



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CAMPO
PRÁCTICA DOCENTE**

***UN ANÁLISIS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LOS NIÑOS
QUE SE RESISTEN A PERMANECER EN LA ESCUELA.***

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

L. E. P. NAHAIRA ELENA LUÉVANO GONZÁLEZ

ASESOR DE TESIS:

DR. PEDRO BARRERA VALDIVIA

A Victor

Con respeto y admiración a mi asesor, el Dr. Pedro Barrera Valdivia, considero
que éste trabajo es un logro compartido.

A todas las educadoras que aceptaron responder a los
estudios que aquí se presentan.

A los miembros del Jurado:

Por su tiempo, dedicación y acertadas sugerencias,
sin ellas no hubiera sido posible culminar ésta etapa.

M. C. Hermila Loya Chávez.

M. C. Luz María Sánchez Hernández

M. C. María del Rosario Piñón Durán

M. C. Leopoldo Coronado Reséndez

Índice

| | |
|-------------------------------------|----|
| Resumen | vi |
| Introducción | ix |
| 1 Problemática | 1 |
| 2 Marco teórico | 6 |
| 3 Planteamiento de la Investigación | 29 |
| 4 Estudio uno | 34 |
| Método | 34 |
| Participantes | 34 |
| Instrumento | 35 |
| Procedimiento | 36 |
| Resultados | 37 |
| Discusión | 50 |
| 5 Estudio dos | 57 |
| Método | 58 |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 58 |
| Instrumento | 59 |
| Procedimiento | 60 |
| Resultados | 61 |
| Discusión | 67 |
| | |
| 6 Conclusión | 73 |
| Referencias | 76 |
| Apéndices | 79 |
| Apéndice A | 80 |
| Apéndice B | 83 |
| Apéndice C | 86 |
| Apéndice D | 88 |
| Apéndice E | 90 |

Resumen

El presente trabajo aborda la manera cómo las educadoras enfrentan una situación de resistencia ante la negativa de los niños a separarse de una figura con la cuál mantienen un vínculo estrecho, generalmente esta persona es la madre y el sólo hecho de pensar que pasarán largo tiempo alejados de ella, les provoca diversos síntomas que impiden al niño permanecer dentro del aula y realizar sus actividades.

Esta investigación es basada en dos estudios, el primero de ellos, "Cuestionario sobre situaciones escolares", 100 educadoras respondieron el instrumento, de las cuales sólo 76 cubrieron con los criterios establecidos.

El propósito: conocer las opiniones, ideas y creencias que describen la forma de actuar de las educadoras ante la resistencia del niño.

El instrumento: presenta una viñeta sobre una situación cuyas características concuerdan con la literatura acerca del Trastorno de Ansiedad por Separación. Se hicieron versiones del caso descrito considerando dos

variables: a) Sexo, con dos niveles, niño o niña y b) reingreso, con dos niveles, nuevo ingreso o reingreso al tercer grado de preescolar.

Los resultados muestran expresiones ambiguas donde establecen “metas”, es decir, lo que lograrán sin especificar acciones concretas para lograr los objetivos.

En la discusión, se evidencia la forma de actuar de las educadoras enfrentando la situación a través del sentido común.

El - estudio 2 – tuvo como propósito: determinar la valoración que hace la educadora sobre la efectividad de una serie de estrategias para enfrentar la resistencia de los niños.

Se incluyeron a 200 participantes, los cuales fueron seleccionados de forma no aleatoria de diversos jardines de niños oficiales y particulares del Estado de Chihuahua.

El instrumento se basó en la escala Likert (muy efectiva/nada efectiva) resultado de las expresiones emitidas en el - estudio 1 - “Cuestionario sobre situaciones escolares”.

Los resultados mostraron que las educadoras enfrentan de dos formas sus acciones; el enfrentamiento interaccional y el enfrentamiento socioafectivo, respondiendo a la situación con acciones de tipo afectivo y social primordialmente.

Discusión: Hace falta instrumentar la forma de enfrentar situaciones como la resistencia de niños a permanecer en la escuela, debido a la falta de información sobre éste tipo de problemática.

Introducción

En el primer capítulo, problemática, presenta cómo surge el problema, se muestran algunos datos importantes que datan de la magnitud que apremia este trabajo. Específicamente, la manera cómo el comportamiento de resistencia del niño o niña de preescolar dificulta su permanencia dentro de la escuela.

En el segundo capítulo, marco teórico, se expone algunos planteamientos teóricos y resultados de investigaciones que reflejan la revisión de la literatura acerca de un trastorno, denominado: trastorno de ansiedad por separación.

El tercer capítulo, planteamiento, se enuncia el propósito general y los objetivos específicos, que responden a la situación expuesta.

El cuarto capítulo, presenta el -estudio 1-, el cuál se describe a detalle cada una de los aspectos realizados: instrumento, metodología, resultados y discusión.

En el quinto capítulo, se expone el –estudio 2-, incluyendo la explicación detallada de los aspectos creados, instrumento, metodología, resultados y discusión.

Finalmente, el capítulo sexto, establece una conclusión que engloba los estudios realizados.

1

Problemática

Al inicio de cada ciclo escolar se presentan diversas situaciones que el docente debe enfrentar. Uno de estos problemas, se presenta cuando los alumnos entran en contacto con la escuela y el aula. Si bien es cierto que en su mayoría los niños logran incorporarse a la institución educativa, existen también niños y niñas que muestran comportamientos que denotan temor de separarse de su madre o padre; estos niños lloran, se resisten, tratan de abrazarse fuertemente de su madre, incluso golpean a la educadora para evitar ser separados de ellos.

La educadora por tanto, debe afrontar la resistencia de estos niños al no permitir y obstaculizar su integración al grupo, viviendo una situación donde el llanto, malestar y aquellos comportamientos de inconformidad por encontrarse separado de su madre, cambian el sentido del trabajo cotidiano.

A fin de verificar de alguna manera el indicador sobre la estimación cotidiana de las educadoras, se entrevistaron a 10 de ellas, con la pregunta ¿Cuántos niños al inicio del ciclo escolar presentan comportamientos de no

querer entrar a la escuela, lloran, se resisten de separarse de quien los lleva a clases e impiden el desarrollo normal de salón de clases? Las versiones resultantes de esta pregunta refieren la existencia de al menos un niño o niña con comportamientos de resistencia.

Algunos niños presentan esta resistencia a la separación de sus padres los primeros días y posteriormente de manera natural se incorporan al trabajo diario del aula. Sin embargo, hay otros niños que manifiestan con mayor intensidad esta problemática y no basta con la intervención común de la educadora para incorporarlos al trabajo; son niños que evidencian una problemática específica por separarse de sus padres.

La literatura refiere un trastorno en el cual se pueden ubicar a estos niños y niñas denominado Trastorno de Ansiedad por Separación (TAS).

El “trastorno de ansiedad por separación”, se define como una forma de nostalgia exagerada cuyo factor indica un trastorno de la conducta, cuando al niño se le separa de su madre o de alguna figura con quien está estrechamente vinculado (Kolb y Brodie 1988).

La mayoría de las personas, en algún momento de su vida han experimentado este sentimiento. Sin embargo, en la infancia, esta situación puede provocar grandes desequilibrios en la vida de los alumnos, afectando el desarrollo normal esperado por los planes y programas de educación preescolar.

Freedman, Kaplan y Sadock (1977), consideran entre el 5 y el 10% de la población general de todas las edades son propensos a la ansiedad y otro

porcentaje pequeño dedicado a niños vulnerables a dicha situación. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV, 1995), el trastorno de ansiedad por separación no es raro; su prevalencia se estima en torno al 4% en niños y adolescentes jóvenes.

Cuando un niño presenta este tipo de angustia por separación muestran algún tipo de fobia por los animales y se imaginan monstruos u otros agresores, los pequeños pueden manifestar movimientos inquietos, nerviosos, intranquilos o hiperactividad, produciendo inatención debido a los cortos lapsos de fijación tanto en la escuela como en el hogar. Ir a la escuela le causa angustia por el hecho de separarse de su madre, expresando en un primer momento llanto para luego sentir dolor de estómago, náuseas y/o por las noches sufrir de pesadillas, sonambulismo o tener un sueño frecuente sobre alguna situación incómoda o negativa (Kolb y Brodie, 1988).

Estos comportamientos característicos de niños con ansiedad, por separación dentro de las instituciones escolares provocan conflictos tanto a los afectados como a padres de familia, personal docente y compañeros, con la típica “etiqueta” considerándolo absurdamente hiperactivo o el aislado del grupo, marginándolo aún más y prolongando la situación. (Finch, 1986)

Es común escuchar en las educadoras relatos sobre niños que al inicio del ciclo escolar, sufren al desprenderse de su madre, presentando reacciones tales como: llanto, movimientos exagerados y expresiones que indican estados fisiológicos alterados, temblor, sudoración, coloración de la piel y palpitaciones, entre otras.

La literatura sugiere que estos niños pudieran estar sufriendo un trastorno de ansiedad por separación. Si se considera que el 4% de los niños padecen este tipo de trastorno, se estima que de los 31249 alumnos que asisten a preescolar, 1249 podrían presentar el TAS en el municipio de Chihuahua y contemplando todo el Estado de 830023 alumnos matriculados en el ciclo 2003-2004, probablemente 33200 manifestarlo, según los datos publicados de SEECH Departamento de Estadística, Inicio de cursos 2003-2004.

Tal situación, evidencia la necesidad de que la educadora esté preparada para afrontar la problemática pudiendo orientar al padre y madre de familia para conducirse adecuadamente al tratar a su niño o niña. Asimismo, necesita realizar acciones para prevenir las consecuencias negativas para el/la alumno/a y, en su caso, también canalizar al pequeño para que reciba atención especializada.

Es importante conocer la forma de actuar de las educadoras en situaciones problemáticas como ésta, debido a que el niño al pasar toda la mañana cerca de ella, interactuar con ella y con sus compañeros, también se produce un vínculo importante el cual modifica el trabajo escolar esperado por los planes y programas de educación preescolar; el papel de la educadora es accionar de manera responsable y adecuada para poder desafiar tales situaciones.

Existen algunos casos donde el niño logra involucrarse tanto con su maestra que llegan a sentir de nuevo este padecimiento, donde no permiten dejar a ésta sola, no querer ir al baño de la escuela sin ella, ni jugar a la hora de

recreo con sus compañeros por no dejar a su maestra o jugar cuando la maestra está cerca de él y no separarse por ningún motivo hasta que lleguen sus padres por él.

Por tanto, se debe reflexionar acerca del desempeño laboral tanto educadoras para enterar a los padres de familia y actualizarse en las diversas problemáticas que se suscitan con sus alumnos.

Por ello, la importancia de conocer la forma de enfrentamiento de las educadoras, cómo desempeñan sus acciones y a través de qué se apoyan para proceder en los diversos casos de sus alumnos, así como la forma de orientar a los padres de familia para establecer armónicamente la calidad de atención hacia los niños.

2

Marco Teórico

La actividad docente dentro del jardín de niños, implica enfrentar diversas situaciones problemáticas que impactan el desempeño del niño y niña de preescolar. Algunos de estos, son trastornos que se hacen evidentes en los comportamientos de los alumnos en la escuela. En este trabajo, se estudia el trastorno de ansiedad por separación, situación a la que se enfrenta la educadora en lo cotidiano.

Este trastorno, en gran parte de la vida de los niños se muestra al inicio del ciclo escolar, debido a que generalmente el preescolar es una de las primeras instituciones escolares donde el alumno tiene que desprenderse del lecho materno.

Es por ello, que las educadoras deben observar desde el primer día de clases a cada uno de sus alumnos para conocer sus diversas problemáticas; una vez que la educadora considera que afecta al niño en mayor escala el

desprenderse de su madre, deberá continuar con sus registros para conocer la situación por la que atraviesa el niño.

Sin embargo, el trastorno de ansiedad por separación, se presenta no sólo al inicio del ciclo escolar según el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM IV, 1995) este trastorno se presenta de manera aislada y por lapsos de entre tres y cuatro semanas y hasta los 18 años de edad.

Definición del trastorno de ansiedad por separación

Hace varios años, el trastorno de ansiedad por separación era conceptualizado sólo como ansiedad, el cual se definía como un sentimiento de temor y es señal de alerta que advierte de algún peligro, o amenaza interna y de origen conflictivo. (Freedman, Kaplan y Sadock, 1977)

Los avances en la definición de los trastornos dan lugar, también, a la necesidad de realizar estudios e investigaciones con el fin de encontrar las causas y la solución a los problemas. En este caso, muchos investigadores se han dado a la tarea de estudiar este fenómeno encontrando algunas características importantes, por mencionar algunas se enunciarán datos generales del trastorno.

De acuerdo a Freedman, et al. (1977) la ansiedad o angustia es un sentimiento desagradable que advierte o alerta al individuo a la amenaza y al sentir miedo provoca en algunas ocasiones la formación de fobias u obsesiones y frecuentemente son relacionadas con el estrés, entendiendo éste como un

desequilibrio en su ser interno y externo el cuál provoca con facilidad la ansiedad crónica. Consideran que una cuarta parte de la población presenta angustia y aproximadamente es el 5% es población adulta con incidencias familiares sin dejar a lado los factores genéticos y ambientales.

Acorde con Finch (1986), los niños con angustia tienden a desbordar hacia la musculatura voluntaria, produciendo movimientos inquietos, nerviosos, impacientes o hiperactividad, no pueden concentrarse ni dirigir su atención, ya que cuentan con lapsos pequeños de fijación; además, si el niño es inteligente en la escuela terminará sus actividades en poco tiempo y el resto estará con este tipo de movimientos.

Refiriendo a Kolb y Brodie (1988), esta conducta se presenta cuando al niño se le separa de su madre, y puede sentirse a disgusto con situaciones como viajar, visitar a algún amigo, ir a la escuela, quedarse solo, así como mostrar cierto tipo de fobias y al dormir pueden tener pesadillas, temer a la oscuridad y querer estar cerca de sus padres, incluso, de no ser posible, dormir bajo la puerta de la recámara de ellos. También aclaran sobre la confusión en estos niños por fobia a la escuela, la forma correcta es reacción de angustia por ir a la escuela. El DSM IV (1995) indica que es una ansiedad excesiva concerniente al alejamiento del hogar o de aquellas personas a quienes el sujeto está vinculado.

