



**Facultad de  
Psicología**

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Trabajo Final de Grado  
Pre-proyecto de Investigación**

**El proceso de socialización en casos de  
asistencia intermitente en escuela Aprender**

**Autor: Daniela Bussón Gauthier**

**C.I.: 5.091.146-9**

**Tutor: Mag. Darío De León**

**Montevideo, mayo 2016**

## Índice

1. RESUMEN .....	2
2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES .....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. REFERENTES TEÓRICOS .....	7
4.I. Educación inicial en Uruguay .....	7
4.II. Breve reseña histórica.....	7
4.III. Normativa vigente de la Educación Inicial en Uruguay.....	8
4.IV. Escuelas Aprender.....	9
4.V. Absentismo escolar, asistencia intermitente, asistencia insuficiente .....	10
4.VI. Proceso de socialización .....	11
Familiarización y nuevos vínculos .....	13
El vínculo del niño con el educador y sus pares .....	14
5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA .....	16
6. DISEÑO METODOLÓGICO .....	17
6.I. Población a estudiar .....	17
6.II. Técnicas de recolección de datos.....	17
7. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	19
8. CRONOGRAMA.....	20
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	21

## 1. RESUMEN

El presente pre-proyecto de investigación centra su estudio en las características que adquiere el proceso de socialización en los niños y niñas que asisten a escuela Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de Montevideo y que presentan una asistencia intermitente.

Se parte de la premisa de que cuando el niño ingresa a Educación Inicial toma por primera vez a referentes exogámicos: sus educadores y grupo de pares.

Los educadores representan la figura con la cual el niño transita estos primeros momentos fuera de su hogar, de aquí la importancia del vínculo que se establece entre ambos. Este vínculo es significativo para el niño, ya que en la primera infancia se constituyen los pilares que marcan su ulterior forma de relacionarse con los adultos referentes.

El grupo de pares resulta ser fundamental ya que implica nuevos vínculos, un aprendizaje de nuevos roles, comportamientos, vocabularios; constituye en definitiva uno de los pilares esenciales en lo que respecta al proceso de socialización.

Debido a la mencionada importancia de estos referentes exogámicos en la vida del niño, resulta fundamental visualizar la asiduidad con la cual los niños asisten al centro educativo, ya que la asistencia intermitente o insuficiente puede afectar en el establecimiento y desarrollo del vínculo con sus educadores y sus pares.

Palabras clave: *vínculo niño-educador, socialización, Educación Inicial, asistencia intermitente.*

## 2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Es prioritaria la necesidad de los niños, en la primera infancia, de mantener lazos afectivos estables y seguros (Brazelton y Cramer, 1993). También son importantes las necesidades cognitivas que se desarrollan a través de la estimulación, la experimentación y el refuerzo que ofrecen los adultos, y las necesidades sociales que se satisfacen a través de la comunicación con los adultos y sus pares, la consideración y el reconocimiento.

La primera infancia constituye el período en que el niño adquiere su primera identidad social e individual. La identidad se construye en un proceso de interacción social que tiene lugar fundamentalmente en el ámbito familiar. Por tanto, los primeros entornos sociales son estructurantes en la configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño (Alonso García y Román Sánchez, 2005).

En América Latina, la Declaración de la Unesco (2001) reconoce la importancia del cuidado y la educación en los primeros años de la vida. Inmerso en este proceso de construcción de su identidad, cuando el niño comienza a asistir a la escuela de Educación Inicial toma por primera vez a referentes exogámicos como figuras de crianza; sus educadores. La escuela dirigida a la educación de los niños menores de seis años constituye un importante apoyo social a la labor educativa de las familias (Moya Arroyo, 2012).

Por esto, resulta fundamental el vínculo que el niño establece en el centro educativo con el educador, ya que el mismo representa la figura con la cual el niño transita estos primeros momentos fuera de su hogar. Asimismo son de esencial importancia los vínculos que el niño establece con sus pares, ya que representan un pilar fundamental en su proceso de socialización.

Debido a la importancia de la figura del educador y de sus pares en la vida del niño, resulta esencial poder visualizar qué sucede en aquellos casos en que la asistencia al centro educativo es intermitente.

Se considera alumno con asistencia insuficiente a aquel que asistió más de 70 días, pero menos de 140 en el año. En términos porcentuales, más del 38 % pero menos del 76 % del total de días que debió asistir (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria, 2008).

Se encuentran antecedentes de investigaciones que estudian las causas de la asistencia intermitente en Educación Secundaria, Primaria e Inicial. Sin embargo, en

nuestro país las investigaciones referentes a la temática son muy escasas y centradas fundamentalmente en la figura del educador y la familia. A pesar de que las investigaciones acerca de la relación entre el niño que asiste a Educación Inicial y sus educadores se han expandido de manera significativa en los últimos años, aún es escaso el conocimiento acerca de la significación que se crea el niño sobre estos vínculos en situación de asistencia intermitente.

Diferentes estudios señalan diversas variables que se asocian a la asistencia intermitente, describiendo posibles causas de la misma. Aguado, P. Alvarez-Monteserín, M. Colodrón, F. Gallego, E. y Martínez-Arias, R. (2007) en una investigación sobre la prevalencia del absentismo escolar en la Educación Secundaria realizada en Madrid, plantean a la variable socio-demográfica como una de las de mayor incidencia en el absentismo escolar, así como la variable familiar y los factores académicos y del centro educativo. Se presentan factores de riesgo como la repetición del curso, inicio precoz del absentismo, desafección por la escuela y lo académico, procedencia de familia monoparental, madre con estudios inferiores a educación secundaria y negligencia familiar.

