



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# Trabajo Final de Grado

Pre-proyecto de investigación

La incidencia de una estrategia de juego libre entre familiares y niños en  
el período de ingreso:

Estudio de caso en un centro de Educación Inicial

Julio de 2016

Montevideo, Uruguay.

Estudiante de grado: María Olivieri Guarisco.

4.949.040-4

Tutora: Prof. Agr. Lic. Gabriela Etchebehere

## Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Introducción.....	4
Fundamentación y antecedentes.....	4
Referentes teóricos.....	7
1. Concepción de infancia.....	7
1.1 Importancia de la Primera Infancia.....	7
1.2 Características de los niños y niñas de 1 y 2 años.....	8
1.3 Interacciones de los niños y niñas de 1 y 2 años.....	10
2. Institucionalización de la Primera Infancia.....	11
2.1 El ingreso del niño y la niña al Jardín.....	12
2.2 Una propuesta novedosa.....	13
3. La separación afectiva.....	13
Problema de investigación.....	14
Preguntas que orientan la investigación.....	14
Objetivos.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	15
Diseño metodológico.....	15
Población objetivo.....	16
Técnicas de obtención de información.....	16
1. Observación participante.....	16
2. Grupo focal.....	16
3. Entrevista en profundidad.....	17
Análisis de los datos.....	17
Procedimiento.....	17
Consideraciones éticas.....	17
Cronograma estimativo de ejecución.....	18
Resultados esperados.....	18
Referencias bibliográficas.....	19

## **Resumen**

El momento de entrada diaria de niños y niñas pequeños al centro educativo es un momento de tensión frente a la separación del referente familiar, más aún en el período de ingreso al comienzo del año escolar. Esto exige a los equipos educativos una serie de estrategias que contribuyan favorablemente en este proceso. Por lo tanto, este pre-proyecto de investigación se propone conocer la incidencia de una estrategia de juego libre entre familiares y niños al momento de entrada e inicio de la jornada educativa, en el proceso de familiarización de los niños y niñas de 1 y 2 años en un Centro Comunitario de Educación Inicial (CCEI) de Montevideo.

La metodología propuesta es cualitativa, con una estrategia de estudio de caso de tipo atípico. Las técnicas que se utilizarán serán la observación participante en el ingreso al centro, separación y minutos posteriores, grupo focal con las familias de niños y niñas y entrevistas en profundidad semi-dirigidas con las educadoras.

Palabras claves: Educación inicial; Familiarización; Estrategia de juego libre.

## **Abstract**

The time of daily entry of little children to school is a tense moment regard to the separation with the family referent, especially in the period of income at the beginning of the school year. This requires from the educational teams a series of strategies that contribute positively in this process.

Therefore, this research aims to investigate the incidence of a strategy of free play between family and children at the time of entry and the beginning of the school day, in the process of familiarization children 1 and 2-year-old a Community Center of Initial Education in Montevideo.

The proposed methodology is qualitative, with a case study strategy atypical type. The techniques that will be used are the participant observation at the entrance to the center, separation and later minutes, focus groups with the families of the children, and in-depth semi-guided interviews with the teachers or educators.

Key words: Initial education / Preschool ; Familiarization ; Free-time play strategy

## **Introducción**

El presente pre-proyecto de investigación se encuentra enmarcado en el Trabajo Final de Grado del nuevo plan de estudios de la Facultad de Psicología, plan PELP 2013, de la Universidad de la República (UdelaR). El mismo es tutorado por la Prof. Agr. Lic. Gabriela Etchebehere, perteneciente al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de dicha Facultad.

El interés personal por la temática surge de la experiencia como estudiante en la práctica anual "Intervenciones psico-socio-educativas en Educación Inicial", realizada en el año 2015 en un Centro Comunitario de Educación Inicial (CCEI) y de la experiencia laboral como educadora en un Jardín de Infantes.

La propuesta del CCEI en el ingreso de los niños y niñas conocida internamente como "espacio de media hora", es una estrategia única a nivel local que carece de registros que documenten y den cuenta de los posibles resultados de la experiencia. En relación a esto último, en el trabajo con las Educadoras enmarcado en la intervención, se percibía un notorio interés por mantener, enriquecer y difundir la estrategia.

La elección de realizar un proyecto de investigación sobre dicha temática como forma de culminar la carrera de grado significa personalmente un desafío, que tiene como objetivo enriquecer la formación personal y devolver una mínima parte de todos los conocimientos recibidos en la experiencia como practicante.

## **Fundamentación y antecedentes**

La importancia de los primeros años de vida ha sido ampliamente estudiada y enriquecida por diferentes investigaciones recientes en el campo de las ciencias humanas y sociales, estudios que han modificado la forma de entender la Primera Infancia (Etchebehere, 2007). En los primeros años de vida "se sientan las bases de todo el desarrollo posterior del individuo, a través de la interacción del niño con su ambiente humano y material, constituyendo parte importante de su desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social" (Bedregal & Pardo, 2004, p.7).

En lo referido a la importancia del ingreso del niño y la niña en este momento de su vida a un Jardín de Infantes, Winnicott (1980) ya la desarrollaba basándose en las separaciones producidas por las evacuaciones en los tiempos de guerra, para luego pensarlo en las guarderías y Jardines. Ingresar a un Jardín es la primera experiencia dentro de un grupo de pares que vivencia el niño, siendo la primera experiencia social fuera del marco familiar. Es un lugar que le permite expresar los sentimientos por medio del juego y del lenguaje de un modo diferente al de la casa y conlleva para el niño la necesidad de desarrollar la capacidad para entablar relaciones armoniosas con los otros. El Jardín le proporciona al niño una "atmósfera emocional" más distendida que la del hogar, al mismo tiempo que le posibilita reafirmar su identidad y favorecer su autonomía, desarrollando cada vez más capacidades y potenciando sus habilidades sociales (Winnicott, 1980).

El interés por la Educación en este momento de la vida del niño y la niña ha llegado a ser de orden Político, el cual ha aumentado notoriamente el uso de sus recursos en su estudio e investigación. Un hecho clave en este sentido sucedió en la quinta reunión de Ministros de Educación de la Organización de Estados Americanos llevada a cabo en Cartagena de Indias en el año 2007, donde se asumió un compromiso hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. Durante esta instancia se reconoció a la Primera Infancia como “una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano” (Mara, 2009, p. 20).