Por otra parte, también es conceptualizada como, ansiedad excesiva por separación real o imaginaria de la persona con la que el niño está vinculado afectivamente. Esta reacción comienza a manifestarse entre los seis primeros

meses de edad. En las primeras etapas del desarrollo del niño hasta los dos años, son normales las reacciones de angustia de separación. (Enciclopedia de la Educación Preescolar, 1999)

Marco Histórico

Entre los autores que han abordado el tema de la ansiedad en los niños, se encuentra la obra de Freedman, et al. (1977) el cual presenta una revisión de las concepciones formuladas por diversos autores. En esta revisión destaca lo siguiente:

Freud consideró, que la ansiedad es una causa de represión, y provoca un freno a los instintos que amenazan al individuo con pérdida de amor. Cuando estos impulsos se reprimen de forma incompleta al salir a la parte consciente del individuo, provoca ansiedad. Por otro lado, Rank, generalizó el concepto de trauma de nacimiento o ansiedad sobre la fantasía de separación de la propia madre. Sin embargo, Sullivan, insistió en el lazo emocional entre la madre y su hijo, donde ella le trasmite su ansiedad, el niño nota esta ansiedad cuando se siente desaprobado por ella, ya que el sentirá bienestar o malestar dependiendo de la madre. Asimismo, Adler, suponía que la ansiedad es como miedo a una amenaza al modo de vida de una persona. Por otra parte, Horney consideró la ansiedad como una consecuencia de una amenaza a la autoimagen de un individuo. Masserman y Fromm, distinguieron las ansiedades existenciales (miedo a la muerte, daños físicos, soledad, entre otros), señalando que el conflicto no se basa solamente en el miedo, también puede incluir

pautas positivas que se excluyen entre sí. También, Horney y Freud, consideraron que la ansiedad se relacionaba con el nivel de maduración del niño, mostrando dependencia psicológica y biológica con la persona con la que siente dependencia, luego se encuentra esta ansiedad de la castración seguida por el miedo al castigo. No obstante, Rado, suponía miedo y ansiedad como sinónimos y opinó que el miedo culpable es la causa principal de la gran mayoría de las disfunciones de la conducta.

Por otra parte, una de las principales características de las disfunciones es la relación padre-hijo. Como la madre rígida, sobreprotectora, la que confunde a su hijo con señales contradictorias, el desaprovecho y castigos severos, expectativas exageradas fuera del alcance del niño, miedo a los impulsos sexuales y agresivos por el miedo al castigo. (Kolb y Brodie, 1988)

Los miedos son parte del desarrollo evolutivo de las personas, ya que previenen contra posibles peligros en cada uno de los momentos de la vida. El miedo a la separación es el primero y más básico de los miedos, tiene un sentido elemental sobre tener a las personas vinculadas a él, incrementara las probabilidades de supervivencia, hasta que el sujeto desarrolle una confianza necesaria para hacer frente a las situaciones de la vida real. (DSM IV, 1995)

La ansiedad por separación no sólo se presenta en seres humanos, también puede mostrarse en otras especies como la angustia que siente las mascotas cuando sus dueños los dejan para realizar sus actividades.

No estar junto a las personas que proporcionan protección aumenta el riesgo de sufrir algún daño, por tanto el TAS constituye un sistema de

protección en los primeros meses y años de la vida del niño, de hecho el humano es una de las especies más dependientes de sus progenitores durante los primeros meses de vida, dicho trastorno afecta un 4% de la población infantil, porcentaje que se va reduciendo conforme aumenta la edad y es más frecuente en niñas que en niños (Klein y Last 1989).

Cómo se identifica el trastorno de ansiedad por separación

Para poder diagnosticar este tipo de trastornos es necesario tomar en cuenta los criterios que establece el DSM IV (1995). Este manual, indica que el trastorno se hace evidente por la presencia de miedo o malestar intenso acompañado de síntomas como: palpitaciones, sacudidas del corazón o elevación de la frecuencia cardiaca, sudoración, temblores, sensación de ahogo o falta de aliento, sensación de atragantarse, opresión o malestar torácico, náuseas o molestias abdominales, inestabilidad, mareo o desmayo, sensación de irrealidad (desrealización) o estar separado de uno mismo (despersonalización) miedo a perder el control o volverse loco, miedo a morir, parestesias (sensación de entumecimiento u hormigueo), escalofríos o sofocaciones.

La característica esencial del TAS, es una ansiedad excesiva ante el alejamiento del hogar o de aquellas personas con quien el niño está vinculado. Para considerarse patológico, esta ansiedad, debe darse antes de los 18 años y considerarse superior a la esperada en niños del mismo nivel de desarrollo, debe mantenerse durante al menos cuatro meses y provocar malestar

clínicamente significativo o un alto nivel de inadaptación en las diferentes áreas de la vida del niño (social, familiar, académica entre otras).

El TAS, puede deberse a distintos niveles como lo es el fisiológico; cuando ocurre la separación o el niño la anticipa, son frecuentes quejas físicas, tales como náuseas, vómito, dolor de estómago y cefaleas.

A nivel conductual, el niño quiere saber constantemente dónde se encuentra la madre, preocupándose por lo que pueda ocurrirle o que no vuelva a verlo; evitar ir solos a diversos lugares o trasladarse fuera de su hogar, se aferran a los padres y tienen problemas a la hora de acostarse y dormir solos.

A nivel emocional, muestran nostalgia, llegan a sentirse desgraciados cuando se encuentran fuera de casa, por lo que pueden presentar pesadillas donde expresen sus temores. (Bragado, 2004)

La presencia de estos síntomas, dificultan que el niño pueda llevar una vida normal y un desempeño escolar adecuado siendo improbable que logre su desarrollo individual y social.

A qué se debe el trastorno de ansiedad por separación

Para Pick, Givaudan y Martínez (1997), existen diferentes relaciones entre padres, madres y sus hijos, así como el desempeño de diversos roles dentro de la sociedad, lo cual puede originar sentimientos negativos como la culpa y en ocasiones pueden provocar confusión e inconsistencia en el manejo de los hijos.

Por otra parte, Ausbel y Sullivan (1997), consideraron, una parte importante de la conducta parental la coherencia por su innegable efecto sobre la conducta y el desarrollo de la personalidad del niño, ya que de lo contrario, la incoherencia puede generar confusión respecto a las expectativas y ocasionar actividades antisociales e inadaptación, incrementa la susceptibilidad al temor y a la ira.

Para Delval (1994), las expresiones emocionales son comunes en los humanos; el miedo o terror es una anticipación de un peligro y se manifiesta en la evitación y huida.

Por otro lado, Kolb y Brodie (1988) el trastorno se ha generado por múltiples razones como el estrés, familias que desean posiciones económicas elevadas y principalmente que la madre presenta angustia, generalmente ésta se atemoriza y golpea al niño para satisfacer sus necesidades sociales mientras que los niños terminan por aceptar que su familia lo reconocerá y aceptará por su actuación sobresaliente.

Para Freedman et al. (1977), la principal característica de este trastorno y muchos otros, es la relación padre-hijo, donde comportamientos de la madre pueden ser rígidas y/o sobreprotectoras, haciendo énfasis al castigo y la desaprobación, por consecuencia el niño desarrollará una conciencia rigurosa y se autocondenará con miedo y ansiedad culpable.

Esta alteración según el DSM IV (1995) se presenta por proceder de familias con uniones muy estrechas, por lo que pueden manifestar retraimiento social, apatía, tristeza o dificultades para concentrarse en el trabajo o el juego.

Hay variaciones culturales en cuanto al grado en que se considera deseable tolerar una separación. Es importante diferenciar el TAS del elevado valor que algunas culturas otorgan a una estrecha dependencia entre los miembros de una familia.

Kolb y Brodie (1988), en algunas ocasiones las experiencias de los padres pueden llegar a originar trastornos en la personalidad de los niños como el favoritismo de los padres o el nacimiento de un hermano podría ocasionar celos y rivalidades, la inestabilidad de los padres pueden ocasionar que el niño no logre establecer una identificación; factor importante en la formación del carácter o si se siente rechazado muestra inseguridad y experimenta la angustia, resultando dificultades de concentración, experimenta resentimiento hacia la persona que cree que le niega su amor mostrando berrinches y desobediencia.

Las actitudes de padres hacia los hijos es influida por su misma satisfacción y conformidad que han logrado en su propia vida, las contrariedades y resentimientos provenientes de estos logros pueden ejercer efectos nocivos en el crecimiento y desarrollo tanto social como emocional del niño.

Otro factor pudiera deberse a la sobreprotección formando niños dependientes en el afán de protegerlos de posibles daños imaginarios como enfermedades o la influencia negativa de otros niños, los regañan, reprenden incluso los amonestan constantemente, con el paso de los años lo siguen tratando como a un niño y no como una persona responsable.

Díaz (2001), menciona que los padres contribuyen a la concepción de sí mismos ya que reconocen o desaprueban sus cualidades y conductas siendo estas positivas y negativas dependiendo del caso, por ello es importante que los padres y adultos sean coherentes con su forma de hablar y actuar pues son modelos directos del niño.

Un ambiente familiar puede crear y facilitar distintos tipos de comportamiento en los niños ejemplo de ello es la socialización represiva o autoritaria, que se da con más frecuencia en familias de clase baja, la cual enfatiza la obediencia, castigos físicos y los premios materiales, comunicación unilateral y la autoridad del adulto sobre los otros; la socialización participatoria, se presenta generalmente en familias de clase media y superior, donde se acentúa la participación, las recompensas no materiales y los castigos simbólicos, participación en forma de diálogo, con roles abiertos.

Baeza (2003), considera algunos factores que pueden incidir en el trastorno: estilo educativo sobreprotector de los padres impidiendo desarrollar la autonomía de sus hijos. Familias cerradas que impiden el separarse de figuras significativas. Predisposición heredada. Relación insegura con los cuidadores. Problemas psicológicos en los padres, sobre todo depresión mayor y trastorno de pánico. Características cognitivas como preocupaciones excesivas y no realistas vistas como negativo y amenazante, atención excesiva a propias reacciones y pensamientos limitando posibilidades de acción y aumentando las atribuciones a uno mismo de los fracasos.

Otro enfoque, que se ha destacado en la literatura, es la teoría del apego formulada por Bowlby (1998). Esta aproximación, considera que existen conductas de apego que vinculan al niño con su madre y para los primeros doce meses se desarrolla un fuerte lazo con la figura materna.

Asimismo, se presentan cuatro supuestos que expresan este sentimiento el primero, es llamado impulso secundario o amor interesado, donde el bebé requiere de una serie de necesidades fisiológicas como alimento y calor que la figura materna satisface. Apegándose éste a ella, ya que aprende que es fuente de gratificación.

El segundo, es sobre la de succión del objeto primario, aquí el bebé al succionar el pecho materno y poseerlo oralmente, se da cuenta que es de su madre y es cuando se produce el apego.

En el tercero, aferramiento a un objeto primario, en el bebé existe una preferencia por tener contacto con otras personas y se aferran a ellas, donde surge una necesidad de un objeto independiente de la comida.

El cuarto supuesto es el anhelo primario de regreso al vientre materno, y como su nombre lo indica el bebé se siente resentido por haber sido desalojado del vientre y ansía volver a él.

Bowlby (1998) mencionó, que la conducta de apego tiene lugar cuando se activan determinados sistemas de conducta, y estos los desarrolla el bebé como resultado de la adaptación al medio y la figura principal que generalmente es la madre.

Este autor propone una hipótesis donde postula que en determinada etapa del desarrollo de los sistemas responsables del apego, la proximidad de la madre se convierte en una meta prefijada.

Bowlby (1998), habló acerca del apego entre diferentes especies animales para comprender de mejor manera la pauta de conducta juvenil que de lugar a la proximidad considerándose una conducta de apego.

En investigaciones hechas a monos de diferentes tipos, muestran como inicia el apego de las crías a las madres y en ciertas ocasiones no sólo es la cría quién se aferra a ella, sino es la madre quien inicia el acercamiento a la cría.

En los seres humanos, según este autor, consideró que para los tres meses de vida ya reaccionan los niños de forma diferenciada a la madre y otras personas, le llora, le sonríe, vocaliza o la sigue con la mirada con mayor tiempo que a los otros, poniendo de manifiesto un conducta de mantenimiento de la proximidad, aún no la llamada conducta de apego.

Para los seis meses se muestra ya una clara conducta de apego no sólo por el llanto, sonrisas, brazos en alto y grititos de placer, sino por el llanto al quedarse en brazos de extraños o solos (en su cuna) intensificándose estas conductas entre los seis y nueve meses, como si el vínculo fuera cada vez mayor.

Estas conductas pueden manifestarse con otras personas con quien el niño está familiarizado, sin embargo, aumenta y se intensifica a la madre.

Por lo general al año y medio de vida puede sentirse al menos a una figura más apegada, pero con frecuencia a varias, siendo el padre quien da lugar a ésta conducta.

Existen dos variables que explican cambios que suceden en el niño a corto plazo como las orgánicas, citando el hambre, la fatiga, la enfermedad y la tristeza, las cuales inducen al llanto y a las conductas de seguimiento.

Las variables ambientales como segundo tipo, también mencionan la fatiga, la enfermedad y el dolor; ambos estudios puntualizan que las condiciones de apego son más intensas, cuando el niño se siente alarmado. Este sentimiento de alarma se puede enfatizar cuando la madre está ausente.

A parte de llorar, lo cuál es muy raro que sea ignorado, el bebé trata de llamar la atención de la madre u otro acompañante con persistencia y al ser atendido se dirige a esta con sonrisas.

Para el segundo año de vida y parte del tercero no son menos intensas ni menos frecuentes estas conductas de apego, sin embargo, al aumentar la capacidad del niño se producen cambios que dan lugar a esas circunstancias. Uno de estos cambios es que el niño está conciente de posibles amenazas inminentes.

Las conductas de apego se presentan con regularidad y gran fuerza, hasta casi el final del tercer año.

La mayoría de los niños que van a preescolar muestran una gran angustia cuando la madre los deja, aunque el llanto cesa al poco rato, se quedan inactivos y pasivos, exigiendo la atención del maestro en contraste de cuando están en el mismo ambiente en presencia de la madre.

Cuando ya han cumplido tres años es más fácil que acepten la ausencia de la madre y jugar con otros niños, esto implica un cambio al umbral de su madurez.

Otro cambio, es que adquieren mayor confianza hacia otras personas en ambientes extraños, sin embargo, su seguridad está condicionada y debe saber donde se encuentra la madre, de no ser así es posible que manifieste otras perturbaciones en la conducta.

El aumento de confianza se adquiere con la edad, de los dos a los cinco años y medio ya responden a la sesión de juego, y estar por lapsos de tiempo mayores sin la madre y realizando sus propias actividades como el ir a la escuela con la consigna de volver al cierto tiempo al lado de su madre.

Aunque la mayoría de los niños a esta edad presenta su apego con menos urgencia y frecuencia que antes, ésta sigue siendo muy importante.

Entre los cuatro y seis años de edad o mayores, suelen tomarse o aferrarse de la mano de sus progenitores y si los rechazan se sienten resentidos, si están jugando y algo va mal vuelven enseguida a ellos o al sustituto.