Con respecto a los estudios sobre absentismo escolar en Educación Primaria, una investigación realizada en Ciudad del Plata (San José, Uruguay) toma en consideración la perspectiva de maestros, familias y niños, recogiendo los discursos de todos ellos para abordar la problemática del absentismo en la escuela (Cerqueiro, S., Guasco, S., y Ravellino, C., 2010). El faltar o ausentarse de la escuela es percibido de manera diferente por docentes, padres y niños. Los resultados de esta investigación arrojan los siguientes datos: los maestros sitúan el problema fuera del centro educativo, o no hallan motivos para que se dé tal situación. Los padres manifiestan desde su discurso la importancia de asistir a la escuela; sin embargo, en lo concreto no movilizan los recursos que se requieren para sostener la asistencia adecuada de los niños. Por otro lado los niños relatan que no tienen quién los lleve a la escuela, se tienen que quedar cuidando a sus hermanos, tienen que ir al médico, se aburren, se quedan dormidos, no les gustan las peleas.

Las investigaciones centradas en la franja de Educación Inicial encontradas en nuestro país tienen como factor común la intencionalidad de comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en Educación Inicial, desde miradas diferentes.

En una investigación llevada a cabo por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística Departamento de

Investigación y Estadística Educativa (Anep-Codicen, 2007) se plantea que los indicadores de asistencia insuficiente y abandono intermitente en Educación Inicial son mayores en escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) que en escuelas de otras regiones, categorías y contextos. Se puede afirmar, a partir de esta investigación, que la asistencia intermitente afecta a los niños de manera diferente de acuerdo a su nivel socioeconómico.

Se plantea además un factor que puede tener incidencia en las causas de la asistencia intermitente; a partir de los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2007), algunos de los niños que se registran en la institución educativa como si tuvieran cuatro años de edad les correspondería asistir al nivel 3, ya que cumplen años luego de mayo. Lo mismo sucede con respecto a los niños de cinco años de edad, que deberían asistir al nivel 4. Este desfase en las edades puede incidir en la asistencia.

El proyecto de investigación “Asistencia intermitente y deserción en la Educación Inicial. Estudio en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social” (Fraga, S. y Silva, P. 2011) considera para su estudio los discursos de inspectores y directores, maestros y familias. Con respecto a los maestros y directores, plantean como factores de asistencia intermitente en primer lugar el contexto en donde se encuentra la escuela (medio social vulnerable), en segundo lugar el factor climático (sobre todo el efecto del invierno). Algunos de los directores plantean que el ausentismo de los niños es promovido por un conjunto de variables que incluyen el clima, el contexto y las condiciones de vida. En tercer lugar destacan lo evolutivo; se trata de una edad en que son frecuentes las enfermedades respiratorias, y esto además asociado a otro factor: el afectivo, ya que estas dificultades en la salud muchas veces generan sobreprotección. Por otro lado, enfatizan en la gran incidencia de la desvalorización de parte de las familias hacia la Educación Inicial, ya que en muchos casos no se le otorga importancia académica. Por último, los docentes destacan como factor decisivo en esta temática las dificultades en la comunicación entre la escuela y la familia.

Por su lado las familias enfatizan en primer lugar en la distancia del hogar al centro educativo como factor que incide en la asistencia intermitente. Asociado a esto, el clima y la salud se destacan como importantes factores incidentes. “(...) siendo aún más significativa la vulnerabilidad a enfermar a la que se encontrarían expuestos los niños de contextos deprivados...” (Fraga, S. y Silva, P. 2011, p. 2). Por otro lado, desde el discurso de las familias se puede inferir la desvalorización hacia el sistema de Educación Inicial, que se visualiza como “por fuera” de lo pedagógico y asociado

solamente a lo lúdico. También se suele depositar la causa de la inasistencia en los niños “(...) berrinches, no va porque no quiere, no va porque un niño le pega” (Fraga, S. y Silva, P., 2011, p. 2).

En esta investigación, tanto docentes como familias coinciden en que los factores causales más importantes de la asistencia intermitente a nivel inicial radican en las dificultades de las familias para llevar a los niños a la Escuela, y las enfermedades frecuentes en estas edades.

Si bien estas investigaciones constituyen un acercamiento a la temática de la asistencia intermitente, no abordan específicamente la vivencia del niño en el proceso de socialización secundaria.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Se espera que esta investigación aporte a la comprensión de un área poco explorada en Uruguay: las características que adquiere el proceso de socialización secundaria en los casos de asistencia intermitente.

La relación que establece el niño con sus educadores y pares es significativa, ya que en la primera infancia se establecen los pilares de lo que será el modo posterior de vincularse con otros. A efectos de la investigación, se tomará en cuenta el vínculo que implica a niños de 5 años de edad que asisten a Escuelas Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) en Montevideo. Asimismo, es significativa la asiduidad con la cual los niños asisten al centro educativo, ya que la asistencia intermitente o insuficiente influye en el establecimiento y desarrollo de estos vínculos, y por tanto en la significación que se crea el niño sobre los mismos.

Explorar las distintas aristas de esta temática es esencial para colocar en el centro del análisis al niño y su sentir. El desarrollo de este análisis involucra una indagación entorno a las prácticas cotidianas que se llevan adelante en esos centros, con el propósito de visualizar la vivencia del niño con respecto al proceso de socialización, desde el vínculo con estos adultos referentes y sus pares.

En base a las categorías de análisis que se generen a partir de esta investigación, se apunta a que puedan delinearse nuevos estudios que aporten a la comprensión de esta temática. Asimismo se espera que los resultados puedan ser útiles para contribuir en una profundización del análisis de la misma, pudiendo además facilitar futuras investigaciones.

