

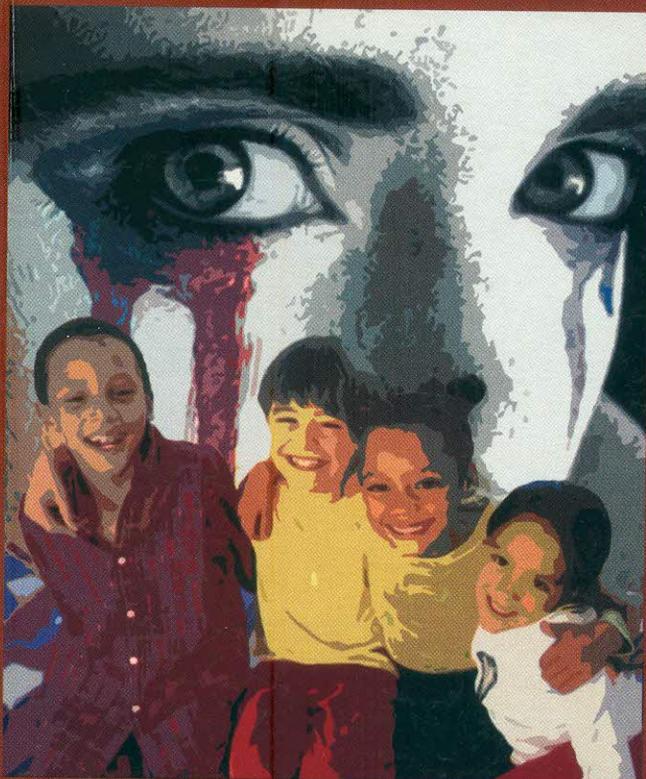
MORAL Y LUCES



SIMÓN RODRÍGUEZ

María  
Clarett  
Valero

# La influencia del estrés en la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar







# **La influencia del estrés en la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar**

María Clarett Valero



**Hugo Rafael Chávez Frías**

Comandante Presidente de la República Bolivariana de Venezuela.

**Ing. Héctor Navarro Díaz**

Ministro del Poder Popular para la Educación

**Junta Administradora del IPASME**

**Prof. Favio Manuel Quijada Saldo**

Presidente

**Prof. José Alberto Delgado**

Vicepresidente

**Dr. Oscar Rodríguez**

Secretario

**Fondo Editorial IPASME**

**Lic. José Gregorio Linares**

Presidente

**La influencia del estrés en la adaptación  
de los niños y niñas en edad preescolar**

María Claret Valero

Edición: 3000 ejemplares

Depósito Legal: IF65120093701395

ISBN: 978-980-7033-84-8

Impreso por: P&P Producciones Gráficas

Montaje y Diseño: Mauricio Gaitán D

Corrección: Yilda Conquista

Caracas, 2009

**Fondo Editorial IPASME**

Final Calle Chile con Av. Presidente Medina,

Locales IPASME, Urb. Las Acacias,

Municipio Libertador, Caracas, Venezuela.

Teléfono: 0212. 633.53.30

E-mail: [fondoeditorial\\_ipasme@yahoo.com](mailto:fondoeditorial_ipasme@yahoo.com)

Web: <http://fondoeditorialipasme.wordpress.com>

Publicación con fines culturales

**Distribución gratuita**

---

**Este libro fue realizado por el Equipo técnico editorial del F.E.I.  
conformado por Nelly Montero, Luis Duran y Sady Silva.**

---



**Gobierno Bolivariano  
de Venezuela**

Ministerio del Poder Popular  
para la Educación



## **DEDICATORIA**

A Dios Todopoderoso, por darme la vida y cosechar dentro de mí la luz radiante para seguir el fascinante camino de la educación, proyectando desde la edad preescolar el futuro de la humanidad.

Por darme la oportunidad de alcanzar una nueva meta y darme la sabiduría para superar los obstáculos en mi camino.

A mi familia, por darme ese tiempo que les pertenece.

A los mejores profesores, los niños, motivos permanentes de alegría.



## **RECONOCIMIENTO**

A mi tutora de Trabajo de Grado, Profesora Elvira Sánchez, por su asesoría, orientaciones y conocimientos. Por su apoyo y estímulo para alcanzar este anhelado triunfo.

A la Profesora María Eugenia Bautista, por sus sabias orientaciones y conocimientos para enriquecer y orientar la investigación.

A la Profesora Viviana García, por sus virtudes extraordinarias, por abrirme las puertas que indicaron el hermoso camino de la investigación.

A la Doctora María Teresa Márquez, por su incondicional apoyo, que me permitió culminar este reto.

A la Hermana Rosa, Directora de la Institución, a mis compañeras de trabajo y a los padres y representantes, quienes gentilmente me

permitieron aplicar los instrumentos que dieron validez y soporte a la presente investigación.

A la Universidad Santa María, por brindarme la oportunidad de lograr otra meta.

***A todos... ¡Mil Gracias!***



# ÍNDICE GENERAL

**PP.**

LISTA DE CUADROS .....	15
LISTA DE GRÁFICOS .....	17

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>19</b>
---------------------------	-----------

## **I EL PROBLEMA.....23**

1.1 Contextualización y Delimitación del Problema.....	23
1.2 Interrogantes de la Investigación .....	27
1.3 Objetivos de la Investigación.....	28
1.3.1 Objetivo General .....	28
1.3.2 Objetivos Específicos .....	28
1.4 Justificación .....	28
1.5 Sistema de Variables .....	34
1.5.1 Definición Conceptual .....	34
1.5.2 Definición Operacional .....	35

## **II MARCO TEÓRICO .....39**

2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación .....	39
2.2 Síntomas de Estrés en el Niño y la Niña en Edad Preescolar .....	42
2.2.1 Síntomas Físicos de Estrés en el Niño o la Niña en Edad Preescolar .....	44
2.2.2 La Conexión Vital entre la Adrenalina y el Estrés .....	48
2.2.3 Síntomas Emocionales del Estrés en el Niño o la Niña en Edad Preescolar .....	50
2.2.3.1 Irritabilidad .....	51

	2.2.3.2 Problemas de Autoestima .....	52
	2.2.3.3 Ansiedad .....	53
2.3	Sucesos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar .....	54
	2.3.1 Sucesos Biológicos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar .....	57
	2.3.1.1 Desarrollo Asociado a la Edad .....	57
	2.3.1.2 Personalidad .....	62
	2.3.1.3 El Niño o la Niña Acelerado .....	64
	2.3.1.4 Temperamento del Niño o la Niña Propenso al Estrés .....	65
	2.3.1.5 Carácter del Niño o la Niña en Edad Preescolar .....	66
	2.3.2 Sucesos Sociales Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar .....	67
	2.3.2.1 Familia con Estrés .....	67
	2.3.2.2 Estilos de Crianza .....	69
	2.3.2.3 Pérdida de Uno de los Progenitores.....	72
	2.3.3 Sucesos Educativos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar.....	74
	2.3.3.1 El Estrés Asociado al Comienzo de la Escolarización .....	74
	2.3.3.2 Estrés en la Relación con Otros Niños .....	77
	2.3.3.3 Ansiedad en el Docente de Educación Preescolar .....	79
2.4	La Adaptación del Niño y la Niña en la Etapa Preescolar .....	79
2.5	Rol Orientador del Docente de Educación Preescolar .....	83
2.6	Sugerencias para la Orientación de Padres en el Afrontamiento del Estrés de sus Hijos e Hijas en Edad Preescolar .....	85

2.7	Conceptualización Actual de Educación	
	Preescolar y Nivel de Educación Inicial .....	89
2.7.1	Finalidades del Nivel de Educación Inicial .....	90
2.7.2	Principios de la Educación Inicial .....	91
2.7.3	Fundamentación Teórica	
	de la Educación Inicial .....	92
2.7.4	Fundamentación Social, Antropológica	
	y Cultural de la Educación Inicial .....	94
2.7.5	Fundamentación Filosófica y Ecológica	
	de la Educación Inicial .....	96
2.7.6	Fundamentación Epistemológica de la	
	Educación Inicial .....	96
2.7.7	Fundamentación Psicológica de	
	la Educación Inicial .....	97
2.7.8	Principios Generales de Desarrollo del Niño	
	y la Niña en Edad Preescolar .....	98
	2.7.8.1 Cognición .....	99
	2.7.8.2 Lenguaje .....	100
	2.7.8.3 Desarrollo Social, Emocional	
	y Moral .....	101
	2.7.8.4 Psicomotricidad.....	102
2.7.9	Fundamentación Neurofisiológica .....	103
2.8	Reseña Histórica de la Educación	
	Preescolar en Venezuela .....	104
2.8.1	Instituciones Asistenciales-Pedagógicas:	
	El Jardín de Infancia .....	105
2.8.2	Precursores y Promotores de la	
	Educación Preescolar .....	106

2.8.3	Posición de las Organizaciones Internacionales ante la Educación Preescolar .....	106
2.8.4	Teoría Humanista .....	108
2.9	Bases Legales .....	110
2.9.1	Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) .....	110
2.9.2	Ley Orgánica para la Protección Integral del Niño y del Adolescente (LOPNA, 1998) .....	110
2.9.3	Código Civil de Venezuela .....	112
<b>III</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>115</b>
3.1	Modelo de Investigación .....	115
3.2	Tipo y Diseño de la Investigación .....	116
3.3	Población y Muestra .....	118
3.4	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos ..	123
3.4.1	Validación .....	125
3.4.2	Confiabilidad .....	127
3.5	Procedimiento .....	128
<b>IV</b>	<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ....</b>	<b>133</b>
4.1	Análisis de Datos de la Guía de Observación Aplicada por los Docentes .....	134
4.2	Análisis de Datos del Cuestionario Aplicado a los Padres y Representantes .....	147
<b>V</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>173</b>
5.1	Conclusiones .....	173
5.2	Recomendaciones .....	175
	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>179</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>185</b>

A	Instrumentos de Recolección de Datos .....	187
A-1	Guía de Observación Aplicada a los Alumnos .....	189
A-2	Cuestionario Dirigido a los Padres y Representantes .....	193



## LISTA DE CUADROS

CUADRO	PP.
1. Identificación y definición de las Variables .....	35
2. Operacionalización de las Variables .....	37
3. Distribución de la Población de Alumnos y Alumnas por grupos pertenecientes al Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso .....	119
4. Distribución de la Población de Padres y Representantes por grupos del Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso .....	120
5. Muestra de Alumnos .....	123
6. Muestra de Padres y Representantes .....	123
7. Distribución de Frecuencias de la Dimensión Síntomas Fisiológicos .....	134
8. Distribución de Frecuencias de la Dimensión Síntomas Emocionales .....	138
9. Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos al Desarrollo Asociado a la Edad ....	147
10. Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos a la Personalidad .....	155
11. Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos al Temperamento .....	163



## LISTA DE GRÁFICOS

### GRÁFICO

PP.

1. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan síntomas fisiológicos .....135
2. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan síntomas emocionales .....141
3. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos al desarrollo asociado a la edad .....149
4. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos a la personalidad .....157
5. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos al temperamento .....165



## INTRODUCCIÓN

Para muchos, la vida durante la infancia es época de gozo, libre de preocupaciones, separada de las cargas y responsabilidades del adulto, todo lo opuesto a estrés. Sin embargo, educadores y profesionales de la infancia ven a muchos niños o niñas con reacciones negativas ante determinados acontecimientos en su vida, lo que hace muy difícil su existencia en estas primeras edades.

Bajo este contexto, y especialmente en la presente coyuntura del país, caracterizada por significativas transformaciones económicas, políticas y sociales que comprometen el desarrollo de las nuevas generaciones venezolanas, la educación no puede quedar relegada, pues la misma constituye pilar fundamental en todo proceso de cambio social. Es aquí donde se reafirma precisamente el significado del papel de la Educación Inicial y, por ende, el rol del docente-orientador ante el reto de replantearse metas de innovación en su acción educativa para responder a una experiencia de orden social, además de la pedagógica.

Ciertamente, es difícil llegar a una comprensión del problema del estrés infantil sin intentar mostrar los cambios de la vida familiar en la sociedad. Cambios que han transformado la infancia, principalmente porque la familia ha cambiado. Generalmente, el hogar era un lugar seguro, los niños y niñas confiaban en encontrar apoyo en él, en percibirlo como un escudo ante las agresiones de la sociedad y un lugar estable en el que podían desarrollarse; refugio que está desapareciendo actualmente.

Muchos factores como el incremento de la violencia, presión económica, inestabilidad cultural, afectan a los adultos tanto como a los niños o niñas. La depresión y la ansiedad son el plato del día; ello significa que una gran parte de los padres están estresados cuando sus hijos o hijas buscan apoyo y ayuda para salir de una situación estresante.

Dentro de este marco, es importante señalar que la investigación postmoderna del estrés indica que el ser humano en el acontecer estresante no es simplemente alguien que reacciona de un modo fisiológico, sino que,

ante todo, es un actuante que puede perfectamente intervenir en el acontecer estresante, como lo vio Selye, médico austriaco-canadiense (citado por Plattner, 1995), quien introdujo en 1950 el término científico del estrés y analizó la influencia de distintos estímulos externos sobre el organismo humano.

Por otra parte, el investigador norteamericano Lazarus (citado por Trianes, 1999) ha puesto de relieve que el origen del estrés y el comportamiento estresante son un enfrentamiento recíproco de la persona con su entorno; su reacción depende sobre todo de cómo valora personalmente la situación respectiva.

Desde esta perspectiva, la concepción asumida por la autora en el presente estudio es la del estrés como interacción entre las personas y su entorno, lo que quiere decir que no se podrá hablar de una reacción de estrés sin hacer referencia a determinadas situaciones o acontecimientos desencadenantes.

Por tal razón, se hace impostergable el compromiso de promover en el ámbito educativo lo social, además de lo pedagógico, especialmente en el Nivel Inicial–Fase Preescolar, sobre la importancia de prevenir o minimizar los efectos del estrés con el fin de favorecer el proceso educativo y adaptativo, el desarrollo emocional y la salud de los niños y niñas en edad preescolar.

En este sentido surge la presente investigación, con el propósito fundamental de determinar la influencia del estrés en la adaptación al medio de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso. La metodología abordada fue la de una investigación enmarcada en el campo de las ciencias fácticas y dentro de este contexto se sitúa en el ámbito de las Ciencias Sociales, rigiéndose por un modelo cualicuantitativo. De acuerdo con su tipo, corresponde a un estudio de campo con carácter descriptivo y diseño no experimental.

Dentro de esta perspectiva, la investigación se sustenta en la Teoría del Desarrollo Infantil, en la Teoría Humanista y en los Principios Fundamentales que orientan la Educación Inicial, porque su propósito está centrado en el desarrollo integral del niño y la niña, partiendo de la realidad

concreta del mundo de estos niños y niñas y de la indiscutible importancia de la edad preescolar, comprendida entre los tres (3) y los seis (6) años. Por otra parte, en las sugerencias realizadas a través de este estudio se destacan orientaciones que permiten dimensionar un nuevo horizonte para los docentes y padres, en el reto formidable de educar a los niños y niñas en edad preescolar.

Para la obtención de datos, se observó a los niños y niñas en el medio escolar y los resultados se plasmaron en una guía de observación conformada por veintiocho (28) ítems de respuestas cerradas, con escala de actitud tipo Likert con base en una estimación desde tres (3) a cero (0) puntos, para obtener los datos primarios que surgen del contacto directo con la realidad que se investiga, en este caso aspectos o conductas a observar por la docente en los niños y niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

El segundo instrumento es un cuestionario, con alternativas tipo Likert, con base en una estimación desde cuatro (4) a un (1) puntos. El mismo está constituido por treinta y ocho (38) ítems cerrados presentados en forma de afirmaciones y cinco (5) preguntas abiertas que califican al objeto de actitud a medir, el cual se aplicó a los padres de los niños y niñas seleccionados.

La validez, se determinó mediante juicio de expertos, con la colaboración de cinco (5) especialistas con grados académicos de Magíster y Doctorado, conocedores de Metodología de la Investigación, con experiencia en la elaboración de instrumentos y ejercicio docente a nivel Superior y Postgrado. De igual manera, se aplicó la fórmula de validación general propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (1998). En relación con la confiabilidad, se obtuvo a través de una prueba piloto a cuyos resultados se les aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach, según Hurtado (1998).

Por su contenido, la investigación está estructurada en cinco (5) capítulos, precedidos por una introducción general al tema. El primero refleja el planteamiento del problema, los objetivos que se persiguen, así como la justificación y las variables en que se sustenta la misma. El segundo capí-

tulo presenta el Marco Teórico, el cual refleja los antecedentes pertinentes, reseña histórica, las bases teóricas correspondientes y la debida fundamentación legal. En el tercer capítulo se aborda la metodología aplicada, el tipo de diseño de la investigación, la población y muestra considerada, las técnicas e instrumentos que se aplicaron para la obtención de los datos que condujeron al análisis de los resultados, validación y confiabilidad y procedimiento para abordar la investigación. En el capítulo cuarto se recopila el análisis de los datos plasmados en la guía de observación y los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los padres de los niños y las niñas en edad preescolar, procesados con el método de la estadística descriptiva. El capítulo quinto sintetiza las conclusiones a las que llegó la investigadora en la realidad de su estudio y las recomendaciones que emite al respecto, con base en el problema objeto de estudio. El trabajo investigativo concluye con la presentación de la bibliografía que sustenta a la parte documental y los anexos considerados importantes para la investigación realizada.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

### 1.1 Contextualización y Delimitación del Problema

En estos tiempos, en Venezuela y más allá de sus fronteras se habla del papel relevante de la educación. Se repite una y otra vez que, en la llamada sociedad del conocimiento, la educación debe tener un valor de primera importancia, por representar algo parecido a una especie de llave maestra que permitirá el acceso a las claves del éxito de un mundo impactado de manera impresionante por un voluminoso, permanente y vertiginoso flujo de información y conocimiento científico y tecnológico y por incesantes reajustes culturales, políticos, económicos y sociales que han estado y seguirán planteando nuevas y complejas exigencias de formación para todos.

Cabe mencionar que de todas las estructuras que sostienen la sociedad, quizás sea la familia la que más ha sufrido el impacto de los cambios acelerados y discontinuos de estos momentos históricos. Se da entonces la necesidad de fomentar la grupabilidad familiar y establecer una continuidad y complementariedad de culturas y proyectos entre los dos sistemas: familia–escuela. Al haber incoherencia entre este binomio, aumenta la probabilidad de un desajuste funcional del niño o de la niña, como afirma Esté (2000), así «surgen los problemas de adaptación y las disfunciones en la conducta infantil» (p. 9).

Debe señalarse que la actual crisis socioeconómica y sociocultural compromete el desarrollo de las nuevas generaciones venezolanas. Es aquí donde se reafirma el significado del papel de la educación preescolar.

Resulta claro destacar que la época de la vida del niño y de la niña correspondiente a la educación preescolar es una época privilegiada para observarlos en sus actividades individuales o sociales. Así que es importantísimo, como docentes, descubrir problemas o dificultades y

compensarlos o tratarlos, de tal manera que se pueda alcanzar los objetivos esenciales de la Educación Inicial, como la optimización del desarrollo, el cual debe lograrse a través de las diferentes áreas de la personalidad, por cuanto es en este nivel que se producen cambios significativos en la vida del ser humano.

El ritmo de la vida actual suele acelerar a los niños y niñas, porque les obliga a separarse o a enfrentarse a situaciones inquietantes antes de lo deseable; los pequeños, de cierta manera, perciben esta aceleración como un desdén hacia ellos, como una prueba de que a sus padres no les importan mucho en realidad. Dejarlos al cuidado de una u otra persona todos los días, esperar mucho de ellos y forzarles en el aprendizaje escolar o a tomar decisiones que no les corresponden es, en cierto modo, una forma de rechazo, situación que se ha observado en el Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

Por su parte, los padres de estos niños y niñas observados, tienen que enfrentar, como adultos, las responsabilidades y problemas familiares tales como tener demasiado trabajo o no tenerlo. Es fácil olvidar que los niños y niñas también tienen presiones en su vida que les causan estrés y que estos sucesos y prisas afectan no sólo al bienestar emocional del niño o la niña, sino también a su forma física y, hasta cierto punto, el aspecto corporal.

Particularmente, el exceso de estrés en los niños y niñas puede causar problemas como dependencia, problemas en su proceso adaptativo y en su conducta, insomnio, incapacidad para concentrarse, mal comportamiento escolar, entre otros.

Interpretando a Trianes (1999), la concepción de que el estrés se debe a determinadas situaciones o acontecimientos estresantes es una concepción basada en el estímulo, y el concepto de estrés como respuesta hace referencia a la experiencia, reacción o respuesta del niño o la niña frente a los estímulos estresores.

Asumiendo que estos dos aspectos forman parte del concepto de estrés, se puede definir el estrés como los procesos fisiológicos y psicológicos que se desarrollan cuando existe un exceso percibido de demandas ambientales sobre las capacidades del niño o la niña para poder satisfacerlas. De allí

surge la interacción entre cuatro (4) factores:

- La existencia de una demanda del entorno.
- La manera como el niño o la niña percibe esa demanda: amenaza, pérdida o daño.
- La disposición de los propios recursos suficientes para enfrentar las demandas del entorno.
- El peligro de inadaptación.

De acuerdo con Selye (citado por Cazabat, 2001), «esta interacción provoca en el individuo dos tipos de respuesta: de afrontamiento o de huida» (p. 1). Consecuentemente, el organismo se prepara para enfrentar o huir.

Por su parte, Rutter (citado por Papalia, 1992) señala: «Las reacciones de los niños a los hechos estresantes dependen de factores tales como el hecho mismo, la edad y el sexo (los niños son más vulnerables que las niñas)» (p. 496). Sin embargo, se diferencia de este señalamiento el hecho de que dos (2) niños o niñas de la misma edad y sexo pueden reaccionar de diferentes maneras: uno puede derrumbarse mientras el otro permanece entero y saludable al ser expuestos a la misma experiencia estresante, por la sencilla razón de que son impredecibles en su comportamiento.

Streight (1998), al referirse a los síntomas señala:

Los síntomas de estrés en los niños o niñas en edad preescolar pueden ser difíciles de distinguir de los síntomas de enfermedades menores. Síntomas de irritabilidad, somnolencia, dificultades para comer o ir al baño, temores, dificultades para adaptarse a cambios en la rutina y en el apego a personas, o el uso de palabras claves como «triste» o «miedo». En la medida en que los niños o niñas crecen, sus respuestas al estrés pueden incluir más conductas de buscar atención, cambios de carácter, aislamiento, rechazo a la escuela, dificultades con el sueño y lamentaciones de problemas físicos (dolores de cabeza, de estómago). (p. 282)

En este sentido y precisamente con base en experiencias compartidas a través de la labor docente con grupos de niños y niñas en edad preescolar del Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, la autora puede sostener que son numerosos los factores estresores que provocan no solamente respuestas físicas, sino también emocionales, que generan dificultades en el proceso de adaptación al medio escolar de estos niños y niñas.

Específicamente, en este aspecto se centra la atención en la situación evidenciada en la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, donde, desde el mismo momento en que los niños y las niñas comienzan a asistir al Preescolar, aumenta el número de síntomas que se refieren al síndrome de adaptación, como reacción de sus organismos ante la influencia del medio ambiente.

En concordancia con lo expresado, se ha observado en estos niños y niñas que sus cuerpos ofrecen señales que indican que pueden estar bajo presión. Estos síntomas que dificultan su adaptación al medio escolar incluyen: manos sudorosas, dolor de cabeza, cansancio, náuseas, diarrea, inquietud, frustración, miedo, dependencia, aislamiento. Otros síntomas pueden incluir agresión, extrema sensibilidad, cambios en los hábitos de comer, problemas en el control de esfínteres y cambios generales de conducta.

Resulta claro que los niños y niñas adaptables al medio escolar tienden a ser suficientemente flexibles como para hacerle frente a las circunstancias cambiantes; piensan amistosa, positiva e independientemente; se sienten competentes y tienen alta autoestima; además, parecen tener buenas relaciones con padres que los apoyan en su aspecto emocional. Finalmente, son niños y niñas que permanecen saludables y no se derrumban ante sucesos o experiencias estresantes, incluyendo el comienzo de un nuevo año escolar, el cual generalmente constituye un período de estrés tanto para los padres como para los hijos.

A la luz de lo planteado, se puede decir que los niños y las niñas empiezan a sentir estrés desde muy temprana edad, aunque pudiera creerse que el estrés sólo afecta a los adultos por ritmo de vida tan agobiante, situación evidenciada en la institución seleccionada para este estudio.

Por otra parte, la autora de la presente investigación considera muy importante que el docente de Educación Inicial–Fase Preescolar tenga presente que los niños y las niñas de esta fase son más vulnerables que los adultos, porque aún no han aprendido maneras efectivas de lidiar con el estrés, condición que de no ser manejada de manera adecuada tiene repercusión a nivel físico y psicológico.

Evidentemente, ello implica un docente orientador, creativo, investigador, preocupado, activo, motivado y sensibilizado en la transformación pedagógica, con gran sentido de compromiso dirigido al desarrollo de actitudes básicas en el niño o la niña para la convivencia y habilidades sociales, de acuerdo con las características de su proceso evolutivo, con la pertinencia de las situaciones de aprendizaje y la realidad vivida por ellos en el momento actual. Estas reflexiones son motivo e impulso de la presente investigación.

Sobre la base de este planteamiento, resultó necesario proponer algunas interrogantes como punto de partida para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

## **1.2 Interrogantes de la Investigación**

Desde esta perspectiva, se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes:

– ¿Cómo influye el estrés en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso?

– ¿Cuáles son los síntomas de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso?

– ¿Cuáles son los sucesos causantes de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso?

– ¿Cuál es el rol orientador del docente de Educación Inicial ante situaciones estresantes involucradas en la adaptación de los niños y las

niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso?

### **1.3 Objetivos de la Investigación**

En este punto se exponen los objetivos del estudio de acuerdo con su complejidad, es decir, primero el objetivo general y luego los objetivos específicos.

#### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar la influencia del estrés en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

– Describir los síntomas de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

– Identificar los sucesos causantes de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

– Describir el rol orientador del docente de Educación Inicial ante situaciones estresantes involucradas en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

### **1.4 Justificación**

El presente estudio centra su interés en darle importancia a una urgencia creciente en actuar para mejorar las oportunidades de los niños, en una época cuando sus estallidos emocionales son desconcertantes para ellos y quizás aún no tienen las palabras para comprender o interpretar los acontecimientos de su entorno inmediato; en una etapa de su desarrollo en la cual poseen una extraordinaria cantidad de energía, con la que no saben qué hacer y recurren a sus propias estrategias en un esfuerzo por quemarlas, a diferencia del adulto, que quizás haya aprendido a canalizar esas energías productivamente o a hacerles frente.

Además de ello, es el período del niño o la niña en que su vulnerabilidad se encuentra en un punto álgido en el cual requieren de amor, mayor cuidado y atención. Se desarrollan rápidamente en forma física, emocional, social e intelectual y su personalidad se va diferenciando cada vez más. En definitiva, la edad preescolar es decisiva para el desarrollo de su personalidad y durante este tiempo se modifican muchas características que tienen una importancia muy grande. Por éstas y muchas otras razones, se les debe dar en estos momentos la atención apropiada; de lo contrario, al niño o a la niña se le dificultará florecer como cabría esperar.

Se trata, entonces, de considerar que el niño o la niña es una individualidad y lo que le sucede en esta etapa va a afectar su futuro, tanto de forma positiva como negativa. El desarrollo infantil toma lugar mediante la interacción con la gente y las cosas y, por consiguiente, son influenciados por el entorno, y éste a su vez es influenciado por ellos.

Se quiere con ello resaltar que el desarrollo infantil sigue pautas, es multidimensional, integral y continuo. Abarca las dimensiones físicas, mentales, emocionales y sociales, las cuales se encuentran interrelacionadas entre sí; un cambio en una de ellas influencia al resto y, a su vez, esa misma es influenciada por el cambio de las otras; pero lo más significativo y relevante es que el desarrollo de un niño es individual, es una experiencia única.

En todo caso y ante el reto de la educación de transformarse, es preciso replantearse metas para responder también a una experiencia de orden social, que se da dentro de un proceso de interacción entre individuos diversos y sus diferentes contextos.

Sustentando lo expuesto, es importante destacar que la Ley Orgánica de Educación (1980), en el artículo 17, detalla en alguna medida la naturaleza y particularidad del nivel Preescolar:

Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su sentimiento y

desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiere para su desarrollo integral.

Puede considerarse, por lo tanto, que el nivel Preescolar está referido a la acción dirigida a niños y niñas y a sus adultos significantes con el fin de ofrecerles las mejores oportunidades de desarrollo. De allí surge afirmar que los educadores del nivel Preescolar tienen un papel importantísimo que jugar en la educación y una responsabilidad que asumir.

Dentro de esta concepción de la educación de los niños y las niñas en edad preescolar, como un proceso que implica una interacción profunda entre el niño o la niña y la familia, atendiendo a sus necesidades en función del contexto en el cual se desenvuelven, se plantea como finalidad, en primer lugar, dar una respuesta particularmente a aquellos niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a la Unidad Educativa San José de Tarbes, El Paraíso, que por ser más vulnerables que otros se les dificulta reaccionar a las circunstancias cambiantes y recuperarse de una experiencia estresante, porque las dificultades que han tenido que sortear los derrumban de tal manera que se tornan dependientes y ansiosos.

Por otra parte, los padres frecuentemente se resisten a creer que sus hijos en edad temprana pueden ser víctimas de estrés; sin embargo, en Venezuela, psiquiatras y psicólogos infantiles alertan sobre el aumento de los casos relacionados con el estrés que la vida de hoy impone a los niños y niñas en edad preescolar.

Para los efectos del presente estudio, se comparten los siguientes conceptos: «El estrés, como estímulo, es entendido como algo asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, que pueden alterar el funcionamiento de su organismo o su bienestar e integridad psicológica» (Trianes, 1999, p. 15); y el estrés «como respuesta que se experimenta frente a los estímulos exteriores y que adquieren dos tipos de respuestas del organismo: fisiológicas y psicológicas... ambos tipos de respuestas suelen dispararse simultáneamente» (ibídem).

Se acoge también la integración de la consideración del estrés como estímulo y como respuesta, lograda por Lazarus y Folkman (1984), para completar la visión del fenómeno. Dichos autores consideran que «el estrés ha de ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente» (p. 22).

Queda entendido, en este caso, que el estrés es una relación particular entre el niño o la niña y el entorno, la cual es evaluada por éste o ésta como algo amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Sin embargo, es de hacer notar que la conducta adaptada y saludable del niño o la niña depende de que los acontecimientos estresantes sean pocos o bien que, de haberlos, puedan ser afrontados exitosamente por ellos usando los recursos protectores disponibles y que los mismos sean numerosos, de manera que superen a los factores de riesgo. De tal manera que las habilidades de solución de problemas, la habilidad cognitiva, el apoyo familiar, la actitud del docente y la clase social suponen un conjunto de factores que protegen o, en caso contrario, colocan al niño o la niña en riesgo frente al estrés.

Evidentemente, existen numerosas diferencias entre los niños y las niñas que manejan el estrés y los que no pueden lidiar con él. Los niños y las niñas que manejan bien el estrés parecen tener amor propio, buen sentido del humor, una estructura familiar consistente: reglas, límites, una familia unida, una relación cercana y de apoyo con sus padres, buenas relaciones con sus maestros y amigos y, algo muy importante, son reconocidos por sus logros.

Por ello y porque se sabe que los niños y las niñas en edad preescolar pueden mostrar ciertos patrones en sus reacciones frente a los estresores, reacciones que se pueden considerar intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante. El inicio en el Preescolar supone el paso de la vida familiar a una vida social, en una institución en la que el niño o la niña no tiene garantizada la aceptación a priori, sino que tiene que demostrar habilidades para conseguirla. Para algunos niños o niñas puede que el ingreso al Preescolar resulte estimulante; sin embargo, para otros puede ser muy estresante, ya que implica tener que enfrentarse a un ambiente desconocido para el cual no están preparados.

En segundo lugar, se dirige a una razón de compromiso orientador impostergable por parte del educador de Preescolar, en cuanto a que ante lo que sucede en la vida de un niño o niña importa tener presente que hoy en día tienen un sinnúmero de presiones, las cuales los están haciendo crecer demasiado pronto y les están haciendo cortar su niñez con mucha tensión.

Si bien es cierto que el proceso de crecimiento trae consigo cierta cantidad de tensión y, por otra parte, las situaciones cotidianas pueden resultar estresantes y constituirse parte normal de la vida de un niño o niña, el exceso de estrés es un factor que puede causar síntomas físicos y emocionales, como reacción del organismo cuando el niño o la niña se encuentra permanentemente frente a sucesos desestabilizadores y no logra generar una adecuada adaptación al medio escolar, como se evidencia en los niños y niñas en preescolar de la institución en estudio.

Es importante reconocer el papel que juegan los adultos significativos del niño o la niña para que gran parte de los sucesos desestabilizadores desaparezcan. El docente de Preescolar, desde un trabajo institucional, puede favorecer el desarrollo emocional y fortalecerlos en el afrontamiento del estrés simultáneamente, y no esperar simplemente que los síntomas del estrés desaparezcan, porque sobreponerse al mismo ayudará al niño o la niña a crecer, lograr su identidad y dominar su mundo.

En tercer lugar, el presente estudio, a su vez, responde a la imperiosa necesidad de influir en los padres de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, de manera que tomen conciencia de que su hijo o hija necesita algunas experiencias que le permitan pensar en soluciones alternas, dándole siempre su apoyo con el fin primordial de que la necesidad real se convierta en un instrumento útil para la vida y que los proteja de los efectos del estrés excesivo.