Mientras el niño está en presencia de una figura de apego importante o cerca de ella, se siente seguro. La amenaza de perderla le causa angustia y su pérdida real un enorme dolor pudiéndole causar rabia.

Ninguna pauta de conducta está acompañada de sentimientos más fuertes que la conducta de apego.

Existen pautas de interacción entre madre-hijo que se pueden modificar por algún acontecimiento. Un accidente o enfermedad crónica puede hacer que

el niño sea más exigente y/o la madre más sobreprotectora; si hay algo que la madre haga que rechace al niño, las consecuencias serían castigos, amenazas de separación o pérdida de amor, generando en el niño una gran probabilidad para que se aferre a ella con mayor intensidad. La llegada de un nuevo hermanito o separación de la madre pueden causar desequilibrios en la conducta madre-hijo.

Por el contrario, un trato de la madre al hijo de manera comprensiva y aceptando su conducta de apego puede reducir esta conducta y dar como resultado una mejor relación entre ambos.

Para el trastorno de ansiedad por separación, el apego es uno de los vínculos del niño hacia su madre, resultado de la actividad de distintos sistemas conductuales que tienen como efecto predecible la proximidad a la madre.

Ésta, es la relación afectiva temprana, que se establece con la madre o aquella persona que cumpla con sus funciones.

Tratamiento del trastorno de ansiedad por separación

Puede realizarse un programa de terapia, donde el niño se le estimule para regresar rápidamente a la escuela. Éste es importante porque requiere un trabajo de comunicación con la escuela, en donde se anule el interés del niño por las molestias físicas, realizando entrevistas con los padres y el niño, así como la asistencia forzosa a la escuela. Se le pide al padre que lleve al niño, y se le aconseja a la madre que visite la escuela durante el día, el papel del

director o maestro es participar dejando al niño dentro del aula. (Kolb y Brodie 1988)

La calma, la confianza y el apoyo del médico pueden poseer poderes curativos, el paciente experimenta sentimientos y descarga las emociones, reduciendo su ansiedad, es importante que exista un asesoramiento para el paciente, terapia familiar, incluso la manipulación directa del ambiente. El terapeuta, toma partido por el conflicto interno y por medio de la persuasión, rompe la situación sin salida que conduce a la ansiedad. (Freedman et. al., 1977)

El descondicionamiento, trata de separar las conexiones asociativas entre los estímulos condicionados y los no condicionados, iniciando con estímulos que causan menor estrés hasta los que causan el mayor estrés. También puede utilizarse la relajación muscular. Por tanto el paciente, puede modificar su ambiente o sus respuestas con el fin de que los estímulos que antes le causaban estrés ya no provoquen la ansiedad. (Freedman et al., 1977)

Bragado (1994) considera, que para cualquier tratamiento se debe realizar una valoración exhaustiva del caso por un especialista, así como, el conocimiento pleno de las condiciones familiares, debido a que se necesita de un esquema en función de las características propias del niño y su contexto. Normalmente son para reducir los síntomas de ansiedad y la incapacidad que estos le provocan.

Algunos tratamientos específicos son encaminados a través de técnicas cognitivo – conductuales, sin embargo, al estar enfocadas a niños, se requiere

de adaptaciones. Para saber si lo que sucede es normal, se considera la edad y el nivel de desarrollo del niño o niña. Por lo tanto, se indica que el tratamiento deberá ser en un contexto, lo más parecido al que el niño o niña está habituado y de preferencia en su contexto natural. Es importante que en un principio esté presente algún cuidador habitual, para dar seguridad y apoyo al niño o niña, de lo contrario el tratamiento no tendría la misma efectividad.

También es de suma importancia que padres y educadores sean educados para ser coterapeutas, para guiar las estrategias del terapeuta en sus propios ámbitos.

Algunas de las técnicas son. “entrenamiento de padres y otros educadores”, “exposición gradual en vivo a las situaciones de separación”, “relajación”, “modelado”, “imágenes emotivas”, “práctica reforzada”, entre otros.

Consecuencias del trastorno de ansiedad por separación

El comienzo de la asistencia a la escuela infantil puede provocar la aparición de crisis de ansiedad nacidas del temor a dejar la propia casa y a la madre. (Enciclopedia de Educación Preescolar, 2004)

El que un niño presente en su infancia TAS puede aumentar la probabilidad de padecer otros trastornos de ansiedad en la juventud y edad adulta, sin embargo lo normal es que no se mantenga más allá de la adolescencia. (Baeza, 2003)

Como la ansiedad por separación es uno de los primeros miedos en aparecer, si no se supera, aumenta el riesgo de padecer en un futuro agorafobia o trastorno de pánico; además de poder influir en el caso de las depresiones que se presentan en un 30% de personas con TAS. (DSM IV, 1995)

Es posible que los niños más pequeños no expresen miedos específicos de amenazas definidas a sus padres, su hogar o a si mismos. A medida que los niños se hacen mayores, las preocupaciones o miedos suelen especificarse. La ansiedad y anticipación de la separación se manifiestan en la etapa media de la infancia, en los adolescentes puede reflejarse a través de una actividad independiente limitada y la negativa de salir de casa, con más edad, el TAS limita a veces su capacidad para afrontar cambios de circunstancias como casarse o cambiar de domicilio; en los adultos siempre están preocupados por sus hijos y cónyuges, al tiempo que experimentan un notable malestar por separarse de ellos. (DSM IV, 1995)

La presencia del TAS dificulta al niño en el desempeño de una vida normal y un desempeño escolar adecuado, siendo improbable que logre un desarrollo normal tanto individual como social.

Es frecuente encontrar problemas académicos por el elevado alejamiento escolar que puede haber en niños con TAS y darse paralelamente fobia escolar (miedo exagerado al entorno escolar o alguno de los integrantes de la institución). Asimismo, 9 de 11 pacientes con fobia al trabajo tuvieron

antecedentes por resistirse a ir a la escuela presentando “fobia escolar”. (Kolb y Brodie 1988)

Existen diversas investigaciones que muestran situaciones que afectan la vida del niño no sólo en su infancia, puede repercutir en la edad adulta.

Akande, A. Osagie, J., Mwaiteleke, P., Botha, K., Ababio, E., Selepe, T. y Chipeta, K. (1999), consideraron, que los miedos están entre el más común y tratable de los diversos trastornos de ansiedad, mostrando situaciones como no querer asistir a la escuela siendo causa principal el TAS.

Por otra parte, Shenllenbarger (2003), mostró que un niño con seguridad en su infancia tiene más probabilidades de formar amistades duraderas sin necesidad de ayuda, siendo más vulnerables e íntimas con los amigos y más adelante, en relaciones románticas.

Murriss, P., Mayer, B. Bartelds, E., Tierney, S. y Bogie, N. (2001) demuestran que entre el 8% y 12% de gente joven que sufre ansiedad son bastante severas y pueden interferir con su funcionamiento diario.

Por otra parte, una vez mencionadas algunas concepciones sobre el trastorno de ansiedad por separación, se torna necesario tratar los puntos concernientes al nivel preescolar, de manera que pueda rescatarse la forma de enfrentamiento de las educadoras ante las situaciones problemáticas de sus alumnos.

Importancia en el nivel preescolar

Para la Secretaría de Educación Pública y El Programa de Educación Preescolar (2004), la educación es un derecho fundamental garantizado, en virtud de la importancia que se le otorga se proyectará como medio para el progreso individual y social.

Para el jardín de niños, es imprescindible desarrollar en cada uno de sus alumnos su formación integral de manera adecuada, considerando las situaciones que se presentan día con día en el salón de clases, logrando identificar diversas problemáticas y atenderlas de la mejor manera posible.

La educación preescolar, está sometida a muchísimas exigencias, y son fundamentales, que si no son cumplidas pueden provocar en el hombre, posteriores carencias, dificultades, insuficiencias, entre otras, y terminan siendo injustas discriminaciones o segregaciones. (Enciclopedia de Educación Preescolar, 1999)

Una de estas exigencias, podrían someterse en el ámbito del trastorno de ansiedad por separación, donde la educadora podría verificar algunos de los síntomas de dicho trastorno con el comportamiento de los niños.

Por tanto, los primeros años de vida ejercen una influencia importante en el desarrollo personal y social de niños y niñas; en ese periodo desarrollan su identidad, adquieren capacidades fundamentales y aprenden pautas para integrarse a la vida social. (PEP, 2004)

Asimismo, la importancia de la educación preescolar es creciente, por diversas razones como, cambios sociales y económicos, así como culturales, que hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y educación de los niños y niñas.

Función de la educadora

Tomando en cuenta el PEP (2004), la función de la educadora es fomentar y mantener en los niños y niñas el deseo por conocer, interesarse y la motivarse por aprender. Asimismo, la escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

La educadora, para encaminar a los niños y niñas a desarrollar equilibradamente sus competencias, le corresponde crear un ambiente estable y mantener una gran consistencia en la forma de tratarlos, en las actitudes que realiza en sus intervenciones educativas, así como en los criterios que utiliza para orientar las relaciones de los niños.

Proporciona en un mismo tiempo, seguridad y estímulo, debido a que los niños y niñas al sentirse alentados por la educadora el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, la educadora tiene una tarea de transacción, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar y negociar los intereses de sus alumnos, al igual que introducir actividades relevantes, que despierten su interés y propiciar la disposición de aprender, manteniéndolos cognitiva y emocionalmente activos en las experiencias escolares.

En dicho ambiente, el niño o niña podrá adquirir confianza en su capacidad para aprender; así como darse cuenta de sus logros. Por tanto, es importante que aprendan paulatinamente a observar con atención su proceso de trabajo y valorar sus resultados. Esta situación es intervenida directamente por los juicios de la educadora y la interacción del grupo. Es decir, si el niño o

niña observa que su desempeño es valorado así como el de sus compañeros, éste percibirá justicia, respeto, congruencia y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaborar.

Este tipo de ambientes, puede estimular de manera positiva la disposición en el niño o niña, de explorar ya sea de manera individual o grupal, las soluciones de los retos planteados, optar cómo trabajar y valorar su desarrollo para el logro del trabajo. Los alumnos de esta manera, podrán solicitar la orientación y ayuda, así como ofrecerla a sus compañeros. Podrán darse cuenta que actuar y tomar decisiones es posible fallar o cometer errores, sin embargo, esto no los devaluará ni afectará sus posibilidades de aprendizaje.

Por otra parte, la educadora puede favorecer el desarrollo de competencias en los niños y niñas, requiere tener en su organización, una extensa flexibilidad que permita definir su trabajo y las actividades a realizar.

En algunas ocasiones, la educadora será necesaria mayormente su presencia y dirección, en otras ocasiones, será más adecuado mantenerse alejada y no influir en las actividades, pero podrá modificar su función en la actividad de acuerdo a la manera que ésta se desarrolle.

La educadora, es quién más se percata de la evolución en el dominio de las competencias, dificultades que enfrentan, y de sus posibilidades de aprendizaje. El registro de estas cuestiones, recolección de evidencias y notas sobre el desarrollo de los alumnos en las actividades, constituyen una fuente de información en el proceso de desarrollo de cada niño y niña.

Después de examinar la literatura, se establece preguntas referidas a la resistencia de niños y niñas a ser separados de su figura de mayor vínculo para ir al jardín de Niños.

- ¿Cómo concibe la educadora la resistencia de niños a separarse de su madre para ir a la escuela?
- ¿Qué opinión tienen las educadoras sobre las acciones que realizan al enfrentar resistencia de niños y niñas al separarse de su madre para ir a la escuela?
- ¿Qué recomendaciones ofrecen las educadoras ante la resistencia de niños y niñas al separarse de su madre para ir a la escuela?
- ¿Qué estrategias ofrecen las educadoras como efectivas ante la resistencia de niños y niñas de separarse de su madre para ir a la escuela?

3

Planteamiento de la Investigación

La relación entre madre e hijo construye paulatinamente vínculos que se expresan en diversas formas de conducta. En ocasiones, el resultado se observa en niños y niñas independientes y autoeficaces, en otras, se expresa en una forma exagerada de dependencia entre ambos. La literatura, sugiere que hay vínculos que anteceden a diversos trastornos, entre los que destaca el Trastorno de Ansiedad por Separación, TAS, el cual, se puede hacer evidente en el Jardín de Niños, cuando al pequeño se le demanda separarse de su madre para permanecer en la escuela.

Tal como se expuso en capítulos precedentes, la maestra de preescolar enfrenta con frecuencia, al inicio del ciclo escolar – y en ocasiones durante todo el año-, estas situaciones con los niños y sus familias, por lo que requiere conocer a sus alumnos, los fundamentos de los posibles problemas emocionales y las estrategias para manejar situaciones como la que interesa en este trabajo.

Debido a la necesidad de desempeñar un buen papel como docentes, las educadoras deben estar siempre alertas para atender cualquier situación que se presente, aun y cuando no esté totalmente capacitada para identificar todo tipo de casos, principalmente los de tipo psicológico y biológico, es fundamental saber reconocer situaciones de alerta para lograr encaminar la situación, prevenir complicaciones futuras y buscar apoyo con personas capacitadas cuando la situación va más allá de lo normal, por lo tanto, como docente se debe tener un sentido de indagación para informarse.

La educadora, asimismo, tiene la responsabilidad y compromiso profesional para actualizarse y ser competente para atender no sólo las situaciones de sus alumnos, sino también para guiar y orientar a las familias.

Tanto padres y docentes deben trabajar de manera simultánea y coherente, con el firme propósito de lograr en los alumnos un adecuado desarrollo integral.

Propósito:

El propósito de esta investigación es conocer las acciones que utilizan las educadoras para enfrentar la resistencia de niños y niñas a separarse de la figura de mayor vínculo para permanecer en el Jardín de Niños.

Una vez planteado el propósito de la investigación, se requiere establecer algunos objetivos que apoyen el trabajo de investigación con la finalidad de aproximarse a los contextos escolares reales donde las educadoras enfrentan de manera cotidiana su labor.

Objetivos específicos de la investigación:

- Identificar cómo concibe la educadora la resistencia de niños a separarse de su madre para permanecer en la escuela.
- Identificar, de acuerdo a las opiniones de las educadoras, las acciones que realizan al enfrentar estos casos.
- Identificar las recomendaciones que ofrecen las educadoras ante la resistencia de niños y niñas al separarse de su madre para ir a la escuela.
- Identificar las estrategias que las educadoras ofrecen como efectivas ante la resistencia de niños y niñas de separarse de su madre para ir a la escuela.

Preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué hacen las educadoras, para lograr que los niños o niñas con ciertos comportamientos relacionados a los síntomas del TAS, permanezcan en la escuela?
- 2) ¿Qué hacen las educadoras para que realicen las actividades escolares?
- 3) ¿Qué hacen las educadoras para que interactúen con los compañeros?
- 4) ¿Qué concepciones tienen las educadoras acerca de la resistencia que presentan los niños o niñas, para no separarse de su madre y quedarse en el salón de clases?
- 5) ¿Qué recomendaciones ofrecen las educadoras para solucionar la situación de estos niños y niñas?