En resumen: los resultados de este trabajo de investigación pueden aportar a la comprensión de esta compleja realidad, así como brindar insumos para el debate sobre la incidencia de este singular vínculo en lo afectivo emocional de los niños, y proponer nuevos elementos sobre un tema poco explorado en nuestro país.

## **4. REFERENTES TEÓRICOS**

El presente estudio se desarrolla en el contexto educativo de Educación Inicial, para lo cual se expone una breve reseña histórica de la misma en Uruguay y su normativa vigente.

### **4.I. Educación inicial en Uruguay**

La Educación Inicial es la etapa educativa que abarca el período de vida comprendido entre el nacimiento del niño y, aún antes del mismo, hasta su ingreso a la Educación Primaria (Mara, S., 1996).

Según UNICEF 1994 (Mesa de Trabajo) se entiende como Centro de Educación Inicial a todas aquellas instituciones que atienden niños de 0 a 6 años por un lapso mayor a las dos horas, tanto públicas como privadas, formales o no formales. Es importante destacar que durante mucho tiempo este tipo de educación se ofrecía generalmente en el seno de la familia (Mihura, 2014); era una educación de tipo informal. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, la Educación Inicial fue adquiriendo un carácter formal.

### **4.II. Breve reseña histórica**

En el siglo pasado, en el año 1874 José P. Varela publica “La educación del Pueblo” donde uno de los capítulos está dedicado a la necesidad de la creación de Jardines de Infantes, debido a que los niños menores de seis años, por diferentes razones familiares, concurrían a la escuela donde se los “vigilaba” por algunas horas pero no recibían una atención adecuada (Mara, S., p. 21).

En 1877 se creó bajo el gobierno de Lorenzo Latorre el “Asilo Maternal”, como asilo diurno para niños de entre 2 a 8 años, cuyos padres, debido a su situación de trabajadores no podían atenderlos (Cardoso, Guerra, López, 1994).

En el año 1892 la escuela vareliana inaugura el primer Jardín Maternal, cuya directora fue la maestra Enriqueta Comte y Riqué (Cardoso, et al., 1994) sosteniendo la práctica pedagógica en el método froebeliano y en los principios varelianos de gratuidad y laicidad; este es el primer Jardín de Infantes de América Latina a nivel oficial con carácter público.

Luego del surgimiento del primer Jardín de Infantes se origina un período de estancamiento en lo que refiere a la educación preescolar en nuestro país, que se extiende hasta la década de 1960 aproximadamente.

A partir de toda una serie de cambios sociales, la familia se transforma, pasando de la familia extensa a la familia nuclear, e incorporándose la mujer al mercado laboral. Alrededor del año 1967 las madres se ven enfrentadas a esta nueva realidad: la necesidad de salir a trabajar fuera del hogar en jornadas extensas, por lo cual se requiere delegar el cuidado de los hijos (Cardoso et al. 1994). A partir de estos movimientos sociales se da en este período el surgimiento de instituciones formales que tienen como objetivo específico colaborar en la atención y crianza de los niños: las guarderías y Jardines de Infantes y/o Centros Diurnos, como una respuesta social para estos casos.

En la década de 1970, estas instituciones formales se extienden también al ámbito privado, en un crecimiento que se mantiene hasta la actualidad.

#### **4.III. Normativa vigente de la Educación Inicial en Uruguay**

La Educación Inicial que se ofrece a los niños desde su nacimiento hasta los cinco años de edad es esencial para su desarrollo evolutivo, desde lo afectivo, sensoriomotor, cognitivo y social. La Ley General de Educación vigente (ley No. 18.437) diferencia entre la Educación en la Primera Infancia y la Educación Inicial: la primera infancia alude a la oferta educativa no formal que va desde el nacimiento hasta los 3 años de edad; la Educación Inicial refiere a la etapa vital de los niños de 3, 4 y 5 años de edad y es obligatoria para los niños de 4 y 5 años.

La Ley Nro. 17.015 publicada el 29 de octubre de 1998 en su artículo 1° define a la Educación inicial como "(...) la que se dispensa a niños menores de seis años de edad para su desarrollo biopsicosocial integral y armónico, mediante experiencias sistemáticas institucionalizadas de socialización pedagógica".

Con respecto a los objetivos generales de la Educación Inicial, en el artículo 2° de esta ley se postula:

- A) Fomentar los procesos de estructuración del pensamiento, de las habilidades cognitivas y destrezas propias de la edad del niño, la capacidad de imaginación y creación, la forma de expresión verbal y no verbal de sus pensamientos y sentimientos.
- B) Favorecer su maduración sensoriomotora, su crecimiento socioafectivo, las manifestaciones lúdicas y estéticas, el conocimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de acción para la adquisición progresiva de su autonomía e identidad.
- C) Desarrollar su capacidad de aprendizaje mediante la motivación y el aprestamiento

para la adquisición de la lectoescritura y para la solución de problemas de relaciones y operaciones matemáticas básicas. D) Promover los procesos de socialización y el establecimiento de relaciones de reciprocidad, participación y hábitos de convivencia grupal, conforme a criterios de respeto y cooperación. E) Fomentar hábitos de alimentación e higiene personal y actitudes que promuevan una vida sana, así como la conservación del medio ambiente. F) Fortalecer los vínculos entre la institución educativa, la familia y la comunidad. G) Coadyuvar en la prevención de los efectos negativos para el normal desarrollo del niño, originados en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar o de contextos de riesgo, mediante programas de educación compensatoria y acciones coordinadas con instituciones especializadas de la comunidad.