La inversión en políticas hacia la Primera Infancia ha demostrado tener un muy alto rendimiento. Heckman, premio Nobel de economía (2007), demostró que invertir en las primeras etapas de la vida tiene una muy alta tasa de retorno. En consecuencia de esto, el Banco Mundial en su informe titulado “La Promesa del Desarrollo en la Primera Infancia en América Latina y El Caribe: Temas y Alternativas de Políticas” señala que la inversión en la Primera Infancia es la más rentable. Su tasa de retorno es mayor que la de la inversión en cualquier otro sector social (Etchebehere, 2011). Las Intervenciones en la Primera Infancia conducen a notorios beneficios en educación, salud y convivencia social durante la vida adulta, mejorando así todo el sistema de políticas sociales (Lustemberg, 2014).

Si bien se plantea la inversión en los más pequeños en términos de rentabilidad, por prevenir entre otras cosas la radicación de la pobreza y el gasto que implica su abordaje en la población adulta, el cuidado de los niños y niñas es indispensable para su desarrollo. En relación a las funciones de protección integral "los adultos referentes son las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus Derechos" (Etchebehere, 2011, p. 30).

En cuanto a los antecedentes de investigaciones sobre el período de ingreso del niño y la niña al Centro de Educación Inicial en nuestro país son escasos. En el año 2014 Cecilia Llugain elaboró su tesis de Maestría: “La construcción del vínculo familia – escuela en el ingreso a Educación Inicial Estudio de caso en un Jardín de Infantes”. En la misma se analizan las expectativas, concepciones y prácticas llevadas a cabo por familias y maestros, en el ingreso de los niños de tres años a la Educación Inicial. Se concluye la relevancia del ingreso de los niños y niñas al Jardín en relación al sistema familiar. Dicho momento, pone en juego vivencias de los padres relacionadas con sus propias experiencias de separación en el ingreso al sistema educativo, así como temores a lo desconocido, ya que el ingreso a la educación inicial implica tanto para los niños como para sus padres, una experiencia de separación vivida como un cambio significativo dentro del sistema familiar (Llugain, 2014). En relación al vínculo entre los actores implicados, se evidencia que

la construcción del vínculo de la familia con el centro de educación inicial durante el comienzo de la escolaridad influirá en el desarrollo psicosocial de los infantes, interviniendo en sus futuros vínculos y en el valor de la institución educativa en su vida, tanto como lugar del saber y del conocimiento, como espacio para los afectos (Llugain, 2014, p. 136).

Adriana Bisio por su parte realizó su tesis de maestría en el año 2014 titulada "El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación inicial en escuelas y jardines de infantes públicos". En la misma se propuso estudiar y conceptualizar el Encuentro Inicial como

práctica docente en el borde entre la Psicología y la Pedagogía favorecedora de los procesos de simbolización en los niños.

El Encuentro Inicial se desarrolla al inicio de la jornada, a modo de ronda de bienvenida, intercambio y juego en la alfombra del salón con los niños que van ingresando. Se entiende como una "dinámica de agrupamiento que se gestiona en el aula, en el espacio íntimo de la alfombra, en el tiempo intermedio entre la madre y la maestra, entre el afuera y del adentro" (Bisio, 2014, p.5).

Ambas investigaciones realizadas recientemente en nuestro país dan cuenta de la importancia de dos elementos claves del presente pre-proyecto de investigación. Se acentúa la importancia de la construcción del vínculo entre las instituciones educativas y las familias en el comienzo de la escolarización (Llugaín, 2014) y se considera la relevancia del momento de inicio de la jornada, como un encuentro emocional entre los niños y sus maestras, un intercambio facilitador de la reflexión y simbolización (Bisio, 2014).

En el plano internacional, Sánchez (2007) en su Tesis Doctoral hizo un importante relevamiento de conceptos implicados en el proceso que denomina adaptación, así como de investigaciones locales sobre la temática, orientando sus objetivos a todos los actores implicados: maestros, alumnos y familias. La investigación se propuso describir la situación actual del proceso de adaptación, contrastar las percepciones de los diferentes actores sobre el mismo, observar conductas de los niños y proponer futuras líneas de investigación. Los resultados dan cuenta de la relevancia de la planificación del período de adaptación y de la importancia del conocimiento por parte de las familias de la forma en la que se va a llevar a cabo la adaptación. Se plantea que este proceso es más conocido por los inconvenientes que conlleva para el adulto, que por los beneficios para la familia, niños, maestros y el propio proceso educativo. Se concluye además los beneficios de una participación colaboradora y consciente de las familias en el momento de la adaptación, así como las demostraciones de seguridad y tranquilidad que las mismas pueden ofrecerle a los niños y niñas (Sánchez, 2007).

En referencia a la separación e interacción del niño con su referente familiar en el Jardín de Infantes Vizziello, Deaganutti & Pascuato (2005) en Italia, elaboraron una investigación de diseño experimental titulada "La intermediación parental en la elaboración de la separación del niño en el Jardín Maternal" referida al impacto de la función parental de "mediación" sobre las capacidades del niño para elaborar la separación diaria de sus padres en el Jardín.

La hipótesis base de la investigación considera "la intermediación parental" como un factor que influye en las modalidades del niño de reorganizarse frente a la frustración por la separación. Esta intermediación parental, referida como una función del progenitor, se manifiesta a nivel interactivo y mide la capacidad de los padres de adaptarse de manera rápida y flexible a un ambiente diferente de lo habitual y presentárselo a su hijo. Esta función influye sobre las capacidades del niño para reorganizarse en una situación de frustración, como es la separación de sus padres. Se establecieron tres tipos de mediación: sintónica, no sintónica y ambivalente. Los resultados concluyen que los padres que saben mediar de manera

sintónica favorecen la competencia emotiva y social de sus hijos después de la separación, ofrecen una descripción rica y coherente del niño y son capaces de representarse los sentimientos depresivos que éste tiene que dominar (Vizziello, Deaganutti & Pascuato, 2005).

Si bien existen antecedentes de investigaciones sobre el período de ingreso a la educación inicial, y existen desarrollos teóricos que conceptualizan este proceso; la especificidad de la estrategia utilizada al momento de la entrada diaria en este CCEI, justifica la relevancia de estudiar su incidencia en este período de tanta sensibilidad para todos los actores.