- 6) ¿En qué categorías es viable clasificar las acciones que utilizan las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?
- 7) ¿Cuáles son las estrategias que se consideran más efectivas por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?
- 8) ¿Existen diferencias entre las acciones que se consideran más efectivas dependiendo del sexo del niño y de su situación de ingreso o reingreso al plantel?
- 9) ¿Cuál es el impacto de los aspectos sociodemográficos en la efectividad percibida por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?

La respuesta a estas preguntas, pretenden dar lógica a la contrastación de la literatura con las situaciones escolares reales, a fin de reconocer las acciones de las educadoras para enfrentar los problemas de tipo educativo.

De este modo, se plantean dos estudios para indagar cómo enfrentan las educadoras las diversas realidades en el aula, a través del multimétodo, se inicia con una investigación de tipo cualitativo que servirá para explorar e identificar las ideas de interés a través de un cuestionario y se continúa de manera cuantitativa para proporcionar una mayor credibilidad al adquirir una mayor relación con la realidad. (Kerlinger, 2001)

La investigación se constituye en un par de estudios con el fin de responder a las preguntas planteadas y referidas a las ideas expuestas en capítulos anteriores, más adelante se escribirá a detalle cada uno de ellos.

4

Estudio Uno

Este primer estudio, tuvo como propósito conocer las opiniones, ideas y creencias que describen la forma de actuar de las educadoras ante la resistencia del niño o niña a separarse de su madre para entrar a la escuela.

Método

Participantes

En este reporte, se incluye el análisis de los resultados de una muestra de 100 educadoras, las cuales fueron seleccionadas de forma accidental de diversos jardines de niños oficiales.

La selección de las participantes del estudio, se realizó con base en los siguientes criterios:

De inclusión

- a) Ser educadora frente a grupo.
- b) Estar en servicio.

De exclusión

- a) Tener funciones directivas.

De eliminación

- a) Presentar resistencia para centrarse en responder a las preguntas.
- b) Responder menos del 80% de las preguntas.

Participaron 100 educadoras de diversos jardines de niños federales de la ciudad de Chihuahua. De estas se excluyeron 24 sujetos, que concordaron con los criterios de eliminación. Por lo cuál, quedaron 76 participantes.

Instrumento

Se diseñó un instrumento en el cual se presentaba una viñeta que mostraba una situación cuyas características concuerdan con la literatura acerca del Trastorno de Ansiedad por Separación. Se hicieron versiones del caso descrito considerando dos variables: a) Sexo, con dos niveles, niño o niña y b) reingreso, con dos niveles, nuevo ingreso o reingreso al tercer grado de preescolar.

Asimismo, después de describir la situación, se incluyeron cinco preguntas abiertas. Las cuales, indagaban las ideas de la participante sobre: a) la manera de enfrentar la situación, b) el origen del comportamiento del niño o niña y c) sus recomendaciones al respecto.

La metodología del instrumento utilizado se basó en los planteamientos de Wimmer y Dominick (2001), los cuales, consideran que este tipo de formatos metodológicos permiten conocer las dimensiones y valores que las personas utilizan cuando se refieren a una persona y permite estudiar las variables en ambientes cotidianos. (Ver apéndice A)

Procedimiento

Los datos se recabaron durante la penúltima semana de Mayo de 2004, durante el periodo de trabajo correspondiente a los Talleres Generales de Actualización (TGA), que se llevaban a cabo en la Secundaria Federal No. 4 en un horario de 3 a 9 de la tarde. Los entrevistadores acudían media hora antes de iniciar el taller y conforme las educadoras llegaban se les pedía su colaboración para responder el instrumento.

A cada una de las entrevistadas se les pidió que regalaran su opinión sobre situaciones escolares en el jardín de niños, como parte de un trabajo de investigación de la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Quienes daban su consentimiento informado, se les proporcionaba el cuestionario y ellas lo resolvían en una banca, de pie, o pedían ir a su aula y regresarlo en cuanto terminaran. El tiempo utilizado para responder, fue de aproximadamente 15 minutos.

Cuando el recabo del datos abarcaba el tiempo del taller, se solicitó la colaboración de la coordinadora del mismo, informándole que se estaba realizando la primera aproximación del trabajo de investigación de la maestría en UPN y que se pedía su apoyo. Así, se contó con la participación de la asesora y ella, en el saludo de bienvenida a las educadoras, una vez dentro del aula, presentaba a los entrevistadores e informaba el porqué de la visita. Luego de la presentación se proporcionaba el cuestionario para su respuesta. Se encontró que este procedimiento fue una buena opción, ya que las educadoras mostraron una buena disposición para responder a las preguntas.

Resultados

Una vez comparadas las respuestas textuales de cada uno de los participantes, se listaron todas las expresiones a cada pregunta. Luego, se agruparon las que tenían el mismo significado, y, posteriormente, se articularon para formar categorías, mediante un ejercicio de carácter cualitativo. Cabe señalar que las respuestas no son de tipo lineal, ya que las educadoras al emitir sus opiniones podían situarse en más de una categoría. Enseguida se presentan las categorías utilizadas en cada una de las preguntas.

Para la pregunta 1 ¿Qué haría usted para que entre a clases? se obtuvieron 6 categorías: “verbal”, “físico”, “madre”, “sí misma”, “metas”, “no intervención”.

En la categoría “Verbal”, incluye las acciones de interacción verbal de la educadora con el niño; los niveles son: “ofrecer incentivos”, “hablar” (sin especificar el contenido de la expresión) y “escuchar al niño”.

La categoría “Físico”, contiene las acciones de interacción física entre la educadora y el niño; los niveles son: pasearlo por la escuela, llevarlo al salón y tocar al niño (abrazarlo, tomarlo de la mano).

La categoría “Madre”, presenta las acciones que la educadora pide hacer a la madre, los niveles son: pedirle a la madre que se retire, hablar con la madre y pedirle que apoye en la situación.

La categoría “Sí misma”, explica cómo se muestra la educadora ante el niño; el nivel es: mostrarse amable con el niño.

La categoría “Metas”, incluye los propósitos, sin especificar la acción de la educadora para que el niño acceda; los niveles son: conducta del niño, estado del niño y escuela como incentivo.

La categoría “no intervención”, muestra la acción indirecta de la educadora con el niño; el nivel es: ignorarlo.

(Ver apéndice C, tabla 1)

En las preguntas 2 ¿qué haría usted para que realice las actividades escolares?, pregunta 3 ¿qué haría usted para que interactúe con sus compañeros? y pregunta 5 ¿qué recomienda usted para solucionar la situación de José/Margarita?, se utilizaron las mismas 5 categorías de respuesta.

En la categoría “Verbal”, incluye las acciones de interacción verbal de la educadora con el niño; los niveles son: “invitarlo a colaborar”, “hablar” (sin especificar el contenido de la expresión), “cuestionarlo” y “ofrecer incentivos”.

La categoría “Físico”, contiene las acciones de interacción física entre la educadora y el niño; los niveles son: “realizar actividades con él”, “jugar con él”, “acercamiento afectivo” y “asignarle trabajo”.

La categoría “Acción indirecta”, presenta las acciones que la educadora hace y pide hacer a otros indirectamente; los niveles son: “observar” y “pedir a otros que lo apoyen”.

La categoría “Metas”, incluye los propósitos de la educadora para que el niño acceda; el nivel es: “sin especificar acción”

(Ver apéndice D, tabla 2)

En la pregunta 4, ¿A qué se deberá que no quiera separarse de su madre para quedarse en el salón de clases? Las respuestas a esta pregunta se agrupan en 4 categorías.

En la categoría “Escuela”, son causas atribuidas al ambiente escolar; los niveles son: “desagrado escolar”, “temor escolar”, y “apego ausente”.

La categoría “Familia”, las causas son atribuidas a la problemática dentro del entorno familiar; el nivel es. “problemas familiares”.

La categoría “Madre-Hijo”, las causas son atribuidas a la relación específica entre la madre y el niño/niña.

La categoría “Personal”, las causas son atribuidas a las características personales del niño/niña, su estado emocional, sus características físicas o no tener hermanos; los niveles son. “inseguridad, timidez”, “problema físico”, “proceso natural” y “ser hijo único”.

(Ver apéndice E, tabla 3)

Una vez determinadas las categorías en cada pregunta, se procedió a calcular la frecuencia de respuesta en cada una, así como los porcentajes

correspondientes. Enseguida se describen estos hallazgos, en cada una de las preguntas, así como las tablas de resultados que apoyan su lectura.

Pregunta 1.- ¿Qué haría usted para que entre a clases?

El 77% ($n = 58$) de las respuestas se ubicaron en la categoría verbal, incluyendo las tres variantes, “ofrecer incentivos”, “hablar con el niño” y “escucharlo”. De estas, la más frecuentemente señalada fue la de “ofrecer incentivos”, 55% ($N = 42$). En el caso de reingreso con un 47% ($N = 17$) y en el caso de nuevo ingreso un 63% ($N = 25$). Entre niños y niñas, no se destacaron diferencias importantes.

La categoría “física”, fue elegida por el 18% ($N = 14$) de las educadoras. La más frecuente fue “llevarlo de la mano al salón de clases” con un 12% ($N = 9$). Las diferencias entre reingreso y nuevo ingreso son muy pequeñas, así como entre niños y niñas.

La categoría referida a la “madre” del niño, se eligió el 24% ($N = 18$). La estrategia “pedir su apoyo para mejorar la situación”, fue la más frecuente con un 12% ($N = 9$). En esta estrategia, en los casos de reingreso presentó un 19% ($N = 7$) y en nuevo ingreso un 5% ($N = 2$). Considerando el sexo, Margarita tuvo más alto porcentaje con un 15% ($N = 5$), sólo en la opción reingreso, sin embargo, José obtuvo un 9% ($N = 7$) entre las dos opciones.

El 15% ($N = 6$) de las educadoras, señalaron la categoría referida a “mostrarse amable, tierna y cariñosa” cuando se trataba de niños de nuevo ingreso, mientras que en niños de reingreso, el porcentaje de elección fue un poco menor, del 11% ($N = 4$). El total general fue de 13% ($N = 10$). Entre niños y niñas, Margarita fue la más elegida con un 18% ($N = 6$), mientras que José un 9% ($N = 4$).

La categoría de “metas”, se refiere a lo que es necesario conseguir en la situación pero sin especificar cómo lograrlo. El 19% ($N = 14$) de las respuestas se ubicaron en esta categoría. Hubo similitud entre niños y niñas, así como entre reingreso y nuevo ingreso.

La categoría “ignorar al niño”, tuvo el 5% ($N = 4$) de las selecciones. En el caso de reingreso, las educadoras, no lo señalaron y en nuevo ingreso fue señalado un 10% ($N = 4$). Hubo similitud entre niños y niñas.

El 53% ($N = 40$) de las educadoras, respondieron con estrategias dentro de la categoría de “metas”, en donde se dice lo que se debe lograr sin especificar el cómo. No hubo gran diferencia entre las respuestas de casos entre reingreso o nuevo ingreso, así como entre niños y niñas.

(Ver tabla 4 en este apartado)

Pregunta 2.- ¿Qué haría usted para que realice las actividades escolares?

En esta pregunta la categoría “verbal” se eligió el 38% ($N = 29$) de ocasiones. Siendo la más alta, la de “ofrecer incentivos”, 20% ($N = 15$). En reingreso con un 28% ($N = 10$) y nuevo ingreso con 13% ($N = 5$) de elección. En

cuanto a niños y niñas, Margarita contó con el 30% ($N = 10$) de las elecciones, mientras que José tuvo el 12% ($N = 5$).

Tabla 4

Número de elecciones por categoría a la pregunta ¿qué haría usted para que entre a clases?, en cada tipo de caso.

| | | Reingreso | | | Nuevo ingreso | | | Total mayor $N = 76$ |
|-----------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|-------------------------|
| | | José | Margarita | Total | José | Margarita | Total | |
| | | $N = 18$ | $N = 18$ | $N = 36$ | $N = 25$ | $N = 15$ | $N = 40$ | |
| Verbal | 01. Ofrecer incentivos | 9 50% | 8 44% | 17 47% | 15 60% | 10 67% | 25 63% | 42 55% |
| Verbal | 02. hablar (no específico) | 3 17% | 2 11% | 5 14% | 3 12% | 3 20% | 8 20% | 13 17% |
| Verbal | 03, Escuchar al niño | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 2 8% | 1 7% | 3 8% | 3 4% |
| Físico | 04, Pasearlo por la escuela | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 1 7% | 1 3% | 1 1% |
| Físico | 05. Llevarlo al salón | 3 17% | 2 11% | 5 14% | 3 12% | 1 7% | 4 10% | 9 12% |
| Físico | 06, Contacto/ movimiento | 1 6% | 1 6% | 2 6% | 0 0% | 2 13% | 2 5% | 4 5% |
| Madre | 07- Que se retire | 1 6% | 2 11% | 3 8% | 2 8% | 2 13% | 4 10% | 7 9% |
| Madre | 08. Hablar con la madre | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 2 3% |
| Madre | 09, Que apoye la situación | 2 11% | 5 28% | 7 19% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 9 12% |
| Sí misma | 10. Mostrarse amable | 1 6% | 3 17% | 4 11% | 3 12% | 3 20% | 6 15% | 10 13% |
| Metas | 11. Conducta del niño | 1 6% | 2 11% | 3 8% | 1 4% | 1 7% | 2 5% | 5 7% |
| Metas | 12. Estado del niño | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 1 4% | 0 0% | 1 3% | 2 2% |
| Metas | 13. Escuela como incentivo | 1 6% | 2 11% | 3 8% | 3 12% | 1 7% | 4 10% | 7 9% |
| No intervención | 14. Ignorarlo | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 3 12% | 1 7% | 4 10% | 4 5% |

Nota: $N =$ Número de participantes que respondieron al cuestionario.

En la categoría “física”, que incluye, “realizar actividades con el niño”, “jugar con él”, “mantener un acercamiento de afecto y cariño”, así como “asignarle trabajo específico” mostró el 33% ($N = 26$) de las elecciones. La más alta fue “realizar con el niño las actividades” con un 14% ($N = 11$) de elecciones. No se destacaron diferencias entre reingreso y nuevo ingreso y, tampoco, entre niños y niñas.

Otra de las categorías, “acciones indirectas”, como “observar al niño” y “pedir el apoyo de otras personas y compañeros”, reflejó un 16% ($N = 12$) de las respuestas, siendo el más alto “observar al niño”, con un 9% ($N = 7$) de elección. No se destacaron diferencias entre los casos de reingreso y nuevo ingreso, tampoco entre niños y niñas.