Posteriormente, el 16 de enero del 2009 se publica la ley No. 18.437, en donde se define al Consejo de Educación Inicial y Primaria como el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la Educación Inicial y Primaria del país.

De acuerdo al Artículo 24 de esta ley:

La Educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

Dentro del contexto educativo de la Educación Inicial en Uruguay, esta indagación se centra en las Escuelas Aprender. En éstas, una de las variables fundamentales es la asistencia intermitente (Fraga y Silva, 2011).

#### **4.IV. Escuelas Aprender**

El Programa Aprender es un programa de inclusión educativa, que surge en el 2011 en el marco de las políticas educativas impulsadas por el CEIP en el quinquenio 2010-2014. Tiene como objetivo central garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas del Uruguay (Unicef, 2012).

Se entiende por inclusión educativa a aquellas acciones dirigidas a reducir la exclusión dentro de la educación; se busca responder a las necesidades de los educandos promoviendo la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (UNESCO-BIE, 2007).

El Programa Aprender busca generar un nuevo impulso a las políticas de equidad en educación, a partir de los antecedentes de varias políticas de equidad educativa desarrolladas por Primaria: las Escuelas de Tiempo Completo, las Escuelas de Contexto Crítico y el Programa Maestros Comunitarios.

Las escuelas Aprender se hayan ubicadas en contextos socioculturales vulnerables y por tanto insertas en una situación social más compleja que las restantes escuelas urbanas. Plantea como objetivos generales lograr una mejora en el aprendizaje de los niños a partir de una enseñanza personalizada, que habilite a la participación en la vida social en igualdad de oportunidades, promoviendo la revalorización de la institución escolar y la concreción de acuerdos interinstitucionales. El programa Aprender tiene como objetivos específicos fomentar las actividades educativas que permitan disminuir el ausentismo y las tasas de repetición, y mejorar los niveles en los aprendizajes; promover proyectos educativos que apunten a una mejora institucional en cada escuela, esto llevado a cabo por un colectivo docente comprometido; y mejorar la relación de la escuela con las familias y la comunidad mediante la participación activa de todos los actores implicados en la labor educativa (Unicef, 2012).

A partir de estos objetivos, se visualiza cómo en las escuelas Aprender el proyecto educativo se integra al proyecto institucional y se centra en tres pilares: la mejora del aprendizaje de los niños, el incremento de la autonomía pedagógica de las instituciones y el desarrollo de la investigación para la mejora de la enseñanza.

Con respecto a lo curricular, como todas las escuelas del país, utilizan el programa escolar vigente, buscando integrar una propuesta educativa centrada en la inclusión pedagógica (que presenta como antecedentes la figura del Maestro Comunitario y Maestro más Maestro) y el enriquecimiento curricular. Este último apuesta a los Campamentos Educativos y al Programa Educativo de Verano como instancia de formación educativa (Unicef, 2012).

#### **4.V. Absentismo escolar, asistencia intermitente, asistencia insuficiente**

Estos 3 conceptos son utilizados en este pre-proyecto como sinónimos, haciendo referencia, indistintamente, a un fenómeno complejo que puede presentar múltiples facetas. A grandes rasgos, refiere a la ausencia física, reiterada e injustificada de un alumno en el aula (García Gracia 2001, en González 2006).

El absentismo escolar se utiliza para referirse a diferentes situaciones de ruptura escolar. Se diferencia de la no-escolarización, la escolarización tardía, la desescolarización precoz o el abandono escolar, ya que implica una situación de escolarización formal con asistencia irregular. De todos modos, no es fácil de diferenciar a lo largo de un curso académico, cuando una situación de absentismo puede devenir en un abandono escolar. Las situaciones de absentismo refieren a

ausencias que pueden ser prolongadas, rupturas parciales y discontinuidades (días, semanas o meses) (García Gracia, s.f.).

La asistencia intermitente refiere a la falta de asistencia a clase. Sin embargo hablar de “falta de asistencia” resulta ambiguo (González, 2006). Es necesario precisar cuánta inasistencia, si ésta contempla las faltas justificadas o no justificadas, etc.

ANEP-CODICEN (2007) realiza una definición operativa de la asistencia insuficiente; consiste en la proporción de niños formalmente escolarizados que asistieron entre 71 y 140 días en el año escolar. En Uruguay, el porcentaje de asistencia insuficiente en Educación Inicial alcanzó el 28% en 2004 y 2005 y se redujo a 26,7% en 2006. En 2012, la tasa de asistencia insuficiente en los centros públicos alcanzó a 29% entre los niños de 3 a 5 años. Este porcentaje de niños asiste a la escuela menos de 141 días sobre un total estimado de 185 días del año escolar (ANEP CODICEN 2007) (Anuario Estadístico de Educación 2006 del Ministerio de Educación y Cultura y del Resumen Estadístico Anual a diciembre de 2006 elaborado por el Departamento de Estadísticas Educativas del Consejo de Educación Primaria).

“(…) Si bien los factores asociados a la edad podrían estar explicando parte de estos resultados, las notables diferencias encontradas entre los alumnos de nivel 5 y los de 1er. grado de educación común exigen considerar otros elementos” (Anep Codicen 2007). Dentro de los factores que pueden explicar el porcentaje elevado de asistencia insuficiente en Educación Inicial, este informe de Anep destaca: la disponibilidad de turnos, el tamaño de los grupos, la elevada movilidad residencial, la incidencia del aspecto cultural como por ejemplo las actitudes de las familias respecto a la escolarización temprana (la ausencia o escasez de hábitos que permitan el cumplimiento de horarios, la higiene personal, la vestimenta, etc.).