## **Referentes teóricos**

A continuación, se pasarán a desarrollar algunos conceptos teóricos claves para la comprensión del problema. En primer lugar, se desarrollará el concepto de Infancia y la importancia de los primeros años de vida en el niño y la niña. Posteriormente, se hará referencia a la institucionalización en este momento, el proceso de iniciación en el Jardín y la estrategia que desarrolla el CCEI objeto del presente pre-proyecto de investigación. Por último se hará referencia al proceso de separación afectiva niño-referente familiar.

### **1. Concepción de infancia**

La Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989) ratificada por nuestro país en el año 1990, fue el primer tratado Internacional de Derechos Humanos que incluyó una serie de normas universales relativas a la infancia. Por primera vez se consideraron los derechos de la niñez como una exigencia jurídica obligatoria, marcando un antes y un después en la concepción. Su aplicación ordena en una nueva semiótica el universo de la vida en sociedad, tanto pública como privada, del grupo humano menor de 18 años, y de su interrelación con los mayores. Delimita las garantías de protección globales, consagrando normas para el niño y el adolescente, cualquiera fuere su condición social, origen, educación y situación jurídica. Por primera vez se abarca su jurisdicción a toda la población de ese grupo de edad y se reconoce a todos por igual como sujetos de derechos inherentes a su condición humana (Urkisen de Viñar, 2005).

Según la perspectiva que postula la Convención, el niño es un individuo y un miembro de una familia y una comunidad, con Derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su madurez. La misma no sólo reconoce la potencialidad, sino también la vulnerabilidad de la infancia y establece no sólo las necesidades de los niños y niñas, sino también las obligaciones de los gobiernos en cuanto a una efectiva promoción y protección de la infancia. A través de la implementación de políticas sociales, el Estado se constituye responsable de garantizar el cumplimiento de los Derechos (INAME, 2002).

#### **1.1 Importancia de la Primera Infancia**

Los primeros años de vida del niño y la niña son la base de todo el desarrollo posterior. Es un período en el cual el niño aprende fundamentalmente a partir de su experiencia directa con los elementos que lo rodean, a través de la manipulación, exploración y experimentación, así como través de la observación y la escucha

(Bedregal & Pardo, 2004).

Si bien corresponde a un breve lapso de tiempo el niño experimenta variados y profundos cambios, "pasa de estar dotado de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales" (Bedregal & Pardo, 2004, p.8).

En lo referido al aprendizaje, los primeros años de vida son también claves, ya que en ellos se origina la capacidad de aprender de una persona y su actitud hacia el aprendizaje. Un ambiente estimulante y receptivo puede propiciar el descubrimiento, la apertura al mundo exterior y la capacidad de integrar nuevos conceptos (Faccini, B. & Combes, B., 1999).

"Las experiencias de la primera infancia son los elementos constitutivos de ese desarrollo y el niño es el arquitecto de su propio cerebro, juntando las piezas del rompecabezas y reaccionando ante el mundo exterior" (Faccini, B. & Combes, B., 1999, p.5).

Los aportes de las neurociencias han sido de gran importancia para comprender aún más esta etapa tan importante en la vida. El concepto de fases sensibles del desarrollo es uno de ellos.

Durante estos periodos, los circuitos neurales son más flexibles, más plásticos y más receptivos a la estimulación ambiental. En estos periodos, no solamente las experiencias y los estímulos cuentan para modificar la arquitectura del cerebro, si no que la ausencia de experiencias o la privación de determinados estímulos (...) pueden traer serias consecuencias estructurales y funcionales (Campos, 2014, p. 29).

Las funciones ejecutivas, como los procesos que asocian ideas, movimientos y acciones simples y las orientan a la resolución de conductas complejas, comienzan a emerger en el primer año de vida, y aunque se desarrollan en un amplio rango de edades, presentan un importante pico entre los 2 y los 5 años (Tirapu-Ustárroz & Luna-Lario, 2011). Estimular al niño de esta edad es muy importante para el desarrollo cognitivo y por lo tanto para su capacidad de aprendizaje, influyendo la calidad y pertinencia de la estimulación (Etchebehere, 2007).

## **1.2 Características de los niños y niñas de 1 y 2 años**

El niño y la niña son seres en desarrollo, entendiéndolo al mismo como un "proceso irreversible, continuo, diferenciador, generalizable, que va produciendo la variabilidad de las conductas desde la concepción hasta la muerte (...) producto del encuentro solidario de dos grandes procesos: el programa genético y el modelo ambiental" (Pimienta, 2002, p.102).

Considerando los planteos de Carrasco (1983) de Ser en Situación, la persona es inseparable de la situación en la que vive, situación que se configura bajo la influencia de variables como el lugar en donde vive, el momento, hechos y acontecimientos que rodean la existencia del ser. El niño en este sentido, es un individuo con historia y con raíces que lo conforman y construye su identidad en interrelación con los otros, padres, familiares, educadores, niños y demás adultos significativos (Pimienta, 2002).

A continuación, se expondrán determinados conceptos claves para comprender el desarrollo de los niños y

niñas de 1 y 2 años y los cambios más significativos.

Winnicott (1963) plantea que el desarrollo primitivo del individuo es una especie de "viaje" desde la dependencia absoluta con otro, pasando luego por una dependencia relativa y por último la independencia. Esta última por presentarse en una edad mayor que la que concierne al presente proyecto de investigación no será profundizada.

En la constitución del individuo intervienen diferentes factores de desarrollo, genéticos, ambientales y la modalidad en la que el niño responde frente a las circunstancias. En la dependencia absoluta el bebé depende por completo de la provisión física de la madre, es ella la que constituye el medio ambiente posibilitador. A través de diferentes técnicas de cuidado como el sostén, la manipulación y la presentación del objeto va creando un ambiente facilitador y le trae al niño la realidad exterior (Winnicott, 1963).

La fase de dependencia relativa está marcada por la aparición de los objetos transicionales, objetos inanimados, la succión del pulgar, una sábana, etc. Los mismos le permiten al niño comenzar a elaborar la separación con la madre, al mismo tiempo que descubre la realidad exterior. Entre los 4 y los 6 meses se produce una mayor discriminación entre el "objeto-mamá" y el "objeto-yo", momento en que el padre aparece como el tercero que sostiene (Winnicott, 1963).

Spitz (1969) plantea la angustia del octavo mes como una conducta decisiva en la conducta del niño hacia los otros. El bebé en este momento ya distingue entre el conocido y el extraño, su capacidad de diferenciación está desarrollada y evita entrar en contacto con lo desconocido. La angustia manifiesta es en respuesta de su percepción de que el rostro del desconocido no coincide con las huellas mnémicas del rostro de la madre.