El 53% ($N = 40$) de las educadoras, respondieron con estrategias dentro de la categoría de “metas”, en donde se dice lo que se debe lograr sin especificar el cómo. No hubo gran diferencia entre las respuestas de casos entre reingreso o nuevo ingreso, así como entre niños y niñas.

(Ver tabla 5 en este apartado)

Pregunta 3.- ¿Qué haría usted para que interactúe con sus compañeros?

Los datos obtenidos en esta pregunta son los que a continuación se mencionan:

En la categoría “verbal” se obtuvo un 28% ($N = 21$) de elecciones señaladas por las educadoras, siendo la más alta, “decirle que puede hacer nuevos amigos”, con un 17% ($N = 13$) de elección, sin destacar diferencias en cuanto a niños y niñas, tampoco, entre reingreso y nuevo ingreso.

Tabla 5

Número de elecciones por categoría a la pregunta ¿qué haría usted para que realice las actividades escolares?

| | | Reingreso | | | Nuevo ingreso | | | |
|------------------|---------------------------------|------------------|-----------------------|-------------------|------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------|
| | | José $N = 18$ | Margarita $N = 18$ | Total $N = 36$ | José $N = 25$ | Margarita $N = 15$ | Total $N = 40$ | Total mayor $N = 76$ |
| Verbal | 01. Invitarlo a colaborar | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 3 4% |
| Verbal | 02. hablar (no específico) | 3 17% | 0 0% | 3 8% | 4 16% | 0 0% | 4 10% | 7 9% |
| Verbal | 03. Cuestionarlo | 1 6% | 1 6% | 2 6% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 4 5% |
| Verbal | 04. Ofrecer incentivos | 3 17% | 7 39% | 10 28% | 2 8% | 3 20% | 5 13% | 15 20% |
| Físico | 05. Realizar actividades con él | 3 17% | 1 6% | 4 11% | 4 16% | 3 20% | 7 18% | 11 14% |
| Físico | 06. Jugar con él | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 1 1% |
| Físico | 07. Acercamiento afectivo | 2 11% | 3 17% | 5 14% | 3 12% | 2 13% | 5 13% | 10 13% |
| Físico | 08. Asignarle trabajo | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 2 8% | 2 13% | 4 10% | 4 5% |
| Acción indirecta | 09. Observar | 1 6% | 3 17% | 4 11% | 1 4% | 2 13% | 3 8% | 7 9% |
| Acción indirecta | 10. Pedir a otros que lo apoyen | 2 11% | 0 0% | 2 6% | 2 8% | 1 7% | 3 8% | 5 7% |
| Metas | 11. Sin especificar acción | 10 56% | 9 50% | 19 53% | 13 52% | 8 53% | 21 53% | 40 53% |

Nota: N = Número de participantes que respondieron al cuestionario

La categoría “física”, obtuvo el 48% ($N = 36$). “Asignarle trabajo específico”; fue la más frecuente, con un 29% ($N = 22$), no se destacaron diferencias entre niño y niñas, sin embargo entre casos, se refleja un diferencia mayor entre nuevo ingreso 33% ($N = 13$) que en reingreso 25% ($N = 9$).

En la categoría, sobre las “acciones indirectas” de la educadora, se obtuvo el 41% ($N = 31$) de elecciones señaladas por la educadora. “Pedir apoyo a otros niños y personas”, obtuvo el 38% ($N = 29$) de elecciones señaladas, siendo mayor entre los casos de reingreso que en la elección de nuevo ingreso. Entre niño y niñas, Margarita obtuvo mayor frecuencia con un 43% ($N = 14$), que José con el 35% ($N = 15$). Además de ser la respuesta principal a este cuestionamiento.

La categoría, donde “la educadora motiva al niño”, sin especificar las acciones a realizar, señaló el 16% ($N = 12$) de elecciones por las educadoras, siendo mayor la frecuencia entre Margarita con un 21% ($N = 7$), mientras que José obtuvo un 12% ($N = 5$) de elección, sin destacar diferencias entre reingreso y nuevo ingreso.

La tabla 6, muestra los datos señalados por las educadoras ante este cuestionamiento.

(Ver tabla 6 en este apartado)

Tabla 6

Número de elecciones por categoría a la pregunta ¿qué haría usted para que interactúe con sus compañeros?

| | | Reingreso | | | Nuevo ingreso | | | |
|------------------|---------------------------------|----------------|---------------------|-----------------|----------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| | | José N = 18 | Margarita N = 18 | Total N = 36 | José N = 25 | Margarita N = 15 | Total N = 40 | Total mayor N = 76 |
| Verbal | 01. Invitarlo a colaborar | 3 17% | 2 11% | 5 14% | 2 8% | 1 7% | 3 8% | 8 11% |
| Verbal | 04. Ofrecer incentivos | 3 17% | 1 6% | 4 11% | 6 24% | 3 20% | 9 23% | 13 17% |
| Físico | 05. Realizar actividades con él | 1 6% | 2 11% | 3 8% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 3 4% |
| Físico | 06. Jugar con él | 2 11% | 1 11% | 3 8% | 4 16% | 1 7% | 5 13% | 8 11% |
| Físico | 07. Acercamiento afectivo | 0 0% | 1 11% | 1 3% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 3 4% |
| Físico | 08. Asignarle trabajo | 5 28% | 4 22% | 9 25% | 8 32% | 5 33% | 13 33% | 22 29% |
| Acción indirecta | 09. Observar | 0 0% | 1 11% | 1 3% | 1 4% | 0 0% | 1 3% | 2 3% |
| Acción indirecta | 10. Pedir a otros que lo apoyen | 7 39% | 9 50% | 16 44% | 8 32% | 5 33% | 13 33% | 29 38% |
| Metas | 11. Sin especificar acción | 2 11% | 3 17% | 5 14% | 3 12% | 4 27% | 7 18% | 12 16% |

Nota: Los datos se refieren a: N = Número de participantes que respondieron al cuestionario. En la categoría verbal se omitieron los niveles: 02.Hablar (no específico), y 03. Cuestionarlo, debido a la falta de elecciones por parte de las educadoras.

Pregunta 4.- ¿A qué se deberá que no quiera separarse de su madre para quedarse en el salón de clases?

Los resultados que muestra la pregunta número cuatro, revela la opinión de los participantes para emitir su juicio sobre la conducta presentada por el niño y su resistencia a entrar a la escuela.

Dentro de la categoría sobre la “escuela”, indicó un 49% ($N = 37$) de elecciones señaladas por las educadoras, la más alta fue, el “temor escolar”, con un 33% ($N = 25$) de elección, sin enfatizar diferencias entre los casos de nuevo ingreso y reingreso, así como entre niño y niñas.

Sobre la categoría familiar, refiriéndose a los “problemas que existen en ella”, presentó un 12% ($N = 9$) de elecciones, reflejando diferencias entre reingreso con un 6% ($N = 2$), mientras que para los niños de nuevo ingreso, fue señalado mayormente con un 18% ($N = 7$), las diferencias encontradas entre niño y niñas, fue mayor para José, con un 14% ($N = 6$), mientras que Margarita obtuvo un 9% ($N = 3$) de elección.

La categoría, sobre la relación existente entre “madre-hijo”, obtuvo un 61% ($N = 46$), en ella, la relación de “dependencia y sobreprotección” entre ellos, representó la más alta de las frecuencias con un 29% ($N = 22$). No se destacaron diferencias entre reingreso y nuevo ingreso, así como entre niños y niñas.

La categoría sobre aspectos “personales” del niño, obtuvo el 28% ($N = 21$), la más frecuente, ser “inseguro o tímido”, con un 17% ($N = 13$). Las diferencias reflejadas muestran mayor frecuencia para los niños de reingreso con un 22% ($N = 8$), y para nuevo ingreso, 13% ($N = 5$). Las diferencias presentadas en cuanto niño y niñas, fue mayor para Margarita con un 24% ($N = 8$) que José con un 12% ($N = 5$).

(Ver tabla 7 en este apartado)

Tabla 7

Número de elecciones por categoría a la pregunta ¿a qué se deberá que no quiera separarse de su madre para quedarse en el salón de clases?

| | | Reingreso | | | Nuevo ingreso | | | Total mayor N = 76 |
|------------|-----------------------------------|----------------|---------------------|-----------------|----------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| | | José N = 18 | Margarita N = 18 | Total N = 36 | José N = 25 | Margarita N = 15 | Total N = 40 | |
| Escuela | 01. Desagrado escolar | 1 6% | 1 6% | 2 2% | 7 28% | 3 20% | 10 25% | 12 16% |
| Escuela | 02. Temor escolar | 5 28% | 8 44% | 13 36% | 9 36% | 3 20% | 12 30% | 25 33% |
| Familia | 03. Problemas familiares | 1 6% | 1 6% | 2 6% | 5 20% | 2 13% | 7 18% | 9 12% |
| Madre-hijo | 04. Apego ausente | 6 33% | 2 11% | 3 8% | 2 8% | 1 7% | 3 8% | 6 8% |
| Madre-hijo | 05. Dependencia / sobreprotección | 7 39% | 4 22% | 11 31% | 6 24% | 5 33% | 11 28% | 22 29% |
| Madre-hijo | 06. Temor a la separación | 6 33% | 5 28% | 11 31% | 5 20% | 2 13% | 7 18% | 18 24% |
| Personal | 07. Inseguridad, timidez | 2 11% | 6 33% | 8 22% | 3 12% | 2 13% | 5 13% | 13 17% |
| Personal | 08. Problema físico | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 1 4% | 0 0% | 1 3% | 2 3% |
| Personal | 09. Proceso natural | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 1 4% | 0 0% | 1 3% | 2 3% |
| Personal | 10. Ser hijo único | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 2 8% | 2 13% | 4 10% | 4 5% |

Nota: N = Número de participantes que respondieron al cuestionario.

Pregunta 5.- ¿Qué recomienda usted para solucionar la situación de José/Margarita?

El 21% (N = 16) sobre la categoría verbal, la más alta fue, “hablar con el niño”, con 12% (N = 9), mostrando diferencias entre los casos de reingreso con un 17% (N = 6), mientras que nuevo ingreso un 8% (N = 3), No se destacaron diferencias entre niños y niñas.

La categoría física, obtuvo el 8% ($N = 6$), “realizar actividades con el niño” y “asignarle trabajo específico”, se obtuvo para ambas, el 4% ($N = 3$) de las respuestas. No se enfatizaron diferencias entre reingreso y nuevo ingreso, así como entre niños y niñas.

En la categoría de acciones indirectas, representó, el 68% ($N = 52$), de las elecciones señaladas por las educadoras, la más elegida fue, “pedir a otras personas y niños su apoyo”, con un 59% ($N = 45$), indicando, ser la principal de las respuestas, Se encontraron diferencias entre reingreso con un 72% ($N = 26$) y nuevo ingreso, con un 45% ($N = 18$). En la comparación entre niños y niñas, Margarita tuvo mayor elección con un 57% ($N = 19$), José con un 60% ($N = 26$).

La categoría metas, donde las educadoras, dicen “solucionar el problema”, sin especificar las acciones a realizar para lograrlo, obtuvo, el 41% ($N = 31$) de las elecciones señaladas, mostrando diferencias entre los casos de reingreso con un 36% ($N = 13$), y mayor frecuencia en los niños de nuevo ingreso con el 45% ($N = 18$) de elección, las diferencias entre niños y niñas, indican una mayor elección para Margarita 58% ($N = 19$), que para José con un 28% ($N = 12$). La tabla 8 muestra los datos señalados.

Tabla 8

Número de elecciones por categoría a la pregunta ¿qué recomienda usted para solucionar la situación de José/Margarita?

| | | Reingreso | | | Nuevo ingreso | | | |
|------------------|---------------------------------|----------------|---------------------|-----------------|----------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| | | José N = 18 | Margarita N = 18 | Total N = 36 | José N = 25 | Margarita N = 15 | Total N = 40 | Total mayor N = 76 |
| Verbal | 01. Invitarlo a colaborar | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 1 7% | 1 3% | 1 1% |
| Verbal | 02. hablar (no específico) | 3 17% | 3 17% | 6 17% | 2 8% | 1 7% | 3 8% | 9 12% |
| Verbal | 04. Ofrecer incentivos | 1 6% | 3 17% | 4 11% | 1 4% | 1 7% | 2 5% | 6 8% |
| Físico | 05. Realizar actividades con él | 1 6% | 0 0% | 1 3% | 1 4% | 1 7% | 2 5% | 3 4% |
| Físico | 08. Asignarle trabajo | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 3 12% | 0 0% | 3 8% | 3 4% |
| Acción indirecta | 09. Observar | 3 17% | 2 11% | 5 14% | 2 8% | 0 0% | 2 5% | 7 9% |
| Acción indirecta | 10. Pedir a otros que lo apoyen | 13 72% | 13 72% | 26 72% | 13 52% | 6 40% | 19 48% | 45 59% |
| Metas | 11. Sin especificar acción | 5 28% | 8 44% | 13 36% | 7 28% | 11 73% | 18 45% | 31 41% |

Nota: N = Número de participantes que respondieron al cuestionamiento. En la categoría físico se omite los niveles: 06. Jugar con él y 07. Acercamiento afectivo por no contar con elecciones por parte de la opinión de las educadoras.

Discusión

La interpretación de la primera pregunta, ¿Qué haría usted para que entre a clases?, refleja que la estrategia más utilizada por las educadoras es la de “ofrecer incentivos al niño de manera verbal”. Es decir, para lograr que el niño acceda a entrar a clases, la educadora ofrece premios anticipadamente para convencer al pequeño. Esta manera de enfrentar la situación sugiere las siguientes inferencias:

En primer lugar, la manera como la educadora enfrenta la situación, proporciona al niño una experiencia educativa, de la cual aprende y sus efectos proporcionan al niño información importante que le permiten anticipar la acción de la maestra en el futuro.

Otro aspecto de la situación es que el niño muestra un vínculo estrecho con su madre y resistencia para separarse de ella. Posiblemente, si esto se repite con frecuencia en la escuela y otros ámbitos, podría tratarse de un trastorno de ansiedad por separación. Sin embargo, en cualquier caso, la forma como la educadora maneje la situación, le proporcionará al niño experiencias que le harán anticipar las consecuencias de sus actos en el futuro. Ahora, si la consecuencia de su resistencia a la separación es mediante la anticipación de beneficios prometidos, podría convertirse en una situación de “dos filos”, por un lado puede ayudar a que el niño permanezca en la escuela separándose de su madre y, por otro, pudiera estar perpetuando este vínculo estrecho y negativo, al ofrecer incentivos antes de que se presente la acción de quedarse en la escuela. La educadora podría estar ofreciendo la oportunidad al niño de obtener ganancias secundarias de su comportamiento, en lugar de ofrecer una estrategia efectiva de cambio.