Los aportes que genere esta investigación serán las evidencias de un cambio y compromiso que manifiesten los educadores para mostrar a los padres caminos para educar a sus hijos en edad preescolar más saludables y menos estresantes; a la vez, contribuir a que sepan lo que debe cambiarse y que lo que importa es la actitud, la valentía de seguir adelante y de hacer

el cambio para permitirse ser padres íntegros, de manera que sus hijos dirijan sus pasos tras los pasos de unos padres sin estrés.

Metodológicamente, la investigación servirá como antecedente para futuros estudios que pretendan profundizar y adoptar una actitud investigadora con respecto a su modo de enseñar y el papel que se desempeña con el contenido social.

En relación con la problemática expuesta, son escasas las investigaciones realizadas en Venezuela referidas específicamente al tema en estudio; sin embargo, la reflexión como docente investigadora constituye el impulso y el horizonte para continuar el camino, y el firme convencimiento de la importancia como agente orientador a través de la docencia en el nivel de la Educación Inicial–Fase Preescolar. A partir de allí, aunado al hecho de observar en la práctica diaria en el aula y fuera de ella, particularmente en la población seleccionada, cuyos integrantes muestran signos de estar sometidos a estrés, y la información recaudada a través de consultas de psiquiatría infantil particularmente relacionadas con la edad preescolar, las cuales afirman que los cambios producen más estrés en los niños o niñas que antes. Es aquí donde los procedimientos educativos se hacen necesarios.

Sin duda, es una razón importante que lleva a considerar que existen muchas oportunidades de cambiar y es precisamente desde la infancia desde donde se tiene que proyectar el futuro de la humanidad; y es que aunque los niños y las niñas en edad preescolar no dispongan de las palabras adecuadas para expresar lo que sienten, ellos sienten mucho más y a una edad más temprana de lo que se supone. Los niños y las niñas saben a menudo qué es lo que les produce estrés, aunque no utilicen esta palabra.

Finalmente, la autora consideró conveniente conocer los acontecimientos estresantes que constituyen una piedra de tropiezo en la adaptación al medio escolar, especialmente del niño y la niña en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, y que ponen evidentemente en peligro su desarrollo integral.

## **1.5 Sistema de Variables**

En la presente investigación surgen características y factores básicos que constituyen las variables, para las cuales se hace necesario tener en cuenta que, según Sabino (2000), variable es: «Cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores» (p. 77).

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2001), «se denomina variable a un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir distintos valores, ya sea cuantitativa o cualitativamente» (p. 169).

Según estos planteamientos, se puede distinguir que una variable consiste, por ende, en una serie de características o propiedades por estudiar, susceptible de sufrir cambios.

### **1.5.1 Definición Conceptual**

Según la Universidad Santa María (2000), «es la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo» (p. 17).

Tal definición clarifica el significado de las variables que maneja el autor en el desarrollo del trabajo, lo que facilita que otros investigadores del mismo manejen los mismos significados que se han conceptualizado para las características en estudio, impidiendo que se atribuyan otros conceptos o definiciones que no se ajustan a la trama de la investigación y que desvirtúen sus objetivos. A continuación se desarrollan las variables sustentadas en los objetivos específicos del estudio (ver Cuadro 1).

## Cuadro 1

### Identificación y Definición de las Variables

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Describir los síntomas de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.	Síntomas de estrés en los niños y las niñas en edad preescolar.	Manifestaciones físicas y emocionales que un niño o niña puede mostrar cuando tiene estrés; intentan avisar del peligro, en consecuencia, no deben considerarse enemigos sino aliados, porque están diseñados inteligentemente para beneficio y protección.
Identificar los sucesos causantes de estrés involucrados en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.	Sucesos causantes de estrés en los niños y las niñas en edad preescolar.	Evento imprevisto en el cual las exigencias o demandas externas o internas agotan los recursos adaptativos del niño o la niña. Sugiere realidad y se opone a imaginado.
Describir el rol orientador del docente de Educación Inicial ante situaciones estresantes involucradas en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.	Rol orientador del docente de Educación Inicial, fase Preescolar.	Papel que desempeña el docente de Educación Preescolar, a fin de contribuir al desarrollo de cada niño o niña; despistar en forma precoz a quienes necesitan atención individual por estar confrontando alguna problemática específica en su desarrollo personal-social y/o educativo.

*Fuente: USM (2003). Datos recopilados por la investigadora.*

#### 1.5.2 Definición Operacional

Posterior a la definición conceptual de las variables, se requiere indagar en aspectos más específicos contenidos en ellas haciendo uso de las dimensiones e indicadores, precisando cada vez más qué elementos se van a estudiar. El énfasis de la labor investigativa se centra en la caracterización

de cada variable, en tal sentido es conveniente señalar que, según Sabino (2000), la operacionalización de las variables consiste en «aislar cada una de ellas, agrupar las dimensiones e indicadores y asignarles un sentido unívoco y claro para evitar ambigüedades, distorsiones e innecesarias discusiones sobre terminología» (p. 81).

De acuerdo con la Universidad Santa María (2000):

La definición operacional de la variable representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación para poder medirla.... Las dimensiones son los aspectos que representan el área o las áreas del conocimiento que integran la variable y de la cual se desprenden los indicadores.... Los indicadores son los aspectos que se sustraen de la dimensión, los cuales van a ser objeto de análisis de la investigación. (p. 18)

Lo acotado por la Universidad Santa María coadyuva a que los usuarios o investigadores que revisen el presente trabajo se ubiquen en los detalles concretos que la autora pretende medir, a fin de focalizar cada aspecto con la mayor precisión y sencillez con la que se quieren examinar las características que se dan en la realidad, y poder establecer las verificaciones a que diere lugar la aproximación medicional que se realiza.

La operacionalización de las variables se desarrolla en el Cuadro 2, donde se especifican sus dimensiones e indicadores.

**Cuadro 2**  
**Operacionalización de las Variables**

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO	ÍTEM
Síntomas del estrés en los niños y las niñas en edad pre-escolar.	Fisiológicos	-Dolor de cabeza	Guía de observación	1
		-Dolor de estómago		2
		-Náuseas		3
		-Diarrea		4
		-Estreñimiento		5
		-Erupciones cutáneas		6
		-Debilidad		7
		-Manos frías		8
		-Las palmas de las manos sudorosas		9
		-Infecciones leves, como la gripe		10
	Emocionales	-Inquieto		11
		-Triste		12
		-Enojado		13
		-Agresivo		14
		-Pataletas incontrolables		15
		-Llantos frecuentes		16
		-Tendencia al sobresalto		17
		-Morderse las uñas		18
		-Tendencia a llevarse los dedos a la boca		19
		-Pérdida del apetito		20
		-Apatía general		21
		-Tendencia a preocuparse demasiado		22
		-Dificultad para concentrarse a la hora de realizar actividades escolares		23
		-Rechusa intentar nuevos retos o aprender cosas nuevas		24
		-Reacciona con demasiada intensidad chillando cuando se siente frustrado		25
		-Aislamiento		26
		-Excesivas preguntas sobre situaciones, buscando constantemente la reafirmación		27
		-Comportamiento destructivo, como romper cosas		28
Sucesos causantes de estrés en los niños y niñas en edad preescolar.	Biológicos referidos al desarrollo asociado a la edad	-Toma decisiones por sí mismo	Cuestionario	1
		-Se resiste a la disciplina		2
		-Se cohibe ante los niños y niñas de su edad		3
		-Siente ansiedad ante los extraños		4
		-Comparte los juguetes cuando juega con otros niños y niñas		5
		-Controla esfínteres		6
		-Le teme a la oscuridad		7
		-Siente ansiedad ante la separación de la familia		8
		-Ha golpeado a sus compañeros de clase		9
		-Ha mordido a sus compañeros de clase		10
		-Ha tenido arranques de ira		11
	Biológicos referidos a la personalidad	-Asume rol de líder en el grupo		12
		-Es seguidor de sus compañeros (as) de juego		13
		-Presenta conductas introvertidas		14

## Cuadro 2 (Cont.)

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO	ÍTEM
		- Elude responsabilidades		15
		- Presenta mal carácter		16
		- Acepta ser perdedor(a)		17
		- Lloro sin causa justificada		18
		- Se responsabiliza por sus actos		19
		- Se desprende de sus cosas con facilidad		20
		- Se muestra temeroso(a) ante los payasos, disfraces, Santa Claus		21
		- Se deprime con facilidad		22
		- Duda al tomar decisiones por sí mismo(a)		23
		- Tiende a ser acelerado(a)		24
		- Intenta realizar actividades superiores a sus posibilidades		25
	Biológicos referidos al temperamento	- Controla la ira por sí mismo(a)		26
		- Se muestra ansioso(a) ante situaciones en las cuales debe ser el centro de atención		27
		- Le agradan los retos		28
		- Se cansa rápido al realizar cualquier actividad		29
		- Es serio(a)		30
		- Se aísla rechazando interactuar con el grupo		31
		- Intenta agradar ante los adultos		32
		- Manifiesta celos hacia sus padres		33
		- Manifiesta celos ante sus amigos		34
		- Dificultad para adaptarse a cualquier situación		35
		- Quiere cambiar las normas establecidas		36
		- Es distraído(a) cuando realiza las tareas		37
		- Es irritable cuando no se atiende pronto		38

*Fuente: USM (2000). Datos recopilados por la investigadora.*

# CAPÍTULO II

## MARCO TEÓRICO

Se hace necesario precisar y organizar los elementos contenidos en la descripción del presente problema para integrar la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas, con la finalidad de explicar y ampliar el área del presente estudio.

### 2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación

Esta parte refleja exclusivamente otros trabajos de investigación realizados con anterioridad a la formulación del problema planteado. En este sentido, se señala que no existen estudios de investigación relacionados con el estrés en los niños y niñas en edad preescolar. La autora del presente estudio tiene el propósito fundamental de abocarse en este nivel del sistema educativo e intentar determinar cómo la influencia del estrés altera de manera significativa la adaptación del niño y la niña en edad preescolar.

En la perspectiva que la autora adopta, relaciona la investigación citando a Guevara (1990), de la Universidad Central de Venezuela, quién realizó un estudio titulado *Conflicto y Ambigüedad del Rol, Clima Organizacional y Stress en el Docente de Preescolar*. Se trata de una investigación descriptiva en la cual, después de haber analizado los datos obtenidos, llegó a la conclusión de que la percepción de los docentes acerca del clima organizacional fue medianamente favorable; los indicadores considerados en el estudio fueron: autonomía, identificación a la institución, relaciones de trabajo, imagen interna, participación en la toma de decisiones, actualización y profesionalismo, recursos para el aprendizaje, gerencia y estructura organizativa. El factor conflicto de rol es percibido en frecuencia baja por los docentes encuestados. La ambigüedad de rol es percibida en un nivel de frecuencia moderada. Tanto el conflicto rol como la ambigüedad de rol son factores que generan bajos niveles de estrés y, finalmente, los datos arrojados en relación con los factores de estrés señalan que los docentes experimentan un nivel moderado de tensión, siendo el más alto el factor de Condición Económica y el más bajo el

factor Identificación con la Institución, el cual los docentes experimentan de forma moderada y les genera bajo nivel de estrés, percibiendo más ambigüedad de rol que conflicto de rol.

Grau (1989), de la Universidad Central de Venezuela, realizó un estudio titulado Factores Generadores del Stress en los Docentes de Educación Media, Clima Organizacional y Sucesos Familiares, a través del cual determinó que los factores del clima organizacional de los institutos de Educación Media Diversificada y Profesional y la situación familiar generan estrés en los docentes. Compara las opiniones sobre las percepciones del clima organizacional, las situaciones familiares y los niveles de estrés de los profesores que trabajan en institutos educativos oficiales, determinando la relación que hay entre los niveles de estrés laboral y las situaciones familiares de los docentes. El método que adoptó para la investigación fue de tipo descriptivo, correlacional y comparativo. Del análisis de los resultados infirió que existe una correlación negativa significativa entre las percepciones de los docentes acerca del clima organizacional y los niveles de estrés laboral de los profesores. Concluye que el clima organizacional de los institutos educativos genera estrés en los docentes e influye en las situaciones familiares, pero los sucesos familiares causan mayores niveles de estrés en los educadores que el producido por el clima organizacional y tiene gran influencia en sus actividades.

Las investigaciones sobre estrés mayormente se han realizado en Europa y Estados Unidos, con docentes de los diferentes niveles de enseñanza.

En tal sentido Beasley, Myette y Serna (1993), Chichon y Koff (1978) coinciden en señalar como factores estresantes en los docentes: la administración incompetente, poca claridad en las diferencias del rol, la sobrecarga de trabajo, las presiones, escasez de recursos, disciplina de los alumnos, preparación inadecuada. Koom (citado por Grau, 1989) señala que los docentes con ansiedad alta utilizan pocas tareas orientadas hacia la posibilidad de aplicar refuerzos positivos en los alumnos.

Kaiser y Polezgnski (1982) consideran que el estrés alto en los docentes influye en la frustración, ansiedad, agresión, decrecimiento en los nive-

les de enseñanza y en la formación de los estudiantes.

En Venezuela también se han realizado trabajos con docentes en diferentes niveles del sistema escolar. Kim, Navarro y Picón (1984) y Kim (1985) estudiaron las relaciones que existen entre el stress del docente y el clima organizacional. Vecchini (1987), Sánchez (1987), Rojas (1987), Serrano (1989) y Aranguibel (1989) realizaron estudios sobre la percepción de los orientadores acerca del conflicto de rol, la ambigüedad de rol, el estrés y agotamiento de estos profesionales.

Cabe destacar que, en los estudios mencionados, el estrés de los educadores ha sido definido como una respuesta negativa: angustia, ansiedad, depresión, acompañada de cambios fisiológicos potencialmente patogénicos, como incremento de la frecuencia cardiaca o descarga de la hormona adrenocorticotrófica en la corriente sanguínea producto de la demanda hecha a ellos en su rol como profesores.

Estos planteamientos conducen obligatoriamente a reflexionar en torno al perfil del docente de Educación Preescolar, tan característico porque tiene a su cargo la atención del ciclo más significativo de la vida del ser humano, ya que es precisamente en los primeros años cuando se estructuran las bases de la personalidad. En este rol tan importante, la satisfacción que produce el cumplimiento de la obligación profesional necesariamente produce alegría de vivir, puesto que la vivencia de su trabajo con los niños y niñas lo ayuda a mantener viva su vocación.

Si bien es cierto que, en un principio, los adultos significantes para el niño o la niña (padres o educadores) son los primeros modelos de agente activo que reconocen, porque le enseñan a través de situaciones de andamiaje (metáfora de Jérôme Bruner, basada en la idea de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski) cómo conducirse activamente para mejorar su aprendizaje o su ejecución en alguna tarea de solución de problemas; más tarde, el niño o la niña logra entender que puede desempeñar ese papel y, una vez que consigue interiorizarlo, llega a ser capaz de hacerlo por sí mismo(a).

Asimismo, descubre que el propósito de aprender va cambiando según distintos conceptos, demandas y situaciones, lo cual le exige que tam-

bién tome conciencia de que son necesarias formas de actuar distintas y que se requiera de un esfuerzo para actuar de manera adecuada ante cada uno de ellas. Finalmente, el niño o niña toma ejemplo y descubre estrategias en el escenario de las distintas prácticas sociales en donde interviene cuando aprende.

Con todo ello, resulta claro significar cómo un educador y profesional de la fase preescolar que refleja un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para él de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional, que provocan malestar que se experimenta, por ejemplo, exceso de trabajo, condiciones laborales difíciles, exigentes y cargadas de responsabilidad, situaciones conflictivas que generan preocupación que, en definitiva, se traduce en alteraciones del comportamiento, sentimientos sensoriales desagradables que generalmente adquieren la forma de verdaderos problemas médicos psicológicos, estrés como respuesta, puede fungir como modelo y actuar como mediador social de manera que sus alumnos actúen en forma autónoma e independiente.

Al analizar el contenido de las investigaciones expuestas, se puede ver que tienen relevancia para el desarrollo de la investigación, considerando la importancia del perfil que caracteriza al docente de Educación Inicial, particularmente de la fase Preescolar. Definitivamente, su dimensión personal aprender a conocer y aprender a hacer y la dimensión sociocultural aprender a vivir juntos son pilares asociados a los distintos roles, funciones y tareas que debe ejecutar el docente en permanente formación y que sin lugar a duda se verán afectados por todos aquellos efectos que caracterizan el síndrome de estrés.

## **2.2 Síntomas de Estrés en el Niño y la Niña en Edad Preescolar**

Debe señalarse, en primer lugar, que el concepto de estrés como respuesta hace referencia a la experiencia, reacción o respuesta del sujeto frente a estímulos estresores.

Han Selye (citado por Plattner, 1995), médico austriaco-canadiense, introdujo en 1950 el concepto de estrés en medicina y psicología, y apuntó la importancia de las respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos estresores. De ahí que en medicina y en psicología haya exis-

tido una preferencia por considerar el estrés como respuesta del organismo y no tanto como una característica del estímulo o situación. Denominó la respuesta de estrés como el Síndrome General de Adaptación, que se desarrolla en tres fases:

– Fase de alarma en la que se da una compleja reacción fisiológica desencadenada por la presencia de un estresor: aumenta el nivel de adrenalina en la sangre, se acelera el pulso y la respiración.

– Fase de resistencia en la que el organismo se moviliza para hacer frente al estresor. Los signos de la fase anterior desaparecen paulatinamente y se vuelve a la normalidad.

– Fase de agotamiento. Si dicha resistencia se prolonga demasiado, pueden agotarse los recursos produciendo un daño que puede ser irreversible. El agotamiento tiene lugar si el estrés es severo y prolongado en el tiempo. En este caso vuelven a aparecer los síntomas de la fase de alarma y el organismo es más vulnerable a trastornos y disfunciones orgánicas.

La investigación moderna del estrés indica que el hombre, en el acontecer estresante, no es simplemente alguien que reacciona de un modo fisiológico, como lo vio Selye, sino que ante todo es un actuante que puede perfectamente intervenir en el acontecer estresante.

De acuerdo con Gessen y Gessen (2002), «es la respuesta de tensión fisiológica que desarrolla un organismo cuando se presenta una situación ambiental que tiende a desestabilizarlo biológica y psicológicamente» (p. C3).

El investigador norteamericano Richard S. Lazarus (citado por Plattner, 1995) completó la visión del fenómeno y considera que el estrés ha de ser entendido como una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar.

Ello lleva a considerar a Lazarus como un eminente investigador en la materia, pues ha puesto de relieve que el origen del estrés y el comportamiento estresante es un enfrentamiento recíproco de la persona con su entorno. De tal manera que se puede decir que el ambiente o entorno de la

persona debe ser percibido como una amenaza que contribuye de manera influyente en las reacciones estresantes.

Por su parte, Streight (1998) define el estrés como «un proceso acumulativo y progresivo, en el cual los mejores recursos y destrezas son generalmente necesarios para reducir sus efectos» (p. 282).

Lamentablemente muchas personas, incluidos los niños y niñas, rara vez llegan a la fase de resistencia o recuperación. Para ellos, la vida es una larga emergencia y su sistema de activación permanece abierto siempre. Su estrés se convierte en ansiedad.

Según Hart (1994), «la tolerancia de estrés difiere de un niño a otro; sin embargo, se hace patente a través de las señales de alarma, como los síntomas físicos y emocionales» (p. 28).

De acuerdo con este planteamiento, se puede decir que cada niño o niña puede desarrollar síntomas muy específicos o estilos individuales de manejar el estrés.

### **2.2.1 Síntomas Físicos de Estrés en el Niño o la Niña en Edad Preescolar**

Según Hart (1994), «los signos físicos de estrés, presentados tanto por el sistema de activación como por el sistema de alarma, son indicados por ciertas partes del cuerpo» (p. 48). Ciertamente, algunos niños o niñas muestran signos de estrés en una parte, mientras que otros los muestran en todo el cuerpo. Sin embargo, es importante considerar que estos signos o síntomas, no son peligrosos, pues pueden ser claves o signos de alarma para detectar la presencia de estrés en el niño o la niña.

Sean cuales sean las manifestaciones físicas, es importante que los educadores, particularmente de Preescolar, y los padres aprendan a reconocerlos tan pronto como aparezcan. Entre los síntomas físicos más importantes se encuentran:

– Dolor de cabeza. A medida que el cuerpo del niño o la niña responde al estrés al que está sometido, la sangre se dirige al cerebro para hacerlo más eficiente; pero este aumento de flujo sanguíneo puede provocar fácilmente un proceso de cefalea.

Es importante resaltar además que:

El cerebro está ligado a todos los tipos de estrés, ya que es el director ejecutivo de todo el sistema. Bajo los efectos del estrés, el cerebro llega a incluso a perder su capacidad de calmarnos. Cuando los productos químicos del cerebro que nos proporcionan el sentido de la tranquilidad se agotan a causa de un prolongado estrés, el resultado puede ser ansioso e incluso pánico. Un niño muy estresado puede tener un intenso dolor de cabeza y sentirse extremadamente ansioso. (ibídem)

Según este planteamiento, el cerebro es uno de los órganos más afectados, pues puede también ser lugar de algunas reacciones específicas del estrés.

– Dolor de estómago. Los órganos digestivos, conocidos como sistema gastrointestinal, juegan un papel importante en el estrés. Al respecto, se señala lo siguiente:

En niños con alto grado de estrés este sistema se descompone, ya que recibe mensajes de «aumento» de la adrenalina.... Cuando se sueltan demasiados ácidos estomacales durante largos períodos de tiempo, el revestimiento del estómago puede desaparecer y pueden formarse úlceras. (ob. cit., p. 49)

Malestar general del estómago (me duele la barriga), náuseas, diarrea aguda, indigestión, estreñimiento y sensaciones de mareo son síntomas muy comunes de estrés que se observan en los niños o niñas en edad preescolar.

– Ausencia de sueño. Los niños o niñas que no duermen bien, sin duda encuentran difícil enfrentarse a todas las demandas que se les exigen. En este sentido, ha de destacarse:

Los niños que no duermen lo suficiente lloran con facilidad, se asustan rápidamente, se enfadan por nada. Algunos tienen accesos de cólera, se muerden las uñas y generalmente se hunden ante la presión. Los problemas les parecen insuperables y se cansan con facilidad. (ob. cit., p. 111)

Sin duda que estos estilos inadecuados de hacer frente a las dificulta-

des, a su vez, provocan más estrés a los niños o niñas que duermen poco. Actualmente, los niños o niñas al igual que los adultos están sufriendo de esta estresante deuda natural. La actitud que prevalece en nuestros días entre muchos padres cuando sus hijos llegan a la edad preescolar es empezar deliberadamente a reducir las horas de sueño. Los expertos dicen ahora que la mayor parte de los adolescentes padecen de una falta de sueño de al menos una (1) hora, posiblemente dos (2). Esta falta de sueño es denominada por los investigadores deuda de sueño.

– Manos frías. Se ha constatado que la gente tiene las manos frías cuando sufre estrés. «La temperatura de las manos depende de la circulación de la sangre en las manos y uno de los efectos del aumento de la adrenalina es la disminución de circulación de sangre en las manos» (ob. cit., p. 118). Una manera simple de evaluar la temperatura de la mano y el nivel de estrés es colocar las manos en el rostro, porque aunque las manos se enfrían cuando se está bajo estrés, el rostro permanece a la misma temperatura. Así pues, un niño o niña puede realizarlo por sí mismo, porque es bastante fácil decir si las manos están muy frías. Se sabe que el enfriamiento de las manos a menudo precede a otros síntomas físicos como dolor de cabeza o trastornos estomacales. Esto significa que es un signo de atención.

Es importante resaltar que el niño o la niña responde de manera diferente al estrés agudo y al estrés crónico. El estrés agudo es súbito y no dura demasiado tiempo, por ejemplo, un accidente o una visita al dentista. El estrés crónico es diferente, el aumento es continuado e implacable, no cesa. Cuando los padres de un niño o niña se separan y divorcian, por ejemplo, éste niño o niña sufrirá estrés crónico. La presión no desaparece fácilmente o con rapidez sino que puede durar años.

Con relación a cómo afecta el estrés crónico al cuerpo de un niño o niña en edad preescolar, Hart (1994) plantea:

El estrés crónico debilita el sistema inmunitario natural del cuerpo. Células importantes que luchan contra la enfermedad quedan agotadas. ¿Cuál es el resultado? El niño enferma con frecuencia: resfriados, gripes, virus estomacales y prácticamente cualquier enfermedad infecciosa puede aparecer. Se tiene

evidencia de que los tumores crecen con mayor rapidez cuando el número de los anticuerpos naturales, que son parte del sistema inmunológico, desciende. (p. 50)

En términos de identificar el estrés en un niño en edad preescolar, esto, simplemente, significa que merece la pena estar alerta. Se sabe que los niños enferman de vez en cuando, pero la tendencia a enfermar puede ser un síntoma de demasiado estrés.

Los calmantes naturales del cerebro se han reducido. El cerebro produce un fantástico grupo de hormonas llamadas endorfinas, que bloquean el dolor y hacen sentir bien. Cuando el estrés sigue sin pausa, el nivel de endorfina empieza a bajar y se siente más dolor. (ob. cit., p. 51)

Siempre existe la posibilidad de que el niño exagere algún disgusto o convierta un dolor emocional en una queja física, aunque ello sea también un signo de estrés.

Los tranquilizantes naturales del cerebro están agotados. Éste es quizás el síntoma de estrés menos comprendido. Cuando el niño se encuentra sin estrés se siente calmado, dichoso, es decir, tiene un sentimiento de bienestar. No obstante, cuando estos tranquilizantes naturales disminuyen, está inquieto, nervioso y ansioso. (ibídem)

Es importante señalar que la ingestión de tranquilizantes artificiales puede derivar en la interrupción de la producción de los naturales; por eso es tan fácil llegar a ser adictos a los tranquilizantes artificiales.

Por esta razón es fundamental que el docente esté muy atento cuando el niño o la niña se queja mucho, ya que su cuerpo puede mostrar evidencia de estrés. El simple hecho de calmar el dolor sin corregir el estrés no ayudará al niño o la niña a largo plazo.

En su investigación de la respuesta lucha o huye, el doctor Selye se dio cuenta de los efectos perjudiciales del estrés sobre el sistema inmunológico. En este sentido, Witkin (2000) agrega:

En uno de los estudios llevados a cabo por psicólogos de la Universidad Carnegie–Mellon y de la Facultad de Medicina de la Universidad de Pittsburg, se descubrió que el estrés crónico (el que dura más de un mes) doblaba en las personas el riesgo de desarrollar síntomas de resfriado; y que el estrés agudo (el de corta duración) provoca de hecho los resfriados (cuyos síntomas suelen aparecer al cabo de tres o cinco días). (p. 56)

Lo cierto es que la respuesta del estrés disminuye funciones en el sistema inmunológico; de igual modo como puede provocar un resfriado, también puede exacerbar otros estados en el cuerpo del niño o la niña. Algunas de sus respuestas conductuales pueden encubrir respuestas emocionales, pero lo más importante es reconocerlas para acceder a su mundo y aprender su lenguaje secreto acerca del estrés.

### **2.2.2 La Conexión Vital entre la Adrenalina y el Estrés**

Hart (1994) señala: «Después de un intenso análisis e investigaciones, he llegado a la conclusión de que la sobreexcitación del sistema adrenal constituye la esencia del problema del estrés» (p. 32).

En este sentido, explica:

La adrenalina... es un importante grupo de hormonas producidas por las glándulas suprarrenales, las pequeñas glándulas que están encima de cada riñón. La adrenalina es conocida como la hormona de la «lucha o evasión». Es la sustancia que nos da energía extra para hacer este esfuerzo especial. Las situaciones peligrosas o agresivas, especialmente, hacen subir nuestros niveles de adrenalina. Como respuesta a este aumento, el corazón late con mayor intensidad. La sangre se dispersa hacia el cerebro y otros órganos vitales. Los músculos se tensan y se preparan para la acción. (p. 32)

De tal manera que, cuando hay aumento de adrenalina, los niveles de energía suben. Sin embargo, también se sabe que una sobredosis de adrenalina proporciona, además de una sensación de bienestar, energía y seguridad, reduce la necesidad de dormir, es decir, tiene un precio. Sencilla-

mente porque el ser humano no está diseñado para vivir en constante estado de euforia; por el contrario, necesita un equilibrio entre la euforia y la tristeza, con la finalidad de manejar momentos difíciles.

Pero, realmente, ¿qué sucede si no se mantiene este equilibrio? Por una parte, se vuelven costumbre los niveles de adrenalina anormales y, por consiguiente, ese prolongado aumento de adrenalina es lo que acusa el estrés. Al respecto, Hart (1994) resalta: «Un grado elevado de adrenalina influye en cambios hormonales que pueden producir trastornos físicos y emocionales como migraña, úlceras, problemas intestinales, ansiedad, fatiga y depresión. Debilita también el sistema inmunitario, aumentando los riesgos de infección» (p. 33).

Puesto que la infancia es la época en que se empieza a sobreproducir adrenalina como respuesta al estrés, la infancia, y muy particularmente en la edad preescolar, debe constituir el punto de partida para reducir y prevenir los problemas que ocasiona el estrés.

Es importante considerar que existen fuentes de presión para los niños y las niñas: la fuente de vivir en un mundo inestable y la producida por las agresiones naturales y sociales. Muchos niños y niñas tienden a interiorizar de manera subconsciente la imparable agresividad y el peligro del mundo y lo pagan en términos de un elevado estrés. Por otra parte, no consiguen demasiada ayuda de los adultos, superestresados a su vez, quienes intentan controlar el mismo tipo de agresiones.

Es entonces cuando se observan en los niños y las niñas emociones extremadamente nocivas como la frustración, la irritación, el resentimiento, el agravio, el miedo, la ansiedad, la agresión, entre otras, que cuando se desencadenan provocan la segregación de grandes cantidades de adrenalina, ya que el cuerpo cree que es atacado y debe protegerse o huir.

Al respecto, Hart (1994) agrega:

Las emociones producidas por la adrenalina, además, pueden convertirse en hábitos y adicciones, lo que es especialmente cierto con la irritabilidad. Como el estado de segregación de adrenalina resulta agradable, el niño puede convertirlo en

parte permanente de su psique. Lo llamamos el «síndrome de irritabilidad». El niño reacciona con enojo ante la mínima frustración... el enojo da al niño un sentido de poder y control... desarrolla fácilmente una personalidad adulta, el tipo apresurado, conductor impaciente, con tendencia a la frustración. (p. 40)

Lo expuesto da lugar a interpretar que la emoción de irritabilidad puede convertirse un hábito peligroso que sirve para destruir las relaciones y, en ocasiones, perjudicar la salud del niño o la niña. Constituye una señal que debe ser controlada, entendida y comentada; desde el primer momento debe ser atendida y tomar medidas para controlar la agresión y dispersar la irritación. Una medida sugerida es conseguir que el niño o la niña verbalice su sentimiento de ira en lugar de actuar bajo sus efectos; no solamente estará menos estresado, sino que será más sano y feliz en otras facetas de su vida.

Por otra parte, es necesario referir también que una disminución del nivel de adrenalina produce una forma de depresión cuando ha estado fluyendo con fuerza un rato, y puede causar una serie de fenómenos como la inquietud, poca concentración, sentimientos depresivos. Es así como, para muchos, la adicción a la adrenalina empieza en la infancia.

### **2.2.3 Síntomas Emocionales del Estrés en el Niño o la Niña en Edad Preescolar**

El niño o la niña no sólo hereda sus rasgos físicos peculiares, sino también características psíquicas variables: mentales, emocionales y sociales, entre otras, y a la vez típicas para cada uno. Por tanto, los efectos de los diversos factores físicos y psicosociales serán diferentes. Es decir, cada niño o niña responderá emocionalmente de una manera individual a tales factores.

Como todo organismo viviente, pero con mayor acento, el niño o la niña no sólo canaliza sus mecanismos psicobiológicos hacia la conservación de la vida, sino que reacciona constantemente ante los factores externos o internos y moviliza a cada paso todos sus recursos instintivos, sus tendencias innatas o sus potencialidades adaptativas hacia el logro de ajustes,

actitudes o aprendizajes que le llevarán hacia la obtención del adecuado desarrollo biopsicosocial.

Witkin (2000) explica que algunas respuestas conductuales de los niños al estrés encubren sus respuestas emocionales. La regresión infantil, el aislamiento, la irritabilidad, la mala conducta y meterse con los hermanos, por ejemplo, normalmente suelen significar miedo, ira, tristeza o depresión.

En este sentido, es importante resaltar que pocos padres establecen esa conexión entre los síntomas emocionales y las conductas, como si no comprendieran que el estrés pasa una factura emocional a sus hijos o hijas y muchos de ellos minimizan sus emociones. Sin embargo, se puede observar en los preescolares cómo los niños y las niñas manifiestan el estrés con explosiones de ira, llorando o con otras conductas.

Los niños y las niñas que están sometidos a mucho estrés pueden mostrar síntomas emocionales además de los físicos. Cabe destacar que los síntomas emocionales considerados más importantes son: irritabilidad, problemas de autoestima y ansiedad.

### **2.2.3.1 Irritabilidad**

Generalmente se tiene menos predisposición a ayudar o a ser amable con un niño o niña que ataca siempre que está estresado. En este sentido, Witkin (2000) expone:

Una gran parte de la respuesta, de lucha o evasión del estrés es la emoción de la ira. Esta ira resulta útil si el estrés es causado por el enfado del momento.... Puede que la furia sea un accesorio emocional del sistema de activación, los niños que están muy estresados probablemente experimentarán una gran furia. (p. 55)

De acuerdo con este autor, la irritabilidad en el niño o la niña puede manifestarse de la siguiente manera:

- Hostilidad ante cualquier intento de ayuda.
- Agresividad hacia amigos y familiares.