A nivel educativo, la asistencia intermitente en el niño afecta la adquisición de conocimientos y de competencias, hábitos y rutinas esperados para su nivel (Anep-Codicen, 2007). Se puede generar un impacto a nivel de la socialización del niño, ya que en esta etapa vital resulta esencial el movimiento exogámico de salir fuera de su hogar para ejercer un nuevo rol escolar, así como el relacionamiento con otros niños de su edad (Uruñuela, 2005).

#### **4.VI. Proceso de socialización**

El ingreso de los niños a Educación Inicial constituye el primer contacto con la institución educativa, por parte de los niños y también de sus familias; representa un primer movimiento exogámico en donde se accede a nuevos mundos de significación.

Este primer contacto del niño con la institución educativa, que implica una separación de sus figuras primarias de apego, permite que se internalicen e interioricen los contenidos culturales de la sociedad (Campomanes, 1990). A esto se denomina proceso de socialización.

Jiménez y Moreno (1999) definen al proceso de socialización como aquel modo mediante el cual un individuo biológico se transforma en individuo social. Este proceso se realiza mediante la transmisión de normas y valores sociales a partir de los principales agentes de socialización secundaria: familia, escuela, amigos, medios de comunicación, entre otros.

Se puede definir a la socialización como aquel proceso por medio del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra y se adapta así al entorno social (Rocher, 1980).

López (1995) plantea al proceso de socialización como interactivo, ya que resulta necesario al niño y al grupo social donde nace; mediante este proceso el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura. Además supone "(...) la adquisición de los valores, las normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige" (López, 1995, p. 101).

Dentro de este proceso de socialización, se pueden diferenciar dos etapas: la socialización primaria, que es la que atraviesa en la primera etapa de su niñez, y la socialización secundaria que tiene lugar en el momento en que los niños ingresan a la escuela, comenzando a interactuar con otros niños y maestros, es decir, con personas distintas de las habituales (padres, cuidadores) dando lugar a un nuevo modo de comunicación (Contreras, s.f.).

La socialización primaria es la más importante para la persona, y resulta ser la base para que la socialización secundaria se estructure de forma adecuada. En el proceso de socialización primaria el carácter del aprendizaje no es puramente cognoscitivo, sino que se efectúa en un contexto de importante carga emocional; sin esa adhesión emocional, el proceso de aprendizaje sería imposible. Cuando se ha adquirido un concepto del otro diferenciado del yo (un otro generalizado, con todo lo que ello implica), la socialización primaria finaliza (Berger y Luckmann, 2003).

En el proceso de socialización secundaria se da un aprendizaje de roles fuera de la familia, internalizando nuevos submundos institucionales que implican nuevos vínculos (con sus pares, educadores, etc.). Los submundos internalizados suelen ser realidades parciales diferentes al "mundo de base" que fue adquirido en la

socialización primaria; son contenidos que se superponen a esa realidad ya presente. La adquisición de nuevos roles requiere nuevos vocabularios, la internalización de campos semánticos que permiten nombrar y dar sentido a éstos, con todo lo que ello implica (interpretaciones y comportamientos esperados dentro de lo institucional). En esta fase de la socialización secundaria, los aprendizajes no implican necesariamente una carga emocional o afectiva tan intensa como en la socialización primaria (Berger y Luckmann, 2003).

### **Familiarización y nuevos vínculos**

La institución educativa tiene un rol central en la vida afectiva de todos los niños, de forma que el ingreso a la Educación Inicial atraviesa la subjetividad de todos los actores involucrados: niños, familias, e institución educativa (Casullo, 2005). Por esto, se visualiza como necesario el tránsito por un proceso en donde familia e institución se familiaricen.

Se define como familiarización aquel proceso en que los niños, las familias y los educadores se adaptan a esta nueva etapa, comenzando los niños a acomodarse a una nueva institucionalidad (Febrer y Jansa, 2011). El proceso de familiarización es abierto y su duración no es estrictamente definida, ya que se trata de que el propio niño o niña elabore dicho proceso (Murillo, 2014).

Al ingresar a la institución educativa, el niño establece nuevos vínculos con sus educadores y sus pares. Estos son vínculos significativos, ya que implica para los niños la posibilidad de iniciar un proceso de separación con respecto a sus vínculos primarios (padre, madre, hermanos), pudiendo vivenciarse por primera vez por fuera de este grupo primario.

Berenstein (s.f.) define a lo vincular como “(...) producción de subjetividad, y la subjetividad se hace con otros, entre otros...” (p. 19). Lo vincular representa una frontera, un borde que define diferentes territorios subjetivos, y que por tanto separa y une a los sujetos en esos territorios. La representación inconsciente del vínculo remite a la representación de los otros dentro del psiquismo (Cesio, 2000).

Pichòn Riviere (s.f.) define vínculo como “(...) una estructura compleja, que incluye un sistema de transmisor-receptor, un mensaje, un canal, signos, símbolos y ruido (...) que es al mismo tiempo bicorporal y tripersonal” (p. 14-15). Se puede afirmar que cualquier estructura vincular internalizada y articulada en un mundo interno condiciona las características del aprendizaje de la realidad.

La estructura vincular es un concepto que en sí mismo indica la interdependencia de sujeto y objeto en mutua realimentación, que se asocia a experiencias precoces de gratificación y frustración. En la interacción sujeto-objeto la estructura vincular se internaliza, adquiriendo una dimensión intrasubjetiva (Pichòn Riviere, s.f.). “El pasaje o internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo, el que será entonces un vínculo "bueno" o un vínculo "malo" (Pichòn Riviere, s.f., p. 5).