Por tanto, se requiere de una estrategia más favorable, donde el niño obtenga experiencias positivas después del trabajo escolar, como la práctica de moldeamiento, donde antes de ofrecer algún incentivo, la educadora, debe hacer un pacto con el niño, luego pueden decidir objetivos intermedios que partan de la situación que se encuentra el niño hasta el cumplimiento total del

trato, que en este caso es evitar resistirse de su mamá para quedarse en el jardín de niños, puede premiarse el logro de los objetivos, sin embargo es importante ir dejando de reforzar las conductas de evitación e informar al niño el desarrollo de esta técnica.

En la segunda pregunta, ¿Qué haría usted para que realice sus actividades escolares?, se encontró que la generalidad de las educadoras mencionó, “lo que se debe lograr con el niño”, pero sin especificar las acciones que se han de realizar para lograrlo. Es decir, indican la meta pero no la forma de alcanzarla. Expresiones que dieron en este sentido son, por ejemplo, “motivarlo”, “brindarle confianza y seguridad”, pero sin decir a detalle que haría para lograrlo.

Estas respuestas indican que las acciones o estrategias, que deben realizar no son claras, ni precisas. Por lo tanto, muestra ambigüedad en la forma que dicen actuar. Lo cuál, al no planear estrategias específicas para el niño, puede desencadenar en el niño rechazo ante sus propias acciones.

Bragado (1994) sugiere, que se podría usar técnicas cognitivas, donde se le invite al niño a trabajar, primeramente con autoinstrucciones positivas. Fundamentalmente, pedirle que cambie la forma de hablarse a sí mismo, pasar del “no puedo hacerlo”, “algo malo puede suceder” al “lo voy a intentar”, “puedo hacerlo”, entre otras frases, que ayuden al niño a sentir seguridad de sí mismo.

Con esta forma de enfrentar la educadora la situación, podría lograr en el niño una aceptación positiva, para que pueda realizar sus actividades y mejorar sus posibilidades y capacidades de aprendizaje.

En la pregunta número tres, ¿Qué haría usted para que interactúe con sus compañeros?

En este cuestionamiento, no hay una de estrategia de enfrentamiento que se enfatice para que interactúe con sus compañeros, que haya sido mencionada por la generalidad de las educadoras; es decir, hay una diversidad de opciones, sin una tendencia específica.

De cualquier manera, la opción preferida por la tercera parte de las educadoras es “solicitar la ayuda de otras personas” y “asignarle trabajo específico al niño”.

La primera de las elecciones planteada por las educadoras, es de dudoso beneficio, ya que en un principio muestra al niño como inadecuado ante otros y se solicita que lo integren. Lo cual es riesgoso, debido a la etiqueta del niño, podría empobrecer su imagen ante los demás, y ellos ante esta vulnerabilidad del niño, podrían reaccionar de manera contraria a lo esperado por la educadora.

Sin embargo, “asignarle trabajo” con un papel especial al niño, la educadora está favoreciendo el trabajo y aumentando la probabilidad de que el niño adquiera experiencias agradables al realizar sus actividades escolares.

En este caso, la educadora, no ofrece anticipadamente un beneficio por estar en la escuela al niño, Por el contrario se favorece el trabajo escolar del niño, situación de beneficio y experiencias positivas para el pequeño.

Cabe mencionar, que Bragado (1994), sugiere como estrategia positiva, el trabajo en conjunto, por medio de la comunicación eficaz, en donde al niño se le establezcan objetivos evaluables y secuenciados para que él pueda realizarlos.

En la pregunta cuatro, ¿a qué se deberá que no quiera separarse de su mamá para quedarse en el salón de clases?

En esta pregunta, existe variabilidad en las opiniones, lo que demuestra la necesidad de las educadoras por, consultar, observar e investigar más la situación del niño.

Para las educadoras, la razón que afecta al niño es el “temor que le causa la escuela”, con lo que se destaca, que deben tomar cuidado en la situación del niño, ya que si esto fuera cierto, ellas deben buscar estrategias para que los niños se sientan seguros y cómodos, puesto que el jardín de niños, ofrece la posibilidad y el derecho para desarrollar las capacidades de los alumnos.

Sin embargo, también las educadoras consideran sobre la situación que es causa de la relación existente entre la madre y el hijo, debido a la “dependencia o al temor de la separación”.

Tomando de referencia, a Kolb et al. (1988) explicó, que la situación es debido a un trastorno de ansiedad por separación. Esta conducta se presenta cuando al niño se le separa de su madre o quien esté vinculado a él, y puede sentirse a disgusto.

Lo cual muestra que las educadoras tienen una noción correcta de lo que posiblemente le suceda al niño.

Por lo tanto, las educadoras, al conocer la situación, pueden encaminar a los padres de familia para que consulten a un especialista y en conjunto trabajar, mejorando así la situación que le afecta al niño, ya que de no tratarse podría repercutir en su vida futura.

Sobre la quinta pregunta ¿qué recomienda usted para solucionar la situación de José/Margarita?

La generalidad de las educadoras, manifestaron la estrategia de “pedir el apoyo de otras personas”, tomando en cuenta que las personas a las que se le solicita ayuda sea un especialista, la forma como estarían enfrentando la situación es la correcta, siempre y cuando la educadora constate que la resistencia a la separación de la madre se repite frecuentemente y dentro de los tres meses anteriores y en diversas situaciones. En tal caso, canalizar al niño a la atención especializada significa una alternativa responsable y ética.

A manera de conclusión; en este estudio, los resultados indican que las educadoras utilizan en su proceder el sentido común. Dando a éste un mayor peso al esperado por los planes y programas.

Tomando en cuenta el PEP (2004) puede observarse claramente la función que la educadora puede lograr en sus alumnos como el mantener en ellos el deseo de conocer, interesarse y motivarse por aprender, dejando a un

lado los sentimientos negativos y de ansiedad para apropiarse de grandes oportunidades que el jardín de niños le ofrece.

Asimismo, la educadora al fortalecer en los niños y niñas la seguridad y el estímulo, facilita el trabajo colectivo e individual logrando una comunidad de aprendizaje y un desarrollo adecuado en la vida del niño/a. Con esta sugerencia emitida por el PEP (2004), la educadora puede otorgarle al niño o niña las herramientas necesarias para sentir confianza en su salón de clases garantizarle un ambiente confortable en donde puedan sentir lugar tranquilo sin posibles amenazas, peligros o castigos.

Alentar a los niños y niñas es una gran labor que la educadora puede lograr, el sentido que ésta le otorgue puede mejorar las actitudes y comportamientos de los niños. Por lo tanto, ésta puede ser una forma positiva para que el niño resuelva aquellas problemáticas que se le presentan día con día.

Por ello, es importante la comunicación que se da entre alumno y educadora, la manera que sea llevada a cabo, también es fundamental para lograr en los niños compromisos y que estos sean cumplidos.

Cuando el niño o niña se percata de que es tomado en cuenta y valorado, puede lograr la educadora un reconocimiento especial por él o ella, en este caso llegar al reto principal de la educación preescolar: El adecuado desarrollo en la formación integral de los alumnos.

5

Estudio Dos

Este segundo estudio tuvo como objetivo conocer y analizar las opiniones expresadas por las educadoras sobre situaciones relacionadas con sus alumnos y las acciones que ellas realizan para enfrentarlas. Específicamente, se buscó determinar la valoración que hace la educadora sobre la efectividad de una serie de estrategias para enfrentar la resistencia de los niños y niñas a entrar a la escuela. Las preguntas específicas a responder en este estudio fueron las siguientes:

- a) ¿En qué categorías es viable clasificar las acciones que utilizan las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?
- b) ¿Cuáles son las estrategias que se consideran más efectivas por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?

- c) ¿Existen diferencias entre las acciones que se consideran más efectivas dependiendo del sexo del niño y de su situación de ingreso o reingreso al plantel?
- d) ¿Cuál es el impacto de los aspectos sociodemográficos en la efectividad percibida por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?

Método

Participantes

Se incluyeron a 200 participantes, los cuales fueron seleccionados de forma no aleatoria de diversos jardines de niños oficiales y particulares.

La selección de los participantes del estudio, se realizó con base en los siguientes criterios:

De inclusión

- c) Laborar frente a grupo.
- d) Estar en servicio.

De exclusión

- c) Presentar cualquier tipo de resistencia para resolver el instrumento.

De eliminación

- a) Presentar resistencia para centrarse en responder a las preguntas.
- b) Responder menos del 80% de las preguntas.

La muestra fue integrada por 198 participantes del sexo femenino y 2 participantes del sexo masculino, que laboran como docentes frente a grupo en diversos jardines oficiales y particulares de Chihuahua.

Instrumento

Se diseñó un nuevo instrumento, “Escala sobre situaciones escolares” consistente en la presentación de un escenario educativo, donde se describía un caso de resistencia de un niño o una niña a separarse de su mamá en la entrada a la escuela y una serie de acciones alternativas para enfrentar dicha situación.

La situación tenía cuatro variantes, por sexo y por reingreso: a) niño de nuevo ingreso, b) niño de reingreso, c) niña de nuevo ingreso y d) niña de reingreso.

Por su parte, las preguntas se redactaron a partir de las opiniones que las educadoras dieron cuando se les preguntó de manera abierta lo que harían en tal situación –estudio 1-. Cada acción se evaluaba mediante una escala de likert con cuatro opciones a elegir, de muy efectiva a nada efectiva (Kerlinger y Lee, 2001).

Algunas de las afirmaciones que se presentan en este instrumento son: Ofrecerle algún incentivo para que entre a clases, pedir a un especialista el apoyo para facilitar la integración del niño, Ignorar al niño.

Además se pide a la educadora que responda sobre aspectos sociodemográficos, que corresponden a sus datos personales como: edad, tiempo en servicio, grado de estudios. (Ver apéndice B)

Procedimiento

Se realizó un piloteo del instrumento previo a la aplicación de la versión final del instrumento a fin de hacer las correcciones pertinentes. Luego, se efectuó la aplicación a los 200 participantes.

Las aplicaciones se realizaron durante dos semanas y media durante el mes de Agosto de 2004 en setenta jardines de niños de la ciudad de Chihuahua. Cada día se visitaban un promedio de cinco centros escolares.

En cada centro escolar, se solicitaba la autorización y el apoyo de la directora para entrevistar a las educadoras, comentándoles que se estaba realizando una investigación de la maestría de UPN como parte del proceso de titulación. Posteriormente, quienes accedían a participar de manera voluntaria, se les entregaba el instrumento para que lo contestaran. El tiempo requerido para responder a las preguntas fue de quince minutos en promedio.

La razón para ser aplicado en los centros de trabajo, fue para ubicar mejor a las educadoras y lograr una mejor disposición por parte de las participantes. Asimismo, se cuidó que cada instrumento se resolviera frente al entrevistador, cuidando que se resolviera de manera individual.

Luego de algunas aplicaciones, se manifestó por las actitudes tanto de directoras como de las mismas educadoras que el mejor horario para resolver el instrumento era después de la hora de salida de los niños, por lo que ellas expresaban que se encontraban menos ocupadas.

En la mayoría de los jardines se contó con el apoyo para ingresar a ellos de manera amable y con disposición. Sin embargo, hubo también casos en los que no se permitió el acceso al plantel, por diversas razones, como por ejemplo,

no encontrarse en ese momento la directora, tener planeada alguna reunión o simplemente por resistencia.

La respuesta expresada tanto verbal como escrita por parte de las educadoras fue de interés y aceptación a responder al instrumento. También hubo quien realizó anotaciones donde emitían su opinión para reforzar el por qué de su respuesta.

De manera intencional, se buscó que el instrumento fuera respondido en forma equivalente, la opinión de 50 educadoras por variable, dando un total de 200 opiniones de educadoras frente a grupo de los diversos jardines de niños oficiales y particulares de Chihuahua.

Resultados

Los datos se analizaron utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales, SPSS (Statistic Package for Social Sciences, v. 10.0). El análisis incluyó el establecimiento de las medidas descriptivas de las preguntas del instrumento, luego, se realizaron los análisis pertinentes para responder a cada pregunta. Enseguida se describen los resultados indicados.

a) Datos descriptivos de las preguntas.

El análisis descriptivo, mostró variaciones entre sus medias, de $M = 1.38$ hasta $M = 3.86$. Entre mayor era el valor, más efectiva se consideró la acción señalada. De esta manera, las acciones de enfrentamiento a la situación presentada, considerada más efectivas fueron: “Brindar seguridad y confianza

al niño para que realice sus actividades” y “Que el niño sienta un acercamiento afectivo”. Las que se consideraron menos efectivas fueron: “Ignorar al niño” y “Ofrecerle algún incentivo para que entre a clases”.

Las preguntas de mayor varianza fueron: “asignarle trabajo específico al niño” indicó una $DE = .80$, “Pedir a un especialista el apoyo” para facilitar la integración del niño con una $DE = .85$ y “Realizar las actividades junto al niño” con una $DE = .82$. La tabla 1 muestra estos resultados.

Tabla 1.
Datos descriptivos y de dispersión.

| | <i>N</i> | <i>Mín</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
|--|----------|------------|------------|----------|-----------|
| 01 Ofrecerle algún incentivo para que entre a clases. | 200 | 1 | 4 | 2.74 | .77 |
| 02 Antes de entrar a clases preguntar al niño cómo se siente o qué le sucede | 200 | 1 | 4 | 3.42 | .70 |
| 03 Motivar al niño a través de una plática | 200 | 2 | 4 | 3.51 | .60 |
| 04 Pedir al niño que colabore en las actividades y juegos | 197 | 1 | 4 | 3.15 | .74 |
| 05 Que sienta un acercamiento afectivo | 199 | 1 | 4 | 3.79 | .45 |
| 06 Brindar seguridad y confianza al niño para que realice sus actividades | 200 | 2 | 4 | 3.86 | .38 |
| 07 Asignarle trabajo específico al niño para que se integre con sus compañeros | 199 | 1 | 4 | 3.14 | .80 |
| 08 Pedir apoyo a los padres de familia | 199 | 1 | 4 | 3.48 | .70 |
| 09 Pedir a un especialista el apoyo para facilitar la integración del niño | 191 | 1 | 4 | 2.98 | .85 |
| 10 Pedir ayuda a los compañeros para integrar al niño | 198 | 1 | 4 | 3.29 | .70 |
| 11 Implementar juegos para que el niño se involucre con sus compañeros | 200 | 2 | 4 | 3.63 | .51 |
| 12 Realizar las actividades junto al niño | 198 | 1 | 4 | 3.02 | .82 |
| 13 Jugar directamente con el niño | 199 | 1 | 4 | 3.16 | .77 |
| 14 Observar al niño | 198 | 1 | 4 | 3.43 | .77 |
| 15 Brindarle papeles especiales al niño, como dirigir un equipo, repartir material | 200 | 1 | 4 | 3.34 | .68 |
| 16 Dar tiempo al niño para que logre su integración | 198 | 1 | 4 | 3.36 | .69 |
| 17 Conocer el ambiente familiar | 199 | 1 | 4 | 3.65 | .55 |
| 18 Brindar atención especial al niño por parte de la educadora | 196 | 1 | 4 | 3.13 | .76 |
| 19 Propiciar el trabajo en equipo | 200 | 2 | 4 | 3.53 | .55 |
| 20 Ignorar al niño | 198 | 1 | 4 | 1.38 | .69 |
| Número Válido | 177 | | | | |

Nota: *N* = Número de participantes, *Mín* = Puntaje mínimo, *Máx* = Puntaje máximo, *M* = Media, *DE* = Desviación Estándar.

b) Categorías en que se agrupan las acciones que utilizan las educadoras.