La locomoción, adquirida aproximadamente al año, amplía las posibilidades de acción del niño y su forma de relacionarse con los objetos que lo rodean. La actividad del niño aumenta y los intercambios entre la madre y el hijo se transforman, la madre está forzada a frenar y atajar las iniciativas del niño. Es el momento en el que comienzan a aparecer las prohibiciones y los "no", y con ellos las primeras frustraciones. Privar al niño del afecto del displacer en su primer año de vida, es tan dañino como privarle del afecto del placer, ambos son importantes para la formación del aparato psíquico y la personalidad (Spitz, 1969).

A los dos años el niño comienza a vivir situaciones que lo preparan para enfrentarse a la pérdida, se ha alcanzado la constancia objetal y probablemente el control de esfínteres, así como se ha iniciado la conquista de una dependencia relativa. El lenguaje verbal comienza a ser su principal forma de comunicación y nace una importante curiosidad por lo que los rodea e interés por hacer las cosas solos. Es el momento del descubrimiento del "no", como forma de afianzar su identidad (Pimienta, 2002).

Carrasco (1966) plantea el síndrome de inseguridad en el niño, en referencia a la aparición en el mismo de situaciones que producen una alteración del ámbito existencial, pudiendo desencadenar un cuadro de inseguridad. Entre las situaciones pueden estar el nacimiento de un hermano, un viaje de los padres, así como el inicio en el Jardín.

La existencia de esas situaciones se da dentro de un marco referencial determinado, en cuyo seno las figuras parentales y un mundo de objetos permanentes de relación, juegan un papel de soporte especial para mantener dicha estabilidad (Carrasco, 1966).

Dentro de los signos y síntomas que caracterizan el síndrome se encuentran variadas alteraciones en las conductas, ya sean las motoras, las vinculadas con la afectividad, las alimenticias, el baño, el sueño, las conductas de relación, el juego, rendimiento, la mímica y el lenguaje y aparición de conductas masturbatorias (Carrasco, 1966).

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo o desarrollo de la inteligencia, Piaget (1985) describe diferentes momentos evolutivos del individuo. Entre los 0 y los 2 años plantea el período sensorio-motriz, caracterizado por un predominio de la percepción y el movimiento. El cuerpo y la acción propia son el centro del universo en este momento. La elaboración del universo por la inteligencia sensorio-motriz constituye el pasaje de

un estado en el que las cosas están centradas en torno a un yo que cree dirigirlas, aunque se ignora a sí mismo en tanto sujeto, a un estado en el que, por el contrario, el yo se sitúa, al menos prácticamente, en un mundo estable y concebido independiente de la propia acción (Piaget, 1985 p. 320).

### **1.3 Interacciones de los niños y niñas de 1 y 2 años**

El niño y la niña se vinculan con el exterior desde la vida intrauterina, comunicándose a través de ritmos y sonidos. Estas interacciones tempranas han sido desarrolladas por Guerra (2009) como los indicadores de intersubjetividad. Su concepto implica la noción de dos sujetos, pensando al bebé como un sujeto que podría coparticipar de una experiencia emocional de relación. Define la intersubjetividad como “la experiencia de compartir los estados emocionales con otro, el conjunto de experiencias que se co-construyen cuando dos personas se encuentran y la capacidad de participar “en” y “saber de” la experiencia del otro” (Guerra, 2009, p.8).

La empatía y el ritmo son algunos de los elementos que colaboran en la construcción de la experiencia de intersubjetividad. La empatía, en referencia a la capacidad de sentir y comprender las emociones ajenas como propias, es descripta como una “competencia neonatal”, pre-requisito para que se presente la intersubjetividad. El ritmo puede concebirse de diferentes maneras. Puede conceptualizarse como la reiteración de una experiencia de forma cíclica y con cierto grado de previsibilidad, una forma de organización temporal de la experiencia o un recurso para superar la violencia de la discontinuidad (Guerra, 2009). Esta última relacionada a la alternancia presencia/ausencia, introduce las experiencias de ruptura y discontinuidad a las que se somete el bebé en su desarrollo y la importancia de la ritmicidad entre ambos. La presencia torna tolerable y madurativa a la ausencia, ambas necesarias dentro de una ritmicidad que garantice la continuidad. La discontinuidad es madurativa solamente sobre la base de la permanencia (Guerra, 2009).

Se definen quince indicadores de intersubjetividad: Intercambio de miradas. Protoconversaciones (Juegos cara a cara); Imitación; Juegos de cosquillas; Mirada referencial; Vocativos atencionales; Atención conjunta—

objeto tutor: Juego escondida; Sintonía afectiva; Señalamiento protodeclarativo; La marcha: Dialéctica: cerca-lejos; Conciencia reflexiva; Juegos de imitación diferida; Juegos “como sí” y lenguaje: Estos indicadores van de menor a mayor complejidad respectivamente, presentándose por lo tanto de menor edad en el niño (0 a 2 meses) a mayor (24 meses) (Guerra, 2009).

Si bien dichos indicadores pueden presentarse en la observación del presente pre-proyecto, se consideran mayormente funcionales al mismo los indicadores referidos al juego, la marcha, la conciencia reflexiva y el lenguaje. Tales indicadores refieren a la organización de la presencia-ausencia, clave en el vínculo niño-familia.

En relación al vínculo del niño con su referente familiar dentro de la institución educativa, Vizziello, Deaganutti & Pascuato (2005) plantean la variable intermediación, en referencia a la "función del progenitor que aparece a nivel interactivo en la situación específica (...) que mide su capacidad de adaptarse de manera flexible a un contexto (...) y, a su vez, presentárselo al niño" (Vizziello, Deaganutti & Pascuato, 2005, p.72). Dicha función la observaron en relación a dos situaciones: una habitual o libre y otra estructurada caracterizada por un momento de juego.

Se plantean tres categorías de intermediación parental: sintónica, no sintónica y ambivalente. En la primera de ellas el progenitor disfruta del juego, compartiendo activamente el momento con su hijo, pueden presentarse sonrisas, intercambios vocales, juego compartido y turnos alternados. No necesita estar físicamente cerca para seguir al niño en su actividad, lo hace mediante la mirada, los comentarios verbales y la atención vigilante. En este tipo de intermediación el padre se muestra atento a responder a las solicitudes del niño y acepta al mismo tiempo la autonomía de juego del hijo (Vizziello, Deaganutti & Pascuato, 2005).