- Inestabilidad ante las más pequeñas frustraciones.
- Peleas en momentos poco apropiados (como en restaurantes, donde es molesto para otros).
- Hacer pagar los platos rotos.
- Hacer el papel de víctima siempre.
- Comportamientos destructivos como romper cosas o tirar cosas de valor.

La furia infantil se muestra también de manera menos obvia. Puede derivarse de una excesiva pasividad, obsesiones y también como un comportamiento autodestructivo. Algunos niños se pinchan a sí mismos o, en el peor de los casos, se dejan morir de hambre. En estos casos, se puede decir que los niños o niñas generalmente sienten que no pueden expresar la furia externamente y la interiorizan agrediendo a sí mismos.

### **2.2.3.2 Problemas de Autoestima**

Íntimamente asociados a la depresión están los problemas que implican autoestima. En este sentido, Hart (1994) explica: «La baja autoestima es un efecto lateral de la depresión, pero un gran estrés, cuando va asociado con el fracaso o la decepción, puede erosionar la autoestima y crear un niño o niña con sentido profundo de falta de atención» (p. 54).

Sin duda, un sentido profundo de falta de atención provoca en el niño, a su vez, más estrés, y una baja autoestima provoca cambios en su personalidad si no se le pone remedio. Entre los síntomas del estrés derivados de la autoestima se encuentran los siguientes:

- El niño o niña parece infeliz, no sonrío, no ríe demasiado.
- El niño o niña se enfada con facilidad, aparta a los demás y rehúsa que lo consuelen.
- El niño o niña entra en una serie de comparaciones, considerando siempre superiores a los demás niños o niñas.
- El niño o niña se queja mucho y critica a otros miembros de la familia.
- El niño o niña chilla o ataca a otros para reforzar la imagen de sí mismo.

– El niño o la niña rehúsa intentar nuevos retos o aprender cosas nuevas.

### **2.2.3.3 Ansiedad**

La ansiedad es un síntoma emocional importante de sobre-estrés por dos razones: (a) el estrés prolongado puede aumentar de manera dramática la ansiedad, puesto que el estrés disminuye los tranquilizantes naturales del cerebro; (b) la ansiedad se muestra cuando los niños o las niñas sienten miedo.

La ansiedad en los niños y niñas en edad preescolar se manifiesta a través de los siguientes síntomas:

- Creciente tensión, inquietud, incapacidad de relajarse.
- Morderse las uñas, tics faciales y tendencia al sobresalto.
- Preocupación excesiva, incluso ante problemas mínimos.
- Miedo creciente y rechazo de cualquier actividad que implique riesgo de fracaso.
- Aumento de las pesadillas, miedo de dormirse.
- Aprensión morbosa de que algo terrible va a suceder a alguien cercano.
- Miedo a los animales, algunos juguetes o algunos lugares.
- Excesivas preguntas sobre situaciones, buscando constantemente la reafirmación.
- Quejas de trastornos gastrointestinales o dolores de cabeza cuando no hay sospecha de ninguna causa biológica.
- Marcados sentimientos de inutilidad y miedo al ridículo o a la humillación.

Hart (1994) señala la siguiente secuencia «el estrés conduce a la ansiedad y la ansiedad provoca estrés patológico» (p. 28).

En este sentido, es importante acotar que un alto nivel de ansiedad es entonces una clara señal de que el estrés está fuera de control en la vida de

un niño o niña. Definitivamente, la mejor época para mejorar el estrés es antes de que se convierta en ansiedad. Para disminuirla, deben identificarse los causantes del estrés en el niño o la niña y reducir su nivel.

Chávez y Pérez (1999) plantean:

Es S. Freud el primero que estudia las diversas condiciones bajo las cuales aparece la ansiedad, ofreciendo grandes aportaciones fenomenológicas de la ansiedad en los niños... dada la importancia de verla como una respuesta normal que forma parte de la vida de cualquier niño en su proceso de desarrollo. Lo más significativo de estas experiencias afectivas no sería la presencia o ausencia de las mismas, o su calidad e intensidad, sino la capacidad del yo para dominarlas. (p. 2)

Se ha dicho que la ansiedad producida por el estrés es una reacción legítima y propia, pero cuando esta reacción es excesiva puede causar malestar y sufrimiento al niño o la niña, al igual que puede ocasionar desajustes en su medio ambiental social, lo que incluye su vida familiar y el medio escolar.

### **2.3 Sucesos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar**

Interpretando a Hart (1994), se concluye que aunque los síntomas físicos y emocionales pueden ser semáforos de alerta para detectar el estrés, mirar solamente los síntomas de angustia no es suficiente. Es importante tener presente, como educador del nivel Preescolar, que la mejor época para mejorar el estrés es antes de que se convierta en ansiedad, porque una vez producido el daño es mucho más difícil controlarlo.

Los causantes del estrés se encuentran entre dos categorías: externas e internas. Un niño o niña puede tener estrés no sólo por lo que sucede en su entorno externo sino también por ideas y expectativas creadas en su interior.

En relación con los factores externos de estrés, algunos de los sucesos del entorno infantil que pueden causar estrés al niño o la niña en edad preescolar son:

– Conflictos. Los conflictos pueden surgir en casa, en la escuela o en los círculos sociales. Pueden ser guerras frías en las que nadie dispara y en las que todo el mundo es hostil o indiferente. O pueden ser guerras abiertas, chillando, empujando e incluso agrediendo físicamente. Cada tipo de conflicto puede crear excesivo estrés en un niño o niña.

El conflicto, especialmente cuando hay una gran ira y hostilidad, es extremadamente estresante para los niños y niñas. Es conveniente inculcar tanto en el hogar como en la escuela una disciplina apropiada para hacer más pequeños los conflictos causados por otros miembros de la familia.

– Cambios de vida. Actualmente se sabe que el estrés causa una creciente susceptibilidad, ya que debilita el sistema inmunitario. En otras palabras, el estrés es una consecuencia natural del cambio.

El mismo hecho de crecer comporta una serie de cambios, de la niñez a la adolescencia, de una vida sin preocupaciones a la responsabilidad, de la dependencia a la independencia. Estos cambios en el desarrollo, junto con las enfermedades, muertes, traslados, cambios de escuelas, nuevas amistades y finalmente el abandono del hogar, son normales en la vida de un niño o niña en edad preescolar. Incluso algunos agradables, pero son estresantes: el cambio a una casa nueva y más grande, el traslado a un grupo más avanzado en la escuela, la adquisición de un nuevo animal doméstico, una visita a un gran parque de atracciones.

Esta serie de cambios requiere que el niño o la niña se ajuste y encuentre nuevas formas de comportamiento y de pensamiento. Si un niño o niña se ajusta de manera apropiada el resultado es saludable, pero si no se adapta bien, el estrés aumenta dramáticamente.

– Competitividad excesiva. El hecho de vivir en una cultura altamente competitiva. Demasiados niños y niñas son bombardeados desde la más tierna infancia con el popular dicho de que ganar no lo es todo. Pero la filosofía de ganar cueste lo que cueste no es sólo cuestionable sino que comporta innegables consecuencias de estrés. Si se intenta que desde la edad preescolar sea competitivo, puede convertirse en compulsivo o desarrollar un miedo distorsionado al fracaso.

Sin duda, la competitividad puede ser saludable si es equilibrada. Los niños y niñas deben aprender que algún fracaso es inevitable y normal, y que en algunas ocasiones el fracaso ayuda a crecer más que el éxito constante.

No todos los factores de estrés son externos. Muchos proceden de las creencias internas del niño o la niña. Entre éstos factores internos se encuentran:

– Expectativas poco realistas o poco razonables. Cada niño o niña necesita algo por lo que esforzarse, un sentido de lo que va a hacer en la vida. Al principio, las expectativas y aspiraciones vienen de los padres y son fácilmente interiorizadas por los niños; así, las expectativas de los padres se convierten con facilidad en las de los niños, pero ellos añaden también de su parte.

Un padre puede empezar mostrando expectativas muy razonables. Valores como trabajar duro, no robar, respetar a los demás, hacer algo de valor en la vida. Muchas de ellas son incorporadas al sistema de valores del niño o la niña y son saludables y necesarias. Pero en algunas ocasiones los deseos que los padres transmiten y los niños o niñas interiorizan son poco razonables.

Con frecuencia los padres intentan traspasar sus sueños no realizados a los hijos. Sin embargo, cuando los deseos interiorizados por un niño o niña no concuerdan con sus habilidades, intereses o aficiones, el resultado inevitable es el estrés.

– Impotencia aprendida. El concepto de impotencia es muy útil para entender el estrés en el niño o la niña en edad preescolar. Los niños o niñas se sienten naturalmente indefensos. Todo el mundo les dice lo que deben hacer y ellos tienen poca implicación real en sus vidas. Muchos niños y niñas creen que deben cumplir con las demandas de los padres antes de conseguir sus necesidades básicas. Esto puede crear un intenso sentimiento de impotencia. En consecuencia se establece un círculo vicioso, con el estrés conduciendo a la impotencia, la impotencia causando estrés y, más adelante, el estrés reforzando el sentimiento de impotencia.

### **2.3.1 Sucesos Biológicos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar**

Se sabe que existen diferencias en la forma de percibir los estímulos estresantes y la respuesta de estrés en las diferentes edades, debido a los distintos estadios del desarrollo cognitivo y social. Cada niño o niña es único. No hay dos que compartan exactamente los mismos genes. No hay dos que hayan tenido exactamente las mismas experiencias, y no existen dos niños o niñas que den exactamente la misma respuesta a una situación estresante. Este factor es la clave para entender el papel que el estrés juega en la vida de un niño o niña.

Se mencionan a continuación algunos de los sucesos que pueden causar un gran estrés al niño o la niña.

#### **2.3.1.1 Desarrollo Asociado a la Edad**

En 1999, Trianes explicó que «los niños pequeños pueden tener percepciones simples, culpabilizadoras, mágicas, etc., que no facilitan una respuesta adecuada. Por tanto, la edad y el desarrollo asociado son un factor que condiciona la comprensión y la superación de la situación estresante» (p. 30).

Sin embargo, el hecho de cómo ellos experimentan el estrés en las diferentes edades depende en parte del niño o la niña y a factores predecibles en las diferentes etapas de la evolución; por ello, se debe tomar en cuenta que se pueden incluir tanto las causas como las manifestaciones del estrés y, por otro lado, que las edades incluidas en cada estadio se superponen.

Por tanto, el crecimiento y desarrollo generan tareas concretas que un niño debe afrontar con éxito y que, sin embargo, pueden serle potencialmente estresantes. Además, en muchas ocasiones, el estrés es un componente de un ambiente estimulante que anima al niño o la niña a realizar nuevas conductas.

En este sentido, se considera importante repasar las características del funcionamiento global, cognitivo, emocional y social de los niños y niñas en edad preescolar. Trianes (1999) resume las características del desarrollo de estas edades de la siguiente manera:

– Las limitaciones cognitivas... las limitaciones en la capacidad de recuerdo hacen que tengan facilidad para distorsionar el recuerdo de acontecimientos temidos (p. e. experiencias médicas) y dificultad para estimar la intensidad y duración de un estresor. – El control sobre el ambiente inmediato. Una tarea crucial del desarrollo en todo período, principalmente en la edad preescolar, es conseguir autonomía y competencias personales... El control sobre el ambiente es especialmente importante para el preescolar, que debe desenvolverse en un medio nuevo y exigente. De ahí que una fuente de estrés importante a estas edades es la tensión entre la dependencia del adulto y la necesidad de autonomía y separación. – La creciente conciencia y control de sí mismo.... A partir de los años preescolares los niños empiezan a ser sensibles al trato diferencial que los demás le dispensan en comparación con otros niños. Esto se vive como un estado afectivo de tensión... la amenaza de ser desplazado, combinada con su dependencia de la familia, le hace especialmente vulnerable.... – La formación de las relaciones de apego primario. A estas edades, los lazos de apego a los padres son muy fuertes y físicos, por lo que, a partir del primer año, los niños son muy sensibles a las separaciones de su familia y vulnerables a percibir separaciones inesperadas como amenazas a las relaciones de afecto con su padre o madre. (pp. 31 y 32).

Las relaciones personales son importantes para el crecimiento de las habilidades intelectuales del niño o la niña y para el lenguaje, pero como se ha visto, son importantes por sí mismas. Para sobrevivir, el niño o la niña no solamente necesita pensar y expresarse, sino también tener relaciones efectivas y satisfactorias con la gente que le rodea, así como desarrollar los estilos de interacción que producirán esas satisfacciones.

El desarrollo del comportamiento interpersonal del niño o la niña es también de gran importancia para los padres. En muchas formas, la agresividad y dependencia del niño o la niña figuran entre los comportamientos más visibles, a los cuales los padres se sienten más obligados a contro-

lar. Se puede observar, celebrar las realizaciones cognoscitivas del niño o la niña, pero éstas no suscitan una acción comprometedora de la misma manera que lo hace un niño o niña excesivamente apegado. La mayoría de los padres consideran que, como tales, su tarea fundamental consiste en enseñar a los hijos e hijas a adaptarse de algún modo a la sociedad en que se vive, en formarlos de tal manera que su comportamiento con las otras personas esté comprendido dentro de lo normal. Desde luego que los padres difieren enormemente en su manera de considerar lo que es un comportamiento aceptable, pero, para todos, el problema de la adaptación es un problema permanente.

Ainsworth (citado por Bee, 1978), en sus estudios sobre el apego temprano, distinguió tres grupos de niños:

... los apegados de manera segura, los apegados de manera insegura y los sin apoyo. Los primeros mostraron todos los signos positivos de apego... eran capaces de dejar a las madres por corto tiempo. Los bebés fuertemente protegidos lloraban poco.... Los bebés no protegidos lloraban más, aun cuando eran cargados por sus madres, y manifestaban mucha tristeza cuando ellas los dejaban. (pp. 207 y 208)

En este extenso y fascinante trabajo en esa área, llevado a cabo por Ainsworth, cabe destacar la utilización de la sonrisa y la vocalización del niño o la niña con otras personas como medidas adicionales, y la sugerencia de que las protestas exclusivas al dejarlo la madre u otras personas que lo cuidan se desarrollaban más tarde, después de que el niño o la niña había dado otras señales de apego específico sonriendo y vocalizando más hacia la madre que a las otras personas.

Existen también otros testimonios de diferencias individuales, dados por estudios realizados con niños y niñas en edad preescolar. La citada autora agrega:

Parecen existir dos grupos diferentes de comportamientos. El primero es el patrón de «pegarse», de estar cerca de las personas.... Algunos niños muestran su apego y su dependencia con la maestra y con la madre.... Otros niños buscan la atención y

la aprobación a sus actividades, pero no parecen querer permanecer cerca de ella.... Dentro de esos patrones de comportamiento, los niños parecen ser muy constantes.... Es decir, un niño de dos años que busca mucho la aprobación de la maestra es posible que lo muestre a los cuatro años y que un niño que se pegue y se agarre mucho muestre ese mismo comportamiento más tarde. (p. 208)

Kagan y Moss (ob. cit.) se preguntaron qué se sabe sobre la persistencia de ese comportamiento y si un niño que se pega a los dos años será un adulto muy dependiente, por lo que realizaron un estudio en el cual revisaron la información disponible sobre un grupo de niños y niñas con quienes se había hecho un estudio longitudinal, desde el nacimiento hasta la edad adulta, y encontraron que existía:

... una gran persistencia, por períodos de seis a ocho años, de muchos aspectos de apego y dependencia. Por ejemplo, los niños denominados dependientes emocionalmente, es decir, que buscaban la aceptación, aprobación y afecto de los adultos en la edad preescolar, muy probablemente poseerían aún ese comportamiento a los ocho o doce años de edad. Durante la infancia (hasta los 14 años) existía la misma persistencia de comportamiento tanto para los niños como para las niñas, pero de la infancia a la edad adulta la persistencia de esa conducta era mucho más marcada en las mujeres que en los hombres. (p. 210)

¿De dónde provienen las diferencias individuales de apego y dependencia? ¿Nacen los niños y las niñas con diferentes disposiciones para el apego? ¿Se fortalecen las diferencias de grado apego del bebé con las interrelaciones con la madre? Se sabe que las diferencias individuales en los bebés que existen en el momento del nacimiento probablemente contribuyen de muchas maneras al desarrollo del apego.

En este sentido, es oportuno resaltar el estudio realizado por Chess y Thomas (ob. cit.) con un grupo desde su temprana infancia hasta los primeros años escolares, cuyos resultados indican que una de las características temperamentales más perseverantes es el grado de facilidad de reac-

ción del niño o la niña a los estímulos. Estos investigadores encontraron también grupos de diferencias temperamentales iniciales que tienden a ir juntas en los primeros años. Describieron tres tipos de niños:

... el niño fácil, que enfrenta los nuevos acontecimientos positivamente (por ejemplo, se le puede cambiar fácilmente la comida), es regular en su funcionamiento biológico (tiene un buen ciclo de sueño) y por lo general responde al estímulo moderadamente. El niño difícil, en cambio, es menos regular en su funcionamiento corporal, es lento en desarrollar ciclos regulares de sueño y de alimentación, muestra reacciones negativas a las cosas nuevas, al cambio, es llorón y fácilmente irritable, su responsividad a estímulos es muy alta; este niño reacciona a muchas cosas y casi siempre negativamente. (p. 73)

Chess y Thomas señalan que el niño difícil, una vez adaptado a algo nuevo, es muy feliz, pero el proceso de adaptación por sí solo es muy difícil. Finalmente, describen el tipo del niño de entusiasmo lento como:

... el niño que no es tan negativista en dar respuesta a cosas nuevas o a gente nueva, pero que muestra cierta resistencia pasiva. En vez de rechazar violentamente la comida nueva o llorar como lo haría un niño del tipo difícil, deja caer la comida de su boca y resiste un poco a todo intento de alimentarlo con esa nueva comida. Estos niños muestran pocas reacciones intensas a cualquier cosa, ya sea positiva o negativamente. (p. 74)

Sin embargo, según los autores, este tipo de niño, una vez adaptado a una nueva persona o experiencia, presenta una adaptación generalmente positiva. Ante lo expuesto, puede verse claramente en el estudio realizado por Chess y Thomas que las diferencias temperamentales entre los bebés en el momento del nacimiento se asemejan a los patrones determinados por Ainsworth, lo que sugiere las posibilidades de que las cualidades temperamentales básicas del bebé y las reacciones o patrones de educación de la madre a esas cualidades darán una base importante para el primer apego y las relaciones posteriores.

Entonces, de acuerdo con estas tendencias evolucionistas, se ha de llegar a conclusiones interesantes: las diferencias individuales entre los bebés son una razón importante que puede decir que toda información que se tenga sobre tales diferencias puede dar luz sobre el temprano desarrollo de las relaciones de padres e hijos. Sin duda, un bebé que es muy lento en desarrollar un ciclo bueno y regular de sueño y de alimentación, y si particularmente la madre desea un buen desarrollo de esos ciclos, puede provocar irritación a la madre que, a su vez, creará dificultades en sus relaciones posteriores desde los primeros meses. En definitiva, la madre aporta todas sus ansiedades, confianza o desconfianza, sus capacidades y su personalidad a la interacción y su relación afecta enormemente la relación. Es decir, el niño o la niña viene al mundo con un repertorio de habilidades y con ciertas características temperamentales individuales, pero, ciertamente, el ambiente en que nace influye también enormemente: el niño responderá sólo a los estímulos que tiene a su disposición y si no los hay no puede responder y no puede aprender a responder posteriormente a nuevos estímulos.

De allí, pues, que el niño o la niña en edad preescolar, frente a las demandas de una nueva situación que es percibida como estresante, siente que se amenaza o vulnera su seguridad y su estabilidad. Las nuevas habilidades significan importantes avances en el conocimiento de lo social, sus reglas y su funcionamiento.

### **2.3.1.2 Personalidad**

Según Hart (1994): «Esta palabra viene del griego ‘persona’, que significa máscara. En la antigua Grecia, los actores actuaban con máscaras, una distinta para cada papel. Cada máscara asumía una personalidad diferente, es decir, maneras de hablar y comportarse distintas» (p. 83).

No obstante, la personalidad viene a ser la suma total de lo que el individuo es, la manera de pensar o comportarse a medida que se adapta a la vida, lo cual implica y modela los valores, creencias, inteligencia y emociones. Se sabe que la personalidad está presente desde las primeras fases de la vida y la dotación que cada individuo encuentra en sí desde el nacimiento representa una reserva casi inagotable a la que debe acudir para evolucionar.

Canova (1986) explica:

Que el bagaje somático con el que entramos a la vida y se manifiesta en gran parte a través del temperamento tenga un influjo notable en lo que será el desarrollo de la personalidad es asunto incuestionable, pero la personalidad en todo su conjunto está integrada también por otros factores importantes y principalmente por el ambiente. (p. 42)

Tal planteamiento acentúa una gran verdad, la de que lo adquirido, dentro de ciertos límites, es tan importante como lo innato. Sin embargo, con esto no hay que entender que la personalidad resulta de la simple suma de los datos innatos o lo recibido y de los influjos ambientales; ella, más bien, es la expresión de la interacción entre estos dos factores, es como si al lado de una parte que no cambia, hay otra que va cambiando continuamente. Se puede decir con ello que, hasta el último día de la vida, el sujeto puede desarrollar y enriquecer su personalidad, así como también puede deteriorarla y degradar.

Puede asegurarse que si la edad preescolar ha sido verdaderamente feliz, en un ambiente juiciosamente permisivo y agradable, viene en cierto modo a sellar los progresos obtenidos, y es entonces cuando el niño o la niña tiene buenas probabilidades de ampliar su autonomía, de aumentar el sentido de su valor personal, de aceptar la realidad sin sentirse excesivamente herido o herida por ella. Esta personalidad sana y equilibrada tiene como característica soportar mejor las críticas, al paso que los que todavía el desarrollo de la personalidad no es tan armónico reaccionan vivazmente y tienden siempre a actitudes de defensiva.

Sin lugar a dudas, para entender al niño o la niña se ha de empezar por conocer su personalidad. Los niños cuyas personalidades chocan con maestras o compañeros, también experimentan un gran estrés y necesitan una ayuda especial. Sin embargo, los maestros por su formación saben leer la personalidad de niño niña, por ello es necesario que realice las concesiones adecuadas. Manteniendo las líneas de comunicación abiertas, ayudando al niño o la niña a modificar sus respuestas extremas y enseñándole habilidades para controlar el estrés normalmente se reducen sus niveles.

### **2.3.1.3 El Niño o la Niña Acelerado**

La vida acelerada no es fácil; el estrés se cobra su tarifa y no solamente en los padres, sino también en los niños y las niñas. Los padres, cuando empiezan a darse cuenta de que las cosas no funcionan tan bien como habían pensado, han pasado la tensión a los niños y las niñas, exigiéndoles más y, como muchos padres acelerados, están transmitiendo sus actitudes de competitividad y de realización a los niños y a las niñas. Finalmente, toda la familia paga el precio en términos de estrés. Agrega Hart (1994):

Los padres acelerados prestan muy poca atención a sus hijos. Como resultado, los niños acelerados crecen a la vez mimados y abandonados. No hay contradicción en las palabras, sino los dos lados de una misma moneda. Incluso los padres bienintencionados tienen dificultades para prestar atención adecuada a la educación de sus hijos... les dan demasiadas cosas y poca disciplina. Como resultado, algunos carecen de valores sólidos o del sentimiento de que la vida tiene algún sentido real. Los padres acelerados presionan a sus hijos.... Puesto que muchos niños acelerados tienen dificultades para soportar las expectativas de sus padres, desarrollan un penetrante sentido del fracaso. Los padres acelerados programan excesivamente a sus hijos. Pasan por la infancia sin la oportunidad de jugar como niños. Ello sofoca el desarrollo de la creatividad. Los padres acelerados producen niños acelerados. La mayoría de estos niños llegan a ser dinámicos y ambiciosos... son generalmente decididos y competitivos, no siempre por gusto.... No saben ser buenos perdedores y están frustrados con facilidad. (pp. 188 y 189)

Se llegaría a conclusiones erróneas si se dijera que todos los niños y las niñas acelerados son producto de padres acelerados. Se ha podido observar a padres no acelerados que programan a sus hijos e hijas para ser así, a veces como una forma de compensarse por su falta de logros, y otros quieren lo mejor para sus hijos e hijas y los empujan a clases extra y a programas acelerados, como, por ejemplo, clase de gimnasia, piano, danza, arte, informática, baloncesto, entre otros. Sin embargo, muchas de las conse-

cuencias del estrés son las mismas.

Cuando los niños y las niñas reciben demasiado, demasiado rápido y pronto, se incurre en dos peligros serios:

El desarrollo del niño es poco equilibrado y desigual. Un ejemplo es el niño intelectualmente adelantado pero emocionalmente inmaduro... siente el estrés de no encajar en ninguna parte. El desarrollo del niño puede no tener sustancia. Algunos niños van bien mientras son pequeños porque reciben mucha atención y ayuda. Pero nunca desarrollan habilidades de aprendizaje por sí mismos. Su aprendizaje acelerado no les impone resistencia o disciplina. Nunca aprenden a defenderse en el mundo real. (ob. cit., pp. 189 y 190)

Generalmente, los niños y las niñas acelerados pueden presentar síntomas de inquietud, se quejan de dolor de cabeza, dolores de estómago y pesadillas, lloran mucho y puede que empiecen a morderse las uñas; se vuelven inestables, frustrados y malhumorados. Finalmente, pueden renunciar y rechazar que se les exija más; cualquiera de estos signos debe ser cuidadosamente controlado. Los padres que tienen mucho éxito no siempre pueden entender lo importantes que son los momentos ociosos para los niños y las niñas; en cualquiera de los casos, la información del docente puede ser de gran ayuda.

#### **2.3.1.4 Temperamento del Niño o la Niña Propenso al Estrés**

La palabra temperamento procede del latín *temperare* que significa: regular, dulcificar o equilibrar.

Temperamento es «la disposición natural, la manera de regularnos a nosotros mismos. Implica cómo elegimos responder al que nos hiere, nos aguantamos o perdemos nuestro temple» (ob. cit., p. 125).

Según Canova (1986), temperamento es:

... el conjunto de cualidades y aptitudes que sirven para dar al sujeto una huella personal y, dentro de ciertos límites, completamente irrepetible y única... depende del patrimonio hereditario constitucional que condiciona las glándulas de secreción

interna productoras de hormonas. El temperamento modificado por el ambiente y la voluntad del sujeto asume lineamientos que se ha convenido en llamar «carácter». (p. 125)

Se asume que un bebé que llora frecuentemente desde los primeros meses y sea muy irritable, sin duda comienza por aportar más trabajo a su crianza, incluso puede suponer cierta sobrecarga para los padres, asociado a escasez de tiempo libre y la desesperación de no saber qué hacer, sobre todo si los padres son primerizos. Esta percepción del hijo o la hija, el primer año, será diferente a la de un bebé tranquilo que se desarrolla sin demandas excesivas y que permita a los padres una vida casi normal. Estos niños con dificultades de temperamento se observan, en la edad preescolar, con irritabilidad y altas demandas y exigencias, y son considerados difíciles por sus educadores.

Algunos psicólogos no hablan nunca de temperamento sino de personalidad. Se puede pensar en personalidad o temperamento como íntimamente unidos, y difieren en que, mientras las características de la personalidad no son buenas ni malas, el niño o la niña es como es, las características temperamentales incluyen valores propios de una cultura.

Características temperamentales en el niño como: «no controla el enfado, no le gustan los retos, resentido, está de mal humor, no le gustan los cambios, son susceptibles de modificación, a partir del aprendizaje y el ejemplo» (Hart, 1994, p. 90)

De este modo, es posible aminorar la tensión e influir en el temperamento que tiende a sufrir estrés; sin embargo requiere de paciencia por parte de los adultos significantes del niño o la niña, pero los beneficios, en términos de menor estrés, pueden ser extraordinarios.

### **2.3.1.5 Carácter del Niño o la Niña en Edad Preescolar**

La palabra carácter viene del griego *charassein*, que significa puntear o grabar. Resulta claro que el carácter se refiere a las marcas que un individuo hace en su propia vida y a la influencia que tiene sobre los demás.

«El carácter va más allá de la personalidad y el temperamento. Tiene que ver con lo que uno hace de su personalidad y temperamento» (ob. cit., p. 84).

Evidentemente, personalidad, temperamento y carácter están íntimamente interrelacionados. De tal manera, que la personalidad y el temperamento de un niño o niña afecta al tipo de carácter que desarrolla; por ejemplo, una niña que es por naturaleza audaz e inclinada a correr riesgos seguramente desarrollará un carácter combativo y valeroso.

Es normal, pues, que los padres dirijan sus esfuerzos a modelar el carácter de un niño o niña más que a intentar cambiar su personalidad básica. Rasgos negativos, como comportamientos poco honestos, indiferencia, sentimientos vengativos, falta de palabra, son evidencias de un carácter negativo que trasciende a la personalidad y al temperamento, los cuales son aprendidos y de alguna manera determinarán qué clase de persona será en el futuro, si vivirán sus vidas con valentía a pesar de lo que les suceda.

### **2.3.2 Sucesos Sociales Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar**

En la edad preescolar existen cantidad de situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores, porque cumplen todas las características: implican daño o pérdida, son amenazas reales o potencialidades para el bienestar, son retos ante los cuales irremediamente hay que responder.

A continuación se presentan los sucesos sociales que recogen mucho de cuanto se ha dicho hasta este punto.

#### **2.3.2.1 Familia con Estrés**

Se sabe que la existencia de un entorno familiar afectuoso, que cuide al niño o a la niña, especialmente en edad preescolar, y le proporcione apoyo y recurso para su desarrollo junto con un ambiente de bajo nivel de estresores, es requisito para un desarrollo saludable.

Sin embargo, la familia, inserta en un mundo social cambiante y en el que los usos, valores y condiciones socioeconómicas van transformándose con gran celeridad, experimenta cambios profundos, no sólo en su forma sino en los roles que desempeñan sus miembros, en las relaciones que establecen entre sí y en las funciones que pueden irse cubriendo por parte de la familia como institución social.

Numerosos problemas pueden derivarse del divorcio de los padres, o del trabajo de la mujer fuera de casa. Algunos problemas son más difíciles de intervenir, puesto que se relacionan con condiciones sociales y económicas, o los que sobrevienen a causa de la violencia intrafamiliar.

En general, se puede afirmar que el estrés debido a la estimulación aversiva y a la falta de respuestas de sus cuidadores a sus necesidades puede tener para el niño o la niña graves consecuencias negativas a largo plazo.

Entre los diversos tipos de estresores se encuentran los relacionados con hechos naturales, como el nacimiento de un hermano o hermana, que produce en las rutinas de vida cotidiana de las familias alteraciones transitorias, por ejemplo, la madre se va al hospital varios días, y cambios más permanentes, como por ejemplo, el niño o la niña es llevado a dormir a una habitación propia. Además, se produce una concentración sobre el recién nacido, no sólo de los padres, sino también de otros familiares o amigos.

La muerte de un padre o madre es quizás el estresor que más impacto puede tener en el desarrollo inmediato y a largo plazo de un niño o niña en edad preescolar, dando lugar al riesgo de desarrollar síntomas psicopatológicos.

Los autores Kaffman y Elizur (citados por Trianes, 1999) opinan: «la pérdida por muerte de un padre tiene los mismos afectos cualitativos que la que es debida al divorcio, separación o enfermedad mental de los padres, siendo las variaciones en intensidad» (p. 61).

En este sentido, es importante considerar que el impacto sobre el niño o la niña depende de otros factores personales y ambientales que median y moderan el efecto de la pérdida, produciendo diferencias interindividuales en la manera cómo los niños o niñas son afectados por este suceso.

En cuanto a si es más importante la muerte de un padre o de una madre, se piensa hoy que no es una diferencia debida al sexo del progenitor fallecido, sino que depende de la función que tuviese el padre muerto para dispensar afecto y cuidado y de la extensión en la que la función paternal y la estabilidad del ambiente familiar se vean alterados por esa muerte.

### **2.3.2.2 Estilos de Crianza**

Ciertamente que para entender la conducta de los hijos e hijas y poder influir en ella es imprescindible orientar a los padres sobre los principios que rigen la adquisición y evolución de la conducta infantil en sus diversas etapas. En primer lugar, es importante que tengan presente que, si bien la conducta de todos los niños y las niñas puede entenderse y explicarse con los mismos principios, nunca deben olvidar que cada niño o niña es diferente a los demás. Es frecuente encontrarse con madres muy preocupadas porque el lenguaje de su hijo o hija no ha alcanzado el mismo nivel del que observa en el hijo o hija del vecino. Las normas o conductas típicas para cada grupo de edades existen y son útiles como criterios comparativos, pero dentro de ciertos límites. Se sabe, por ejemplo, que entre los siete (7) años y los nueve (9) años son más frecuentes los temores a animales, mientras que de los diez (10) años en adelante los temores a las situaciones de evaluación social se hacen cada vez más notorios. Ello no quiere decir, sin embargo, que todos los niños o niñas entre los siete (7) y nueve (9) años deben temerle a los animales, o que un niño o niña de once (11) años no puede sentir un temor severo por un perro.

Así, cuando hay comportamientos y emociones que suelen ser más típicos y frecuentes a ciertas edades, los padres nunca deben olvidar que su hijo o hija puede no ajustarse totalmente a esas normas, ya que es un ser único, producto de una combinación muy particular entre los componentes heredados y sus experiencias. Es más, seguramente en alguna ocasión los padres se han planteado la interrogante de cómo es posible que sus hijos o hijas, siendo hermanos, viviendo en el mismo ambiente y con los mismos padres, sean tan diferentes unos de otros. No es de extrañar que uno sea muy tímido, mientras que otro no tiene la menor dificultad para ser un líder.