El vínculo bueno se asocia a experiencias gratificantes con un objeto gratificante que satisface las necesidades del sujeto, mientras que el vínculo malo es asociado a experiencias de frustración con un objeto frustrante que no satisface sus necesidades (Pichòn Riviere, s.f.).

La separación con respecto a las figuras primarias de apego, en el primer contacto de los niños con la institución educativa, implica una movilización de miedos y ansiedades, tanto para el niño como para su familia (Cardoso et al., 1994).

Estas transformaciones generan en el niño dos ansiedades básicas: la ansiedad depresiva y la ansiedad paranoide. Estas dos ansiedades, que coexisten, configuran lo que Pichòn Rivière (s.f.) denomina como la situación básica de resistencia al cambio. Todo cambio moviliza una ansiedad depresiva que surge como miedo a la pérdida por abandono del vínculo anterior, y una ansiedad paranoide frente al vínculo nuevo, que surge como miedo al ataque e inseguridad ante la nueva situación (Pichòn Rivière, s.f.).

Estas ansiedades son experimentadas no solamente por el niño, sino también por la familia y la institución educativa (Etchebehere y Duarte, 2012).

### **El vínculo del niño con el educador y sus pares**

Como se ha mencionado anteriormente, en esta etapa de la vida los referentes exogámicos con quienes el niño establece vínculos significativos son sus educadores y pares.

Los educadores representan para los niños los adultos referentes con quienes interactúan cotidianamente; quienes les marcan límites, con quienes establecen lazos afectivos importantes. Se puede pensar a los educadores, a partir de este vínculo, cumpliendo funciones de un “tercero sostenedor y separador” (Guerra, 2007). Al ingresar a la institución educativa, esta función de tercerización colabora para que se dé la necesaria separación afectiva con respecto a las primeras figuras de apego del niño: sus padres. Esta separación es esencial para que se logre la autonomía, pudiendo comenzar a experimentar nuevos vínculos “por fuera” de sus vínculos

primarios, abriendo así camino a la socialización. Este proceso resulta ser fundamental, ya que el vínculo del niño con el educador deja huellas en la constitución psíquica del niño (Guerra, 2009).

Al decir de Freud (1914), en una etapa temprana de la vida del niño se consolidan los vínculos que serán pilares para determinar las relaciones afectivo-vinculares posteriores. Entonces, todas las relaciones afectivas que establezca posteriormente serán “sustitutos” de esos primeros vínculos, que se conservan de manera inconsciente (es lo que Freud denomina como “huellas mnémicas”). De acuerdo a este planteo, se puede considerar que el vínculo que el niño establece con el educador representa uno de estos pilares, constitutivos de la vida relacional del sujeto.

Con respecto al vínculo del niño con sus pares, la posibilidad del niño de establecer vínculos con otros niños de su edad está condicionada por su desarrollo emocional; Anna Freud (1979) plantea una serie de fases que van del egocentrismo al compañerismo, en donde el interés pasa de estar centrado exclusivamente en sí mismo, hasta lograr la coparticipación.

(...) los niños más pequeños centran su interés en ellos mismos; son asociales más que antisociales y rara vez dan intervención a sus contemporáneos en sus actividades. Recién en una etapa ulterior el otro niño se transforma en un copartícipe (...) solo a partir de este momento las vinculaciones entre los niños se desarrollan sobre la base de igualdad y camaradería (Freud, A. 1980., p. 83).

Los vínculos afectivos que el niño establece con compañeros y amigos son uno de los pilares más importantes de su desarrollo social. Estos vínculos lo unen a los demás, y el mantenimiento de los mismos se transforma en la base de la conducta prosocial. Mediante estos lazos de afecto con sus pares se genera la empatía, el apego y la amistad, como forma de unión al grupo, y a su vez mediatizando el desarrollo social (López, 1995).

En este nuevo contexto, la concepción que tiene de sí mismo se amplía, diferenciándose al rol de hijo con respecto a sus padres. El grupo de pares le otorga al niño una identidad social en el conjunto de iguales, un rol en donde prevalecen sus propios intereses y actividades. En este rol predomina la necesidad de aceptación y aprobación del grupo, y a partir de esto se construye una “autoestima intrínseca” (Palacios, Marchesi, Carretero, 1984).

## 5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En esta investigación, se pretende caracterizar el proceso de socialización que los niños y niñas de 5 años de edad establecen cuando se presenta asistencia intermitente. Se procura rescatar las voces de los niños que presentan asistencia intermitente, buscando conocer sus vivencias en este nuevo proceso educativo.

**Objetivo general:** Caracterizar el proceso de socialización secundaria en las situaciones donde se presenta la asistencia intermitente.

### Objetivos específicos:

- Conocer la vivencia del niño en su proceso de familiarización.
- Describir las características del vínculo que se establece entre niño y educador en la asistencia intermitente
- Describir las características del vínculo que se establece entre pares en la asistencia intermitente.
- Conocer la vivencia del niño con respecto a su proceso de socialización.

### Preguntas de investigación:

- ¿Cómo vive el niño su proceso de familiarización?
- ¿Qué características tiene el vínculo del niño con el educador, en casos de asistencia intermitente?
- ¿Qué características tiene el vínculo entre pares, en caso de asistencia intermitente?
- ¿Cuál es la vivencia del niño de su proceso de institucionalización?