A diferencia de los padres que median de manera no sintónica y ambivalente. Los primeros están lejos del niño físicamente o emotivamente, son indiferentes a las consignas, incoherentes en la propuesta de juego al niño, ansiosos y pueden en algunos casos pedir ayuda a la educadora para separarse del niño. Los padres que median de manera ambivalente se interesan en el juego de manera intermitente, siguen parcialmente la consigna y demandan indicaciones y confirmaciones de lo que están haciendo (Vizziello, Deaganutti & Pascuato, 2005).

Se destaca la incidencia favorable de la intermediación sintónica, ayudando al niño en la entrada al Jardín. Esta actitud le posibilita al niño transitar la situación del ingreso al Jardín sin inconvenientes, manifestándose en el niño en comportamientos que indican una mayor competencia social.

El progenitor significa sobre todo “dar al mundo” (“dar a luz”) al niño y, entonces, introducir un “tercero” en la relación con el propio hijo. La distancia que se crea así en la pareja permite al niño experimentarse como separado y definir un espacio donde un nuevo acontecimiento pueda ser situado (Vizziello, Deaganutti & Pascuato, 2005, p.88).

## **2. Institucionalización de la Primera Infancia**

La realidad social de los últimos años ha tornado necesario el ingreso de muchos niños y niñas pequeños a las instituciones educativas. Cambios tales como el ingreso masivo de la mujer al mercado laboral han

modificado la dinámica familiar y sus necesidades, cobrando una especial relevancia la institucionalización en edades tempranas (Etchebehere, 2011).

El término institución refiere a centros en un contexto con carga cultural y simbólica propia de la sociedad que lo constituye. Desde una perspectiva constructivista social, las instituciones de la Primera Infancia se consideran construcciones de la comunidad y las interacciones presentes en la misma. Desde esta perspectiva, las instituciones vinculadas a la Primera Infancia y las prácticas pedagógicas que en ellas se desarrollan no son ajenas a los discursos dominantes de nuestra sociedad, incluyendo las concepciones, pensamientos y la ética de un determinado momento en una sociedad determinada (Morón Sompolski, 2002).

La institución educativa para la Primera Infancia, no debe considerarse una pre-escuela con carácter preparatorio, sino por el contrario un lugar desde el cual se planifique una intervención educativa basada en el respeto por las diferentes necesidades del niño y la niña, necesidades físicas, afectivas, de actividad y movimiento (Ivaldi, 2002).

Los niños y niñas en estas edades tempranas necesitan de un estilo educativo similar al ofrecido en la familia, con respeto por los ritmos individuales y necesidades, así como donde se establezcan vínculos estables y se estimule la exploración. Dichos estilos de institución pueden considerarse centros abiertos, con una participación activa de las familias, inclusive desde antes de la inscripción a la institución (Ivaldi, 2002).

## **2.1 El ingreso del niño y la niña al Jardín**

En lo referido al ingreso del niño y la niña al Centro de Educación Inicial hay diferencias en la terminología empleada. Se denomina este momento como adaptación (Alpi, 2002; López, 2004), proceso de integración familiar (Cardoso, Guerra, López, 1994) y proceso de familiarización (Etchebehere y Duarte, 2012; Febrer y Jansá, 2011). Las diferencias primeramente terminológicas remiten a marcos conceptuales diferentes, los cuáles intentan contribuir a la comprensión del momento, los diferentes actores y elementos implicados.

Alpi (2002) considera que la adaptación “evoca un proceso en devenir, un movimiento hacia el sentido de pertenencia a un lugar significativo donde el contexto está representado tanto por los sujetos como por los objetos que lo viven” (Sánchez, 2007, p.22).

López (2004) por su parte describe el período de adaptación como “los días, semanas o meses que los niños tardan en estar de manera emocional, social y escolar adecuada en el centro infantil” (Sánchez, 2007, p.22). Así como también pueden pensarse a las modificaciones que durante este período el niño pueda hacer fuera del centro escolar con su familia (López, 2004).

Cardoso, Guerra y López (1994) denominan este momento como un “proceso de ingreso e integración familiar”. Entienden el proceso como el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno, el ingreso como el momento de entrar a formar parte de, y la integración como el hecho de componer un todo con sus partes integrantes. El concepto adaptación remite a un concepto estático, a diferencia de sus términos que refieren a un conjunto dinámico.

Etchebehere y Duarte (2012) basándose en los aportes de Febrer y Jansá, (2011), desarrollan el término familiarización, en referencia a la bidireccionalidad que se produce entre los participantes; niños y niñas, familias y docentes. Esta perspectiva a cerca del ingreso al Jardín como un proceso involucra varios aspectos, entre ellos las ansiedades que promueve en los implicados. Este momento cobra especial importancia por ser la primera separación parcial, diaria y regular de hogar, así como el nuevo lugar que se le ofrece al niño dentro de un grupo de pares.

El presente pre-proyecto de investigación se basará en esta concepción sobre el ingreso al Jardín, por considerarla una perspectiva dinámica y enriquecedora que introduce a todos los actores implicados.

## **2.2 Una propuesta novedosa**

El denominado "espacio de media hora" a la entrada de los niños y niñas al centro es una estrategia utilizada por el CCEI de Montevideo, objeto del presente pre-proyecto de investigación. El mismo consiste en una instancia de juego libre compartido entre familias, niños y educadoras al momento de la entrada e inicio de la jornada. La sala es preparada previamente con diferentes rincones de juego, algunos en la alfombra, mesas y almohadones. Las propuestas de juego son acorde a la edad, optando en la sala de los más pequeños por juegos que favorezcan la exploración y deambulación, así como el intercambio con su referente familiar presente (Hierro, F., Olivieri, M., & Villar, M., 2015).

Desde la propuesta del Programa en la que se incluye el CCEI, se plantea que el ingreso del niño al centro es una experiencia que involucra al niño, las familias y educadoras. Lo conciben como un período que necesitan las personas para superar sentimientos como la inseguridad y elaborar conocimientos y vínculos positivos (I.M.M & UNICEF, 1997).