Las categorías se obtuvieron mediante un análisis de componentes principales. Las acciones se agruparon en dos factores, los cuales explicaron el 33% de la varianza total. El primero de ellos se le denominó: socioafectivo, con un valor *eigen* de 3.8, explicando el 19% de la varianza. El segundo denominado interaccional, tuvo un valor *eigen* de 2.7 y el porcentaje de varianza que explicó fue del 13.6%. En la tabla 2 se muestra las variables que agruparon a cada factor:

Tabla 2
Acciones de enfrentamiento agrupadas en dos factores: Factor socioafectivo y factor de interacción de la educadora con el niño.

| Afirmaciones | F1 | F2 |
|--|------|------|
| 19 Propiciar el trabajo en equipo | .667 | |
| 11 Implementar juegos para que el niño se involucre con sus compañeros | .629 | |
| 08 Pedir apoyo a los padres de familia | .586 | |
| 14 Observar al niño | .579 | |
| 05 Que sienta un acercamiento afectivo | .563 | |
| 17 Conocer el ambiente familiar | .558 | |
| 03 Motivar al niño a través de una plática | .557 | |
| 06 Brindar seguridad y confianza al niño para que realice sus actividades | .499 | |
| 10 Pedir ayuda a los compañeros para integrar al niño | .490 | |
| 02 Antes de entrar a clases preguntar al niño cómo se siente o qué le sucede | .486 | |
| 16 Dar tiempo al niño para que logre su integración | .366 | |
| 09 Pedir a un especialista el apoyo para facilitar la integración del niño | | .779 |
| 12 Realizar las actividades junto al niño | | .751 |
| 13 Jugar directamente con el niño | | .682 |
| 18 Brindar atención especial al niño por parte de la Educadora | | .682 |
| 15 Brindarle papeles especiales al niño, como dirigir un equipo, repartir material | | .552 |
| 01 Ofrecerle algún incentivo para que entre a clases | | .472 |
| 04 Pedir al niño que colabore en las actividades y juegos | | .425 |
| 07 Asignarle trabajo específico al niño para que se integre con sus compañeros | | .365 |

Nota: F1 = Factor Socioafectivo, F2 = Factor interaccional. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Rotación de varianza maximizada

- c) Estrategias consideradas, más efectivas por las educadoras, para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela.

El enfrentamiento socioafectivo, resultó ser el más efectivo según la elección de las educadoras. La media representada para el enfrentamiento socioafectivo fue de 3.23, y en el caso del enfrentamiento interaccional, de 2.64, $t(183) = 18.5, p < .0001$. La tabla 3 muestra los valores descriptivos de estos factores.

Tabla 3
Estadística descriptiva de los factores

| | <i>N</i> | <i>R</i> | <i>Mín</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>V</i> |
|------------------------------|----------|----------|------------|------------|----------|-----------|----------|
| Enfrentamiento Socioafectivo | 193 | 1.27 | 2.36 | 3.64 | 3.2341 | .3084 | .095 |
| Enfrentamiento interaccional | 190 | 2.00 | 1.43 | 3.43 | 2.6436 | .4251 | .181 |
| Casos válidos | 184 | | | | | | |

Nota. Los datos son referidos a: *N* = Número de participantes, *R* = Rango, *Mín* = Puntaje mínimo, *Máx* = Puntaje máximo, *M* = Media, *DE* = Desviación Estándar, *V* = Varianza.

- d) Diferencias entre las acciones consideradas más efectivas, dependiendo del sexo y de la situación de ingreso o reingreso al plantel.

Los datos reflejan que no hay diferencias entre percepción de efectividad de acciones, como un efecto del sexo (niño/niña) o del tipo de caso (reingreso/nuevo ingreso), en cualquiera de los dos factores. En el caso del

enfrentamiento socioafectivo, se obtuvo una media de $M = 3.26$, $DE = .27$ en el caso de niño de reingreso y una media de $M = 3.23$, $DE = .30$ en el caso de niño de nuevo ingreso. Por su parte, cuando se trataba de niña de reingreso se obtuvo una media de $M = 3.22$, $DE = .33$ y en niña de nuevo ingreso se obtuvo una media de $M = 3.21$, $DE = .33$, $F(3, 189) = .232$; $p > .05$, no significativos.

Los datos comparativos en el factor interaccional fueron los siguientes. En la comparación por sexo y tipo de caso, niño de reingreso obtuvo una $M = 2.7$, $DE = .40$; en el niño de nuevo ingreso se obtuvo una $M = 2.6$, $DE = .40$; niña de reingreso obtuvo una $M = 2.7$, $DE = .50$; niña de nuevo ingreso obtuvo una $M = 2.6$, $DE = .42$, $F(3, 186) = .949$; $p > .05$, no significativo.

- e) Impacto de los aspectos sociodemográficos en la efectividad percibida por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela.

Las comparaciones que consideraron las categorías sociodemográficas de las educadoras, resultaron no significativas en ambos factores.

En la comparación por edad en el factor de enfrentamiento socioafectivo, las educadoras en la categoría de 25 a 29 años, obtuvieron una $M = 3.2$, $DE = .33$, en la categoría de 30 a 39, una $M = 3.3$, $DE = .33$, en la de 40 o más, una $M = 3.23$, $DE = .26$, $F(2, 189) = .726$; $p > .05$, n. s. Por su parte, en el factor enfrentamiento interaccional por edad se encontró que la categoría de 20 a 24 años tuvo una $M = 2.6$, $DE = .41$; la categoría de 30 a 39 años tuvo una $M =$

2.7, $DE = .43$ y la de 40 o más tuvo una $M = 2.6$, $DE = .42$, $F(2, 186) = 2.17$; $p > .05$, n. s.

Respecto a la comparación por tiempo en servicio el factor de enfrentamiento socioafectivo presentó los siguientes resultados, en la categoría de 1-10 años se obtuvo una $M = 3.26$, $DE = .33$, en la categoría de 11-20 años se obtuvo una $M = 3.20$, $DE = .31$, de 21 en adelante la $M = 3.24$, $DE = .28$, $F(25, 165) = 1.11$; $p > .05$, n. s.

El factor de enfrentamiento interaccional representó los siguientes datos, en la categoría 1-10 años en servicio se obtuvo una $M = 2.68$, $DE = .43$, de 11-20 años de servicio se obtuvo una $M = 2.66$, $DE = .42$, y de 21 años de servicio en adelante se obtuvo una $M = 2.56$, $DE = .43$, $F(25, 162) = 1.20$; $p > .05$, n. s.

El máximo grado de estudios de las educadoras, comparado con el enfrentamiento socioafectivo, indicó los siguientes datos. En la categoría Normal básica se obtuvo una $M = 3.2$, $DE = .28$, en Licenciatura una $M = 3.23$, $DE = .32$, en Especialidad / Normal Superior una $M = 3.24$, $DE = .35$, en Maestría una $M = 3.14$, $DE = .30$, en otros estudios una $M = 3.27$, $DE = .01$, $F(4, 184) = .22$; $p > .05$, n. s.

En relación con el enfrentamiento interaccional la categoría Normal Básica obtuvo una $M = 2.6$, $DE = .40$, en Licenciatura una $M = 2.7$, $DE = .43$, en Especialidad / Normal Superior una $M = 2.6$, $DE = .43$, en Maestría una $M = 2.4$, $DE = .51$, en otros estudios una $M = 2.2$, $DE = .10$, $F(4, 181) = 1.21$; $p > .05$, n. s.

Discusión

De acuerdo a los datos, para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños de separarse de sus madres para entrar a clase, las educadoras se inclinan por acciones de tipo afectivo y social primordialmente. Esto significa que ellas continúan con la tendencia maternalista, como en los inicios del nivel preescolar se creía, comúnmente se escuchaba opiniones acerca de las educadoras como una persona dulce, amable y afectuosa.

Hay una preferencia de las educadoras a manejar el afecto como estrategia. En un principio se tenía como creencia que las educadoras, tenían como finalidad “cuidar niños” mientras las mamás trabajaban, y su imagen era reflejada ante los niños como una “segunda madre”, donde las tendencias y esquemas de formación eran tradicionales y conductistas; sin embargo, se mostraba un desconocimiento profundo acerca de los fundamentos teórico metodológicos del programa, de los aspectos del desarrollo y psicología infantil, así como la sistematización del trabajo docente por medio de la planificación, debido todo ello a las deficiencias de formación. Aunque no es concluyente, los resultados al menos sugieren esta tendencia.

Con una forma de enfrentamiento más afectiva que instrumental, podría ser una forma de ganancia secundaria para el niño, ya que al ofrecer resistencia para separarse de su madre para entrar al salón de clases, tendría como consecuencia la actitud de acercamiento afectivo de la educadora y no una acción que lo llevara más efectivamente a manejar la situación. Una especie de maternalismo de la educadora tiene el peligro de contribuir a perpetuar el

comportamiento del niño. Con ello, podría presentar problemas académicos por el elevado alejamiento escolar y darse paralelamente fobia escolar. (DSM IV, 1995)

Por lo tanto, la manera como la educadora enfrente la situación, marcará la forma para solucionar el comportamiento del niño.

La siguiente pregunta ¿en qué categorías es viable clasificar las acciones que utilizan las educadoras, para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la escuela?,

Las educadoras consideraron dos formas de enfrentar la situación, por medio de acciones relacionadas con la socialización y afectividad del niño o con acciones que ella como educadora debe realizar con el niño.

Estas dos formas de enfrentar la situación, para ellas son efectivas, sin embargo, la que ellas eligieron como más efectiva de las dos, fue el enfrentamiento socioafectivo.

Este tipo de enfrentamientos refleja a una educadora como “consentidora”, que dan especial importancia a este tipo de expresiones, sin embargo, lejos de solucionar la situación, podría estarla favoreciendo o perpetuando.

Esto no implica dejar a lado el mostrar cariño, sino que la educadora debe analizar sus acciones y debe innovar estrategias eficaces que permita realizar acciones para que el niño o niña, refleje un progreso detallado y específico de acciones, enfatizando en el compromiso de ambos para mejorar la evolución de la situación.

La educadora, tiene como función encaminar a los niños y niñas a desarrollar equilibradamente sus competencias, creando un ambiente estable y una adecuada forma de tratarlos, así como las actitudes que muestra en sus intervenciones educativas, y los criterios que utiliza para orientar las relaciones de los niños. (PEP, 2004)

La educadora al mostrar una adecuada forma de trabajo, debe percatarse de la situación que está viviendo el niño y debe de tomar en cuenta que podría presentar posiblemente un trastorno de ansiedad por separación, el cual muestra, que es posible que los niños expresen sus preocupaciones o miedos. La ansiedad y anticipación de la separación se manifiestan en la etapa media de la infancia, limitando su capacidad para afrontar cambios, al tiempo que experimentan un notable malestar por separarse de ellos. (DSM IV, 1995)

Si la situación con el niño se repite con frecuencia, podría tratarse de un trastorno que requiera de intervención especializada. En este caso, la educadora puede fungir como coterapeutas, en apoyo de la terapia tratar el problema del niño con mayor efectividad. (Bragado, 1994)

En la pregunta sobre ¿cuáles son las estrategias que se consideran más efectivas por las educadoras, para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños y niñas a separarse de sus madres para quedarse en la escuela? Resultando el enfrentamiento socioafectivo, ser el más efectivo para las educadoras.

Este tipo de enfrentamientos, logra en el niño, que puede tener la certeza, de que cuenta con el apoyo de un gran número de personas cercanas a él, que

le permiten actuar en un contexto agradable, con lo cual podrá disminuir la ansiedad que le aqueja, así como el desenvolverse en contextos distintos al hogar y lejos de la madre.

No obstante, el que la educadora elija realizar principalmente acciones de tipo afectivo, resta importancia a aquellas acciones que benefician al niño a integrarse en sus actividades.

Es benéfico otorgarle al niño un espacio agradable donde se sienta cómodo, resaltando la interacción entre la educadora y el niño donde la comunicación sea la prioridad y enfatizando en los acuerdos que pacten.

Sin embargo, la educadora debe equilibrar su forma de laborar, otorgando el mismo peso a las acciones sociales, afectivas, físicas e intelectuales, no obstante, una forma de actuar desequilibrada dar mayor énfasis al factor de enfrentamiento socioafectivo, minimiza una parte esencial de las necesidades que el niño presenta en esa etapa.

Para Bragado (1994), una de las estrategias que considera en este tipo de situaciones es trabajar con la motivación, de tal manera, que al niño le resulte gratificante realizar sus actividades y terapia.

Asimismo, la educadora debe proporcionar en un mismo tiempo seguridad y estímulo, para que los niños y niñas puedan sentirse alentados y así el grupo se convertirá en una comunidad de aprendizaje. (PEP, 2004)

En el cuestionamiento, ¿existen diferencias entre las acciones que se consideran más efectivas, dependiendo del sexo y de la situación de ingreso o reingreso al plantel? Las educadoras indicaron que no existen diferencias entre

los enfrentamientos socioafectivos, o interaccionales, y los casos de ingreso, reingreso, ser niño o niña.

Esto indica que las educadoras enfrentan la situación de igual manera, sin considerar si es niño o niña, o si ya había un año en el jardín de niños o si es de nuevo ingreso. En este sentido, la situación del niño, es una información valiosa que es importante considerar para enfrentar con éxito la resistencia a la separación. El significado es diferente si el niño es de reingreso o de nuevo ingreso. En el primer caso, la situación puede haber sido gestada dentro de la escuela, además de la familia, en el segundo caso, el efecto de la familia se espera que sea más importante.

Siendo que la educadora, es quién más se percata de la evolución de los niños y niñas en el dominio de las competencias, dificultades que enfrentan y de sus posibilidades de aprendizaje. El registro de estas cuestiones, recolección de evidencias, notas sobre el desarrollo de los alumnos en las actividades, constituyen una fuente de información en el proceso de desarrollo de los pequeños. (PEP, 2004)

Por tanto, es de suma importancia que las educadoras con sus registros evidencien el progreso de desarrollo de los niños y se reflexionen sobre las estrategias que realizan, destacando aquellas que mejoren sus posibilidades y adecuen aquellas que no favorecen su desarrollo.