En segundo lugar, el hecho de que un niño o niña ya posea una forma o tendencia natural a comportarse y expresar sus emociones de manera muy particular no significa que no pueda ser cambiado. Por el contrario, es importante que los padres posean el conocimiento de que el niño o la niña sensible debe aprender a ser menos susceptible a la estimulación, a dejarse avasallar menos por los demás y a no darle importancia a las cosas que no la tienen. Esto quiere decir que la conducta humana, y sobre todo la conducta infantil, puede ser cambiada o modificada; puede afirmarse que, si la conducta no pudiera ser moldeada por el ambiente, la educación y el aprendizaje no serían posibles.

En tercer lugar, el niño o la niña, desde que nace, está en constante relación con su medio ambiente. A la vez que él o ella influye y modifica su ambiente, el medio que le rodea le va moldeando, estimulando, informando y controlando. De tal manera que el desarrollo infantil es fruto de la interacción entre el organismo y su ambiente. Puede verse cómo un niño o niña que crece en un ambiente estimulante desarrolla sus potencialidades y puede hacer uso, sin duda, de todas las capacidades que la herencia le ha dado. Sin embargo, por muchas potencialidades que posea un niño o niña, si crece en un ambiente de privaciones, con escasa estimulación física, social y emocional, perderá la oportunidad de aprender y de evolucionar.

Según Granell (1990):

En toda conducta infantil, producto de la interacción entre la herencia y el medio, se identifica un estímulo, una respuesta a ese estímulo y una consecuencia que la respuesta del individuo genera en su ambiente y en sí mismo. Por ejemplo, una conducta problema, tal como una rabieta o la negativa a asistir al colegio, siempre estará asociada a una situación determinada y a un conjunto de variables que la desencadenan, la mantienen o la fortalecen. (p. 30)

Obviamente, la rabieta es utilizada por el niño o la niña para lograr la atención de la madre o el padre y obtener el capricho; pero si éstos acceden a hacer lo que el niño o la niña desea con una rabieta, le estarán enseñando que ésta es la manera más efectiva de pedir las cosas y no solamente mantendrá las rabiets, sino que con toda probabilidad contribuirá a fortalecerla

y a aumentar su frecuencia en el futuro.

Según Eisenberg, Fabes y Losoya (citados por Trianes, 1999):

Existen dos comportamientos de los padres que han recibido la mayor atención recientemente: las expresiones de emociones en los propios padres y la manera como reaccionan a las expresiones de emoción en el hijo y a las situaciones emocionales.... Los padres hábiles actúan también como modelos cotidianos, que enseñan a mostrar la emoción oportuna en las situaciones adecuadas.... La reacción de los padres a la expresión de emociones de sus hijos es también causa del aprendizaje. Si un niño es castigado por mostrar emociones aprende a ocultarlas o inhibirlas, lo que le puede llevar a ser más ansioso y reactivo que otras personas en situaciones que despierten estrés y emociones negativas. (p. 163)

De acuerdo con estos autores, la expresión emocional de los padres ayuda al niño el aprender, no sólo a expresar su emoción, sino también a regular su emoción desarrollando conductas apropiadas. Por otra parte, si el ambiente del hogar desanima la expresión de emociones, se pueden perder las oportunidades de aprender a diferenciarlas y reconocerlas, lo que supone una carencia en la relación con los iguales que puede conducir a no tener aceptación entre ellos.

Es importante destacar que en investigaciones recientes se señala que las prácticas de disciplina y las enseñanzas directas de los padres sobre la competencia social de sus hijos tienen efecto sobre el ajuste social futuro del niño o la niña. Utilizar estrategias inductivas, es decir, explicar, razonar y hacer reflexionar al niño o la niña, influye en la habilidad social que muestran los hijos con sus amigos, mientras que niños antisociales e impopulares tienen padres que utilizan una disciplina dura y autoritaria. Este tipo de prácticas de disciplina autoritaria que utiliza el castigo más que la explicación y el razonamiento se asocia, en las investigaciones de los años 90, a la clase socioeconómica baja y a un alto nivel de estrés en la familia.

Las madres de clase baja es más probable que inciten a estrategias de evitación los problemas, mientras que las de la clase media orientan a afron-

tar los problemas e intenta superarlos. Estos padres suelen estar muy afectados por el estrés derivado de las duras condiciones socioeconómicas y, a menudo, carecen de recursos y apoyo para superarlo, lo que afecta negativamente la educación de sus hijos.

Según Cowen, Wyman, Work y Parker (citados por Trianes, 1999), estudios longitudinales sobre el desarrollo de niños y niñas de clase media encuentran una serie de habilidades de crianza en los padres relacionados con el ajuste y desarrollo saludable de los hijos. Agregan estos autores:

Los padres de clase media: – Promueven autonomía, empatía, buenas relaciones con iguales y habilidades de solución de problemas en sus hijos. – Las madres de estas familias se caracterizan por ser competentes y estar muy interesadas en la crianza de sus hijos y expresión de sentimientos con los miembros de la familia. – Los padres están de acuerdo con los valores y aspectos morales aceptados mayoritariamente. (p. 45)

Hay que tener en cuenta que el desarrollo saludable que muestran los niños y las niñas de clase media no debe ser atribuido sólo a características de una crianza de mayor calidad, sino también a que no suelen estar afectados ellos ni sus familias por las circunstancias estresantes que afectan a los grupos de familias en desventaja socioeconómica.

Es evidente la importancia del apoyo prestado por la familia como protector del impacto del estrés que podría convertirse en habilidades de los padres sobre estilos de crianza que incrementan las competencias del niño o la niña y su madurez social, y se supone que en la edad preescolar la implicación de la familia en amplificar o amortiguar el impacto del estrés es más intensa, ya que el apoyo de los iguales tiene un papel menos relevante que en edades posteriores.

### **2.3.2.3 Pérdida de Uno de los Progenitores**

Los autores Kaffman y Elizur (citados por Trianes, 1999) encontraron que «en los meses inmediatos a la pérdida de uno de los padres, los niños mostraban reacciones de dolor, como por ejemplo, sollozos, tristeza,

búsqueda de un padre o madre sustitutos, y negación de la pérdida en diversas formas» (p. 61).

En estudios de Fristad (ob. cit.) se ha tenido en cuenta la información proporcionada por los propios niños mediante entrevistas: «Se ha encontrado, en niños de 3 a 6 años, a los seis meses de la muerte de un padre, una tasa más alta de comportamientos problemáticos que en un grupo de niños sin pérdida de los padres» (p. 62).

Se puede deducir que, al igual que ocurre con los adultos, los niños y las niñas se muestran afectados en sus emociones en los primeros tiempos de la pérdida.

La edad es uno de los factores que median el estrés suscitado por la muerte de uno de los padres. En tal sentido, Kranzler (citado por Trianes, 1990), alega las siguientes razones:

– Si la pérdida ocurre antes de los 7 años sus efectos son más negativos. – La inmadurez emocional y cognitiva dificulta la experiencia de duelo normal de la muerte.... – La pérdida de apego y cuidado que el padre o la madre muerto le proporcionaba es tan importante a estas edades que puede dejar al niño en una situación de inferior calidad de crianza. (p. 63)

Además, existen datos que muestran una asociación entre los síntomas del niño o la niña y la psicopatología mostrada por el padre o madre superviviente. Parece que en parejas jóvenes existe una especial morbilidad para experimentar dificultades para superar el trauma, es decir, viudos jóvenes con hijos pequeños a su cargo pueden experimentar más angustia, depresión y desamparo, lo cual impacta directamente en la reacción de los niños o las niñas.

Los niños y niñas de edad preescolar parecen reaccionar al dolor del padre superviviente con ansiedad e inquietud, aunque éste intente disimular su abatimiento.

Se puede concluir que no sólo la muerte de uno de los padres pone en riesgo el desarrollo de problemas a corto plazo y síntomas psiquiátricos a largo plazo en los niños o niñas en edad preescolar, sino otras circunstancias que median el impacto de esta pérdida. El mayor riesgo es vivir con un

progenitor deprimido o con síntomas psiquiátricos, incapaz de dar al niño o la niña el ambiente de cuidado y seguridad que necesita vitalmente.

### **2.3.3 Sucesos Educativos Causantes de Estrés en los Niños y Niñas en Edad Preescolar**

La escuela supone para el niño o la niña un contexto enriquecedor que le proporciona, mediante los recursos de la escolarización, posibilidades de desarrollo que la familia no puede garantizar por sí sola. Esta afirmación, que es indiscutible, no es obstáculo para poder descubrir algunas situaciones y circunstancias en las que las demandas de los contextos escolares suponen una exigencia excesiva para ciertos niños y niñas que, debido a diversas circunstancias, desarrollan estrés y muestran dificultades de adaptación en la escuela, dificultades que pueden influir negativamente en su desarrollo personal.

#### **2.3.3.1 El Estrés Asociado al Comienzo de la Escolarización**

Según Trianes (1999):

El estrés asociado a la entrada a la escuela ha recibido menos atención en la investigación que el estrés en estudiantes mayores.... Sin embargo, el comienzo de la escolarización de un niño, a los 3 o 6 años, supone un mundo de exigencias nuevas, ligadas a las expectativas de progreso de los padres.... La adaptación inicial es el objetivo perseguido explícitamente en el primer trimestre de la escuela infantil. (p. 105)

De acuerdo con la autora, la entrada al preescolar puede ser particularmente estresante para el niño o la niña, que afronta la separación del contexto familiar y cambia su rutina en casa por el contacto con un grupo formalizado de compañeros de clase. A menudo, los niños y las niñas de tres (3) y cuatro (4) años, al llegar por primera vez al preescolar, dan muestra de estrés, están retraídos, dudosos y ansiosos, mostrándose tensos, inmóviles, llorosos y con mirada temerosa en sus primeras interacciones con los compañeros. También el cambio de colegio, sobre todo en Educación Inicial, supone un estrés muy similar al del niño o niña que llega por primera vez.

En este sentido, Trianes (1999) agrega:

Muchos síntomas de estrés infantil están relacionados con temores y ansiedades que despiertan las mayores exigencias de la vida escolar, de los 3 a los 6 años. No obstante, hay que tener en cuenta que la reacción de estrés en la entrada al colegio no puede ser predicha por un único factor, sino que parece resultante de varios factores. (p. 107)

Es una etapa por la cual todos los niños y las niñas deben pasar. Sin embargo, ellos pueden percibir esta situación de muy diversas maneras, en función de sus características personales, de su ambiente familiar y de las experiencias previas que hayan tenido. Para algunos, el ingreso al preescolar puede ser una situación nueva, emocionante; la perspectiva de tener más amigos y de aprender nuevas cosas puede ser un aliciente importante para un niño o niña estable, independiente. Pero, para una niña o niño tímido, muy apegado a su madre, el panorama puede ser muy amenazante. Implica enfrentarse a un ambiente desconocido, para el cual no se siente preparado.

¿Influye este estrés en la vida posterior del niño o la niña? Según Rende y Plomin (citados por Trianes, 1999):

La reacción de estrés en el primer año escolar puede suponer un factor de riesgo de aparición de problemas externalizados posteriormente. Una de las causas que determinan la aparición de dificultades en la adaptación inicial al preescolar es la variable causal temperamento, que puede influir o moderar las reacciones a los acontecimientos estresantes, en sus tres dimensiones: emocionalidad (llantos, manifestaciones emocionales frecuentes), actividad (tendencia a jugar y estar activamente interesado) y sociabilidad (tendencia a acercarse a otros niños y a interactuar con otras personas). (p. 107)

Se puede decir que la emocionalidad se asocia con la percepción de estrés en el inicio de la escuela, mientras que la sociabilidad lo amortigua. Niños y niñas dependientes de la atención de los padres, que lloran frecuentemente, caprichosos y poco razonables, pueden tener más riesgo de

percibir estrés en las dificultades de adaptación inicial al preescolar, mientras que los más sociables, acostumbrados a tratar con otros niños o niñas y con adultos, se adaptan con más facilidad.

Otra variable investigada por investigada por Travillion y Snyder (ob. cit.) es la familiar, que puede favorecer la adaptación a las relaciones con los compañeros de clase. Explican estos autores:

La educación en la familia tiene un efecto sobre las primeras relaciones con iguales... las prácticas de disciplina y expectativas de los padres en la educación de sus hijos influyen en la adaptación a las primeras relaciones con iguales.... Una disciplina basada en el empleo de lenguaje duro y castigo físico y unas bajas expectativas en el desarrollo del hijo se asocian a una conducta agresiva y rechazo por los iguales. El mal uso de la disciplina asociado a una conducta desobediente lleva al fracaso en enseñar autorregulación en casa, que puede ser un requisito para aprender habilidades sociales más adecuadas. (p. 108)

Es de entender que, cuando el estrés por el comienzo de la vida en el preescolar no se limita a la propia situación de clase y va impregnado de otros aspectos de la vida del niño o la niña, existe un problema que necesita atención, pues no se resuelve naturalmente en corto tiempo. Los síntomas de estrés más generalmente observados en los niños de tres (3) a seis (6) años de edad son:

- Conductas regresivas: chuparse el dedo, mojar la cama, comerse las uñas.
- Retirada social: no querer hablar con nadie, deprimido.
- Pérdida de motivación o de capacidad de concentrarse en las actividades.
- Cambios importantes de conducta.
- Pérdida del apetito o del sueño.
- Irritabilidad sin explicación.

- Quejas físicas: dolor de cabeza o de estómago.
- Problemas con sus pares.

Según Martínez y León (2001), «cuando el niño/a ingresa al círculo infantil tiene que ajustarse simultáneamente a numerosas condiciones que hacen particularmente difícil este ingreso» (p. 8).

En este sentido, no basta con que al niño o la niña se le advierta sobre el cambio; es necesario lograr también que el cambio no haga que la atención hacia él o ella disminuya o provoque transformaciones negativas y estrés en su vida, o le impida realizar cosas que hacía y le proporcionaban felicidad y bienestar.

### **2.3.3.2 Estrés en la Relación con Otros Niños**

De acuerdo con Trianes (1999):

La socialización del niño pequeño ocurre en dos etapas: – En la primera, los padres y otros adultos significativos enseñan al niño habilidades sociales y de autorregulación básicas. Estas relaciones adulto–niño son desiguales y verticales, puesto que los adultos utilizan su poder, conocimiento y autoridad para educar al niño. – La segunda etapa supone unas relaciones horizontales e igualitarias, porque interactúan individuos con el mismo poder y conocimiento, es decir, cada niño participante debe aportar un esfuerzo semejante desde una posición similar, para resolver los problemas o desenvolverse en las tareas sociales. (pp. 137 y 138)

Hoy se piensa que las influencias del contexto familiar guardan relación con las competencias que muestran los niños y las niñas en las primeras edades. Esto quiere decir que puede establecerse una relación causal entre las experiencias de los niños y las niñas en edad preescolar en la familia y la calidad de las primeras relaciones con iguales.

Existen modelos teóricos basados en datos de investigación que intentan explicar la relación entre el contexto familiar y el de los iguales. Por ejemplo, TRavillion y Snyder (citados por Trianes, 1999) intentan comprender el vínculo en niños y niñas de cuatro (4) y cinco (5) años, basándose en dos aspectos:

Prácticas de disciplina e implicación de los padres en la educación de los hijos. Ambas variables afectan la calidad de las primeras relaciones con iguales... este efecto es mediado por las habilidades autorregulatorias y sociales del niño y, por parte de los padres, por el nivel de estrés experimentado. (p. 140)

El modelo utilizado por estos autores asume que la influencia va desde la familia al contexto de iguales; por tanto, las relaciones con iguales dependen de la calidad de las relaciones en familia.

Las interacciones con los iguales: niño–niño, niña–niña, representan el contexto más importante de desarrollo después de la familia y fuente de aprendizaje clave para el desarrollo de relaciones sociales amistosas y felices con otras personas, lo cual conduce al desarrollo saludable del niño o la niña.

Las habilidades para desenvolverse en las interacciones con otros varían ampliamente en los individuos de acuerdo con factores disposicionales y aprendidos. Existen combinaciones de estos factores que hacen que un niño o niña no sea hábil inicialmente, o no apetezca las relaciones con otros. Por ejemplo, los niños y niñas hiperactivos tienen dificultades para controlar sus emociones y su conducta psicomotora, que es poco hábil a menudo, así como los niños con algún tipo de retraso en el desarrollo, poco hábiles para los juegos o para comprender las reglas que los rigen, o los niños tímidos por temperamento, a los cuales la interacción con otros puede asustarlos porque están más necesitados de la protección que les brinda la familia. Por último, también los niños o niñas que, por temperamento, no controlan bien sus reacciones emocionales, por lo que están abocados a tener poco éxito entre los iguales.

Por otra parte, es importante destacar que una vez que el niño o la niña ingresa al preescolar, sobre todo si tiene un educador emocionalmente inmaduro, tiende a trasladar sus sentimientos de envidia o celos a los compañeros que él o ella ve o cree que son tratados con particulares atenciones. En estos casos, el colegio, antes que servir para colmar las eventuales deficiencias familiares, llega a ser motivo de nuevos perjuicios y de nuevos sufrimientos.

Existen, pues muchas situaciones particulares que pueden hacer percibir el contexto de los iguales como amenazador, excesivamente difícil o exigente o falta de atractivo. Debido a lo inevitable de la interacción con otros niños, en la escuela en otros lugares, estas relaciones con iguales pueden acarrear, inmediatamente o a largo plazo, estrés y emociones negativas, asociados a resultados pobres, fracaso social y rechazo o aislamiento.

### **2.3.3.3 Ansiedad en el Docente de Educación Preescolar**

Según Trianes (1999), «los niños cuyas personalidades chocan con maestros... también experimentan un gran estrés y necesitan ayuda especial. Un niño de llanto fácil e inseguro de sí mismo se adapta mal a un maestro exigente y estricto» (p. 88).

Los educadores autoritarios que suelen castigar o regañar pueden contribuir a aprender la ansiedad. Por el contrario, educadores percibidos como poco autoritarios, poco sancionadores y deseosos de ayudar, obtienen alumnos con escasos niveles de ansiedad. Algunos autores señalan que si el educador es una persona ansiosa puede influir en una mayor ansiedad en sus alumnos.

En consecuencia, los educadores, particularmente de educación preescolar, deben ser conscientes de sus expectativas sobre el alumno o alumna. Si son muy altas, el niño puede crear ansiedad; si son muy bajas, también puede crear ansiedad al sentirse desvalorizado el niño o la niña.

Además, deben ser conscientes de la atmósfera que hay en la clase o en casa. Si existen frecuentes conflictos, tensiones y situaciones que amenazan la seguridad del niño a la niña, se puede precipitar una ansiedad que desmotive para el aprendizaje.

## **2.4 La Adaptación del Niño y la Niña en la Etapa Preescolar**

El ser humano, al igual que los animales, tiene la posibilidad biológica de adaptarse a los cambios físicos del medio: aire, frío, calor excesivo, ruidos. Pero, como es un ser social y vive en comunidad, el medio le plantea cambios constantes para los cuales no hay mecanismos genéticamente dados, sino que debe formarlos en la vida. De ahí que ante cualquier hecho físico o social tenga que adaptarse doblemente, lo cual implica cambios internos profundos.

Las posibilidades de adaptación del niño o la niña empiezan a formarse desde que nace. Si las condiciones son positivas, los mecanismos de adaptación serán adecuados, pero si son negativas, podrán ser patológicos o nunca llegar a formarse realmente.

Según Yaque (2002), «en la actividad de adaptación existe un mecanismo único que reúne y coordina todas las reacciones de los diferentes órganos y en el que el sistema nervioso central desempeña papel principal, particularmente la corteza cerebral» (pp. 1 y 2).

Este mecanismo regulador de la adaptación se va conformando en la medida en que el individuo se desarrolla y es muy débil en las etapas iniciales de la vida, lo que trae como consecuencia que los cambios en los estímulos pueden provocar perturbaciones temporales del comportamiento. Por ello, particularmente en la edad temprana y en toda la edad preescolar, las reacciones que resultan de la variabilidad de los estímulos son susceptibles de ser muy significativas.

Agrega el autor que la base fisiológica de la adaptación estriba en la formación de estereotipos dinámicos, consistentes en un sistema de reacciones de respuestas en el funcionamiento del cerebro, creadas por el uso constante de una misma secuencia de estímulos condicionados.

Se puede entender, entonces, que cuando se produce un cambio en el estereotipo es porque se altera la frecuencia establecida de los reflejos condicionados, provocando dificultades en la actividad del sistema nervioso y, como consecuencia, se presentan alteraciones de conducta.

Sin embargo, esto no quiere decir que la presencia de los nuevos estímulos sea la única causa de las alteraciones de los estereotipos ya formados, lo que explicaría en gran medida las alteraciones del comportamiento del niño o la niña en el preescolar; también éstos pueden provocar los cambios de la sucesión de los estímulos o la variación de la fuerza de uno de ellos o de sus intervalos. Esto aclara el porqué los niños de edad temprana son tan susceptibles a cambios a veces imperceptibles para los adultos.

Interpretando a Yaque, en el sistema de condiciones a los que están habituados y que en la edad temprana pueden provocar alteraciones más

significativas, cualquier cambio exige la inhibición de las conexiones formadas anteriormente y la rápida creación de otras nuevas, lo que, dada la debilidad relativa de los procesos de inhibición y la poca movilidad de los procesos nerviosos de los niños de esta edad, hace particularmente difícil el ajuste rápido a las nuevas condiciones.

En una de sus investigaciones, Yampolskaia (citada por Yaque, 2002) puso de manifiesto la heterogeneidad funcional de las reacciones de adaptación. En primer lugar, dice lo siguiente:

Esta relacionado con diferentes particularidades individuales psicológicas: unos niños son pasivos y tienen una amplitud conformista respecto al medio, otros se caracterizan por hacer rechazo a los alimentos o vomitar durante la ingestión de los mismos, gritan constantemente a tal punto que hacen crisis y les tiembla la barbilla, la diuresis es frecuente; estos niños presentan serias dificultades para adaptarse a las condiciones cambiantes. (p. 2)

La autora plantea que el aumento de la frecuencia de las enfermedades agudas en parte de los niños durante el proceso de adaptación se debe considerar como una manifestación de la reacción de estrés de tipo específico.

Martinez (ob. cit.), al referirse a este proceso, señala:

Siempre que hay un proceso de adaptación, hay mecanismo de respuesta del organismo, tanto en el plano psicológico como en el fisiológico; considerar que una adaptación no provoca cambios internos no es científico, y las investigaciones actuales en este campo indican que son aún más significativos de lo que hasta el momento se consideraba. (p. 3)

Mora analiza tres definiciones o modos de adaptación:

– La satisfacción obtenida por el niño o la niña mediante una relación más o menos placentera con el ambiente (egocentrismo). – Ajuste de las tendencias individuales a los requerimientos sociales, un proceso de equilibrio entre los estados psicoló-

gicos internos y la conducta. – Despliegue de las potencialidades mediante la maduración y la acumulación de experiencias, la realización de sí mismo. La adaptación es la respuesta y superación de la frustración. Entre las respuestas de jerarquía más elevadas están las de solución de problemas y, por ende, del pensamiento. (ibídem)

En tal sentido, se puede afirmar que la adaptación es el estado de equilibrio entre la asimilación del medio al individuo y la acomodación del individuo al medio.

Para Yampolskaia es:

... establecer las correlaciones más adecuadas biológicas, sociales y psicológicas entre el organismo y el medio. Es una capacidad para prepararse ante los cambios de éste, lo que posibilita ajustarse a las nuevas condiciones e influir sobre ellas en correspondencia con las propias necesidades. (ob. cit., p. 4)

Al respecto, los psicólogos Martínez y León (2001) señalan:

En los tres primeros años de vida las posibilidades de adaptación del ser humano son muy limitadas. A partir de los cuatro años, sus posibilidades de adaptación se incrementan, pero aún son débiles sus mecanismos y no es hasta la adultez que se alcanza el pleno desarrollo de éstos. (p. 6)

En lo específico, Granell (1990) explica:

El ingreso al preescolar es una etapa por la cual todos los niños deben pasar. Sin embargo, los niños pueden percibir esta situación de muy diversas maneras, en función de sus características personales, de su ambiente familiar y de las experiencias previas que hayan tenido. (p. 48)

Caraballo (2001) expresa: «el período de adaptación supone un trabajo activo por parte del niño, pero no solamente es un problema que afecta a éste, sino a los padres» (p. 46).

En definitiva, el proceso de adaptación surge en la interacción entre el niño y la niña y su medio, lo que provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de ésta que permite su desarrollo, por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales.

Es obvio que la vida familiar presenta situaciones a las que el niño o la niña ha de adaptarse. Es importante que los padres consideren que todo cambio en el hogar ejerce un efecto en el niño o la niña, que tiene mucha importancia para su estado emocional y su salud. Hay hechos que suceden sin poderse evitar o controlar, como puede ser el fallecimiento de una persona significativa o cercana a la familia con quien se tenía relaciones y contacto muy afectivo. En los niños y las niñas, por ejemplo, es posible que en este caso se den comportamientos no habituales al modo de ser de ellos.

Por otra parte, la adecuada planificación del proceso de adaptación por parte del docente de Educación Preescolar es condición indispensable para su realización, por las implicaciones tan importantes que posee sobre el estado emocional del niño o la niña en edad preescolar.

## **2.5 Rol Orientador del Docente de Educación Preescolar**

Una de las fuentes principales establecidas por Bandura (citado por Trianes, 1999), en la cual la autoeficacia se construye por parte del propio niño o niña, parte de la persuasión verbal: los educadores tienen una influencia en la autoeficacia de un niño o una niña, puesto que con sus comentarios y valoraciones más o menos explícitas impacta enormemente en cómo un niños se ve a sí mismo.

La amenaza de fracaso es el resultado de cómo interpreta el niño o la niña la situación; por eso, los procedimientos educativos del docente deben dirigirse a cambiar la interpretación, ya que si un niño o niña fracasa porque no alcanza los requisitos de la tarea o la actividad en el preescolar, pocas posibilidades habrá de convencerle de que no ha fracasado, constituyéndose, por supuesto, en una fuente de estrés para ellos.

El docente de Educación Preescolar se convierte realmente en un orientador nato de su grupo de alumnos, ya que es alguien que siempre está allí

cuando la necesidad llega, cuando los niños o niñas necesitan dar el primer paso no sólo en las actividades académicas, sino también en todo lo relativo a su desarrollo personal–social.

Para el cumplimiento del rol de docente-orientador, el docente de preescolar debe aprender a trabajar en distintas formas con diferentes tipos de niños. Algunos necesitarán mucha más atención que otros; con otros niños o niñas su rol tendrá que ser de mayor apoyo.

Además, si el ambiente del aula es un ambiente humanizado y si se conoce el potencial del grupo de niños y su nivel de desarrollo, entonces la atención prolongada de algunos niños o niñas en particular será adecuada.

En el rol de docente-orientador es importante que el docente de Educación Preescolar tome en cuenta, por una parte, que uno de los principales objetivos de este nivel consiste en que el niño adquiera un buen equilibrio socioemocional y el desarrollo de sus capacidades intelectuales, creativas y motoras a través de las actividades del aula y, por otra parte, que el niño en esta fase aprenda en forma constante, tanto dentro como fuera del aula, contribuyendo así a la humanización de la función educativa.

Es innegable que en el sistema escolar de Venezuela hay enormes problemas de orden cualitativo y cuantitativo, fundamentalmente en lo que respecta a los fines de la Educación Preescolar, por lo cual se requiere replantear: (a) el tipo de venezolano que el país requiere para su desarrollo; (b) el tipo de docente que el país necesita para formar nuevas generaciones con actitudes de cambio; (c) afianzar la enseñanza en enseñar a aprender, antes que impartir contenidos; (d) el enfoque de tipo vivencial que tome en consideración lo afectivo y (e) estrategias de tipo vivencial.

De manera que la Educación Preescolar surge como una respuesta a la crisis de la educación y la de su función en la sociedad venezolana.

Los siguientes aspectos caracterizan al docente orientador como un profesional que desempeña un triple rol:

– Asesor: pondrá de manifiesto su sensibilidad, conocimientos, técnicas y capacidad de trabajo para que con su ayuda promueva cambios de

actitudes y aumento de las oportunidades de satisfacción en los alumnos, padres y representantes y miembros de la comunidad.

– Facilitador: propicia experiencias para el crecimiento personal y aprendizaje de sus alumnos y experiencias que conduzcan a una convivencia armoniosa entre padres, representantes y demás miembros de la comunidad.

– Investigador: detectará necesidades que, sometidas al análisis, arrojen resultados que pueden ser aprovechables para la reformulación de objetivos, métodos y técnicas en la planificación del año escolar.

## **2.6 Sugerencias para la Orientación de Padres en el Afrontamiento del Estrés de sus Hijos e Hijas en Edad Preescolar**

Para los educadores, la comunicación verbal con los padres facilita la obtención de información adicional que les ayuda a comprender mejor a sus alumnos. Facilita la atención de problemas educativos cuya solución es posible sólo cuando los padres están comprometidos junto con el docente a través de un plan cooperativo hogar–escuela.

La autora considera este tipo de comunicación una vía para desarrollar en los padres nuevas actitudes y destrezas que les ayuden en la educación de sus hijos. Así, el docente orientador ejerce las funciones de agente multiplicador al orientar a los padres en el sentido de ayudar al niño o la niña para que adquiera una nueva conducta, aumente sus habilidades e, incluso, las ponga en práctica fuera del ámbito escolar.

Hoy en día no sólo los docentes están propiciando un mayor acercamiento con el hogar, sino que también los padres dan claras muestras de interés para que exista una colaboración más estrecha entre la escuela y el hogar, ya que tanto los docentes como los padres han tomado conciencia de lo ineficaces que han resultado los procedimientos formales como la entrega de los boletines e informes. Además, frecuentemente los representantes del niño o la niña requieren información que sólo el educador posee; como fuente de este tipo de información es cada vez más importante, porque la familia nuclear cada día se debilita más; el grupo familiar es más reducido, limitándose a veces sólo a tres miembros: padre, madre, hijo o hija.

Es por ello que las habilidades profesionales del educador como orientador de los padres es una variable vital. En esta relación docente-padres, la habilidad para establecer una relación y una comunicación clara y congruente con los padres es un punto crítico, como también lo son las habilidades por parte del docente para ayudar a los padres a entender la información que se les proporciona acerca de su hijo o hija, o para asesorar a los padres en la resolución de la problemática del alumno o a desarrollar actitudes de aceptación, comprensión y comunicación empática y habilidades paternales que ayuden al mejoramiento de la adaptación y el desempeño escolar.

Específicamente, el concepto de estrategias de afrontamiento hace referencia a respuestas personales que son flexibles y maleables, dependiendo de las exigencias y demandas de la situación.

En tal sentido, Lazarus y Folkman (citados por Trianes, 1999) definen el afrontamiento como: «aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación» (p. 34).

Por tanto, el afrontamiento es una respuesta y experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad e interviene en la adaptación y capacidad de resistencia a situaciones difíciles. Aquellos niños que soportan el estrés derivado de la adversidad con un ajuste sano es, seguramente, porque poseen amortiguadores y porque han desarrollado estrategias de afrontamiento debido al aprendizaje e, incluso, por estar predispuestos a ellas genéticamente.

Cabe destacar que los niños y niñas de edad escolar no buscan tanto apoyo en los adultos como los de edad preescolar. Por ello, es fundamental, como docente de ese nivel educativo, comprender su crecimiento y desarrollo para poder ayudarles a guiarse por esa etapa. De igual manera, recordar que los padres son la principal fuente de apoyo en este propósito, en el cual los niños y niñas en edad preescolar deben aprender a enfrentarse a la presión de manejar los conflictos a través de experiencias para manejar su propia personalidad y sus cualidades, todo ello en el contexto de un mundo competitivo y con frecuencia agresivo.

Los niños de hoy, como se ha enfatizado en el desarrollo de esta investigación, están sometidos a un mayor estrés, sobre el cual la autora plantea que se puede trabajar para impedir que este inevitable estrés los dañe; llegar a influir en los padres para la enseñanza de ciertas habilidades constituye estrategias que actuarán como un impermeable que los harán resistente al estrés, de manera que puedan crecer sabiendo controlar el estrés de modo positivo y se conviertan en adultos que saben enfrentarse efectivamente a sus propias vidas.

Entre las múltiples metas que encierra la obtención de una educación apropiada se podrían señalar como las más sobresalientes: la integridad, la responsabilidad y el entrenamiento en las habilidades sociales, requisitos fundamentales para que el niño o la niña se adapte con facilidad.

La información a los padres sobre la aplicación de una metodología conductual en la infancia permite prevenir desórdenes de: desobediencia, respuestas desadaptadas, pataletas, hiperactividad, bajo rendimiento escolar, aislamiento social, dependencia exagerada y agresión.

Se sabe que los problemas de conducta que se presentan en la infancia no se corrigen por sí solos, más bien se mantienen en el tiempo y en el espacio en forma crónica hasta la etapa adulta.

Todos los enfoques de la psicología contemporánea concuerdan en que las emociones negativas de los padres bloquean la comunicación, porque crean una atmósfera agotadora y contribuyen a que los niños crezcan con una autoimagen pobre y con mucho rencor.

De allí la necesidad de incorporar a los padres, no como participantes pasivos, sino como participantes activos. El hecho de orientar a los padres en el uso de algunas estrategias sencillas mantiene el contacto constante con el niño o la niña y los padres, de tal manera que el docente lleve un registro para evaluar la eficacia de los procedimientos que aplican los padres.

La orientación de los padres para ser agentes activos en los cambios de comportamiento enfoca principalmente los problemas más evidentes dentro del sistema familiar y asume que la conducta desadaptada se ad-

quiere en su medio natural, la familia, y que la mejor manera de cambiarla y mantener dicho cambio es modificando el medio estresor.

Existen múltiples modalidades de educación de padres, como las charlas, escuelas para padres, reuniones, consultas, que, en resumen muchos padres esperan que el educador los ayude y prepare mejor para cumplir su función educativa.