Plantean ocho objetivos generales para el período de ingreso: Conocer a los integrantes y los roles que desempeñan en el centro. Establecer vínculos de conocimiento, comunicación y afecto. Conocer los espacios y las distintas dependencias. Aumentar progresivamente el tiempo de permanencia del niño en unión de la evolución de cada uno. Integrar progresivamente el programa y hacerlo vivenciar a la familia. Elaborar la separación de la familia paulatinamente según las condiciones y necesidades de cada niño. Ayudar al niño a integrar naturalmente la presencia de los familiares en el centro en tareas de carácter colectivo y brindar orientación para las distintas instancias de este proceso (I.M.M & UNICEF,1997).

Si bien en los textos sobre el programa donde se inscribe este CCEI se enfatiza la importancia del vínculo familia-centro y se plantean instancias de intercambio, no se desarrolla puntualmente esta instancia de juego libre al inicio de la jornada que utiliza este centro.

## **3. La separación afectiva**

La teoría del apego ha teorizado sobre la vida del niño y la relaciones que él entabla. El centro de la teoría consiste en entender que el ser humano necesita desde el nacimiento desarrollar una relación con al menos un cuidador principal, con la finalidad de que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad.

La separación en este sentido sucede cuando la figura de apego del sujeto es inaccesible de manera temporaria. La teoría sostiene que existe una estrecha relación causal entre las experiencias de un individuo con sus padres y su posterior capacidad para establecer vínculos afectivos (Bowlby, 1986).

Estudios empíricos a niños en instituciones delinearon por primera vez la secuencia de respuesta denominada de protesta, desesperación y desapego, este último término luego reconsiderado y modificado por separación o desconexión. Las observaciones sistemáticas demostraron que sea cual fuere la incidencia de otras variables, cuando el niño se halla en un lugar extraño rodeado de desconocidos y en ausencia de la madre, se presenta la secuencia mencionada. Cuando no sucede, la experiencia demuestra que esos niños no contaron con una figura específica en la cual centrar su afecto, o han experimentado separaciones repetidas y prolongadas (Bowlby, 1985).

Por lo tanto, de acuerdo a ello es esperable que en el período de familiarización niños y niñas manifiesten tristeza y enojo, así como desregulación emocional a causa de la situación nueva a la que se están afrontando.

## **Problema de investigación**

Considerando la importancia del ingreso del niño y la niña a un Jardín de Infantes y las diferentes formas que presentan las instituciones a la hora de llevar adelante dicho momento, el presente pre-proyecto de investigación se propone conocer la incidencia de una estrategia de juego libre entre familiares y niños al momento de entrada e inicio de la jornada educativa, en el proceso de familiarización de los niños y niñas de 1 y 2 años en un centro CCEI.

## **Preguntas que orientan la investigación**

¿Cuál es la valoración que hacen las familias y las educadoras de los niños y niñas de 1 y 2 años que concurren al CCEI sobre la estrategia de juego libre a la entrada e inicio de la jornada en el proceso de familiarización?

¿Cuáles son las ideas predominantes en referentes familiares y educadoras sobre la estrategia de juego libre a la entrada e inicio de la jornada? ¿Cuáles son sus ideas en relación a la incidencia de dicha estrategia en el período de familiarización?

¿Qué conductas predominan en los niños y niñas en el tiempo de desarrollo de esta estrategia, al momento de efectivizarse la separación del referente familiar y minutos posteriores a su partida?

¿Qué conductas predominan en las interacciones entre niños y niñas y sus referentes familiares en la estrategia de juego libre previa a la separación?

¿Qué incidencia tiene en el proceso de familiarización de niños y niñas el tipo de juego con sus referentes familiares presente dentro de la estrategia de juego libre?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Conocer la incidencia de una estrategia de juego libre entre familiares y niños al momento de entrada e inicio de la jornada educativa, en el proceso de familiarización de los niños y niñas de 1 y 2 años en un centro CCEI.

### **Objetivos específicos**

- Indagar las ideas que presentan las familias y las educadoras de los niños y niñas de 1 y 2 años que concurren a un CCEI, sobre la estrategia de juego libre a la entrada e inicio de la jornada.
- Conocer las ideas que presentan educadoras y referentes familiares sobre cómo esta estrategia incide en el período de familiarización.
- Describir las conductas que predominan en los niños y niñas de 1 y 2 años que concurren al CCEI en el momento de separación con sus referentes familiares y minutos posteriores luego de la estrategia de juego libre, durante el período de familiarización.
- Describir las conductas que predominan en las interacciones entre los niños y niñas y sus referentes familiares en el momento de juego libre a la entrada e inicio de la jornada.
- Indagar que incidencia tiene en el proceso de familiarización de los niños y niñas el tipo de juego con sus referentes familiares presente dentro de la estrategia de juego libre.

## **Diseño metodológico**

En función de los objetivos expuestos la metodología que se adecua al presente pre-proyecto de investigación es de una modalidad cualitativa, con una estrategia de estudio de caso de tipo atípico. Los investigadores cualitativos se orientan a las experiencias, centrándose en las significaciones en las cuales se concretan las relaciones sociales y en base a las cuales construimos nuestra experiencia subjetiva y nuestras identidades. La metodología cualitativa, en este sentido, involucra al investigador con lo investigado (Sisto, 2008).

Los estudios de caso pueden considerarse una estrategia dentro de la investigación cualitativa, que consisten en abordar de forma intensiva una unidad, que puede referirse a una persona, familia, grupo, organización o institución. Los casos “atípicos” consisten en el estudio de población que ha estado o está expuesta a una situación excepcional (Muñiz, 2010).

En este sentido, la experiencia del CCEI es singular y particular, por ser el único centro de Educación Inicial que utiliza la estrategia de juego libre al inicio de la jornada.

## **Población objetivo**

Se tomará como población objetivo una salita de niños y niñas de 1 y 2 años que concurren al CCEI en el horario matutino, sus familias y educadoras. La elección de dicha población responde a motivos estratégicos, por tratarse de una población que se encuentra expuesta a una estrategia diferente en el proceso de familiarización como lo es la del denominado “espacio de media hora”.

El CCEI objeto de este estudio se encuentra ubicado en una zona céntrica de la capital atendiendo a unos 80 niños y niñas del barrio. Se dividen en cuatro salitas; una de 1 año; otra de 1 año y medio, otra con de 2 años y otra con niños y niñas de 3 años. El centro cuenta con dos educadoras por sala.

Se trata de un CCEI fundado en 1993, dentro de un Programa departamental y de política pública de atención a la infancia. El programa surgió como un modelo de intervención socio-educativa concebido desde la interdisciplinariedad, en el marco de un renovado concepto de política social que tomó la descentralización y participación de la ciudadanía como ejes medulares.