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO**

El presente pre-proyecto de investigación se realizará desde una perspectiva cualitativa. Las investigaciones cualitativas tienen como propósito comprender y profundizar fenómenos, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

Se plantea realizar un estudio exploratorio, ya que éste resulta ser una estrategia de investigación útil a la hora de abordar un problema de investigación poco estudiado. Ya que la revisión de literatura reveló la escasez de investigaciones previas en relación a la temática planteada, se considera pertinente utilizar esta herramienta para identificar variables promisorias, aportar datos y conceptos que resulten útiles para la presente investigación, y como aporte para posibles investigaciones futuras (Hernández-Sampieri et al., 2010 p.79).

Este estudio exploratorio será abordado mediante el estudio de casos. Según Stake (1999) "(...) la tarea del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien (...) para ver qué es, qué hace" (p. 20). Este método de investigación es una herramienta que se utiliza para abordar una unidad, ya sea que ésta se trate de una institución, un grupo, una familia o una persona. Permite registrar las conductas de los involucrados, logrando una proximidad entre el marco teórico y la vida cotidiana de éstos. (Martínez Carazo, 2006).

### **6.I. Población a estudiar**

Para la realización de éste pre-proyecto de investigación la población a estudiar deberá cumplir ciertos requisitos: niños cursando Nivel Inicial, correspondiente al nivel cinco, y sus educadores. Además dicha escuela debe formar parte del programa Aprender y ser la institución donde se haya registrado mayor nivel de asistencia intermitente en los últimos dos años.

### **6.II. Técnicas de recolección de datos**

Antes de comenzar la investigación se llevarán a cabo reuniones con familias, niños y educadores, con el propósito de informar acerca de objetivos, alcances y técnicas utilizadas en la investigación.

Luego se realizaran entrevistas cualitativas en profundidad. Se entiende por entrevista cualitativa a "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" (Hernández-Sampieri et al., 2010 p. 418). King y Horrocks (como se citó en Hernández-Sampieri et al., 2010) caracterizan a la misma como abierta, flexible y más

íntima. Se utiliza la entrevista cualitativa en profundidad, comprendiendo a ésta como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las vivencias que tienen los informantes sobre su vida cotidiana, vivencias que son expresadas por ellos mismos con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Este modelo de entrevista se basa en una conversación, donde el entrevistado va aportando información que considera relevante de su experiencia y no un intercambio de preguntas y respuestas donde el investigador cuenta con un protocolo o formulario de preguntas ya establecidas (Taylor y Bogdan, 1987). Las entrevistas cualitativas en profundidad se realizarán a directores y educadores a comienzos del año escolar y a fines del año escolar con los educadores.

Dichas entrevistas en profundidad permitirán acceder a una primera comprensión del proceso de socialización en los niños que presentan asistencia intermitente, permitiendo profundizar en el diseño de una pauta de observación participante. La observación participante conlleva el involucramiento del investigador a la comunidad de interés participando en actividades por un periodo prolongado de tiempo con el fin de poder estudiar de manera directa un fenómeno y sus miembros en su ambiente natural sin manipularlo (Marradi, Archenti, Piovani, 2007). Esta observación participante se desarrolla a lo largo de todo el proceso, tanto a educadores como a niños en sus diferentes ámbitos: sala, recreo, entrada y salida.

Además se utilizara la técnica proyectiva de mapeo grupal, la misma consiste en "(...) un dispositivo de intervención que permite revelar, cuantificar, y analizar los problemas desde la dinámica institucional que cada escuela presenta" (Jardín y De León 2003, p.160). La aplicación de esta técnica permitirá conocer cuál es la percepción que tienen los niños de 5 años de edad de Nivel Inicial sobre el ingreso a la institución educativa, como viven su proceso de familiarización, como también conocer las características que se establecen en el vínculo de los niños con sus pares y el educador. El mapeo grupal se aplicará a niños al inicio del año escolar, y al final del mismo

## **7. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

La implementación del pre-proyecto de investigación se regirá conforme con el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a del Uruguay (2001), respetando los derechos y la dignidad de los participantes y la ley N°18.331 “Habeas Data” (2009) de protección de datos personales.

Se solicitará la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP-ANEP) y de la escuela a intervenir. Los niños, familias y educadores deberán proporcionar el asentimiento (Barreto, 2011) voluntario e informado antes de ser involucrados en dicho estudio.

Antes de comenzar se otorgará a los participantes información clara acerca de los objetivos y alcances de la investigación; se informará acerca de la duración de la misma, que técnicas serán utilizadas, con qué objetivo y que sucederá con los datos recabados, siempre remarcando la confidencialidad de la información obtenida y su libertad de participar o de retirarse en cualquier momento si así lo desean. Asimismo, como investigador estaré dispuesto a aclarar cualquier duda o incertidumbre que se presente en el transcurso de la investigación.

## 8. CRONOGRAMA

Actividades	Diciembre 2016	Marzo 2017	Abril 2017	Mayo 2017	Junio 2017	Julio 2017	Agosto 2017	Setiembre 2017	Octubre 2017	Noviembre 2017	Diciembre 2017
Contacto con la institución a trabajar	■										
Reunión con autoridades		■									
Reunión con familias, niños y educadores		■									
Observación participante			■			■				■	
Entrevistas			■							■	
Aplicación de Mapeo Grupal				■						■	
Transcripción de datos obtenidos										■	
Análisis y sistematización de los datos											■
Redacción de informe											■