En general, el entrenamiento de padres se ha desarrollado en las últimas dos décadas y muchos autores afirman que es uno de los sucesos más importantes en el campo de la higiene mental del niño.

Aún cuando en la mayoría de los casos se espera que la madre sea responsable de la crianza del hijo o hija, ya que el padre está ausente como es el caso de muchos países latinoamericanos, o es el responsable del sustento económico, basta con que uno de los padres se halle involucrado en el entrenamiento.

Es conveniente que, en este propósito, el docente incluya un estímulo a las expectativas de los padres, a su sentido de confianza y auto-suficiencia para enfrentar los comportamientos inadecuados del niño o la niña en edad preescolar.

Dentro de esta perspectiva, Valero (2002) presenta una «Guía de Recomendaciones a Padres para Ayudar al Niño o la Niña en Edad Preescolar a Crecer Sabiendo Controlar el Estrés de Moda Positivo» (pp. 89 y 93), como aporte al compromiso del educador de Educación Inicial–Fase Preescolar, para mostrar a los padres caminos para educar a sus hijos en edad preescolar y ayudarlos a ser más saludables y menos estresantes.

Por su parte, Witkin (2000), en su obra *El Estrés del Niño*, muestra un estudio basado en los resultados de una amplia encuesta realizada por la autora entre niños, niñas y sus padres. Luego analiza las respuestas para ayudarlos a que adopten estrategias para combatir el estrés.

Kort (2001), en *Psicología del Comportamiento Infantil*, expone una guía para padres, maestros y terapeutas, donde estudia la modificación de hábitos y conductas personales y sociales inadecuadas que presentan los niños y niñas en la escuela.

Goleman (2000), en su extraordinario editorial «La inteligencia emocional», explica ideas prácticas para los padres y maestros que permiten tomar conciencia de las emociones, tolerar las presiones y frustraciones e incrementar las habilidades sociales, incluyendo el trastorno por estrés postraumático.

Finalmente, Tobias y Friedlander (2000), en su objetivo de ayudar a aquéllos que se preocupan por los niños y las niñas a hacerlo de un modo emocionalmente inteligente, resaltan en su obra *Educación con Inteligencia Emocional*, el reto que tienen los padres de aprender a comunicarse con sus hijos en un nivel más profundo y gratificante y a ayudarlos a salvar con éxito el intrincado laberinto de las relaciones con los demás. Con este fin, ofrecen sugerencias, actividades y consejos prácticos que los ayudarán a utilizar sus emociones del modo más positivo en asuntos cotidianos.

Indudablemente no son tiempos fáciles; por esta razón, estas investigaciones hunden su propuesta en la realidad concreta del mundo contemporáneo, a partir de la misma crisis de familia que caracteriza a la sociedad y abordan el reto más importante de este tiempo: cómo forjar las futuras generaciones que se ven forzadas a tener que enfrentarse al estrés a edades cada más tempranas.

## **2.7 Conceptualización Actual de Educación Preescolar y Nivel de Educación Inicial**

A través de los años se han discutido muchas opiniones acerca del concepto y límites de la edad preescolar. En consecuencia, el concepto de Educación Preescolar ha sufrido modificaciones y se ve que, inicialmente, se tomó como preescolar el periodo de tres (3) a seis (6) años. Esta edad se extendió por la importancia que reviste la educación desde el nacimiento y, así, la UNESCO (1996) adopta el criterio definido por especialistas que consideran la edad preescolar como «el período que va desde el destete hasta el ingreso del niño o la niña a la escuela» (p. 18).

No se pueden pasar por alto las recientes investigaciones y estudios hechos sobre este particular. En este sentido, se integran elementos en función de su pertenencia a las características actuales propias de este nivel.

La Ley Orgánica de Educación (1980) señala al sistema educativo como un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que, a su vez, comprende niveles y modalidades debidamente interrelacionados para facilitar las transferencias de un nivel a otro.

Dentro de ellos, la Educación Preescolar constituye la fase previa al nivel de Educación Básica. Actualmente se considera que el término de Educación Preescolar no refleja de una manera adecuada la verdadera esencia de este nivel, pues es más que un nivel preparatorio a la Educación Básica. Por ello, la Educación Preescolar se convierte en Educación Inicial, conformada por dos fases: una de iniciación, que atiende a niños de cero (0) a tres (3) años, y una preescolar, la cual está referida a atender a la población entre cuatro (4) y seis (6) años.

La atención pedagógica en ambas fases se ofrece bajo los conceptos de estrategias no convencionales, que se aplican en locales y espacios diversos que incluyen ambientes comunitarios, las familias y los arreglos espontáneos e institucionalizados de cuidado de niños, y estrategias convencionales, institucionalizadas en establecimientos educativos, guarderías infantiles, servicios e institutos formales de atención al niño.

### **2.7.1 Finalidades del Nivel de Educación Inicial**

De acuerdo con los mandatos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y el ordenamiento legal expresado en la Ley Orgánica de Educación (1980) y su Reglamento General (1999), se acogen como finalidades de la Educación Inicial:

– Contribuir a la formación integral del niño desde su concepción hasta el ingreso a la escuela básica en las áreas: física, afectiva, social, emocional, moral, cognoscitiva, de lenguaje y psicomotora, atendiendo a sus necesidades y en función del contexto en el cual se desenvuelve.

– Contribuir a la formación de un niño sano, participativo, creativo, autónomo, espontáneo, capaz de pensar por sí mismo, de resolver problemas y de desenvolverse armoniosamente en diferentes conceptos.

– Proveer a los niños con experiencias de naturaleza cognitiva, lingüística, social y emocional que enriquezcan su vida y faciliten el desarro-

lo pleno de sus potencialidades en las diversas áreas de su personalidad.

– Contribuir a la formación de los hábitos de trabajo cooperativo y de convivencia social que permitan la participación futura del niño o de la niña en la vida democrática y en la solución de los problemas de la comunidad.

– Fortalecer a las familias y a las comunidades en sus capacidades para la conducción de la acción educativa y de facilitar el desarrollo infantil dentro de un proceso de colaboración mutua.

### **2.7.2 Principios de la Educación Inicial**

Además de las finalidades planteadas anteriormente en el marco de una concepción de la educación de los niños y las niñas como un proceso que implica una interacción profunda entre el niño o la niña, la familia y la comunidad, en concordancia con una concepción integral, el Currículo Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial (2000) contiene los siguientes principios, fundamentados en los preceptos constitucionales y en las políticas educativas establecidas para el nivel Inicial:

– Democratización. Como instrumento de democratización, deberá ofrecer a todos los niños menores de seis años, a sus familias y a sus comunidades las mismas oportunidades de actuar y participar en la constitución, construcción, producción, disfrute y decisión del proceso educativo y de sus beneficios ecológicos, sociales, culturales y espirituales desde su condición y diversidad.

– Protección integral. Se orienta a la dignificación del niño como persona, valorándolo en su condición de sujeto de derecho que se constituye y que construye como diverso dentro de un contexto social, ecológico y cultural, para lo cual es necesaria la plena participación de la familia, de los grupos organizados de la sociedad y de los propios niños y niñas.

– Autonomía. Orientada al logro del desarrollo autónomo del niño como ser social, orientándolo, desde sus primeros años, hacia la toma de decisiones pertinentes y dirigidas al mejoramiento de la calidad de la vida.

– Diversidad. Considera la participación del niño, de la familia y de la

comunidad desde su condición y características personales, sociales y culturales, a través de un currículo activo y flexible que considera el entorno particular donde el niño o la niña vive y se desarrolla.

– Regionalización. Toma en cuenta las características del medio físico, familiar, social, histórico, económico y cultural de la comunidad y de la sociedad en que se encuentran inmersos los niños y las niñas para establecer prioridades. – Participación. Orientará sus acciones hacia la atención integral del niño o de la niña mediante la participación conjunta escuela–familia–comunidad, desde un enfoque holístico de interacciones.

De esta manera, se presenta una política educativa que da rumbo a nuevas orientaciones, atendiendo al niño y a la niña según sus peculiaridades individuales y respetándolos como seres únicos dentro de un contexto familiar y comunitario.

### **2.7.3 Fundamentación Teórica de la Educación Inicial**

El Modelo Normativo del Diseño Curricular (2000) de este nivel educativo plantea los siguientes aspectos:

– Fundamentación política. La Educación Inicial se corresponde con la política del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, inserta en el Proyecto Educativo Nacional, donde se define la educación en función de una visión de sociedad y de país en construcción, desde una perspectiva de transformación social, humanista y cooperativa.

Es importante mencionar que todos los actores educativos que intervienen en el proceso son responsables del proceso de transformación social hacia la construcción del país que se quiere.

– Fundamentación Legal. De la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Título III: De los derechos humanos y garantías, y de los deberes, se consideran los siguientes artículos:

Artículo 75: «El Estado protegerá a las familias como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas...».

Artículo 78: «Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de

derecho.... El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral...».

Artículo 102: «La educación es un derecho humano y un deber social fundamental. Es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades...».

Artículo 103: «Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades.... La educación es obligatoria en todos sus niveles...».

Artículo 108: «Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana...».

Artículo 111: «Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que beneficien la calidad de vida individual y colectiva».

De la Ley Orgánica de Educación (1980), Título I: Disposiciones Fundamentales, se señalan los siguientes artículos:

Artículo 2: «La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona».

Artículo 3: «La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental...».

Artículo 8: «La educación que se imparta en los institutos oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades...».

Artículo 9: «La educación será obligatoria en los niveles de educación preescolar y de educación básica. La extensión de la obligatoriedad en el nivel de preescolar se hará en forma progresiva y coordinándola, además, con una adecuada orientación de la familia...».

Artículo 11: «Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños,

inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores, la moral y las buenas costumbres...».

Artículo 13: «Se promoverá la participación de la familia, de la comunidad y de todas las instituciones en el proceso educativo».

La misma Ley, en su Título II: De los Principios y Estructura del Sistema, Capítulo II: De la Educación Preescolar, establece:

Artículo 18: «La Educación preescolar se impartirán por los medios más adecuados al logro de las finalidades señaladas en el artículo 17. El Estado fomentará y creará las instituciones adecuadas para el desarrollo de los niños de este nivel educativo.» (p. 8).

Artículo 19: «Las empresas, bajo la orientación del Ministerio de Educación, colaborarán en la educación preescolar de los hijos de sus trabajadores, todo ello de acuerdo con las posibilidades económicas y financieras de ellas y según las circunstancias de su localización».

Artículo 20: «El Estado desarrollará y estimulará la realización de programas y cursos especiales de capacitación de la familia y de todos los miembros de la comunidad para la orientación y educación de los menores...».

Considerando los planteamientos anteriores se concluye que el nivel de Educación Inicial se caracteriza por centrarse en el niño y la niña en su fase preescolar, con el objetivo principal de propiciar experiencias que permitan establecer las bases para el desarrollo de infantes autónomos, dignos, sujetos de derecho y con garantías, promoviendo así el desarrollo integral de los niños y las niñas de tres (3) a seis (6) años en sus aspectos cognitivo, social, emocional, del lenguaje y psicomotor, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de éstos y sus familias.

#### **2.7.4 Fundamentación Social, Antropológica y Cultural de la Educación Inicial**

El evidente fracaso hasta ahora manifestado en todos los órdenes por lograr un mundo libre de desigualdades, a pesar de los progresos en los últimos años y ante la tendencia cada vez más globalizadora, genera un

gran reto para las sociedades democráticas que se traduce en cómo lograr un mayor grado de participación y de convivencia ciudadana.

En la búsqueda de soluciones alternativas, los esfuerzos comienzan a centrarse mucho más en las personas y en la comunidad, vista esta última, según Esté (1996), como:

...el ambiente natural de participación... El entorno humano inmediato, susceptible a la relación corpórea, a la ejecución del propio proyecto frente al testimonio y reconocimiento... del auditorio posible de una democracia inmediata y cotidiana. Instituciones como la familia y la escuela, entendidas como comunidades, se constituyen en pilares fundamentales de la formación del individuo y de la sobrevivencia de una nación. (p. 161)

Cualquier desarrollo educacional, como lo expone Peralta (1998), «lleva siempre un planteamiento sobre la sociedad y por tanto reproduce sus formas, procedimientos y relaciones» (p. 14).

De allí, queda entendida una concepción educativa que implica al sujeto, su familia y su comunidad como elementos que interactúan desde su diversidad de manera permanente en la constitución y construcción del proceso educativo y del disfrute de sus beneficios sociales, ecológicos, culturales y espirituales.

De acuerdo con el informe de la UNESCO (1996), la educación pasa a ser planteada como una experiencia social a través de la cual el niño se conoce, enriquece sus relaciones y adquiere conocimientos y debe iniciarse antes de la edad escolar obligatoria, según diferentes formas en función de la situación, pero las familias y las comunidades locales deben involucrarse.

De hecho, las estrategias de familia y de comunidad representan el esfuerzo de la Educación Inicial por llegar al niño, donde este vive y se desarrolla. La familia es el primer escenario en que se produce la educación; en ella, como se señala en el informe para la UNESCO (1996), se establecen los enlaces entre lo afectivo y lo cognoscitivo y se asegura la trans-

misión de valores y normas. En definitiva, la educación familiar y la educación escolar deben, por tanto, complementarse, a objeto de procurar el desarrollo armonioso de los niños y las niñas.

### **2.7.5 Fundamentación Filosófica y Ecológica de la Educación Inicial**

La fundamentación filosófica del nivel Inicial se sustenta de hecho en una base ecológica, la cual proporciona una visión de conjunto de largo alcance y de interconexión humana, natural y universal. La ecología pasa a ser un intento explicativo sobre los fundamentos de la vida y sus interrelaciones sencillas y complejas.

Un aspecto ha enfatizar en un enfoque ecológico del desarrollo infantil es la integración de familia, comunidad y escuela en una gran comunidad que tiene como eje la maduración y transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, valor y cuidado de la vida y el medio ambiente, a través de la maduración y transición de prácticas que van hacia una nueva forma de vida y a la prefiguración de una nueva sociedad, de una nueva cultura. En este contexto es donde la acción del Estado en general y la educación en particular, como entes unificadores e integradores, tiene sentido.

### **2.7.6 Fundamentación Epistemológica de la Educación Inicial**

La forma tradicional de comprender el conocimiento como una relación que se establece entre un sujeto y un objeto tiende a separar los dos términos de su definición.

Desde el enfoque constructivista se plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración; es decir, es un aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona.

En este sentido, en la concepción constructivista del conocimiento se parte de la necesidad de la acción del sujeto sobre su realidad circundante; en ese accionar interacciona la razón (esquemas y conocimientos previos) de ese sujeto con lo real (objetos e instituciones del ambiente). Ahora bien, ésa es una realidad humanizada, tiene una

intencionalidad y una funcionalidad determinada por seres humanos, por lo cual, para aprehenderla, se requiere de la acción mancomunada, del apoyo de otros seres humanos o de agentes mediadores (Ríos, 1997), que ayuden al sujeto en el proceso de hacer suyos los significados de los productos culturales de dicha realidad.

La concepción del conocimiento que se privilegia en el inicio de la acción educativa, en articulación con la propuesta de la Educación Básica, supone tanto la acción de acervo o subjetividad en la construcción del objeto como la particular perspectiva del objeto, derivados de la ubicación en un entorno ecológico, histórico y social desde donde se construye ese saber. Esta orientación se supone en la integración de los cuatro pilares fundamentales de la educación, señalados en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), cuyas características se señalan en aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En función de lo expuesto y como lo señala el mencionado informe, «la educación tiene que ser considerada como una experiencia social en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos» (p. 25), la cual se establece desde el período de la infancia inicial, por lo que involucra no sólo a instituciones formales sino también a las familias y las comunidades en las que el niño o la niña se inserta.

### **2.7.7 Fundamentación Psicológica de la Educación Inicial**

La educación se conforma por una mezcla de orientaciones y es el resultado de las tensiones que éstas generan. En general, asume dos grandes funciones contrapuestas: por un lado, tiene la función de reproducir el orden social establecido y, por el otro, el cometido de proporcionar instrumentos para entender y transformar la realidad física y social (Delval, 1991).

De acuerdo con este planteamiento, todo sistema educativo obedece a una concepción acerca del deber ser del hombre y ésta se basa en las aspiraciones y esperanzas de la sociedad a la cual se pertenezca.

El pleno desarrollo de la personalidad es una meta fundamental del

sistema educativo. En esta expresión hay dos términos claves: desarrollo y personalidad. El desarrollo se refiere al proceso por el cual pasa un organismo desde que es concebido hasta su ocaso.

En la psicología evolutiva se intenta relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto, es decir, las distintas características deben estar relacionadas con etapas específicas de la vida. Por su parte, la personalidad designa lo que es único y singular de un individuo, las características que lo distinguen de los demás.

El currículo del nivel Inicial se concibe como un sistema interactivo basado en el desarrollo integral de la población menor seis (6) años, que promueve interrelaciones entre el niño con los otros niños, con los adultos significativos, con la familia y con la comunidad.

En consecuencia, su estructura tiene como centro al niño o a la niña y su ambiente, atendiendo las áreas de su desarrollo: cognitiva, social, emocional, moral, psicomotriz, del lenguaje y física.

En función de lo anterior, se considera como objetivo inmediato de la Educación Inicial la optimización del desarrollo y ésta se debe lograr a través de las diferentes áreas de la personalidad.

En efecto, en el período de vida que corresponde al nivel Inicial se producen cambios radicales en la vida del ser humano. El niño pasa de una incipiente capacidad semiótica, ante de los dos años, al dominio de las estructuras básicas del lenguaje, a los cuatro (4), cinco (5) o seis (6) años. De recién nacido, con un funcionamiento básico a nivel de reflejos, a un niño con pensamiento operacional concreto, capaz de funcionar según las normas establecidas, entre otros avances dramáticos.

Por lo expuesto, se ha considerado que un criterio fundamental para la organización de las actividades educativas para los niños menores de seis (6) años es el conocimiento del nivel evolutivo de cada uno de los niños.

### **2.7.8 Principios Generales de Desarrollo del Niño y la Niña en Edad Preescolar**

El proceso de desarrollo infantil se produce siguiendo los princi-

pios que plantea el Modelo Normativo del Diseño Curricular del Nivel Preescolar (2000):

– Integral, puesto que ocurre mediante la integración de una serie compleja de estructuras orgánicas, psicológicas y sociales que se verifican como un todo organizado y equilibrado.

– Individual, ya que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, el cual es pautado por el medio social y natural en el que vive y por sus propias características personales.

– Vulnerable, por estar expuesto a diferentes factores que tienden a influir sobre su dinámica.

– Diferenciado, tendiendo de lo general hacia lo particular.

– Relevante, siendo que los primeros años de vida del niño establecen las bases esenciales y los lineamientos generales de la posterior evaluación del ser humano.

– Continuo, verificándose a todo lo largo de la vida del individuo.

– Intencional, en razón de que todas y cada una de las etapas del proceso son mayoritariamente guiadas por acciones pedagógicas orientadas hacia la formación del individuo de acuerdo con formas socioculturales específicas.

Según estos principios, la Educación Inicial considera como objetivo inmediato la optimización del desarrollo y debe lograrse a través de las diferentes áreas de la personalidad, tomando en cuenta que en el período de vida que corresponde al nivel Inicial se producen los cambios más radicales del ser humano.

### **2.7.3.1 Cognición**

El currículo de Educación Inicial considera para la explicación del desarrollo cognitivo la epistemología genética piagetiana, tanto en su visión estructural como funcional de la inteligencia. En cuanto al aspecto estructural, se abordan los dos primeros períodos: el sensoriomotriz y la primera parte del período operacional concreto, el preoperacional, el

cual abarca entre los dos (2) y seis (6) años aproximadamente. En su explicación del funcionamiento intelectual se abordan los conceptos de asimilación, acomodación, equilibración, conflicto cognitivo y toma de conciencia.

Según la perspectiva piagetiana, la mejor forma de promover el paso de un nivel de desarrollo cognitivo a otro es mediante experiencias de aprendizaje activo, lo que pedagógicamente supone brindar al niño la oportunidad de experimentar, de manipular objetos reales y símbolos, que se planteen interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas. Aprender supone desarrollar capacidades intelectuales nuevas que hacen posible la comprensión y la creación.

De manera puntual, la autora del estudio señala los siguientes aspectos:

- El conocimiento se logra a partir de la acción y de la experiencia directa, lo que implica favorecer la interacción del sujeto con su medio.

- Partir de contenidos significativos en la vida del niño y por los cuales él sienta curiosidad e interés.

- Igual se debe favorecer el espíritu investigativo, crítico, creativo, autónomo y participativo.

### **2.7.8.2 Lenguaje**

El lenguaje es uno de los logros fundamentales del género humano, de allí que su dominio constituya un instrumento clave del proceso educativo, por su papel en la apropiación de la cultura y la incorporación del niño a la sociedad.

El lenguaje puede considerarse tanto un instrumento del pensamiento como un medio de comunicación. Su desarrollo se inicia con los primeros contactos que la madre puede establecer con el bebé en su vientre, para culminar con el dominio del lenguaje.

Es precisamente a través del lenguaje que el niño se inserta en el mundo y se diferencia de él, ya que en su desarrollo va pasando de una función afectiva e individual a cumplir una función eminentemente cognitiva y

social. A través del lenguaje puede dirigir y reorganizar su pensamiento, controlar su conducta, favoreciendo de esta manera un aprendizaje cada vez más consciente.

Se puede concluir que la adquisición del lenguaje es una tarea que nunca termina y se desarrolla junto a los procesos del pensamiento que están intrínsecamente relacionados con la vida afectiva, social e intelectual del ser humano. La motivación, la estimulación y la adecuada utilización de los recursos optimizan y facilitan la adquisición, dominio y enriquecimiento de la lengua tanto oral como escrita.

### **2.7.8.3 Desarrollo Social, Emocional y Moral**

El desarrollo social y emocional constituye la base del desarrollo integral del niño y la niña; gran parte del desarrollo del bebé, como aprender a imitar expresiones faciales, tiene lugar en un contexto socioemocional. El lenguaje se desarrolla en el plano de las interacciones sociales. La comprensión de que los objetos son permanentes y el temor a los desconocidos dependen también, para su desarrollo, de la interacción social (Tiffany, 1996).

En 1969, Bowlby señaló que el apego constituye una necesidad básica tan indispensable como la alimentación. Esta búsqueda de contacto o proximidad física piel a piel es considerada como el primer lazo social que se desarrolla entre madre e hijo, base de la socialización del individuo, razón por la cual se ubica primordialmente en la primera infancia.

No obstante, es importante destacar que la relación de apego no se establece exclusivamente con la madre, sino con cualquier persona (padre, cuidador u otro que sea significativo para el niño), es decir, hacia cualquier figura que permanezca en contacto frecuente con el niño y que satisfaga sus necesidades. Este contacto social inicial constituye un elemento importante para el posterior desarrollo de la personalidad del niño.

Por su parte, Erikson (citado en el Currículum Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial, 2000) centró sus investigaciones en el plano psicosocial, destacando que la relación padre-hijo es fundamental en el desarrollo de la personalidad. Considera que en la infancia es conveniente

que el niño sienta que sus necesidades y deseos son compatibles con los de la sociedad; de lo contrario, el niño o la niña se sentirá odiado o no grato. Sólo si se considera competente y apreciado ante sí mismo y ante la sociedad adquirirá el sentido de la identidad.

Se debe destacar que el desarrollo social y emocional del niño requiere como eje primordial la interacción social. El término social puede incluir todo cuanto supone un intercambio entre un individuo y los demás miembros de su especie; tal intercambio debe favorecer adecuadamente al desarrollo de los procesos básicos de: autonomía, identidad, autoestima, expresión de sentimientos, integración social y relaciones interpersonales.

De acuerdo con los planteamientos hasta ahora expuestos, se puede determinar que en el desarrollo social y emocional las experiencias que tenga el niño o la niña en su ambiente constituyen un aspecto primordial.

El método de intervención más difundido y utilizado en el área moral es el Lawrence Kohlberg (citado en el Currículum Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial, 2000), consistente en proponerle a los sujetos dilemas morales hipotéticos, que el hecho de que los seres humanos dispongan de libertad para actuar determina que sus actuaciones sean susceptibles de recibir una calificación moral, es decir, que puedan ser juzgadas como buenas o malas, justas o injustas. La moralidad se refiere a las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana.

#### **2.7.3.4 Psicomotricidad**

El desarrollo psicomotor es el primer sistema que madura en el niño durante las primeras etapas de vida, cimentando las bases para posteriores aprendizajes.

Potenciar las capacidades de movimiento es una de las principales bases para el conocimiento del mundo real y la construcción de la personalidad del sujeto.

En esta línea, la psicomotricidad se presenta como un factor predominante para el aprendizaje social y la adaptación al entorno. Por consi-

guiente, el niño debe moverse para aprender y debe aprender para moverse a causa de los estímulos tanto externos como internos que caracterizan su propia naturaleza (Di Sante, 1996).

Por lo anterior, la actividad física del niño y la niña debe ser aceptada, estimulada y valorada como una necesidad intrínseca fundamental para su desarrollo evolutivo.

### **2.7.9 Fundamentación Neurofisiológica**

El Modelo Normativo del Diseño Curricular del Nivel Inicial (2000) incorpora una sustentación neurofisiológica que parte de la afirmación científica de que toda conducta, todo acto voluntario, está controlado por el sistema nervioso y, en el ser humano, el cerebro tiene un lugar preponderante en la recepción, análisis, almacenamiento y emisión de respuestas. Esto es respaldado por investigaciones experimentales que lo demuestran:

Son las ciencias biológicas contemporáneas, especialmente de la neurología, las que han desarrollado este tipo de investigación. Este campo científico expresa que la materia nerviosa en los humanos no puede llegar a su evolución completa si carece de estímulos exteriores que provoquen reacciones que permitan a las funciones derivadas ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente. (p. 42)

Esto significa que el desarrollo del individuo está en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que más adelante, la acción del ambiente pasa a ser fundamental para su ulterior evolución.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que la educación inicial debe estar encaminada a desarrollar todas las potencialidades que trae el niño al nacer y que lo vinculan con el mundo físico y social.

En relación con la plasticidad cerebral, muy significativa en el desarrollo del individuo por el crecimiento neurológico que permite, a su vez, el desarrollo de las capacidades sensoriales, motrices e intelectuales, se expone lo siguiente:

Para el establecimiento de las interconexiones, tiene un papel fundamental el ambiente en el que el niño se desenvuelve y la calidad de las relaciones que establece con los adultos significativos. En los primeros años de vida del niño su cerebro tiene como característica el poseer plasticidad, es decir posibilidad de moldearse de acuerdo a la experiencia. La plasticidad disminuye con el desarrollo completo del cerebro. Esta característica puede medirse al estudiar las diferencias entre el número de neuronas, las conexiones que establecen y su composición química. (ibídem)

Otra característica importante del funcionamiento cerebral es la referida a los períodos críticos en el desarrollo del individuo, donde es necesario tener determinadas experiencias para que surja un funcionamiento apropiado de las estructuras nerviosas especializadas para tal fin.

Cabe resaltar que los períodos críticos en el desarrollo coinciden con la etapa de crecimiento y maduración cerebral.

Los resultados experimentales ponen en evidencia lo importante de la atención integral al niño y la niña en los primeros años de vida y cuán necesario para su desarrollo óptimo es recibir estímulos adecuados en cantidad y calidad, que le permitan desarrollar al máximo sus potencialidades.

## **2.8 Reseña Histórica de la Educación Preescolar en Venezuela**

Para la comprensión del presente estudio, resulta importante señalar una visión histórica general de cómo se ha desarrollado la educación del niño y la niña en edad preescolar desde sus inicios hasta su concepción actual. Se intenta resumir los innumerables aportes que han hecho pedagogos e investigadores para el desarrollo de esta educación y se destaca la acción de diversos organismos internacionales.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, tienen lugar en Europa una serie de cambios económicos y sociales producidos por la llamada Revolución Industrial y por las guerras habidas entre las grandes potencias (Alemania, Francia, Inglaterra y Rusia).

Aunque la industrialización produjo grandes mejoras socioeconómicas, también trajo consigo graves problemas y uno de éstos fue la modificación de la estructura familiar, ya que los niños no pudieron continuar disfrutando del ambiente amplio que les permitía, a su vez, tomar contacto no sólo con sus padres sino con los demás miembros del medio familiar, lo cual les facilitaba crecer en un marco de mayor seguridad. Una de las causas de esta modificación fue que el violento crecimiento de las ciudades y poblaciones originó la reducción de los ambientes físicos, de ahí que los lugares abiertos para los niños jugar fueran sustituidos por espacios reducidos, los cuales privaron al niño de su libertad y contacto con la naturaleza.

La Revolución Industrial fue un desarrollo asombroso de las industrias. De igual manera, ésta industrialización trajo un crecimiento desordenado de las zonas urbanas y en la clase obrera, compuesta por hombres y mujeres. La mujer, en muchos casos, abandona el seno del hogar para sumarse a las múltiples actividades que se desarrollaban dentro de la sociedad, logrando así conquistar el puesto negado a través de los años por el rol pasivo que desempeñaba. En consecuencia, va a producir en el seno del hogar una desorganización que afecta, indudablemente, la vida del niño.

A ello se agregan las secuelas lamentables ocasionadas por las guerras en Europa, como fueron: una cantidad de niños huérfanos; niños abandonados, sin la atención materna, ya que hubo la necesidad de incorporar a la mujer a las fábricas obreras. Estos cambios se traducen en dejar al niño o la niña en manos de algún familiar o de terceras personas.

En virtud del problema social, surge la necesidad de crear instituciones para atender a los niños y niñas, surgiendo así los llamados asilos para proteger a los niños huérfanos y, más tarde, éstos son motivo de discusión por diversos organismos internacionales y gobiernos. Surgen así programas como las casas maternas. El interés por el cuidado y protección del niño o la niña persiste en la actualidad, con el fin de solucionar los problemas que asedian a la Educación Preescolar.

### **2.8.1 Instituciones Asistenciales-Pedagógicas: El Jardín de Infancia**

Según la Universidad Nacional Abierta (1981): «El jardín de infancia tiene sus orígenes en Alemania en 1840, con la denominación de Kinder-

garten, que significa kinder (niño) y garten (jardín). Su creador fue Federico Fröebel» (p. 18).

En este sentido, cabe destacar que Fröebel marcó una revolución en la educación infantil, pues ataca el dogmatismo, la pasividad y la memorización como factor de aprendizaje, así como la falta de alegría y amor que se evidenciaba en las instituciones de enseñanza para niños pequeños. «Fue él quien elaboró toda una filosofía sobre la primera infancia, influido por las ideas de Rousseau y Pestalozzi y reflejándola en los principios de libertad, naturalismo, individualismo e interés» (ibídem).

Es de resaltar que la pedagogía de Fröebel se centra en la realización de actividades a través del juego, en las cuales se toman en cuenta las diferencias individuales, inclinaciones e intereses del niño o la niña en un medio para favorecer su desarrollo físico, intelectual y moral.

Esta institución creada por Fröebel ya no es sólo de carácter benéfico-social, sino también psicopedagógico, donde se tiende a fomentar el desarrollo del niño y capacitar a las maestras y madres por medio de cursos. De tal manera que esta institución se convierte en un recurso insustituible para el desarrollo de la personalidad del niño y la niña, lo que conduce, finalmente, a una educación integral.

### **2.8.2 Precursores y Promotores de la Educación Preescolar**

Según Larroyo, entre los precursores se encuentran: «Juan Jacobo Rousseau, quien elaboró una serie de teorías pedagógicas, y Juan Enrique Pestalozzi, quien aplicó sus ideas pedagógicas... bases para nuevos estudios sobre educación infantil. Entre los promotores se encuentran Federico Fröebel, María Montessori y Ovidio Decroly» (ob. cit., p. 19); quienes realmente pudieron cristalizar estas ideas concebidas con base en las experiencias y la introducción de toda una pedagogía activa que aún hoy persiste, con ciertas modificaciones producto de investigaciones y estudios acerca del niño y la niña en edad preescolar, que conducen, finalmente, a una educación integral.

### **2.8.3 Posición de las Organizaciones Internacionales ante la Educación Preescolar**

Entre las principales organizaciones internacionales encargadas de la

educación infantil se mencionan la UNESCO, la OMEP y la UNICEF, creadas como proyección de la unificación de criterios para una política educativa, con el objeto de facilitar mayor comprensión y colaboración entre naciones a fin de lograr acuerdos para una mejor atención al niño preescolar a escala mundial.

Cuando las organizaciones internacionales descubrieron los problemas de la Educación Preescolar, ya las instituciones para atender niños habían recorrido un largo camino. En 1923, surgió la primera y se denominó Buró Internacional de Educación; su objetivo principal era un intercambio de documentación con el fin de que cada país aprovechara las experiencias de los demás, surgiendo así las primeras recomendaciones sobre Educación Preescolar en la VIII Conferencia Internacional de Ginebra, en la cual se acordó publicar las siguientes recomendaciones: (a) la redistribución del personal de enseñanza secundaria, (b) la organización de la Educación Preescolar y (c) la enseñanza de la Geografía en el ciclo secundario.

A la par de esta organización aparecen otras, como son:

– Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Creada en 1948, en Praga. Agrupa a los que trabajan en pro de la infancia o los que se interesan por las necesidades del niño hasta los ocho años de edad. Entre sus fines se señalan: (a) favorecer la vida familiar; (b) procurar la felicidad de la infancia; (c) favorecer la comprensión internacional y la paz del mundo y (c) facilitar el estudio del niño y sus necesidades, con el fin de satisfacerlas mejor, valiéndose de prácticas educativas más adecuadas.

Cabe destacar que el Comité Nacional de la OMEP en Venezuela es la Asociación Nacional para la Educación Preescolar (ANPE).

– Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En un principio, los acuerdos de la Asamblea General de UNESCO sobre Educación Preescolar no fueron unánimes; consideraban que en los países en vía de desarrollo este tipo de educación era un lujo innecesario. Fue en los últimos años cuando la Asamblea llegó a votar unánimemente por el desarrollo de la Educación Preesco-

lar, aprobándose la Declaración de los Derechos del Niño, el día 20 de Noviembre de 1959, la cual consta de diez principios, con el propósito de asegurar que todos los niños tengan una infancia feliz y gocen de los derechos y libertades.

– Fondo Internacional de Socorro de la Infancia (UNICEF). Se fundó en 1946, con la finalidad de canalizar la cooperación internacional para ayudar a los niños víctimas de la guerra.

Estas organizaciones internacionales para la ayuda de la Educación Preescolar reciben el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con sede en los Estados Unidos, y tienen una importancia decisiva en la Educación Preescolar, ya que así asegura a los niños y niñas la satisfacción de sus necesidades fundamentales: nutricionales, médicas, sanitarias, de asistencia social, psicológicas y educacionales.

#### **2.8.4 Teoría Humanista**

Los nuevos enfoques derivados de las teorías humanistas, surgidas a raíz del desarrollo de la teoría fenomenológica Gestalt, la existencial, la rogeriana y la no directiva de Carl Rogers, ponen el énfasis en las dotes perceptivas y actitudes de aceptación, comprensión y comunicación empática, porque todas ellas conceden importancia vital a lo afectivo. Sin embargo, no se puede dejar de lado el aporte de teóricos como Allport, Maslow, Goldstein y otros que se han interesado por la teoría en su totalidad o por conceptos específicos que se manejan dentro de ella, como es el caso del término autorrealización.

Rogers (citado por Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1992) plantea la necesidad del cambio en el:

... énfasis intelectual, la impersonalidad y el autoritarismo de la educación, si se quiere preparar a un alumno para enfrentar los rápidos cambios que hoy día están sufriendo los conocimientos y el mundo en general, incluyendo los cambios sociales y el cambio de los valores. (p. 85)

El autor, al aplicar los principios del humanismo a la educación, afirma que ésta enfrenta terribles desafíos, diferentes pero más graves que los

de otras épocas. En este sentido, plantea lo siguiente:

¿Podrá la educación preparar a los individuos y grupos para que vivan cómodamente en un mundo en que los conocimientos se suceden cada vez con mayor velocidad? ¿O es imposible para el hombre adaptarse? ¿Es imposible que la educación logre este objetivo tan extraño a su tradición? (p. 86)

De acuerdo con este enfoque, para cumplir las funciones de prevención, es preciso cambiar las estrategias, muchas veces aplicadas de forma rutinaria. Puede deducirse que esta concepción humanista está fomentada por un principio fundamental: el respeto al individuo, en este caso el niño o la niña, desde el punto de vista social y moral, por ser considerado como una persona capaz de participar activamente.

La base de este enfoque es esencialmente psicológica; representa una posición frente al estudio del hombre y cómo ésta influye en el proceso de vida y aprendizaje.

Se puede decir que el enfoque humanista es un modelo educativo centrado en la persona y no en las relaciones de poder o autoridad, es decir, el poder debe ser compartido y distribuido entre todos los miembros de un grupo familiar.

Bajo los lineamientos de esta concepción, son considerados los derechos del niño o la niña como factores importantes que dan prioridad a sus necesidades, como aporte básico al desarrollo de la persona en sí y, por ende, se le deben ofrecer oportunidades que involucren su área de desarrollo socioafectivo para que, en consecuencia, pueda sentirse aceptado y comprendido, sin temor a ser rechazado o criticado.

El objetivo principal de los docentes, particularmente de Educación Preescolar e inmersos en la teoría humanista, debe ir más allá de una educación que se limita a la transmisión de conocimientos, para desarrollar habilidades de relaciones humanas. Además de estas relaciones, que impliquen hacer felices a los niños y las niñas, deben incluirse en el currículo metas tales como perfeccionar la habilidad para percibir e intuir.

En contraposición a la meta conductista de la educación, la corriente humanista se preocupa por la educación de las emociones, confiriendo gran importancia al terreno afectivo. Cabe destacar que autores como Roberts, Mills, Sher e Himber, entre otros, han centrado su interés en esta área.

En definitiva, la corriente humanista, en lugar de reducir el comportamiento humano a impulsos o instintos biológicos y fisiológicos, define la conducta humana como producto de la combinación de motivaciones. Y precisamente el docente especialista en Educación Inicial, en su fase Preescolar, es un facilitador que orienta al niño o la niña para que se entienda mejor a sí mismo, rescatando y exaltando a la vez todas las áreas positivas, con base en el principio del respeto al niño y la niña.

## **2.9 Bases Legales**

### **2.9.1 Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999)**

El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) incluye, en relación con el Preescolar, los siguientes artículos:

Artículo 13: «El currículum del nivel de Educación Preescolar se impartirá a través de actividades y estrategias acordes con la naturaleza del niño, con sujeción a las orientaciones que dicte el Ministerio de Educación».

Artículo 17: «La atención pedagógica del nivel de educación preescolar se considerará como un proceso continuo de aprendizaje. Las agrupaciones de los niños se harán en atención a su desarrollo y necesidades».

Estas disposiciones legales van desde los fines de la Educación Preescolar hasta sus alcances y forma de impartirla.

### **2.9.2 Ley Orgánica para la Protección Integral del Niño y del Adolescente (LOPNA, 1998)**

El nivel de Educación Preescolar se acoge a todos los principios y disposiciones establecidos en la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998) en lo que a sus derechos, garantías y deberes se refiere. De ella se mencionan las siguientes disposiciones particularmente referidas a materia educativa:

Artículo 53: «Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Así mismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia».

Artículo 56: «Derecho a ser respetado por los Educadores. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a ser respetados por sus educadores».

Artículo 57:

Disciplina escolar acorde con los derechos y garantías de los niños y adolescentes. La disciplina escolar debe ser administrada de forma acorde con los derechos, garantías y deberes de los niños y adolescentes. En consecuencia: a) debe establecerse claramente en el reglamento disciplinario de la escuela, plantel o instituto de educación, los hechos que son susceptibles de sanción, las sanciones aplicables y el procedimiento para imponerlas; b) todos los niños y adolescentes deben tener acceso y ser informados oportunamente de los reglamentos disciplinarios correspondientes; c) antes de la imposición de cualquier sanción debe garantizarse a todos los niños y adolescentes el ejercicio de los derechos a opinar y a la defensa y, después de haber sido impuesta, se les debe garantizar la posibilidad de impugnarla ante una autoridad superior e imparcial; d) se prohíben las sanciones corporales así como las colectivas.

En este sentido la expulsión del niño o adolescente de la escuela, plantel, o instituto solo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable. Los niños y adolescentes tienen derecho a ser reinscritos en la escuela, plantel o instituto donde reciben educación, salvo durante el tiempo que haya sido sancionado con expulsión.

Artículo 61:

Educación de niños y adolescentes con necesidades especiales. El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños y adolescentes con necesidades especiales. Así mismo, debe asegurar,

con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo del derecho a la educación.

Artículo 63: «Derecho al descanso, recreación, esparcimiento, deporte y juego. Los juegos creativos o pedagógicos deben satisfacer las diferentes necesidades de niños y niñas y adolescentes».

Artículo 64: «Espacios e instalaciones para el descanso, recreación, esparcimiento y juego...».

Artículo 67: «Derecho a la libertad de expresión. Ya sea oralmente, por escrito, en forma artística o por cualquier otro medio de su elección...».

Artículo 68. «Derecho a la información. Todos los niños tienen derecho a recibir, buscar y utilizar todo tipo de información que sea acorde con su desarrollo y seleccionar libremente el medio y la información a recibir».

### **2.9.3 Código Civil de Venezuela**

Se refieren los siguientes artículos:

Artículo 16: «Todos los individuos de la especie humana son personas naturales».

Artículo 264: «El padre y la madre que ejerzan la patria potestad tienen la guarda de sus hijos y fijarán, de mutuo acuerdo, el lugar de su educación, residencia o habitación».

Artículo 265: «La guarda comprende la custodia, la vigilancia y la orientación de la educación del menor, así como la facultad para imponerle corrección adecuada a su edad y desarrollo físico y mental».

La educación Inicial en Venezuela se acoge a otros instrumentos y normas legales tales como el Programa Permanente de Educación para la Familia (1990), instrumento mediante el cual el Ministerio de Educación y la Conferencia Episcopal Venezolana participan con sus recursos para contribuir a:

- Fortalecer los lazos afectivos de la familia venezolana.
- Estimular la integración familiar en los planteles públicos y privados y en los diferentes niveles o modalidades del sistema educativo.

Como complemento a los planteamientos del marco legal de la Educación Inicial, se incluye la Resolución sobre la Educación de la Temprana Infancia, presentada por el Consejo Ejecutivo de la Internacional de Educación, reunido en el mes de julio de 1998.

De esta forma, se pretende que el nivel de Educación Inicial sea promotor de la atención integral infantil dentro de una concepción del niño y la niña como ser social, integrante de una familia y una comunidad, que posee características particulares y que aprende en un proceso relacional con su medio.



# CAPÍTULO III

## MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se enuncian los criterios metodológicos que orientan el desarrollo de la investigación. En tal sentido, el mismo incluye el modelo de investigación, tipo y diseño del estudio, la población y muestra consideradas, las técnicas e instrumentos para la obtención de los datos, la validación, confiabilidad y, finalmente, el procedimiento aplicado para el desarrollo de la misma.

### 3.1 Modelo de Investigación

La investigación que se presenta se encuentra enmarcada en el campo de las ciencias fácticas, definidas por Tamayo y Tamayo (1999), como: «aquella que se ciñe a los hechos... trasciende los hechos. Los científicos experimentan la realidad, para ir más allá de las apariencias» (p. 32). Por su parte, Bunge (1992) define las ciencias fácticas como: «aquella que parte de los hechos, los respeta hasta cierto punto y siempre vuelve a ellos. Intenta describir los hechos tales como son, independientemente de su valor emocional». (p. 16).

Asimismo, dentro del contexto de las ciencias fácticas, se sitúa en el ámbito de las Ciencias Sociales, las cuales están referidas al «estudio de hechos y fenómenos relacionados con la conducta social de los individuos» (ob. cit., p. 30). Es decir, permiten explicar una problemática social.

En relación con la investigación social, Ander-Egg (1982) resume que:

La investigación social es el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (investigación aplicada). (pp. 59 y 60)

Si bien es cierto que tanto las ciencias fácticas como las Ciencias Sociales se refieren a los estudios de la realidad en la cual se mueven los seres

humanos y, por tanto, pueden ser observados sus hechos o acciones, en la presente investigación juegan un papel fundamental, dado que la misma se ciñe a los hechos acontecidos particularmente en el Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, caracterizados por un tópico de gran relevancia como lo es la adaptación de los niños y las niñas, utilizando métodos de observación, experimentación y verificación para comprobarlos.

Además, este modelo incluye a su vez un modelo de investigación cualicuantitativa, en la cual, tal como lo señala Martínez (1999), «se pueden combinar diferentes formas técnicas y procedimentales que forman una triangulación que mejorará notablemente los resultados de la investigación» (p. 199).

Asimismo, Hurtado (2000) plantea: «El investigador necesita integrar ambas perspectivas (cualitativo y cuantitativo), y esto sólo puede hacerlo mediante una concepción holística... que permite ubicarlas en un esquema epistémicamente coherente» (p. 9).

La presente investigación se enmarca en estos dos modelos. Es cualitativa porque las afirmaciones se basan en la observación y análisis del fenómeno o situación problema en su ambiente natural, utilizando procedimientos e instrumentos que permiten captarlo en su integridad para la búsqueda de soluciones en las que se hace presente la individualidad, subjetividad y contextualidad. Es cuantitativa porque en esta modalidad se utilizan instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos que requieren de usos matemáticos y estadísticos.

### **3.2 Tipo y Diseño de la Investigación**

Según las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado (Tesis de Maestría), de la Universidad Santa María (2000), el tipo de investigación se define como el enfoque metodológico aplicado para orientar la misma, en tanto que el diseño representa la estrategia que se ha de seguir para desarrollarla.

Con base en este planteamiento y de acuerdo con las características, naturaleza del problema en estudio y objetivos de la investigación, ésta se

orientó como investigación de campo, pues mediante la aplicación de los instrumentos, los datos de interés fueron recogidos directamente de la realidad objeto de estudio, describiendo la influencia del estrés en la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar.

A los efectos, en las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado (Tesis de Maestría) de la USM (2000), estos estudios «se caracterizan porque los problemas que estudian surgen de la realidad y la información requerida debe obtenerse directamente de ella...» (p. 22).

Según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003), se entiende por investigación de campo:

... el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes... explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquier... enfoque de investigación. (p. 14)

El alcance de los resultados de la investigación es de carácter descriptivo; definida por Chávez (2001) como: «la búsqueda de información relacionada con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presentan en el momento de su recolección; no existiendo necesidad de plantear hipótesis de trabajo» (p. 135). En tal sentido, la investigación reviste un nivel descriptivo, pues las variables se estudiaron tal como se observaron en su contexto natural o realidad concreta y llegar a la relación entre éstas, sin proceder a la modificación de las mismas.

Atendiendo a las características del estudio, se suscribe dentro de un diseño no experimental, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (1998), «es el que se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, se basa en variables que ya ocurrieron, o se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador» (p. 199). De igual modo, Kerlinger y Lee (2002) plantean:

En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos, debido a que la naturaleza de las variables es tal que imposibilita su manipulación. Los participantes llegan al investigador con sus características distintivas intactas.... Vienen con su «ya presente», sexo, inteligencia, creatividad o aptitud.... Su propósito básico es estudiar relaciones entre fenómenos. En algunos campos de las Ciencias Sociales y del comportamiento, las estructuras no experimentales son inevitables. Keith (1988) afirma que muchos estudios conducidos por psicólogos escolares son de naturaleza no experimental. (p. 420)

En tal sentido, en el presente estudio no se construyeron situaciones sino que se observaron las ya existentes, las cuales no son provocadas de manera intencional por la investigadora.

### **3.3 Población y Muestra**

Para efectos del presente estudio, se comparte el concepto de población emitido por la USM (2001), como: «el conjunto de todas las unidades (personas o cosas) que concuerdan con una serie de especificaciones» (p. 26).

Por su parte, Hurtado (2000) considera la población como: «el conjunto de elementos que forman parte del contexto donde se quiere investigar el evento... y es mediante los criterios de inclusión que el investigador puede hacerlo» (p. 153).

Algunos de los autores en Metodología de la Investigación suelen clasificar la población en dos categorías: «finita e infinita» (Martínez Bencardino, 1984; Ramírez, 1995; Canales, Alvarado y Pineda, 1993). «Una población es finita cuando sus integrantes son conocidos y pueden ser identificados y listados por el investigador en su totalidad» (ibídem).

Para la presente investigación, siguiendo estos criterios, la misma es definida finita, pues constituye una población de fácil determinación y manejo por la cantidad de sujetos que la integran. En tal sentido, la

población objeto de estudio conformada por ciento cincuenta y un (151) alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los tres (3) y seis (6) años de edad, que cursan la fase Preescolar de Educación Inicial, de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso. Estos fueron distribuidos por grupos, tal como se observa en el Cuadro 3, expuesto a continuación.

### **Cuadro 3**

**Distribución de la Población de Alumnos y Alumnas por grupos pertenecientes al Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso**

<b>GRUPO</b>	<b>N° DE ALUMNOS</b>		<b>EDAD</b>	<b>TOTAL</b>
	<b>VARONES</b>	<b>HEMBRAS</b>		
I	15	25	3–4 años	40
II.A	6	21	4–5 años	27
II.B	6	20	4–5 años	26
III.A	5	25	5–6 años	30
III.B	4	24	5–6 años	28
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>115</b>		<b>151</b>

*Fuente: Matrícula correspondiente al Año Escolar 2003–2004. Datos recopilados y procesados por la autora.*

La población la complementa la totalidad de padres y representantes de los alumnos, distribuida por grupos, como se presenta en el Cuadro 4, expuesto a continuación:

#### **Cuadro 4**

#### **Distribución de la Población de Padres y Representantes por grupos del Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso**

<b>GRUPO</b>	<b>N° DE PADRES Y REPRESENTANTES</b>	<b>N° DE PADRES Y REPRESENTANTES POR FAMILIA</b>
I	40	39
II.A	27	27
II.B	26	26
III.A	30	30
III.B	28	28
Total	151	150

*Fuente: Estadística de la Comunidad de Padres del Nivel de Educación Inicial–Fase Preescolar. Año Escolar 2003–2004. Datos recopilados y procesados por la autora.*

Por consiguiente, esta población quedó representada por un total de ciento cincuenta y un (151) alumnos y alumnas que conforman la matrícula inicial y ciento cincuenta (150) padres y representantes que integran la Comunidad de Padres y Representantes de la Educación Inicial–Fase Preescolar.

Determinado el tamaño y características de la población, se procedió a la escogencia de la muestra de estudio, partiendo de la definición planteada por Arias (1997), quien señala que la muestra es «un subconjunto representativo de un universo o población» (p. 51).

Kerlinger y Lee (2002) explican: «Muestrear significa tomar una porción de una población o de un universo como representativa... no dice que la muestra extraída... sea representativa... más bien que ésta

se considera representativa... El estudio puede ser realizado en un tiempo predecible» (p. 148).

También se consideró la definición dada por la Universidad Santa María (2000) en las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado (Tesis de Maestría): «Muestra es una fracción de la población que se extrae cuando no se puede abordar todas las unidades poblacionales para ser estudiadas» (p. 26).

Para los efectos del presente estudio, se comparte y se asume que la muestra es un grupo de sujetos considerados representativos de la población y con características o fines comunes. En este orden de ideas, se procedió a determinar el tamaño de la muestra considerando recomendable tomar un treinta por ciento (30%) de la población, según la opinión de Ramírez (citado por Hurtado, 2000), lo que garantizó su representatividad con respecto a la misma.

Esta muestra permitió establecer condiciones controladas y exigió un cierto grado de conocimiento de la población a ser estudiada, asegurando que cada miembro del universo poblacional tuviese iguales probabilidades de ser incluido en la muestra y, así, poder garantizar su representatividad, según Ander-Egg (citado por Sánchez, 1996).

Una vez determinado el tamaño de la muestra, se procedió a la selección de la misma tomando en cuenta los objetivos de la investigación, la información obtenida a través del marco teórico, los recursos disponibles, la metodología seleccionada, las técnicas e instrumentos a ser utilizados, la prueba de representatividad de la muestra y el tratamiento de los datos. Para ello, se utilizó el muestreo probabilístico. Según Ander-Egg (citado por Sánchez, 1996), esta muestra permite asegurar que cada miembro de la población tenga iguales probabilidades de ser incluido en la muestra. De acuerdo con Hurtado (2000): «El muestreo probabilístico requiere que el investigador tenga conocimiento de quiénes son todos y cada uno de los integrantes de la población y de la cantidad de unidades que la conforman». En este sentido, la muestra de estudio estuvo representada por cuarenta y cinco (45) niños y niñas cursantes del Nivel Inicial–Fase Preescolar, y cuarenta y cinco (45) padres y representantes.

Dentro del muestreo probabilístico se utilizó la técnica de estratificación, en la cual, según la USM (2000), «se divide la población en estratos dando representatividad a los distintos factores que la integran,

la presencia de un elemento en un estrato excluye su presencia en otro» (p. 24). Por su parte, Hurtado (2000) plantea que la técnica de estratificado «se recomienda cuando una población es heterogénea con respecto a una o varias características relevantes para los resultados» (p. 161).

Para la selección de la población se tomó en cuenta la matrícula existente (2003–2004) de los alumnos con edades comprendidas entre los tres (3) y los seis (6) años, cursantes del Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, y a través de un muestreo aleatorio por azar simple se ubicaron los integrantes de la muestra con representatividad proporcional de 30% de los alumnos, una vez divididos en estratos (Grupos I, II y III) con base en las edades y proporcional a su presencia en la población. Es decir, a mayor número de alumnos pertenecientes a un grupo, mayor fue el número de éstos que integró el estrato de la muestra.

Según Hernández, Fernández y Baptista (1998), el muestreo aleatorio simple es caracterizado como una tómbola, que consiste en «enumerar los elementos muestrales del 1 al n, hacer unas fichas, por cada uno, revolverlas en una caja e ir sacando n fichas según el tamaño de la muestra y los números elegidos al azar conformarán la muestra» (p. 221).

De acuerdo con la USM (2000), el muestreo aleatorio simple siempre se caracteriza por elaborar «una lista de todas las unidades que conforman la población numerando consecutivamente a cada una de ellas y, mediante cualquier sistema, sortear al azar» (p. 27).

De este modo, la muestra quedó integrada por cuarenta y cinco (45) alumnos cursantes del Nivel Inicial–Fase Preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, y cuarenta y cinco (45) padres y representantes (ver Cuadro 5 y 6).

## Cuadro 5

### Muestra de Alumnos

ESTRATOS	Nº DE ALUMNOS	EDADES
I Grupo (Sección única)	12	3–4 años
II Grupo "A"	8	4–5 años
II Grupo "B"	8	4–5 años
III Grupo "A"	9	5–6 años
III Grupo "B"	8	5–6 años
Total	45	

*Fuente: Datos procesados por la investigadora.*

## Cuadro 6

### Muestra de Padres y Representantes

ESTRATOS	PADRES Y REPRESENTANTES
I Grupo	12
II Grupo "A"	8
II Grupo "B"	8
III Grupo "A"	9
III Grupo "B"	8
Total	45

*Fuente: Datos procesados por la investigadora.*

### 3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Determinado y descrito el diseño apropiado de la investigación y la muestra adecuada según el problema estudiado, se procedió a recolectar los datos pertinentes a las variables involucradas en el estudio, es decir, el proceso de medición. Apoyados en Arias (1997), las técnicas de recolección de datos son definidas como: «las distintas formas o maneras de obtener la información» (p. 55). De igual manera, se consideró la definición de Hurtado (2000), quien plantea: «La selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos implica determinar por cuáles medios o procedimientos el

investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación» (p. 164).

Para el caso particular de este estudio, la técnica para abordar la investigación, en un primer momento, fue la observación, que, según Sabino (2000): «consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos para la captación de la realidad que queremos estudiar» (p. 147). Por su parte, Kerlinger y Lee (2000) plantean: «En la observación del comportamiento, la fortaleza radica en que el observador puede relacionar el comportamiento observado con el constructo o variable de un estudio al unir el comportamiento con el constructo» (p. 662), y agregan: «La observación del comportamiento humano requiere de un conocimiento competente sobre dicho comportamiento y aun del significado del comportamiento» (p. 663).

Como instrumento de recolección de datos se seleccionó la guía de observación, con base en lo planteado por Hernández y otros (1998), quienes exponen: «Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente» (pp. 234 y 235). De acuerdo con estos planteamientos, la autora consideró la guía de observación como la más adecuada para obtener los datos primarios que surgen del contacto directo con la realidad que se investiga. En relación con lo expuesto, los resultados de la observación fueron plasmados en la guía de observación conformada por veintiocho (28) ítems, a fin de obtener información acerca de los síntomas de estrés observados en los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso. Este instrumento quedó estructurado por una presentación, instrucciones generales para orientar a los docentes, quienes observaron a los niños y las niñas seleccionados en cuanto a la asignación del puntaje respectivo, según la alternativa seleccionada, tomando como base referencial los indicadores planteados para cada una de las variables (ver Anexo A-1).

La otra técnica, aplicada a los padres y representantes, fue la encuesta, definida por Cea D'Ancona (1999) como: «el procedimiento estandarizado para recabar información oral o escrita de una muestra ampliada de sujetos» (p. 240). Para realizar la encuesta, se utilizó como instrumento el

cuestionario, definido por Hurtado (2000) como: «un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual el investigador desea obtener información» (p. 469).

De esta manera, se utilizó un cuestionario de opinión conformado por treinta y ocho (38) preguntas cerradas de varias alternativas tipo Likert, relacionadas con los indicadores de las variables consideradas en el estudio, a fin de obtener información con relación a los sucesos causantes de estrés que han observado los padres y representantes de los niños y niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso. Las respuestas emitidas sirvieron de apoyo para lograr los objetivos planteados en esta investigación (ver Anexo A-2).

### **3.4.1 Validación**

Según el criterio de Hurtado (2000), validez «se refiere al grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir, mide todo lo que el investigador quiere medir y si mide sólo lo que se quiere medir» (p. 433). De igual modo, la USM (2000) expresa: «Se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir» (p. 29). De acuerdo con estos planteamientos, la validez es el grado en que un instrumento mide las variables que son fundamentales en la investigación.

En este sentido, para determinar la validez de contenido, definida por Hurtado (2000) como el «grado en que el instrumento abarca realmente todos o una gran parte de los contenidos o los contextos donde se manifiesta el evento que se pretende medir, en lugar de explorar sólo una parte de éstos» (p. 433), los instrumentos diseñados se sometieron a juicio de expertos, contando con la consideración de cinco (5) especialistas en Metodología de la Investigación, con nivel académico de Maestría y Doctorado, de la Universidad Santa María, de quienes se solicitó su opinión emitiendo sus criterios a través del formato elaborado, mediante el cual indicaron la pertinencia o no de cada uno de los ítems propuestos para el tipo de investigación desarrollada, según los criterios establecidos, siendo éstos: relación de cada ítem con los objetivos propuestos, pertinencia del ítem con el indicador del cual se origina, tipo de pregunta y redacción de la misma (ver Anexo B).

En consecuencia, atendiendo la sugerencia de uno de los expertos, fueron eliminados dos (2) ítems de la guía de observación, por considerar que los mismos estaban relacionados con otros contenidos.

Asimismo, se determinó la validez general del instrumento con base en la fórmula enunciada por Hernández y otros (1998), siendo ésta la siguiente:

$$VG = \frac{\text{N}^\circ \text{ de ítems aprobados}}{\text{N}^\circ \text{ de ítems del instrumento}}$$

Aplicando la fórmula a la guía de observación se obtuvo:

$$VG = \frac{28}{31} = 0,9\%$$

$$VG = 0,9\% = 90\%$$

El valor obtenido, un noventa por ciento (90%), indica que el instrumento tuvo una validez general adecuada.

En relación con el cuestionario de opinión, las observaciones del mismo validador se refirieron a corregir el tipo de instrumento estructurado, estructurado por una serie de adjetivos extremos o conjunto de adjetivos bipolares para calificar al objeto y, en consecuencia, la presentación de las opciones consideradas entre cada par de adjetivos para su selección. De acuerdo con estas observaciones, el instrumento fue reestructurado colocando los ítems en bloques con sus respectivas casillas para las respuestas; recomendó la eliminación de varios ítems por estar relacionados con otros contenidos en el instrumento, aceptando su contenido y construcción, la pertinencia de las dimensiones e indicadores y su redacción, opinando que el ochenta y cinco por ciento (85%) de los ítems eran aceptables (ver Anexo C).

### 3.4.2 Confiabilidad

Según Kerlinger (2002): «La confiabilidad es la falta de distorsión o precisión de un instrumento de medición... se relaciona con la precisión con la que mide aquello que se desea» (p. 583). Para Hurtado (2000), la confiabilidad se refiere: «al grado en que la aplicación repetida del instrumento a las mismas unidades de estudio, en idénticas condiciones, produce iguales resultados... se refiere a la exactitud de la medición» (p. 439).

Ambas posturas conceptuales son marco referencial en esta investigación y, por lo tanto, una vez validada la guía de observación, se aplicó una prueba piloto para determinar su confiabilidad. Para ello, se seleccionó una muestra de diez (10) sujetos, con características semejantes a la población en estudio pero no contemplados en la muestra.

A los resultados del instrumento aplicado en la prueba piloto se les aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, de acuerdo con las características del instrumento, donde los ítems tienen varias alternativas de respuesta, con base en la fórmula siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ \frac{S_t^2 - \sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

K = Número de ítems

$S_i^2$  = Varianza de cada ítem

$S_t^2$  = Varianza del instrumento

$$\alpha = \frac{28}{27} \left[ \frac{97,61 - 15,10}{97,61} \right]$$

$$\alpha = 0,88$$

Este coeficiente indica que el instrumento tiene una confiabilidad significativamente alta, considerando los criterios de Ary, Jacobs y Razavich (citados por Sánchez, 1996):

0,10 – 0,20	Confiabilidad ligera baja
0,20 – 0,40	Confiabilidad baja
0,40 – 0,60	Confiabilidad moderada
0,60 – 0,80	Confiabilidad alta
0,80 – 0,99	Confiabilidad significativamente alta

Una vez validado el cuestionario, se procedió también a realizar una prueba piloto a fin de determinar su confiabilidad. Para ello, se seleccionó una muestra de diez (10) padres y representantes con características semejantes a los de la población en estudio.

A los resultados de esta prueba también se les aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach y se obtuvo lo siguiente:

$$\alpha = \frac{38}{37} \left[ \frac{47,29 - 15,86}{47,29} \right]$$

$$\alpha = 0,68$$

Considerando los mismos criterios que se tomaron en cuenta para la guía de observación, el coeficiente 0,68 permite decir que el cuestionario presenta una confiabilidad alta.

### **3.5 Procedimiento**

El procedimiento, según lo planteado por la Universidad Santa María (2000), se refiere a «la descripción de las etapas y/o fases que se cumplirán para la realización de la investigación e identificar y definir los métodos y técnicas aplicadas tanto en el estudio documental como en el trabajo de campo» (p. 32).

La fase documental, apoyada en las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado de la USM (2000), se define como la búsqueda de la información directamente de la realidad, mediante la aplicación del instrumento metodológico preparado con ese propósito. En ese sentido, a partir de los criterios expuestos, para el estudio se aplicaron los pasos siguientes:

#### Fase I:

– Revisión previa de la literatura relacionada con las variables en estudio. Para tal propósito se recopiló la misma a través de las diversas bibliotecas existentes en las instituciones de Educación Superior del país. De igual manera, se utilizó el recurso de Internet, que permitió obtener datos de gran importancia para sustentar las variables propuestas.

– Clasificación de la bibliografía según su importancia para el estudio. Para este propósito se aplicó la técnica del subrayado y el fichaje, a fin de organizar un banco de datos adecuados a las variables consideradas.

De acuerdo con Bravo (1999), el subrayado consiste en «destacar los aspectos más resaltantes de un texto o información con la cual se desea trabajar y la cual se considera pertinente para una investigación o estudio que se desarrolla» (p. 23); en tanto que el fichaje se concibe como «una técnica fundamental para realizar cualquier trabajo científico, así como un excelente medio para organizar el estudio» (ibídem).

– Selección de las teorías que permitieron la fundamentación de las variables a desarrollar en el marco teórico de la investigación.

– Análisis de los datos relacionados con la problemática objeto de estudio. Propósito logrado mediante la aplicación del método analítico que «consiste en descomponer el texto en sus partes fundamentales, destacando las ideas principales y los detalles que lo integran de acuerdo con la idea central» (Braco, 1999, p. 31). Por otra parte, el método de definición, por cuanto se procedió a definir los diversos elementos y aspectos de las variables propuestas, de acuerdo con los criterios de los autores consultados y las reflexiones particulares de la investigadora.

## Fase II:

– Construcción del marco teórico, tomando como referencia los planteamientos expuestos por los autores de la bibliografía consultada.

Con relación al trabajo de campo, el procedimiento es el siguiente:

## Fase III:

La etapa metodológica de la presente investigación se realizó de acuerdo con el modelo, tipo y diseño de la misma, considerando los métodos y técnicas acordes con los objetivos y el análisis que se llevaría a cabo. Esta fase se soporta en el enfoque cualicuantitativo de la investigación, de acuerdo con Hurtado (2000), y las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la observación y la encuesta. asimismo, se aplicó la técnica estadística de distribución de frecuencias para procesar los datos recogidos a través de los instrumentos.

Se elaboraron los instrumentos de recolección de datos, contruidos con preguntas cerradas de varias alternativas con escala tipo Likert. Los ítems que forman parte de la guía de observación y el cuestionario fueron representados en una tabla de especificaciones de acuerdo con los objetivos de la investigación, cuyas dimensiones hacen evidentes los indicadores de las variables consideradas, permitiendo su medición.

Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a una prueba de validez de contenido y construcción a través de un juicio de expertos, a cargo de cinco (5) expertos en Metodología de la Investigación, quienes revisaron los objetivos de la investigación, la tabla de especificación de variables, el título del estudio y emitieron sus observaciones a través de una hoja diseñada para tal fin, que cada uno llenó de acuerdo con la congruencia de los objetivos con los ítems de la guía de observación y el cuestionario. De la validación realizada por el juicio de expertos se reformuló el cuestionario y, posteriormente, se procedió a realizar una prueba piloto, la cual se aplicó a diez (10) padres y representantes, para determinar la confiabilidad del instrumento. De igual manera, la guía de observación fue aplicada en una prueba piloto para la cual se seleccionó a diez (10) niños y niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El

Paraíso, no contemplados en la muestra pero con sus mismas características. Los resultados de la prueba piloto permitieron verificar la confiabilidad de ambos instrumentos, mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach, resultando significativamente alta para la guía de observación y alta para el cuestionario.

Luego de determinada su validez y confiabilidad, los instrumentos fueron aplicados a las muestras seleccionadas previamente, representadas por cuarenta y cinco (45) niños en edad preescolar de la institución objeto de estudio y cuarenta y cinco (45) padres y representantes.

#### Fase IV:

Se aplicaron los instrumentos para la obtención de los datos requeridos en la investigación, a través de la observación y la encuesta a las muestras seleccionadas.

#### Fase V:

Se analizaron los datos a través de la estadística descriptiva, frecuencias y porcentajes.