Su propuesta pedagógica considera como principal protagonista al niño, sus Derechos e identidad, su expresión lúdica y experiencia creativa. Considera los aspectos naturales del ser en su manifestación del juego, la interacción social y las actividades creativas con múltiples objetos. Busca ser un cambio en las pedagogías reinantes, abriendo un espacio al deseo de aprender donde "la afirmación de identidades sea consecuente con la evolución de los aprendizajes" (Minster 2010, p.11).

## **Técnicas de obtención de información**

Las técnicas que se utilizarán serán la observación participante de la sala en el ingreso al Jardín, separación y minutos posteriores, grupo focal con las familias de los niños y niñas y entrevistas en profundidad semi-dirigidas con las educadoras.

### **1. Observación participante**

Consiste en un proceso en el cual el investigador comparte de forma consciente y sistemática todo lo que le posibilite la situación, ya sean las actividades y los afectos e intereses de un determinado grupo de personas. Su objetivo es la obtención de datos a través del contacto directo (Anguera, 1997).

Dicha técnica va a posibilitar un acercamiento a la cotidianeidad de la estrategia en el centro.

### **2. Grupo focal**

El grupo focal consiste en una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. La técnica privilegia la interacción, por lo que brinda información enriquecida por el diálogo e intercambio entre los participantes (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012).

Dicha técnica va a permitir indagar la valoración de las familias sobre la estrategia, así como obtener datos de la interacción y diálogo sobre la misma.

### **3. Entrevista en profundidad**

La entrevista en profundidad consiste en un encuentro entre el investigador y el informante, dirigido a la comprensión de la perspectiva que tienen los informantes sobre experiencias, situaciones o respecto de sus vidas (Taylor & Bogdan, 1987).

La entrevista semi-dirigida transita por momentos en los que el entrevistado puede extenderse en su discurso libremente y otros en los que el profesional estructura la entrevista en función de la relevancia del relato.

Dicha técnica va a posibilitar conocer la valoración de las educadoras sobre la estrategia de juego libre al inicio de la jornada y su incidencia en el período de familiarización.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos tal como plantean Taylor y Bogdan (1987), será un proceso dinámico y continuo en la investigación, el cual se irá desencadenando desde la fase de recolección. En primer lugar se identificarán temas y se desarrollarán los conceptos y proposiciones. Luego se pasarán a codificar los datos, es decir reunir y analizarlos según diferentes categorías.

A continuación se hará un refinamiento, en referencia a la codificación y separación de los datos del tema de estudio. Finalmente se relativizarán, serán interpretados según el contexto de donde fueron obtenidos (Taylor & Bogdan, 1987).

### **Procedimiento**

En primer lugar se tomará contacto con la institución y se pautará una entrevista con la referente de la misma. En el encuentro se le explicarán oralmente los objetivos de la investigación, metodología, resultados esperados y medios de difusión. Al finalizar se le entregará una copia de la investigación. Luego se procederá a presentarse con las educadoras de la sala. Con las mismas se seguirá el mismo procedimiento de información y autorización y se buscará un momento adecuado para proceder a presentarse con las familias y con los niños y niñas, con los cuales se procederá de igual modo. En primer lugar se comenzará con las observaciones en el aula durante el primer mes de clases. Las observaciones serán dos veces por semana en la primer hora y media de clase. Luego se realizarán las entrevistas con las dos educadoras y al finalizarlas se acordará conjuntamente un espacio y tiempo adecuado para realizar el grupo focal con las familias, así como detalles de la convocatoria.

Luego de realizado el grupo focal con las familias se les explicará la etapa de análisis y elaboración que procede y se acordará un próximo encuentro de exposición de los resultados.

### **Consideraciones éticas**

El presente pre-proyecto por tratarse de una investigación con seres humanos se regirá según el decreto del

Poder Ejecutivo N° 379/008 (2008), la ley N°18.331 “Habeas Data” (2009) de protección de datos personales y el Código de Ética del Psicólogo en el Uruguay (2000).

En primer lugar se le brindará a la institución todos los datos concernientes de la investigación y se le entregará una copia de la misma. Se le solicitará una autorización por escrito e informará de la confidencialidad con la que serán trabajados los datos.

A los participantes adultos de la investigación se les brindará toda la información a cerca de la investigación y se les pasará a entregar un consentimiento informado en el cuál se explicitará su anonimato, la confidencialidad de la información, la grabación de las entrevistas y discusión en grupo focal (material que será utilizado únicamente con fines académicos), su libertad para abandonar la investigación si lo desean y la identidad del investigador.

A los niños y niñas de la sala se les pasará a informar con términos adecuados para su comprensión el motivo de la presencia del investigador en su sala, la frecuencia con la que lo hará y cuál será su tarea en la misma.

Los resultados obtenidos serán en primer lugar presentados a los participantes de la investigación, de forma clara y en un espacio y tiempo previamente acordado.

## Cronograma estimativo de ejecución

	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
<b>Contacto con centro y ajustes del proyecto.</b>	X							
<b>Observación participante en la sala</b>		x						
<b>Entrevista con Educadoras</b>			x					
<b>Grupo focal con familias</b>			x					
<b>Procesamiento de datos</b>				x	X			
<b>Análisis y conclusiones</b>						x	x	
<b>Difusión de resultados</b>								x

## Resultados esperados

Generar un aporte a la formación de conocimiento en relación al inicio de la institucionalización de los niños de 1 y 2 años.

Contribuir al conocimiento a cerca de una estrategia favorable al inicio de la jornada poco utilizada en las instituciones educativas del medio.

Favorecer el vínculo familia-niño/a-institución en la primera institucionalización educativa.