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. (Uruguay) (2008). Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya Protocolo para la Prevención e intervención ante el ausentismo escolar. Montevideo.
- Alonso, C. Mancebo, M. (2012). Programa Aprender de Uruguay: las visiones y opiniones de los maestros y directores. Montevideo: Unicef. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf>
- Alonso García, J. Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema* 17(1), 76-82.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 2(9), 635-648 Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewFile/464/256>
- Berenstein, I. (2006). *El sujeto y sus vínculos: un mundo de posibilidades*. Recuperado de <http://www.revistacontemporanea.org.br/site/wp-content/artigos/artigo70.pdf>
- Berger, P. Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Brazelton T. Cramer B. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós
- Campomanes, C. (1990) *Introducción a la filosofía*. Madrid: SM.
- Cardoso, A. Guerra, V. López, S. (1994) *Comenzando los vínculos. Los Bebés, sus Papás y el Jardín Maternal*. Montevideo: Roca Viva.
- Casullo, A. (2005). *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Cerqueiro, S. Guasco, S. (2010) Aproximación al ausentismo escolar: Un Estudio de Caso. *Jornada IX de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo. Recuperado de [http://cienciasociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa\\_35\\_Cerqueiro,%20Guasco%20y%20Rabellino.pdf](http://cienciasociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_35_Cerqueiro,%20Guasco%20y%20Rabellino.pdf)
- Cesio, S. (2000) Acerca del psicoanálisis de las configuraciones vinculares. *Revista*

*Internacional de Psicología 1 (2).*

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001). *Código de ética profesional del psicólogo*. Montevideo, Uruguay.

Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2007) *Asistencia y abandono en educación inicial en los niños que asisten a escuelas públicas de educación común*. Montevideo. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/asistencia\\_educacion\\_inicial\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/pdfs/asistencia_educacion_inicial_uruguay.pdf)

Etchebehere, G. Duarte, A. (2012). Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? En *IV Jornadas de Educación Inicial. 2do. Encuentro Internacional: Temprana Infancia: pluralidad de voces y miradas*. Montevideo, Uruguay.

Febrer, I. Jansa, E. (2011). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. *Infancia educar de 0 a 6 años* (129), 10-16. Recuperado de <http://www.revistainfancia.org/manoli/menu/menuestudiantes.htm>

Freud, A. (1973) *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, A. (1980) El ingreso en el jardín de infantes. Requisitos Psicológicos. *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*, (pp. 73-85). Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1976) Tótem y tabú y otras obras. *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol.13), Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original publicado 1913-1914.

García Gracia, M. (2009). El absentismo escolar: Algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. "Absentismo y abandono escolar: Políticas y buenas prácticas". *Periódico Escuela* vol. 5, (pp. 6-13).

García Gracia, M. (s.f.) *La definición del absentismo; sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva*. Recuperado de <http://docplayer.es/10468916-Estar-escolarizado-pero-no-se-ha-realizado-la-inscripcion-escolar-matriculacion.html>

González, T. (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,*

- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. En S. Mara (comp.) *Primera Infancia: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. UNESCO. Recuperado de [http://www.oei.es/pdf2/aportes\\_aduacion\\_primera\\_infanciauruguay.pdf](http://www.oei.es/pdf2/aportes_aduacion_primera_infanciauruguay.pdf).
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jardín, N. De León, D. (2003). Mapeo Grupal, una alternativa de intervención en el ámbito educativo. En Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción universitaria, (pp. 159-164). Montevideo: Psicolibros.
- Mara, S. (1996) Educación inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas. Montevideo. Roca viva.
- Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso, Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*. Nº 20, (pp. 167-193).
- Mihura, A. (2014) *Impactos del período de familiarización sobre la persona del referente pedagógico*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Psicología UDELAR, Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5335>.
- Moya Arroyo, J. (2012) El apego en la escuela infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa* 18(2), 181-191.
- Murillo, L. (2014) *El período de adaptación en la Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Zaragoza. Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/14368/files/TAZ-TFG-2014-539.pdf>
- Palacios, J. Marchesi, A. Carretero, M. (1984) Desarrollo cognitivo y social del niño. *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Pichòn-Riviere, E. (s.f.) El proceso grupal. Recuperado de [http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/EI%20Proceso%20Grupal\\_EPR.pdf](http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/EI%20Proceso%20Grupal_EPR.pdf)
- Piovani, J. (2007). La observación participante. En Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. *Metodología de las ciencias sociales*, (pp. 195-202) Buenos Aires: Emecé.

- Stake, R. (1999). El caso único. En *Investigación con estudio de casos* (pp. 15-24) Madrid: Morata.
- Taylor, S. Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp.100-132) Barcelona: Paidós.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Anuario Estadístico de Educación 2006. Recuperado de [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1805/1/anuario\\_estadistico\\_2006.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1805/1/anuario_estadistico_2006.pdf)
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2008) Primer censo nacional de centros de educación infantil privados. Montevideo. Recuperado de [http://www.oei.es/pdf2/censo\\_centros\\_privados\\_educacion\\_infantil\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/pdf2/censo_centros_privados_educacion_infantil_uruguay.pdf)
- Uruguay. Poder Legislativo (1998). *Ley N° 17.015. Educación Inicial*. Dictanse normas referentes a la que se dispensa a niños menores de seis años. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17015&Anchor>
- Uruguay. Poder Legislativo (2009). *Ley N° 18.331 Protección de datos personales y acción de "habeas data"*. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-habeas-data2009.pdf>.
- Uruguay. Poder Legislativo (2009). *Ley N° 18.437. Ley General de Educación* Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- UNESCO-BIE (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. Ginebra: Mimeo.
- UNICEF-CEIP (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay Educación inicial y primeros grados de primaria*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay Consejo de Educación Inicial y Primaria, CEIP.
- Uruñuela, P. (2005). *Absentismo escolar. I Jornades "menors en edat escolar: conflictes i oportunitats"*. Recuperado de [http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades\\_menors/p\\_urunuela.pdf](http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/p_urunuela.pdf)