#### Fase VI:

Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se procedió a la redacción del informe de investigación, siguiendo las normas metodológicas establecidas por la Universidad Santa María.



## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se procede a la presentación y análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, utilizando para tal propósito un procedimiento descriptivo, atendiendo a los objetivos de la investigación.

En relación con este planteamiento y de acuerdo con lo establecido en las Normas para la Elaboración y Presentación de Trabajos de Grado (Tesis de Maestría) de la Universidad Santa María (2000), «el investigador debe proponer el esquema que más convenga para la presentación de los resultados, teniendo en cuenta las características de las variables estudiadas y las de los instrumentos aplicados, así como los objetivos específicos del estudio» (p. 36).

La influencia del estrés en los niños y las niñas en edad preescolar y que afecta negativamente su adaptación se identifica en los cuadros respectivos en función de cada una de las variables consideradas en sus dimensiones e indicadores, representados en los ítems del cuestionario, tomando en cuenta las alternativas de mayor frecuencia para poder establecer relaciones entre las respuestas de la muestra, lo cual facilitó el análisis y comprensión global de los mismos.

A continuación se procede a presentar cada uno de los cuadros elaborados para el análisis de los ítems de la guía de observación y del cuestionario.

#### 4.1 Análisis de Datos de la Guía de Observación Aplicada por los Docentes

**Cuadro 7**

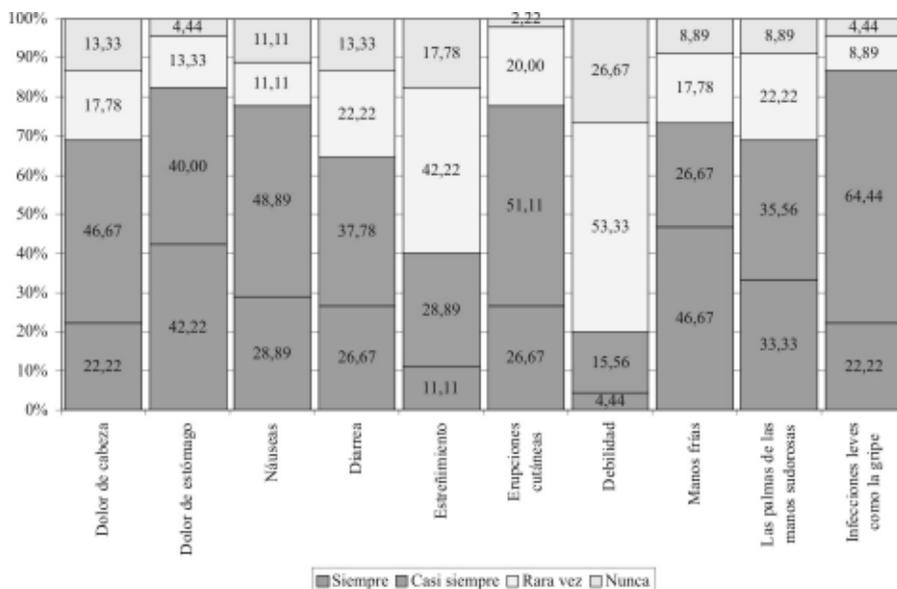
#### Distribución de Frecuencias de la Dimensión Síntomas Fisiológicos

<b>Variable: Síntomas de Estrés</b>			
<b>Dimensión: Síntomas Fisiológicos</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Alternativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
1. Dolor de cabeza	Siempre	10	22,22
	Casi siempre	21	46,67
	Rara vez	8	17,78
	Nunca	6	13,33
2. Dolor de estómago	Siempre	19	42,22
	Casi siempre	18	40,00
	Rara vez	6	13,33
	Nunca	2	4,44
3. Náuseas	Siempre	13	28,89
	Casi siempre	22	48,89
	Rara vez	5	11,11
	Nunca	5	11,11
4. Diarrea	Siempre	12	26,67
	Casi siempre	17	37,78
	Rara vez	10	22,22
	Nunca	6	13,33
5. Estreñimiento	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	13	28,89
	Rara vez	19	42,22
	Nunca	8	17,78
6. Erupciones cutáneas	Siempre	12	26,67
	Casi siempre	23	51,11
	Rara vez	9	20,00
	Nunca	1	2,22
7. Debilidad	Siempre	2	4,44
	Casi siempre	7	15,56
	Rara vez	24	53,33
	Nunca	12	26,67

**Cuadro 7 (Cont.)**

8. Manos frías	Siempre	21	46,67
	Casi siempre	12	26,67
	Rara vez	8	17,78
	Nunca	4	8,89
9. Las palmas de las manos sudorosas	Siempre	15	33,33
	Casi siempre	16	35,56
	Rara vez	10	22,22
	Nunca	4	8,89
10. Infecciones leves como la gripe	Siempre	10	22,22
	Casi siempre	29	64,44
	Rara vez	4	8,89
	Nunca	2	4,44

*Fuente: Datos obtenidos en la Guía de Observación aplicada por los docentes. Procesados por la investigadora.*



**Gráfico 1. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan síntomas fisiológicos.**

*Fuente: Datos del Cuadro 7.*

Al analizar las alternativas de mayor frecuencia correspondientes a la dimensión Síntomas Fisiológicos de la variable Síntomas de Estrés, en el indicador relacionado con el Dolor de cabeza, se observa que el cuarenta y seis coma sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y las niñas lo manifiestan casi siempre, lo cual demuestra que es una señal física significativa de estrés que evidencia que el cerebro puede también ser lugar de reacciones de estrés, como lo señala Hart (1994) cuando expresa que «un niño estresado puede tener un intenso dolor de cabeza y sentirse extremadamente ansioso» (p. 48).

En el indicador referido al Dolor de estómago de la dimensión estudiada, se observa que un cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas lo presentan siempre, lo cual demuestra que este síntoma juega un papel importante en el estrés. En este sentido, es importante resaltar que, según Hart (1994):

El órgano digestivo conocido como sistema gastrointestinal... en niños con alto grado de estrés se descompone, ya que recibe mensajes de aumento de la adrenalina.... Cuando se sueltan demasiados ácidos estomacales... el revestimiento del estómago puede desaparecer y pueden formarse úlceras. (p. 49)

Dentro de este orden se incluye el indicador Náuseas, el cual refleja que un cuarenta y ocho coma ochenta y nueve por ciento (48,89%) de los niños y niñas lo manifiestan casi siempre. En el indicador Diarrea, se aprecia que un treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y las niñas manifiestan este síntoma casi siempre y en lo que se refiere al indicador Estreñimiento, se observa que un cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas lo presentan rara vez. En este sentido, Witkin (2000) explica:

Las últimas investigaciones han demostrado que las úlceras no las causa directamente el estrés, sino una pequeña bacteria llamada *Helicobacter pylori*.... Sin embargo, el estrés permanente favorece su acción haciendo más vulnerables las paredes del estómago, y originar finalmente esos problemas estomacales. (p. 55)

En el indicador referido a Erupciones cutáneas, se observó que un cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas la padece casi siempre, lo cual indica que es una manifestación del estrés preocupante. De igual modo que el estrés puede provocar un resfriado, también puede exacerbar este estado en el cuerpo del niño o la niña e, incluso, puede empeorar cualquier enfermedad o trastorno cuando están sometidos al estrés.

El indicador Debilidad está representado por un cincuenta y tres coma treinta y tres por ciento (53,33%) de los niños y las niñas que lo presentan rara vez, lo cual indica que su cuerpo puede responder de manera diferente y es claro deducir que hay órganos de su cuerpo más afectados que otros, como es el caso del estómago o la cabeza.

En el indicador Manos frías, se evidencia que un cuarenta y seis coma sesenta y siete (46,67%) de los niños y las niñas muestran este fenómeno siempre. Se sabe que la temperatura de las manos depende de la circulación de la sangre en ellas. Al respecto, Hart (1994) señala:

Uno de los efectos del aumento de adrenalina es la disminución de circulación de la sangre en manos y pies para llevarla donde es más necesaria para una respuesta de emergencia: al cerebro, a los músculos y al estómago; es entonces cuando se enfrían las manos. (p. 118)

El enfriamiento de las manos es un fenómeno que puede utilizarse para reconocer que el niño o la niña está sometido a una gran presión. Para medir mejor este enfriamiento de la mano se ha inventado un instrumento útil llamado punto de temperatura, el cual se coloca en la parte anterior de la mano, indicando la temperatura con un cambio en su color; los colores han sido diseñados específicamente para cubrir todas las temperaturas de la mano. Sin embargo, aunque no es tan preciso como el punto de temperatura, el método de colocar las manos en el rostro puede ayudar a controlar el estrés en los niños y las niñas.

Por otro lado, en el indicador Las palmas de las manos sudorosas, se observó que un treinta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (35,56%) de los niños y las niñas manifiestan este síntoma casi siempre. Es otro sín-

toma de estrés que el niño o la niña expresa con su cuerpo y que no hay que pasar por alto.

En cuanto al indicador Infecciones leves como la gripe, un sesenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (64,44%) de los niños lo presenta casi siempre. En este sentido, es importante resaltar que, en los años treinta, Selye, en su investigación de la respuesta lucha–o–huye, se dio cuenta de los efectos perjudiciales del estrés sobre el sistema inmunológico. Por otra parte, Witkin (2000) señala: «Las investigaciones recientes han establecido la noción de resfriado del estrés y demuestran que el estrés puede inhibir el sistema inmunológico del niño o la niña y hacerlo más vulnerable a los resfriados» (p. 56).

Todo parece indicar que la respuesta del estrés disminuye o anula funciones corporales que no están específicamente orientadas a repeler la amenaza percibida y, lamentablemente, una de esas funciones es el sistema inmunológico.

### Cuadro 8

#### Distribución de Frecuencias de la Dimensión Síntomas Emocionales

<b>Variable: Síntomas de Estrés</b>			
<b>Dimensión: Síntomas Emocionales</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Alternativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
11. Inquieto	Siempre	23	51,11
	Casi siempre	18	40,00
	Rara vez	3	6,67
	Nunca	1	2,22
12. Triste	Siempre	2	4,44
	Casi siempre	16	35,56
	Rara vez	19	42,22
	Nunca	8	17,78
13. Enojado	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	14	31,11
	Rara vez	22	48,89
	Nunca	4	8,89

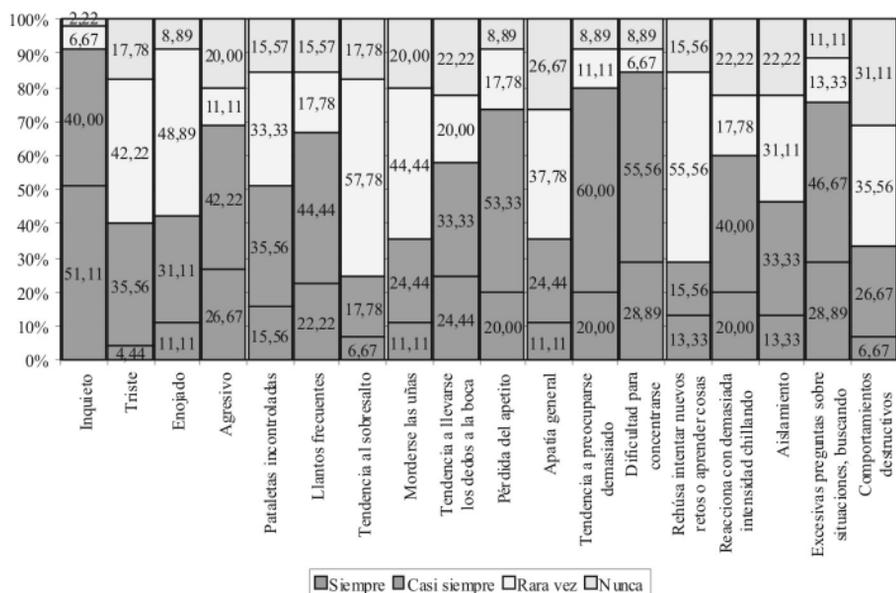
**Cuadro 8 (Cont.)**

14. Agresivo	Siempre	12	26,67
	Casi siempre	19	42,22
	Rara vez	5	11,11
	Nunca	9	20,00
15. Pataletas incontroladas	Siempre	7	15,56
	Casi siempre	16	35,56
	Rara vez	15	33,33
	Nunca	7	15,57
16. Llantos frecuentes	Siempre	10	22,22
	Casi siempre	20	44,44
	Rara vez	8	17,78
	Nunca	7	15,57
17. Tendencia al sobresalto	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	26	57,78
	Nunca	8	17,78
18. Morderse las uñas	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	11	24,44
	Rara vez	20	44,44
	Nunca	9	20,00
19. Tendencia a llevarse los dedos a la boca	Siempre	11	24,44
	Casi siempre	15	33,33
	Rara vez	9	20,00
	Nunca	10	22,22
20. Pérdida del apetito	Siempre	9	20,00
	Casi siempre	24	53,33
	Rara vez	8	17,78
	Nunca	4	8,89
21. Apatía general	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	11	24,44
	Rara vez	17	37,78
	Nunca	12	26,67
22. Tendencia a preocuparse demasiado	Siempre	9	20,00
	Casi siempre	27	60,00
	Rara vez	5	11,11
	Nunca	4	8,89

**Cuadro 8 (Cont.)**

23. Dificultad para concentrarse a la hora de realizar actividades escolares	Siempre	13	28,89
	Casi siempre	25	55,56
	Rara vez	3	6,67
	Nunca	4	8,89
24. Rehúsa intentar nuevos retos o aprender cosas nuevas	Siempre	6	13,33
	Casi siempre	7	15,56
	Rara vez	25	55,56
	Nunca	7	15,56
25. Reacciona con demasiada intensidad chillando cuando se siente frustrado	Siempre	9	20,00
	Casi siempre	18	40,00
	Rara vez	8	17,78
	Nunca	10	22,22
26. Aislamiento	Siempre	6	13,33
	Casi siempre	15	33,33
	Rara vez	14	31,11
	Nunca	10	22,22
27. Excesivas preguntas sobre situaciones, buscando constantemente la reafirmación	Siempre	13	28,89
	Casi siempre	21	46,67
	Rara vez	6	13,33
	Nunca	5	11,11
28. Comportamientos destructivos como rompercosas	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	12	26,67
	Rara vez	16	35,56
	Nunca	14	31,11

*Fuente: Datos obtenidos en la Guía de Observación aplicada por los docentes. Procesados por la investigadora.*



**Gráfico 2. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan síntomas emocionales.** Fuente: Datos del Cuadro 8.

Seguidamente se analizan las alternativas de mayor frecuencia correspondientes a la dimensión Síntomas Emocionales de la variable Síntomas de Estrés. En el indicador Inquieto, puede observarse que el cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas lo manifiestan Siempre. Según Hart (1994):

El cerebro tiene receptores tranquilizantes naturales. Cuando los niños se sienten calmados, sin estrés y dichosos, es porque tienen abundantes. Los mantienen tranquilos, calmados y les proporcionan bienestar. No obstante, cuando los niños están sometidos a estrés estos tranquilizantes disminuyen. Están inquietos, nerviosos y ansiosos. (p. 51)

Éste es, quizás, el síntoma de estrés menos comprendido y, lamentablemente, la ingestión de tranquilizantes artificiales puede interrumpir la producción de los naturales, puesto que el cerebro no puede producirlos. Se ha podido observar en el aula que la niña o el niño inquieto

todo lo toca, nunca puede estar quieto; en clase está siempre moviéndose en la silla, mantiene manos y pies en constante movimiento y no encuentra paz ni la deja tener a los demás. Tiene dificultad para fijar su atención, aun por pocos momentos. Igual inestabilidad manifiesta en sus expresiones, en sus juegos, en sus tareas y en su humor; hasta sus sueños son agitados y no es raro que se despierte gritando y llorando.

En cuando al indicador Triste, se observó que un cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas lo experimenta rara vez. Sin embargo, es importante destacar que «entre los síntomas de estrés derivados de la autoestima se encuentra: el niño es triste, parece triste, no sonrío ni río demasiado» (ob. cit. pp. 54 y 55).

En situaciones de estrés extremo, «la depresión es un síntoma común; ataques de tristeza entre los adolescentes se acentúan. No obstante, los niños pequeños de cinco a seis años también pueden sufrir depresiones» (ob. cit., p. 52).

Quizás no necesariamente sea un aviso de consecuencias fatales, pero seguramente es un grito de ayuda de un niño niña sobreestresado. Dentro de este orden de ideas se incluye el indicador Enojado; un cuarenta y ocho coma ochenta y nueve por ciento (48,89%) de los niños y las niñas rara vez lo manifiestan. La baja autoestima produce cambios en la personalidad de un niño o niña si no se le atiende a tiempo. Según Hart (1994), «el enojo es una respuesta natural a la agresión» (p. 199). Sin embargo, los seres humanos no han nacido con el poder de controlar el enojo, el algo que se debe aprender. Hay niños y niñas que lo aprenden pronto y bien. Otros, quizás nunca lo aprendan, o aprendan a controlar su enojo de forma inadecuada. En consecuencia, son niños y niñas con el peligro de desarrollar manifestaciones de estrés en algún momento de sus vidas. Interpretando a Hart, el enojo moldea la personalidad del niño o la niña, se vuelven resentidos, irritables y peleones; de alguna manera, se convierte en parte de su manera de ser.

En cuanto al indicador Agresivo, el cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas lo experimentan casi siempre. «Puesto que la furia es un accesorio emocional del sistema de activación, los niños que están muy estresados probablemente experimentarán una

gran furia, la cual puede manifestarse con agresividad hacia amigos y familiares» (ob. cit., p. 55). Sin embargo, se puede decir que la agresividad infantil se muestra también de manera menos obvia; puede derivarse de una excesiva pasividad, es decir, el niño o la niña expresa hostilidad indirecta, haciéndose el olvidadizo, haragán, resistente pasivo o muy lento a toda actividad.

El indicador Pataletas incontroladas se encuentra representado casi siempre por un treinta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (35,56%) de los niños y las niñas. Según Barrera (1987), «las pataletas incontroladas es más frecuente entre varones que entre las niñas. Son conductas frecuentes, repetitivas, sin motivos suficientes, acompañadas de expresiones de crueldad, iniciadas por el propio niño» (p. 340).

En relación con el indicador Llanto frecuentes, el cuarenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y las niñas lo evidencia casi siempre. En este sentido, Hart (1994) manifiesta:

El estrés es una consecuencia natural del cambio.... El mismo hecho de crecer, junto con las enfermedades, muertes, traslados, cambios en la escuela, nuevas amistades y, finalmente, el comienzo al preescolar, son normales en la vida del niño, pero estresantes. (pp. 57 y 58)

Evidentemente, ello requiere que el niño o la niña se ajuste, encuentre nuevas formas de comportamiento, pero si no se adapta bien, el estrés aumenta dramáticamente y una de las manifestaciones frecuentes que se observan en ellos es el llanto.

El indicador Tendencia al sobresalto es experimentado rara vez por un cincuenta y siete coma setenta y ocho por ciento (57,78%) de los niños y las niñas. Según Barrera (1987), el miedo es el temor a una situación externa determinada y casi siempre objetiva o real, como la oscuridad, animales, personas extrañas o fantasmagóricas, soledad, ruidos extraños, situaciones desconocidas o de peligrosidad. Todo ser humano, de alguna manera, frente a ciertas situaciones siente miedo a algo. De la misma manera, existen niños y niñas miedosos y otros osados. Sin embargo, se puede asegurar que el hecho de tener un poco de miedo permite ayudarlos

a sobrevivir en el mundo de hoy; pero, generalmente se observa que en su mayoría no se sienten dominados por los miedos. De todos modos, lo más importante es atender el miedo cuando se observa perseverante y fácil ante todas las cosas; una de las razones es que puede convertirse en ansiedad y la tendencia al sobresalto es una señal de ello.

Por otro lado, en lo referente al indicador Morderse las uñas, un cuarenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y las niñas ejecutan este acto rara vez. Barrera (1987) señala: «La onicofagia se refiere al acto de morderse las uñas y casi siempre es la traducción de estados tensionales del niño» (p. 347).

En este sentido, Hart (1994) afirma: «La ansiedad es un síntoma emocional importante de sobreestrés, puesto que éste disminuye los tranquilizantes naturales del cerebro y una de sus manifestaciones es morderse las uñas» (p. 56). Dentro de este orden de ideas se incluye el indicador Tendencia a llevarse los dedos a la boca, el cual fue mostrado casi siempre por un treinta y tres coma treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y las niñas, clara señal de que el estrés controla la vida del niño o la niña.

En lo que se refiere al indicador Pérdida del apetito, se aprecia que un cincuenta y tres coma treinta y tres por ciento (53,33%) de los niños y las niñas lo manifiestan casi siempre. «Cuando el nivel de adrenalina disminuye y sigue un sentimiento de tristeza, es conocido como depresión postadrenalítica. El niño que vive esta experiencia siente generalmente insomnio, irritabilidad, falta de interés por las actividades normales y falta de apetito» (ibídem). Por otra parte, Trianes (1999) indica:

Quando el estrés por el comienzo de la vida escolar no se limita a la propia situación de clase y va impregnando otros aspectos de la vida infantil, existe un problema que necesita ayuda, pues no se resuelve naturalmente en las primeras semanas. (p. 108)

Se ha podido observar que uno de los síntomas de estrés más relacionados con el primer trimestre en el preescolar es la pérdida de apetito. Sin embargo, es normal que el niño o la niña, en este lapso, esté adaptado a la vida escolar, pero su gravedad radica en hasta qué punto dificulta su

vida cotidiana y lo priva de los beneficios del preescolar y de la interacción con sus pares. Se concluye que la diferencia depende de la intensidad del síntoma y su permanencia en el tiempo.

El indicador Apatía general está representado por un treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y las niñas que lo demuestran rara vez. De igual manera que el síntoma pérdida del apetito, la apatía general es otro de los relacionados con el comienzo en el preescolar. Interpretando a Trianes (1999), las reacciones de estrés en el primer año escolar pueden suponer un factor de riesgo de aparición de problemas posteriores. No obstante, agrega, «hay que tomar en cuenta que la reacción de estrés en la entrada al preescolar no puede ser predicha por un único factor, sino que parece resultante de varios factores» (p. 107). Reafirmando lo expuesto, se puede decir que una de las variables que puede influir o moderar las reacciones a los acontecimientos estresantes es el temperamento del niño o la niña, es decir, ciertamente es el resultante de varios factores y no el efecto de uno solo.

En relación con el indicador Tendencia a preocuparse demasiado, se aprecia que un sesenta por ciento (60%) de los niños y las niñas lo experimentan casi siempre. Hart (1994) define la preocupación como «una forma de ansiedad que implica un pensamiento continuado sobre un tema estresante. Se construye en sí mismo y nos impide llegar a la solución de problemas, por lo que nunca es saludable» (p. 227). En muchos sentidos, el mundo actual es un lugar preocupante para los niños y las niñas.

En cuanto al indicador Dificultad para concentrarse a la hora de realizar las actividades, se evidencia que un cincuenta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (55,56%) de los niños y las niñas lo manifiestan casi siempre. «Los problemas en el comportamiento también pueden ser síntomas de estrés. Los niños estresados tienden a ser hiperactivos.... Suelen tener problemas para concentrarse a la hora de realizar alguna actividad y dificultades para conciliar el sueño» (ob. cit., p. 19).

En el indicador Rehúsa intentar nuevos retos o aprender cosas nuevas, un cincuenta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (55,56%) de los niños y las niñas lo manifiesta rara vez. Explica Hart (1994) que «cuando a los

niños se les bombardea con la idea de lo estúpidos que son o de que los demás son mejores que ellos... pueden empezar a formar su personalidad siendo introvertidos, negativos o propensos al fracaso» (p. 54). Éste es otro síntoma de estrés derivado de la autoestima que provoca cambios en la personalidad del niño o la niña.

Por otro lado, el indicador Reacciona con demasiada intensidad chillando cuando se siente frustrado, es observado casi siempre en un cuarenta por ciento (40%) de los niños y las niñas. Al respecto, Hart (1994) indica que cuando los niños y las niñas llegan al mundo exigen poco: calor, alimentos, seguridad y afecto; pero cuando cumplen los tres o cuatro años, muchos creen que pueden tener mucho más, lo cual es la esencia del consentir y puede llegar a ser una gran fuente de estrés. Es notorio cómo los niños y las niñas consentidos experimentan estrés; puesto que siempre esperan satisfacer sus deseos, no son tolerantes ante la frustración, ni aprenden a esperar la recompensa y, por ende, el resultado es verlos enojados con frecuencia.

El indicador Aislamiento se refleja casi siempre en un treinta y tres como treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y las niñas. Según Cassidy y Asher (citados por Trianes, 1999), «la percepción de la soledad puede desarrollarse muy pronto. Niños de 4 a 7 años de edad pueden comprender un concepto concreto de soledad, como por ejemplo... no tener cubiertas las necesidades básicas de amistad» (p. 154). En este sentido, puede observarse que los niños y niñas de estas edades no tienen dificultad especial para expresar su insatisfacción.

En relación con el indicador Excesivas preguntas sobre situaciones buscando constantemente la reafirmación, el cuarenta y seis como sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y las niñas lo expresan casi siempre. Trianes (1999) explica que los retos y demandas del desarrollo por parte del entorno del niño y los que él mismo se marca en su impulso al progreso pueden, en casos concretos, suponer situaciones estresantes para ciertos niños. Como lo expone el autor, ciertamente el crecimiento y desarrollo generan tareas concretas que un niño o niña debe afrontar con éxito y que, sin embargo, pueden serle potencialmente estresantes.

Finalmente, con respecto al indicador Comportamientos destructivos como romper cosas, se observa que el treinta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (35,56%) de los niños lo manifiesta rara vez. En este sentido, Hart (1994) explica: «Existe una distinción muy importante; el enfado como sentimiento (la emoción que se siente como respuesta a un agravio) y el enfado como comportamiento (lo que se hace con el sentimiento del enfado, generalmente agredir o destruir)» (p. 202). De tal manera que la destructividad del enfado está conectada con lo que hace el niño o la niña y no con lo que siente, y si bien el enfado como sentimiento no es necesariamente malo, es conveniente evitar que el niño insista en ello.

## 4.2 Análisis de Datos del Cuestionario Aplicado a los Padres y Representantes

### Cuadro 9

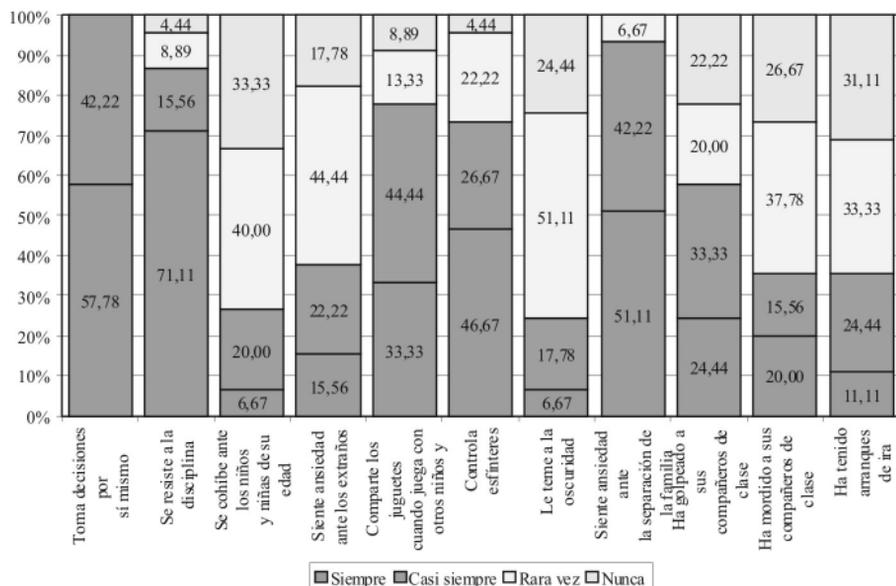
**Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos al Desarrollo Asociado a la Edad**

<b>Variable: Sucesos Causantes de Estrés</b>			
<b>Dimensión: Sucesos biológicos referidos al desarrollo asociado a la edad</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Alternativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
1. Toma decisiones por sí mismo	Siempre	26	57,78
	Casi siempre	19	42,22
	Rara vez	0	0,00
	Nunca	0	0,00
2. Se resiste a la disciplina	Siempre	32	71,11
	Casi siempre	7	15,56
	Rara vez	4	8,89
	Nunca	2	4,44
3. Se cohibe ante los niños y niñas de su edad	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	9	20,00
	Rara vez	18	40,00
	Nunca	15	33,33

**Cuadro 9 (Cont.)**

4. Siente ansiedad ante los extraños	Siempre	7	15,56
	Casi siempre	10	22,22
	Rara vez	20	44,44
	Nunca	8	17,78
5. Comparte los juguetes cuando juega con otros niños y niñas	Siempre	15	33,33
	Casi siempre	20	44,44
	Rara vez	6	13,33
	Nunca	4	8,89
6. Controla esfínteres	Siempre	21	46,67
	Casi siempre	12	26,67
	Rara vez	10	22,22
	Nunca	2	4,44
7. Le teme a la oscuridad	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	23	51,11
	Nunca	11	24,44
8. Siente ansiedad ante la separación de la familia	Siempre	23	51,11
	Casi siempre	19	42,22
	Rara vez	3	6,67
	Nunca	0	0,00
9. Ha golpeado a sus compañeros de clase	Siempre	11	24,44
	Casi siempre	15	33,33
	Rara vez	9	20,00
	Nunca	10	22,22
10. Ha mordido a sus compañeros de clase	Siempre	9	20,00
	Casi siempre	7	15,56
	Rara vez	17	37,78
	Nunca	12	26,67
11. Ha tenido arranques de ira	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	11	24,44
	Rara vez	15	33,33
	Nunca	14	31,11

*Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los padres y representantes. Procesados por la investigadora.*



**Gráfico 3. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos al desarrollo asociado a la edad. Fuente: Datos del Cuadro 9.**

Al analizar las alternativas de mayor frecuencia correspondientes a la dimensión Sucesos biológicos referidos al desarrollo asociado a la edad, se observa que el cincuenta y siete coma setenta y ocho por ciento (57,78%) de los niños y las niñas toma decisiones por sí mismo. Se sabe que fomentar la dependencia del niño o la niña es un error, porque ello los priva de nuevos aprendizajes y de poder solucionar problemas por sí mismos. Una cosa es guiar, sugerir y aconsejar a los niños y a las niñas, labor que obviamente compete a los padres, y otra es tomar decisiones por ellos. Es importante enseñar a los niños y a las niñas desde la edad preescolar a tener más responsabilidades en tareas del hogar, para ayudarles a desarrollar la autonomía.

Igualmente, se observa que el setenta y uno coma once por ciento (71,11%) de los niños y niñas siempre se resiste a la disciplina. Ciertamente, los niños y las niñas necesitan límites claros. Sin embargo, se ha podido observar gran cantidad de ellos con muy pocos límites. Al respecto, Hart (1994) señala: «La disciplina es el proceso de enseñar autocontrol y obe-

diencia para unas normas sociales razonables.... Cuando imponemos disciplina a un niño estamos modelando su comportamiento hacia lo que es deseable para la sociedad» (p. 135). Resulta claro que es la forma de enseñar comportamientos correctos. Es importante agregar la opinión de los padres en este sentido y resulta significativa la importancia que dan al estilo de crianza como suceso estresante y consideran que la disciplina es la más estresante de todas las tareas de ser padre o madre. Sorprende ver cómo los niños y las niñas de padres atareados o estresados reflejan bienestar por tener infinidad de cosas, acompañado de la embriagadora y alarmante libertad. En definitiva, una buena disciplina mantiene el estrés al mínimo y ayuda a proteger al niño o a la niña de los peligros, a la vez que le proporciona la libertad de enfrentar riesgos dentro de unos límites garantizados por los adultos significativos, representados en los padres y educadores.

Por otra parte, un cuarenta por ciento (40%) de los niños y niñas rara vez se cohíbe ante los niños y niñas de su edad. Los niños y las niñas aprenden a comunicarse con los demás a través de amistades de grupo. A partir de allí, aprende a dar y a recibir, experimentan sentimientos interindividuales, como la simpatía o la antipatía, y aprenden a equilibrar su autonomía en comunidad. Estos aprendizajes son importantes, pero están cargados de estrés; cuando los niños están preocupados a causa de otros niños, con seguridad su estrés será intenso.

Adicionalmente, dentro de este contexto, el cuarenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños rara vez siente ansiedad ante los extraños. Un niño o niña que tiene dificultades para salir airoso de cualquiera de las tareas que impone el crecer, como, por ejemplo, la separación de la familia, se sentirá más tenso al contrariar a los demás; es decir, puede mostrar tensión adicional, siendo más tímido o ansioso con los extraños, y esta manera específica que tiene un niño o niña en edad preescolar de reaccionar a la tensión quedará reflejada en su estadio de desarrollo. Sin embargo, es importante orientar a los niños y las niñas para que comprendan que la mayoría de las personas no son peligrosas sino amables, dignas de confianza y solidarias; pero, a la vez, se les debe explicar claramente, sin hacer un drama de ello ni alarmarlos, que hay personas en las que no se puede confiar.

Por otra parte, el cuarenta y cuatro como cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y niñas casi siempre comparten los juguetes cuando juegan con otros niños y niñas. A los dos (2) años, los niños y las niñas probablemente pocos se llevan muy bien, comparten los juguetes o se ayudan y cooperen; la mayoría luchará por el control de los juguetes, quitándoles las cosas a los otros y gritando: mío, mío, porque aún estarán inmersos en esa niebla en la que todo es suyo y el mundo gira a su alrededor. Lentamente, sin embargo, los niños y las niñas aprenden la diferencia entre mío y suyo; finalmente, alrededor de los tres (3) años, ya lo tienen claro y comienzan a aprender la «mecánica de la popularidad», expresión de los psicólogos Patti y Adler, de la Universidad de Colorado (citados por Witkin, 2000).