En la pregunta ¿cuál es el impacto de los aspectos sociodemográficos en la efectividad percibida por las educadoras para enfrentar las situaciones de resistencia de los niños a separarse de sus madres para quedarse en la

escuela?, los resultados indicaron que no causa algún impacto los aspectos sociodemográficos con la situación del niño.

Entendiendo estos aspectos sociodemográficos, como aquellos datos personales que en el sentido común pueden impactar en la vida del niño.

Con lo cuál, se infiere que una educadora recién egresada actúa al igual que otra educadora con más alto grado escolar o más años en servicio.

Esto indica, una contrariedad, puesto que a mayor estudio y experiencia laboral, se debería contar con más conocimientos acerca de cómo enfrentar situaciones escolares que presentan los alumnos.

Por otra parte, se requieren espacios e información que permita a las educadoras contar con los datos precisos que apoyen a su labor docente para enfrentar las situaciones, así sea una persona que esté en formación docente o una educadora en servicio.

6

Conclusión

Los estudios realizados en esta investigación, han sido el resultado de las opiniones expresadas por las educadoras sobre sus acciones. En ambos estudios, se observó la falta de estrategias instrumentales para enfrentar la resistencia de los niños para permanecer en la escuela, también, se hizo evidente la necesidad de contar con espacios e información donde las educadoras puedan elegir las estrategias idóneas para atender los problemas de comportamiento en sus alumnos, así como para encontrar la orientación necesaria para diseñar planes de trabajo y programas que mejoren la estabilidad emocional, social, física e intelectual de sus alumnos.

Algunos de los hallazgos que se rescataron de los objetivos en ambos estudios, fue la confrontación de ideas expresadas abiertamente y elegidas en la escala Likert. En estas respuestas, se obvia el sentido común que algunas educadoras imprimen en su labor; no obstante, cada una de las preguntas de investigación, llevan a la reflexión acerca de la falta de conocimiento en aspectos relacionados con los comportamientos y actitudes de los alumnos,

enfaticando que no es solo error de la educadora, sino que existe necesidad de contar con talleres y capacitaciones que no aborden solo aspectos que enmarcan el contexto escolar; es importante adentrar en brechas más amplias, como el lado psicológico y biológico del alumno/a. Con esto no se quiere decir que las educadoras sean especialistas, pero sí capaces de reconocer y enfrentar acertadamente sus acciones.

Es importante exhortar a las educadoras para que reflexionen sobre las acciones que desempeñan, debido a la necesidad por equilibrar los factores de enfrentamiento interaccional y socioafectivo, de manera que las estrategias utilizadas en las situaciones de sus alumnos sean las más eficaces.

Por otra parte, es primordial que las educadoras, tomen en cuenta si el niño o niña, es de nuevo ingreso o reingreso, ya que esto podría influir en la eficacia de las estrategias de acción.

Por otro lado, éste trabajo cumplió con las expectativas esperadas y respondió a cada una de las preguntas de manera sencilla y clara.

Asimismo, este trabajo intenta contribuir, junto con otros estudios, a la comprensión de las acciones y reacciones de los niños de preescolar que tiene impacto en su desempeño escolar y en su desarrollo. En este caso, es esencial conocer, explorar y analizar no sólo la similitud de la resistencia de los niños y niñas a separarse de su madre o figura de mayor apego, es posible que realmente se manifieste el trastorno de ansiedad por separación, recordando que el 4% de la población en general puede presentarlo, esta situación identificada correctamente podría reflejar la realidad que presente el niño o

niña. Asimismo, la eficacia del nivel preescolar podría una vez más dar cuenta de la importancia que ofrece el Jardín de niños y su impacto en la sociedad.

También, este trabajo, ofrece una aproximación metodológica plausible para conocer las concepciones que las educadoras reflejan en sus expresiones pueden dar pie a tantas situaciones escolares que se manifiestan en cada ciclo escolar y la forma de desafiar tales retos. Asimismo, destaca la necesidad de contar con educadoras creativas, informadas, actualizadas y con carácter de acción ante los problemas escolares de cada uno de sus alumnos.

Referencias

- Akande, A. Osagie, J., Mwaiteleke, P., Botha, K., Ababio, E., Selepe, T. & Chipeta, K. (1999). Managing children's fears and anxieties in classroom settings. *Early Child Development & Care*, 158, 51-69.
- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1997). *El desarrollo infantil*. México: Paidós.
- Baeza, J. (2003). *Ansiedad por separación: una presentación del problema*. Recuperado de <http://www.clinicadeansiedad.com/documentos.asp?indice=0>
- Bragado, C. (1994). *Terapia de conducta en la infancia: trastornos de ansiedad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. España: Paidós
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano* (3ª. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Díaz, E. (2001). El niño como sujeto de la sociedad, la cultura y los valores en el contexto escolar. *Instituto de Educación de Aguascalientes, 2º Foro Nacional*, 30-45.

- Enciclopedia de la Educación Preescolar. (1999). *La educación preescolar: las claves del proceso* (Vol 1, pp. 33-47). México: Santillana.
- Echeburúa, E. (1996). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Finch, S. (1986). *Fundamentos de psiquiatría infantil*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Freedman, A., Kaplan, H. y Sadock, B. (1977). *Compendio de Psiquiatría*. México: Salvat Editores, S.A.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Klein, R. & Last, C. (1989). *Anxiety disorders in children*. U. S. A.: Sage Publications.
- Kolb, L. y Brodie, K. (1988). *Psiquiatría Clínica* (10ª. ed.). México: Nueva Editorial Interamericana, S. A. de C .V.
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (1995). (4ª. ed.) Washington, DC, E. U.: Masson.
- Murris, P., Mayer, B., Bartelds, E., Tierney, S. & Bogie, N. (2001). The revised version of the screen for child anxiety related emotional disorders. Treatment sensitivity in an early intervention trial for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 40. Recuperado el 30 de octubre de 2003, de <http://gateway.proquest.com>
- Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. (1999), SPSS para Windows. V. 10.0
- Pick, S., Givaudan, M. y Martínez, A. (1997) *Aprendiendo a Ser Papá y Mamá*. (2ª. ed.). México: ¿Idéame? S.A. de C. V.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Editorial Offset, S. A. de C. V.

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. (SEECH) *Departamento de Estadística*, Inicio de cursos 2003-2004. Recuperado de <http://chih.sep.gob.mx/quienes.asp>

Shenllenbager, S. (2003, mayo). Mommy, please don't go: How to keep from escalating. *The Wall Street Journal*. Recuperado el 28 de septiembre de 2003, de <http://gateway.proquest.com>

Wimmer, R., & Dominick, J. (2001). *Introducción a la Investigación de los Medios Masivos de Comunicación*. México: International Thomson Editores.

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario sobre situaciones escolares¹

¡Gracias por participar!

Por favor, regálenos su opinión honesta sobre la situación escolar que se plantea.

Toda la información que usted nos proporcione, será estrictamente confidencial y la utilizaremos solamente en conjunto con los resultados de los demás participantes.

Recuerde, no hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, las preguntas se refieren sólo a lo que usted piensa o siente.

Por favor, imagine esta escena:

Es un jueves por la mañana, después de cuatro semanas de iniciado el ciclo escolar. José/Margarita, un alumno(a) de tercer grado de nuevo ingreso en el plantel, llega a la escuela de la mano de su mamá. Usted observa que se resiste a separarse de ella: Llora, aprieta su mano, se queja de dolores de estómago y se ve agitado(a) y sudoroso(a). Usted recuerda que el niño(a) casi siempre llora dentro del salón, se queja de malestares, se niega a realizar las actividades que usted planea y no interactúa con sus compañeros.

Por favor, continúe en la siguiente página.

¹ Estudio realizado por Lic. Nahaira Elena Luévano González
Asesor: Dr. Pedro Barrera Valdivia
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Si José/Margarita fuese su alumno(a):

1.- ¿Qué haría usted para que entre al salón de clase?

2.- ¿Qué haría usted para que realice las actividades escolares?

3.- ¿Qué haría usted para que interactúe con sus compañeros?

4.- ¿A qué se deberá que no quiera separarse de su madre para quedarse en el salón de clases?

5.- ¿Qué recomienda usted para solucionar la situación de José/Margarita?

Apéndice B

Escala sobre situaciones escolares²

¡GRACIAS POR PARTICIPAR!

Imagine esta escena por favor:

Es un jueves por la mañana, después de cuatro semanas de iniciado el ciclo escolar José/Margarita, un(a) alumno(a) de tercer año, curso segundo grado en el mismo plantel, llega a la escuela de la mano de su mamá. Usted observa que se resiste a separarse de ella: Lloro, aprieta su mano, se queja de dolores de estómago y se ve agitado(a) y sudoroso(a). Usted recuerda que el niño(a) casi siempre llora dentro del salón, se queja de malestares, se niega a realizar las actividades que usted planea y no interactúa con sus compañeros.

A continuación encontrará una serie de acciones. Después de leer cada una marque con una **X** el espacio que representa mejor su opinión. No existen respuestas correctas o incorrectas, esto no es un examen.

| ¿CÓMO CONSIDERA USTED ESTAS ACCIONES?: | MUY EFECTIVA | EFFECTIVA | POCO EFECTIVA | NADA EFECTIVA |
|---|---------------------|------------------|----------------------|----------------------|
| 1.-Ofrecerle algún incentivo para que entre a clases. | | | | |
| 2.-Antes de entrar a clases preguntar al niño cómo se siente o qué le sucede. | | | | |
| 3.- Motivar al niño a través de una plática. | | | | |
| 4.-Pedir al niño que colabore en las actividades y juegos. | | | | |
| 5- Que sienta un acercamiento afectivo. | | | | |
| 6.- Brindar seguridad y confianza al niño para que realice sus actividades. | | | | |
| 7.-Asignarle trabajo específico al niño para que se integre con sus compañeros. | | | | |
| 8.-Pedir el apoyo a los padres de familia. | | | | |
| 9.- Pedir a un especialista el apoyo para facilitar la integración del niño. | | | | |
| 10.- Pedir ayuda a los compañeros para integrar al niño. | | | | |
| 11.- Implementar juegos para que el niño se involucre con sus compañeros. | | | | |
| 12.- Realizar las actividades junto al niño. | | | | |

² Estudio realizado por Lic. Nahaira Elena Luévano González
Asesor: Dr. Pedro Barrera Valdivia
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

| | MUY EFECTIVA | EFFECTIVA | POCO EFECTIVA | NADA EFECTIVA |
|---|-----------------|-----------|------------------|------------------|
| 13.- Jugar directamente con el niño. | | | | |
| 14.- Observar al niño. | | | | |
| 15.- Brindarle papeles especiales al niño, como dirigir un equipo, repartir material. | | | | |
| 16.-Dar tiempo al niño para que logre su integración | | | | |
| 17.-Conocer el ambiente familiar. | | | | |
| 18 .-Brindar atención especial al niño por parte de la Educadora | | | | |
| 19.-Propiciar el trabajo en equipo. | | | | |
| 20.-Ignorar al niño. | | | | |

Por favor complete las siguientes cuestiones.

21.-Edad:

- a) 25-29 años _____ ()
- b) 30-34años _____ ()
- c) 35-39años _____ ()
- d) 40-44años _____ ()
- e) 45-49años _____ ()
- f) 50 en adelante _____ ()

22.-Jardín de Niños _____

23.-Tiempo en servicio _____ años

24.- Máximo grado de estudios:

- a) Normal Básica _____ ()
- b) Licenciatura _____ ()
- c) Especialidad de Normal Superior _____ ()
- d) Maestría _____ ()
- e) Doctorado _____ ()
- f) Otro, especifique _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COOPERACIÓN!

Apéndice C

Tabla1**Categorías detalladas para la pregunta 1, sobre el “Cuestionario de situaciones escolares”.**

| Categoría | Descripción | Niveles |
|-----------------|--|---|
| Verbal | Incluye las acciones de interacción verbal de la educadora con el niño. | 01.- Ofrecer incentivos. 02.- Hablar (sin especificar el contenido de la expresión). 03.- Escuchar al niño. |
| Físico | Contiene las acciones de interacción física entre la educadora y el niño. | 04. Pasearlo por la escuela. 05. Llevarlo al salón 06. Tocar al niño, abrazarlo, tomarlo de la mano. |
| Madre | Presenta las acciones que la educadora pide hacer a la madre. | 07. Pedirle a la madre que se retire. 08. Hablar con la madre. 09. Pedirle que apoye en la situación |
| Sí misma | Explica como se muestra la educadora ante el niño. | 10. Mostrarse amable con el niño. |
| Metas | Incluye los propósitos, sin especificar la acción de la educadora para que el niño acceda. | 11. Conducta del niño. 12. Estado del niño. 13. Escuela como incentivo. |
| No intervención | Muestra la acción indirecta de la educadora, con el niño. | 14. Ignorarlo. |

Apéndice D

Tabla 2**Categorías detalladas para la pregunta 2, 3, 5, sobre el “Cuestionario de situaciones escolares”.**

| Categoría | Descripción | Niveles |
|------------------|--|--|
| Verbal | Incluye las acciones de interacción verbal de la educadora con el niño. | 01.- Invitarlo a colaborar. 02.- Hablar (sin especificar el contenido de la expresión). 03.- Cuestionarlo 04. Ofrecer incentivos. |
| Físico | Contiene las acciones de interacción física entre la educadora y el niño. | 05. Realizar actividades con él. 06. Jugar con él. 07. Acercamiento afectivo. 08. Asignarle trabajo. |
| Acción indirecta | Presenta las acciones que la educadora hace y pide hacer a otros indirectamente. | 09. Observar. 10. Pedir a otros que lo apoyen. |
| Metas | Incluye los propósitos de la educadora para que el niño acceda. | 11. Sin especificar acción. |

Apéndice E

Tabla 3**Categorías detalladas para la pregunta 4, sobre el “Cuestionario de situaciones escolares”.**

| Categoría | Descripción | Niveles |
|------------|--|---|
| Escuela | Causas atribuidas al ambiente escolar. | 01.- Desagrado escolar. 02.- Temor escolar. 03.- Apego ausente. |
| Familia | Causas atribuidas a problemática dentro de la familia. | 04. Problemas familiares. |
| Madre-Hijo | Causas atribuidas a la relación específica entre la madre y el niño/niña. | 05. Dependencia/sobreprotección. 06. Temor a la separación. |
| Personal | Causas atribuidas a las características personales del niño/a, su estado emocional, sus características físicas o no tener hermanos. | 07. Inseguridad, timidez. 08. Problema físico. 09. Proceso natural. 10. Ser hijo único |