## Referencias bibliográficas

- AECI-OPP-CENFORES (2002) *Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras*. Montevideo: Prontográfica.
- Anguera, M.T. (1997) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Balaguer Felip, I. (2014) La Educación Infantil, un reto permanente. *Revista Primera Infancia Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia*. (1), 44-49. Recuperado de: [http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/590/1/revista\\_primera\\_infancia\\_n1\\_\\_web\\_final\\_-2014.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/590/1/revista_primera_infancia_n1__web_final_-2014.pdf)
- Bedegral, P. & Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano Serie reflexiones: *Infancia y Adolescencia*. N° 1. UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/serie-de-reflexiones-infancia-y-adolescencia-n1-desarrollo-infantil-temprano-y-derechos-del-nino-2/>
- Bisio, A. (2014). El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la simbolización : análisis de la práctica en grupos de educación inicial en las escuelas y en jardines de infancia públicos. (*Tesis de Maestría*). Facultad de Psicología. Universidad de la República: Uruguay. Recuperado de: [http://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4468/1/Adriana %20Bisio.pdf](http://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4468/1/Adriana%20Bisio.pdf)
- Bowlby, J. (1985). *La separación. El apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima : Cerbrum. Recuperado de: [http://www.unicef.org/bolivia/056\\_NeurocienciaFINAL\\_LR.pdf](http://www.unicef.org/bolivia/056_NeurocienciaFINAL_LR.pdf)
- Cardozo, A., Guerra, V. & López, S. (1994). *Comenzando los vínculos. Los bebés, sus papás y el jardín maternal*. Montevideo: Roca Viva.
- Carrasco, J. (1966) Síndrome de inseguridad en el niño. *Trabajos de Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil*. (pp.17-35) Montevideo: Escuela de Tecnología Médica / Facultad de Medicina, Universidad de la República.

- Carrasco, J. (1983) Análisis crítico de una práctica psicológica personal y respuestas alternativas. *Seminario de Psicología Crítica Alternativa*, París.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2000) *Código de ética profesional del Psicólogo*. Recuperado de: <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>
- Uruguay. Poder Ejecutivo. (2008). *Decreto CM/515, Decreto sobre Investigación con seres humanos*. Recuperado de: [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto\\_investigacion-con-seres-humanos.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto_investigacion-con-seres-humanos.pdf)
- Deganutti, F., Fava Vizziello, G. y Pasquato, S. (2005). La intermediación parental en la elaboración de la separación del niño en el jardín maternal. *Cuestiones de infancia*, 9, 69-95. Recuperado de: [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/209/La\\_intermediaci%C3%B3n\\_parental.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/209/La_intermediaci%C3%B3n_parental.pdf?sequence=1)
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2007). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- Etchebehere, G. (2011) . *Sistema de Cuidados: Documentos Base/Esquema de Documentos base por población/Infancia*. Montevideo: MIDES. Recuperado de: [http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento\\_de\\_infancia\\_sistema\\_de\\_cuidados.pdf](http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento_de_infancia_sistema_de_cuidados.pdf)
- Etchebehere, G. y 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, Facultad de Psicología- UdelaR [CD-ROM]
- Faccini, B. & Combes, B. (1999). Cuidado y desarrollo de la primera infancia. *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116350So.pdf>
- Febrer, I. y Jansà, Eva. (2011). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. *Revista Infancia : educar de 0 a 6 años*, (129),10-16

- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.
- Guerra (2009) Indicadores de Intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. En S. Mara (2009) (comp). *Primera Infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*. (pp.87-125) Montevideo: UNESCO y MEC
- Hamui-Sutton, A & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica* 2(1)55-66 Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hierro, F. Olivieri, M. y Villar, M. (2015) Plan de Trabajo: Despertares. Montevideo: Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Programa Primera Infancia y Educación Inicial. Intervenciones psicosocioeducativas en Centros de Educación Inicial. UdelaR, Facultad de Psicología.
- I.M.M, UNICEF. (1997). *Programa "Nuestros Niños"*. Desde los objetivos, principios y orientaciones generales hacia la práctica pedagógica en los Centros Comunitarios de Educación Inicial. Montevideo: Nuevo Sur S.A.
- INAME (2002) Comunicación Centro - Familia - Comunidad. En AECI-OPP-CENFORES (2002) *Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras*. (pp. 202-204). Montevideo: Prontográfica.
- Ivaldi, E. (2002) La Institución Educativa en los primeros años del niño. En AECI-OPP- CENFORES (2002) *Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras* (pp 51 - 60). Montevideo: Prontográfica.
- Uruguay. Poder Legislativo.(2009). *Ley N°18.331. Habeas Data*. Oriental del Uruguay.CM/813.  
 Recuperado de: <http://www.aua.org.uy/decreto414.pdf>
- Llugain, C. (2014) La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial : estudio de caso de un jardín de infantes (*Tesis de maestría*). Montevideo: UdelaR-FP. Recuperado de:  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4886/1/Llugain%20%20Cecilia.pdf>.

- Lustemberg, C. (coord.) (2014). Uruguay Crece Contigo. Primera Infancia: *Revista Primera Infancia* (1),62-76. Recuperado de:  
[http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/590/1/revista\\_primera\\_infancia\\_n1\\_web\\_final-2014.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/590/1/revista_primera_infancia_n1_web_final-2014.pdf)
- Mara, S. (2009) (comp.) *Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*. Montevideo: MEC-UNESCO.
- Minster, S. (2010) *Programa "Nuestros Niños" Propuesta pedagógica: Nuevos desafíos*. I.M.M.
- Morón Sompolinski, S. (2002) Los servicios de calidad de atención a la Infancia. En AECI-OPP-CENFORES (2002) *Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras* (pp. 43 - 50). Montevideo: Prontográfica.
- Muñiz, M. (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología. División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de:  
[http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Piaget, J. (1985) *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica, D.L.
- Pimienta, M. (2002) Una mirada al niño/a desde el desarrollo evolutivo. En AECI-OPP-CENFORES (2002) *Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras* (pp.101 -111). Montevideo: Prontográfica.
- Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. *Tesis Univ. Granada*: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf>
- Sisto, V. (2008). *La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea*. Psicoperspectivas, VII, 114-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016769007>
- Spitz, R. (1969). *El primer año de la vida del niño*. Buenos Aires; México: Fondo de Cultura Económica.

- Taylor, S.J & Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tirapu Ustárróz, J. & Luna Lario, P. (2011) *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Manual de neuropsicología. Barcelona: Viguera. Recuperado de: [www.viguera.com/es/index.php?controller=attachment&id\\_attachment=29](http://www.viguera.com/es/index.php?controller=attachment&id_attachment=29)
- Ulriksen de Viñar, M. (2005) Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Montevideo. Recuperado de: [http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf).
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Vázquez Sixto, F. (2009). *Protocolo orientativo para la redacción de una propuesta o proyecto de investigación*. Recuperado de: [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/protocolo\\_proyecto\\_investigacion\\_felix\\_vazquez.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/protocolo_proyecto_investigacion_felix_vazquez.pdf)
- Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En: *El proceso de maduración en el niño* (pp 99-110) Barcelona: Laia
- Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.