Igualmente, se evidenció que el cuarenta y seis coma sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y niñas siempre controla esfínteres. Según Barrera (1987), se denomina enuresis la falta de control de la micción urinaria (esto es, emisión involuntaria e inconsciente de orina durante el día para los mayores de dos años y medio y durante la noche para los mayores de cuatro años). Sin embargo, agrega que la edad en que el niño o la niña adquiere el control urinario nocturno es individualmente variable. Se ha podido constatar que los padres no siempre mencionan este hecho; muchas veces algo de vergüenza influye en esta inhibición o, sobre todo, en un intento de no avergonzar al niño o la niña, específicamente cuando se les comunica que hubo descontrol miccional en el preescolar de manera repetitiva.

Se sabe que factores orgánicos, sociales y psicológicos pueden estar presentes. Entre los psicológicos, Barrera (1987) menciona los siguientes: «a) inapropiado ambiente familiar (padres neuróticos que no saben conducir al niño; b) alteraciones emocionales de la personalidad (sentimientos de inferioridad, celos, ansiedad, muerte de un ser querido); c) regresiones del desarrollo (con motivo de un impacto emocional)» (p. 85). Mojar la cama es una conducta que acaba superándose; es decir, se cura espontáneamente a diversas edades a partir de los seis (6) años; sin embargo, algunos persisten hasta la edad adulta. Por tanto, toda actuación por parte del docente debe dirigirse sobre la totalidad del niño o la niña y procurar que los fami-

liares tomen actitudes psicológicas equilibradas y adecuadas.

El indicador Le teme a la oscuridad es manifestado rara vez por el cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas. «El miedo es el temor a una situación externa determinada y casi siempre objetiva o real, como la oscuridad, animales, personas extrañas o fantasmagóricas, soledad, ruidos extraños, situaciones desconocidas o de peligrosidad» (ob. cit., p. 337). Cabe destacar que el miedo tiene expresiones variables en los niños y las niñas, de acuerdo con la intensidad y el momento, tales como llanto explosivo, gritos, temblor, expresiones faciales, sudoración, alteraciones de la respiración, tendencia a huir del objeto amenazador y hasta signos orgánicos (vómitos, diarrea, inapetencia). Lo más importante es tener presente que cuando el miedo, en este caso a la oscuridad, es perseverante y fácil, debe ser atendido ante todas las cosas.

Asimismo, el cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas siente ansiedad ante la separación de la familia. En este sentido, según Bee (1978), «dentro de los límites de las tendencias evolucionistas, existen grandes diferencias entre los niños, tanto en el momento de sus cambios de una etapa a otra como en la fuerza y grado de su apego» (p. 207). Por su parte, Ainsworth (citado por Bee, 1978), distinguió en sus estudios sobre el apego temprano tres grupos de niños: los apegados de manera segura, los apegados de manera insegura y los sin apego. De acuerdo con estos patrones determinados por Ainsworth, los primeros mostraron capacidad para dejar a la madre por corto tiempo para explorar su medio, pero regresaban esporádicamente para asegurarse de su presencia y no siempre protestaban cuando la madre los dejaba solos por un momento. Los bebés fuertemente protegidos lloraban poco y generalmente sonreían contentos. Los bebés no protegidos, como los describió Ainsworth, lloraban mucho aun cuando fueran alzados por sus madres, exigían mayor demanda de su atención, se le pegaban y manifestaban mucha tristeza cuando ella los dejaba. Finalmente, señala la existencia de niños o niñas cuyo apego no depende de su madre o de otra persona adulta del todo.

Parece sensato decir que los niños y las niñas difieren tanto en la fuerza y calidad de su apego primario como en la prontitud de su genera-

lización a las otras personas. Sin embargo, el trato de la madre y el tiempo que ella dedica a ellos son muy importantes, es decir, el tipo de comportamiento de la madre puede influir enormemente en esta situación. No es difícil entender que la ansiedad de un niño o niña el primer día en el preescolar puede ser tan grande para ellos como para los padres; a éstos les preocupa cómo saber si su hijo o hija es suficientemente maduro o madura para dar ese paso; el miedo a lo desconocido es, en gran parte, responsable del estrés en el comienzo del preescolar.

En este sentido, Trianes (1999) explica: «El inicio de la escuela supone el paso de la vida familiar a una vida ‘social’ en una institución en la que el niño no tiene garantizada la adaptación a priori, sino que tiene que demostrar habilidades para conseguirla» (p. 103). Se pudo observar cómo para algunos el ingreso al preescolar puede ser una situación nueva, emocionante, estimulante, para la cual se preparan con gran entusiasmo e ilusión y puede ser un aliciente importante para un niño o niña estable, independiente y seguro de sí mismo. Pero, para una niña o niño de tres (3) o cuatro (4) años con timidez, inseguridad y muy pegado a la madre, el panorama puede ser muy amenazante, implica tener que enfrentarse a un ambiente desconocido, para lo cual no se siente preparado; implica separarse de la madre o de su familia, sin los cuales se siente inseguro porque no cuenta por sí mismo con las destrezas requeridas para defenderse.

Según Rende y Plomin (citados por Trianes, 1999), «la reacción de estrés en el primer año escolar puede suponer un factor de riesgo de aparición de problemas externalizados posteriormente» (p. 107).

En este orden de ideas y tomando en cuenta la opinión de los padres en los ítems abiertos del cuestionario, es importante resaltar su consideración al expresar que el ingreso al preescolar es un suceso altamente estresante, tanto para los niños y las niñas como para ellos. Se puede entender que la no superación de la inadaptación conduce a la estructuración de síntomas y reacciones que pueden convertirse en una alteración de la conducta en el niño o la niña, ya con carácter más permanente. Para lograr un buen ajuste a lo nuevo, evidentemente, hay que aprender a adaptarse; ello hace necesaria una adecuada preparación del niño o la niña para que se

adapte a nuevas condiciones, como puede ser el ingreso al preescolar, la separación de la familia, el nacimiento de un hermanito o hermanita, la muerte de un familiar o mascota, el divorcio de los padres, incluso el empezar a ingerir un nuevo alimento, ya que, como se señaló, pueden producir trastornos físicos y psicológicos que pueden tener una influencia negativa severa para su estado de salud actual y futuro.

Con referencia al indicador Ha golpeado a sus compañeros de clase, el treinta y tres coma treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y niñas ha manifestado esa conducta. Según Canova (1986): «El niño agresivo es aquel que no ha logrado evolucionar o encuentra mucha dificultad para hacerlo, que todavía no ha recursos diferentes y más eficaces para superar las inevitables resistencias del ambiente» (p. 108). Se trata, entonces, de un niño o niña cuyo comportamiento no corresponde a su edad cronológica y que todavía no ha podido liberarse del egocentrismo que lo dominaba a los dos (2) años. Se incluye en este renglón la representación de un treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y niñas que rara vez ha mordido a sus compañeros de clase; sin embargo, es importante destacar que este comportamiento nada tiene que ver con una gran vitalidad física; generalmente depende de la necesidad de liberarse de una carga de ansiedad y, cuando encuentran la mínima resistencia, reaccionan rabiosamente con mordiscos.

En lo que respecta al indicador Ha tenido arranques de ira, se evidenció que el treinta y tres coma treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y las niñas rara vez lo presentan. Sin embargo, resulta resaltante aclarar que «la ira es una respuesta agresiva a las dificultades y a la frustración... es expresión de una probada sensación de insuficiencia y de impotencia. Un estallido de rabia representa casi siempre el resultado de una acumulación de irritaciones» (ob. cit., p. 36). No hay nada agradable en un niño o niña presa del furor, congestión de la cara, agitado, grita y trata de destruir cuanto le cae a la mano. No debe sorprender a nadie alguna que otra crisis esporádica de ira en el niño o la niña, pues es un sentimiento que experimenta lamentablemente muy pronto, desde las primeras semanas de vida, cuando desea y no puede obtener la compañía de su madre o siente la necesidad del suplemento alimenticio. Pero distinto es el caso en que estas

crisis se suceden con frecuencia; entonces, deben atraer la atención, no solamente de los padres sino del psicólogo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se resalta que aunque prevalece de alguna manera la subjetividad por parte de los padres en su opinión, existe tendencia significativa a afirmar que los retos y demandas del desarrollo por parte del entorno del niño o la niña y los que ellos se marcan en su impulso al progreso, pueden, en casos concretos, suponer situaciones estresantes para los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso.

### Cuadro 10

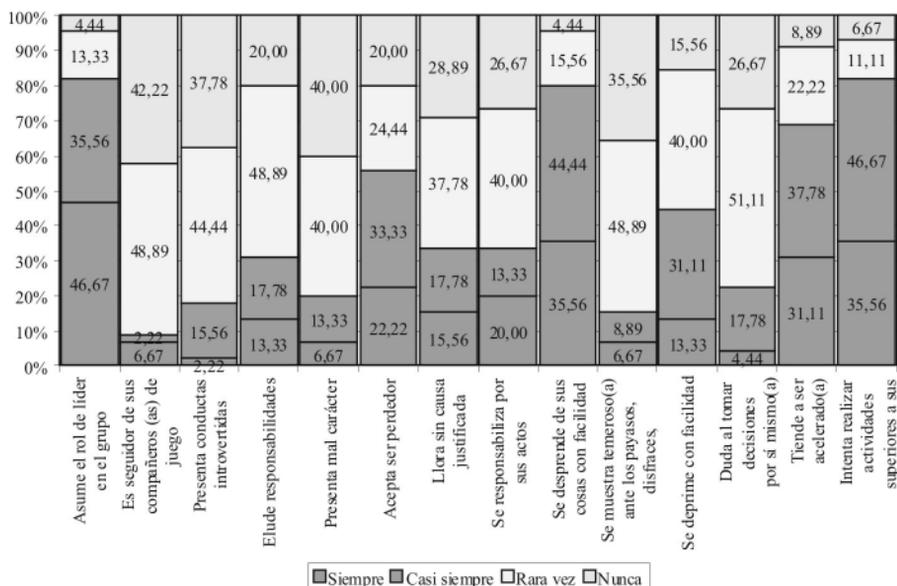
#### Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos a la Personalidad

<b>Variable: Síntomas de Estrés</b>			
<b>Dimensión: Síntomas Emocionales</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Alternativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
12. Asume el rol de líder en el grupo	Siempre	21	46,67
	Casi siempre	16	35,56
	Rara vez	6	13,33
	Nunca	2	4,44
13. Es seguidor de sus compañeros (as) de juego	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	1	2,22
	Rara vez	22	48,89
	Nunca	19	42,22
14. Presenta conductas introvertidas	Siempre	1	2,22
	Casi siempre	7	15,56
	Rara vez	20	44,44
	Nunca	17	37,78
15. Elude responsabilidades	Siempre	6	13,33
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	22	48,89
	Nunca	9	20,00
16. Presenta mal carácter	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	6	13,33
	Rara vez	18	40,00
	Nunca	18	40,00

**Cuadro 10 (Cont.)**

17. Acepta ser perdedor	Siempre	10	22,22
	Casi siempre	15	33,33
	Rara vez	11	24,44
	Nunca	9	20,00
18. Lloro sin causa justificada	Siempre	7	15,56
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	17	37,78
	Nunca	13	28,89
19. Se responsabiliza por sus actos	Siempre	9	20,00
	Casi siempre	6	13,33
	Rara vez	18	40,00
	Nunca	12	26,67
20. Se desprende de sus cosas con facilidad	Siempre	16	35,56
	Casi siempre	20	44,44
	Rara vez	7	15,56
	Nunca	2	4,44
21. Se muestra temeroso(a) ante los payasos, disfraces, Santa Claus	Siempre	3	6,67
	Casi siempre	4	8,89
	Rara vez	22	48,89
	Nunca	16	35,56
22. Se deprime con facilidad	Siempre	6	13,33
	Casi siempre	14	31,11
	Rara vez	18	40,00
	Nunca	7	15,56
23. Duda al tomar decisiones por sí mismo(a)	Siempre	2	4,44
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	23	51,11
	Nunca	12	26,67
24. Tiende a ser acelerado(a)	Siempre	14	31,11
	Casi siempre	17	37,78
	Rara vez	10	22,22
	Nunca	4	8,89
25. Intenta realizar actividades superiores a sus posibilidades	Siempre	16	35,56
	Casi siempre	21	46,67
	Rara vez	5	11,11
	Nunca	3	6,67

*Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los padres y representantes. Procesados por la investigadora.*



**Gráfico 4. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos a la personalidad. Fuente: Datos del Cuadro 10.**

A continuación se analizan las alternativas de mayor frecuencia de respuestas correspondientes a la dimensión Sucesos biológicos referidos a la personalidad, de la variable Sucesos causantes de estrés.

Desde esta perspectiva, se observa que el indicador Asume el rol de líder del grupo se manifiesta siempre el cuarenta y seis coma sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y las niñas. Hart (1999) explica:

Un niño puede tener un perfil que indica que es dinámico, líder, triunfador, atrevido, audaz. Un niño así probablemente disfruta con la presión, le gusta ser empujado a trabajar más y puede que pierda interés en el estudio o en un trabajo si no se le reta continuamente. (pp. 85 y 86)

Es de considerar que el estrés puede ser un estímulo para la acción. Puede verse que hay personas que trabajan mejor bajo presión, que rinden más ante una situación que implica un reto; por consiguiente, asumir que toda tensión, presión o estrés es negativa y perjudicial es desconocer sus

efectos motivantes. Sin embargo, es importante tener presente como docentes e informar a los padres que un grado de tensión adecuada en un niño o niña es útil y puede convertirse en un impulso para la acción, en una razón para que actúe y rinda. Pero si la presión es excesiva, produce reacciones inadecuadas, gastos excesivos de energía y malestares físicos y emocionales.

En este orden de ideas, el cuarenta y ocho coma ochenta y nueve por ciento (48,89%) de los niños y niñas rara vez son seguidores (as) de sus compañeros de juego. «Un niño... pensador, seguidor, introvertido y nervioso es un individuo que no aboca situaciones de mucho riesgo. Un niño así debe ser muy fiable... pero probablemente trabaja mejor cuando se le permita seguir su propio ritmo y sin presiones» (ibídem). Esto puede ser visto como el otro extremo, es decir, cuando no hay nada de tensión o presión al organismo éste no actúa, no es estimulado y, por consiguiente, no genera reacciones ni respuestas.

Igualmente, el cuarenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y niñas rara vez presenta conductas introvertidas. Como explica Hart (1999), «un niño introvertido y lento para hacer amigos se le puede enseñar habilidades sociales» (p. 87). Sin embargo, esperar que este niño o niña llegue a ser el centro de la reunión puede ser contraproducente. Aunque en su mayor parte la timidez sea algo heredado, es importante recordar que la influencia del docente y los padres puede desempeñar un papel fundamental.

Por otro lado, el cuarenta y ocho coma ochenta y nueve por ciento (48,89%) de los niños y las niñas rara vez elude responsabilidades. Comúnmente, cuando un niño o niña descuida el estudio, lo hace para poder dedicarse con mayor libertad al juego, pero este tipo de pereza lleva al niño o a la niña a evitar toda fatiga, aun la de compartir y jugar con sus propios compañeros.

En cuanto al indicador Presenta mal carácter, el cuarenta por ciento (40%) de los niños y niñas rara vez lo evidencia. «Los rasgos más significativos del carácter son aprendidos, lo cual significa que podemos modelarlos y enseñarlo a nuestros hijos» (ob. cit., p. 92). Es importante, entonces,

orientar a los padres en este sentido, al observar el carácter de sus hijos e hijas, porque de alguna forma su manera de ser determinará la clase de personas que serán en el futuro, si serán felices, si vivirán sus vidas con valentía y si tendrán la capacidad para luchar contra los factores determinantes del estrés.

Como se puede observar, el treinta y tres coma treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y niñas casi siempre aceptan ser perdedores. En este sentido, Witkin (2000) explica: «Perder no es fácil. Pero ganar puede ser aún más duro.... Ser un buen ganador requiere cierto equilibrio. Quizás no los hemos preparado tan bien para ganar como para perder» (p. 146). Lo importante, entonces, como docentes y como padres, es hacer comprender al niño o la niña algunas de las expectativas que acompañan a la victoria: cómo ayudar a un amigo o amiga que haya tenido menos éxito o consolar a quien haya perdido es la mejor manera de educar a un verdadero ganador.

De la misma manera, se pudo apreciar que el treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y niñas rara vez llora sin causa justificada. En este sentido, Witkin (2000) expone: «Algunos niños son considerados muy sensibles, una etiqueta parecida a la de la timidez. Los psicólogos los describen: – Muy empáticos y perceptivos respecto a la conducta y emociones de los demás. – Más sumisos que competitivos» (p. 200).

Se ha podido observar que estos niños o niñas se lo toman todo muy a pecho, por ejemplo: sermones, consejos, comentarios constructivos. Todo ello, por supuesto, los convierte en objetivos fáciles para otros niños o niñas, que se suelen burlar de ellos más de lo normal. Además, estos niños y niñas de llanto fácil e inseguros de sí mismos se adaptan mal a un docente exigente y estricto, y unos padres sobreprotectores reforzarán la conducta sensible.

Tal como se presenta en el Cuadro 10, el cuarenta por ciento (40%) de los niños y niñas rara vez se responsabilizan por sus actos. Según Hart (1994), «estos niños no respetan ninguna norma y creen que tienen el poder de solucionar cualquier problema personal a través de la manipulación» (p. 222).

Puede verse cómo muchos padres consentidores buscan excusas, regatean e incluso mienten para sacar a sus hijos e hijas de los problemas. Evidentemente, esta actitud de los padres entorpece el desarrollo normal del niño o la niña; es conveniente que desde la edad preescolar el niño o la niña se haga responsable de sus actos y asuma consecuencias, mientras el comportamiento y consecuencias son considerados menores.

Por otro lado, el cuarenta y cuatro como cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y las niñas casi siempre se desprenden de sus cosas con facilidad. En este sentido, Witkin (2000) señala: «Los niños son propensos a compartir, aunque quizás bastante menos de lo que nos gustaría. Los padres pueden enseñarles a sus hijos a compartir compartiendo sus cosas con ellos» (p. 201). Otra manera de inculcar la idea de compartir o desprenderse de sus cosas con facilidad consiste en reforzar la conducta. Con frecuencia, los padres o los docentes sólo reparan en esta conducta cuando los niños o las niñas no comparten algo, es decir, cuando llegan los gritos y las quejas. Sería mucho mejor, cuando se ha observado que cooperan, hacérselos saber. Generalmente, los niños o las niñas consentidos son egoístas, porque sólo piensan en sí mismos y, por lo tanto, son solitarios.

Dentro de la misma dimensión, se pudo constatar que el cuarenta y ocho coma ochenta y nueve por ciento (48,89%) rara vez se muestran temerosos ante los payasos, disfraces o Santa Claus. De acuerdo con Barrera (1987), el miedo es el temor a una situación externa determinada y casi siempre objetiva o real, como personas extrañas o fantasmagóricas. Tiene expresiones variables de acuerdo con la intensidad y el momento, tales como llanto, gritos, temblor, expresiones faciales, sudoración, alteración del pulso y la respiración, tendencia a huir del objeto y hasta signos orgánicos (vómitos, diarrea).

Se ha podido observar en estos casos que las palabras no son suficientes para tranquilizarlos y solamente recuperan la calma cuando se les aleja de lo que los ha perturbado. Durante el episodio de temor, es conveniente que los docentes y los padres adopten una actitud serena y tranquilizadora para el niño o la niña y, cuando vuelva a recordarlo, conversar sobre ello e insistir en los motivos por los cuales no se debe temer.

Por otra parte, el cuarenta por ciento (40%) de los niños y niñas rara vez se deprimen con facilidad. Según Witkin (2000):

El doctor Robert Brooks, de la facultad de Medicina de Harvard, ha descubierto que la mayoría de los niños sensibles lo son de nacimiento. Teniendo en cuenta, por lo tanto, que la sensibilidad forma parte de la carga genética con la que vienen los niños al mundo.... Una buena herramienta para ayudar al niño a manejar la realidad consiste en no ser sobreprotector, para no reforzar la conducta sensible. (p. 200)

La idea consiste en animar al niño o la niña a ser menos sensible para tener más oportunidad de cambiar, sin olvidar que su sensibilidad le provoca estrés.

Se pudo constatar que el cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas rara vez dudan al tomar decisiones por sí mismos. «Los hijos únicos asumen papeles de liderazgo porque están acostumbrados a tomar decisiones» (ob. cit., p. 115). Al niño o niña que busca siempre ayuda de los demás es importante recordarle que hay oportunidades en que puede hacer las cosas por sí mismo y disfrutar de su independencia.

Por otra parte, el treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y las niñas casi siempre tienden a ser acelerados. Hart (1994) explica al respecto: «Los niños acelerados son generalmente decididos, no siempre por gusto. No saben ser buenos perdedores.... Generalmente son sobreprogramados, muy mimados, muy competitivos, muy consentidos, muy agasajados, se aburren y están frustrados con facilidad» (pp. 188 y 189).

Muchos niños y niñas acelerados tienen padres acelerados y viven en hogares apresurados. Puesto que éstos lo agilizan todo, como por ejemplo, subir y bajar caminando la escalera mecánica sólo para ganar unos pocos segundos, sus hijos e hijas aprenden a hacer lo mismo. Los padres les dan prisa y pronto aprenden a tenerla; quieren ser excelentes aunque ello implique odiar lo que están haciendo. En definitiva, la vida acelerada es dura para padres e hijos.

Adicionalmente, al relacionar este resultado con la opinión de los padres, se evidencia la importancia que merece el horario escolar como situación estresante en el hogar, lo que da como resultado niños y niñas acelerados que llegan al preescolar con manos temblorosas, debido a la excesiva presión en el hogar por tratar de llegar a la hora reglamentaria, considerada muy exigente por los padres de los niños y niñas de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, particularmente para los niños en edad preescolar.

En este sentido, Plattner (1995) plantea:

Hay multitud de situaciones con exigencia de tiempo... que resulta molesto y amenazador.... El comportamiento de cada uno frente al tiempo y los problemas que éste le plantea dependen esencialmente de su situación vital, profesional, privada y de su personalidad. (p. 97)

Puede verse cómo a los padres que tienen prisa les es más fácil atar los cordones del niño que enseñarle cómo hacerlo y es menos molesto darle cada capricho que orientar o dirigir sus deseos. En esta situación, la información del docente de preescolar es de gran ayuda; es el momento de pedir más atención por parte de los padres, ya que tienden a transmitir sus actitudes y a influenciar a sus hijos e hijas en edad temprana para que permanezcan acelerados y presionados.

Finalmente, el cuarenta y seis coma sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y las niñas casi siempre intentan realizar actividades superiores a sus posibilidades. Según Canova (1986): «El sentido de confianza, de autonomía y de iniciativa... adquiridos durante los primeros cinco años de vida constituyen en mucha proporción la horma de la futura personalidad» (p. 44).

Efectivamente, en el ánimo del niño o la niña en edad preescolar empieza a abrirse paso el sentido del deber y es misión de los padres y docentes aprovechar esta oportunidad para alabarlos y animarlos cuantas veces cumplan lo que se podía esperar de ellos; esto sirve para confirmarlos en sus propósitos y retos.

En relación con los resultados obtenidos, se puede decir que aunque reflejen la subjetividad de los padres, el propósito no era determinar si la personalidad de los niños y las niñas en edad preescolar del Colegio San José de Tarbes, El Paraíso se ajustaba a la de sus padres o si les gustaría que fuese diferente; el punto final es ayudar a los padres a entender la mezcla de características de la personalidad de sus hijos e hijas y, si bien es cierto que intentan alterarla presionándolos para cambien, crearían más estrés y producirían tensión entre padres e hijos. Tampoco quiere decir que un niño o niña no deba intentar compensar algunos extremos de su personalidad. Una ligera corrección puede ayudarles a ser más equilibrados cuando la personalidad les conduce al conflicto con los demás, produciéndoles más estrés.

### **Cuadro 11**

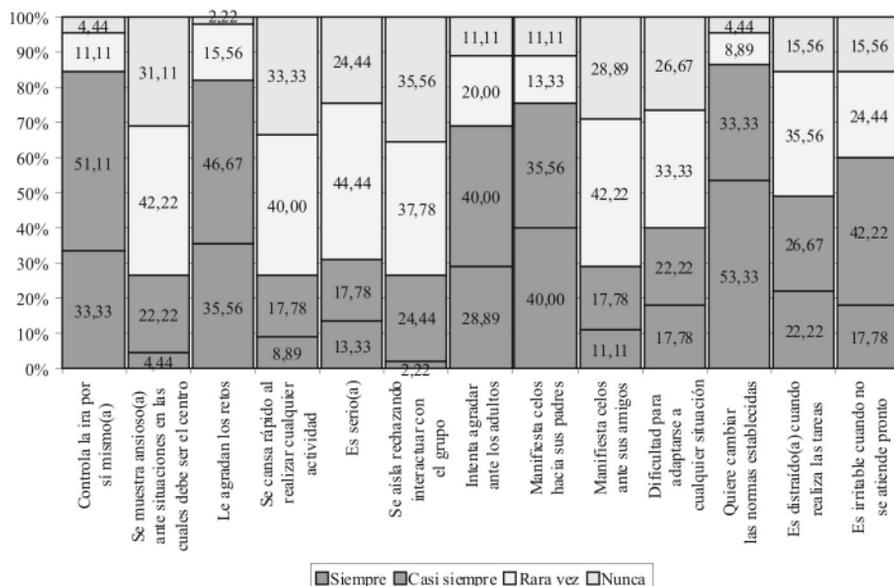
#### **Distribución de Frecuencias de la Dimensión Sucesos Biológicos Referidos al Temperamento**

<b>Variable: Sucesos Causantes de Estrés</b>			
<b>Dimensión: Sucesos biológicos referidos al temperamento</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Alternativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
26. Controla la ira por sí mismo(a)	Siempre	15	33,33
	Casi siempre	23	51,11
	Rara vez	5	11,11
	Nunca	2	4,44
27. Se muestra ansioso(a) ante situaciones en las cuales debe ser el centro de atención	Siempre	2	4,44
	Casi siempre	10	22,22
	Rara vez	19	42,22
	Nunca	14	31,11
28. Le agradan los retos	Siempre	16	35,56
	Casi siempre	21	46,67
	Rara vez	7	15,56
	Nunca	1	2,22
29. Se cansa rápido al realizar cualquier actividad	Siempre	4	8,89
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	18	40,00
	Nunca	15	33,33

**Cuadro 11 (Cont.)**

30. Es serio(a)	Siempre	6	13,33
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	20	44,44
	Nunca	11	24,44
31. Se aísla rechazando interactuar con el grupo	Siempre	1	2,22
	Casi siempre	11	24,44
	Rara vez	17	37,78
	Nunca	16	35,56
32. Intenta agradar ante los adultos	Siempre	13	28,89
	Casi siempre	18	40,00
	Rara vez	9	20,00
	Nunca	5	11,11
33. Manifiesta celos hacia sus padres	Siempre	18	40,00
	Casi siempre	16	35,56
	Rara vez	6	13,33
	Nunca	5	11,11
34. Manifiesta celos ante sus amigos	Siempre	5	11,11
	Casi siempre	8	17,78
	Rara vez	19	42,22
	Nunca	13	28,89
35. Dificultad para adaptarse a cualquier situación	Siempre	8	17,78
	Casi siempre	10	22,22
	Rara vez	15	33,33
	Nunca	12	26,67
36. Quiere cambiar las normas establecidas	Siempre	24	53,33
	Casi siempre	15	33,33
	Rara vez	4	8,89
	Nunca	2	4,44
37. Es distraído(a) cuando realiza las tareas	Siempre	10	22,22
	Casi siempre	12	26,67
	Rara vez	16	35,56
	Nunca	7	15,56
38. Es irritable cuando no se atiende pronto	Siempre	8	17,78
	Casi siempre	19	42,22
	Rara vez	11	24,44
	Nunca	7	15,56

*Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los padres y representantes. Procesados por la investigadora.*



**Gráfico 5. Porcentajes de niños y niñas que manifiestan sucesos biológicos referidos al temperamento. Fuente: Datos del Cuadro 11.**

A continuación se presenta el análisis de las alternativas de mayor frecuencia correspondientes a la dimensión Sucesos biológicos referidos al temperamento. En este sentido, el cincuenta y uno coma once por ciento (51,11%) de los niños y las niñas casi siempre controlan la ira por sí mismos. Al respecto, Canova (1986) plantea: «La ira es una respuesta agresiva a las dificultades y a la frustración. Es lo contrario del miedo, que casi siempre se traduce en una fuga del peligro o de las situaciones difíciles... representa la acumulación de irritaciones» (p. 36).

Particularmente, el docente especialista en Educación Preescolar debe ofrecer al niño o la niña muchas oportunidades para ejercitar y desarrollar el autocontrol, no solamente porque le proporciona el modo de autovalorarse y, por tanto, puede infundir la confianza que necesita, sino también porque, a través de los múltiples contactos con sus pares, le brinda la posibilidad de una mejor comprensión de la sociedad dentro de la que vive y de las reglas que son base de esa sociedad.

En atención a la opinión de los padres y representantes a través de la encuesta, se considera muy importante su análisis al revelar el rol orientador que debe cumplir el especialista en Educación Preescolar y las formas de contribuir para que sus hijos e hijas sean más resistentes al estrés.

Por otra parte, el cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas rara vez se muestran ansiosos ante situaciones en las cuales deben ser el centro de atención. Granell (1990) explica: «Las experiencias desagradables en el desarrollo de un niño crean respuestas de ansiedad y temor ante una gran variedad de situaciones, objetos y personas» (pp. 43 y 44).

Se puede considerar que la mayoría de estos temores son aprendidos a través de experiencias directas a medida que el niño o la niña en edad preescolar amplía sus posibilidades de exploración y de conocimiento de su medio ambiente. La niña o el niño inseguro de sus capacidades y con deficiencias conductuales es más propenso a las reacciones de ansiedad. «El estudio evolutivo de los temores infantiles indica que la naturaleza e intensidad de los mismos varía según la edad y el sexo» (ibídem).

Tener una idea sobre el contenido de los temores infantiles en las diferentes edades es sumamente útil para los padres y docentes, pues ello les permitirá evaluar la importancia de las manifestaciones de ansiedad que pueda tener el niño o la niña en un momento determinado.

Por otro lado, al cuarenta y seis coma sesenta y siete por ciento (46,67%) de los niños y niñas les agradan los retos. Witkin (2000) señala:

El deseo de alcanzar metas forma parte de la humanidad, del instinto de supervivencia. Nos empuja a gatear más rápido, a correr más deprisa.... En la era de las cavernas, podía marcar la diferencia entre la vida y la muerte. (p. 178)

Es importante, como padres y docentes, no desalentar el impulso de los niños y las niñas hacia la conquista de retos o nuevas metas, pero a medida que crecen hay que ayudarles a encontrar maneras socialmente aceptables de satisfacer el espíritu competitivo, canalizar ese impulso para que den lo mejor de sí en cualquier cosa que hagan y disfruten de la activi-

dad por sí misma, independientemente del resultado. Una vez más se reafirma el rol orientador del docente especialista en Educación Preescolar.

Por otro lado, el cuarenta por ciento (40%) de los niños y las niñas rara vez se cansan rápido al realizar cualquier actividad. En este sentido, Hart (1994) expone: «Adaptar el temperamento de un niño a aminorar la tensión requiere tiempo y paciencia y no conozco otra forma de conseguir que se convierta en una persona completa y sana» (ob. cit., p. 90). Para ello, lo más importante es que el docente y los padres muestren interés, reforzando cada éxito con alabanzas y, cuando disminuya la atención o constancia del niño o la niña, animarle a intentarlo de nuevo.

Dentro de este marco, el cuarenta y cuatro coma cuarenta y cuatro por ciento (44,44%) de los niños y las niñas rara vez son serios. «La personalidad y el temperamento de un niño afecta al tipo de carácter que desarrolla» (ob. cit., p. 84). Por ejemplo, una niña o un niño que es por naturaleza audaz e inclinado a correr riesgos, seguramente desarrollará un carácter combativo y valeroso, considerando la personalidad y temperamento como íntimamente unidos y diferenciándolos del carácter.

En este orden de ideas, el treinta y siete coma setenta y ocho por ciento (37,78%) de los niños y las niñas rara vez se aísla rechazando interactuar con el grupo. En este sentido, Granell (1990) explica: «Un niño excesivamente tímido y reservado tenderá a aislarse de los otros niños y evitar la participación en actividades de grupo.... En estos niños es muy típico el sentimiento de temor, amenaza e impotencia ante situaciones de tipo social» (p. 47).

Así, pues, en la medida en que el niño o la niña se aísla, más inseguro y amenazado se sentirá y, así, su situación se va convirtiendo en un círculo vicioso que es necesario interrumpir. Las situaciones de tipo social constituyen un reto importante para un niño o niña que no sabe cómo relacionarse con los demás y cómo adaptarse a los cambios de un grupo. Muy al contrario de aquellos niños y niñas dóciles a ir a fiestas, a hablar ante la clase, a pasar al pizarrón ante sus pares o a pertenecer a un grupo.

En lo que se refiere al intento de agradar ante los adultos, el cuarenta por ciento de los niños lo manifiesta casi siempre. Según Hart (1994), «a un

niño introvertido se le puede enseñar algunas habilidades sociales. Ser agradable es una habilidad que todo el mundo puede aprender» (p. 87).

Al interpretar este planteamiento, resulta útil agregar que esperar que un niño o niña extremadamente introvertido llegue a ser el centro de la reunión de adultos es contraproducente. La aceptación y el aprecio de las gracias que tiene un niño o niña son mejores que las críticas y el intento para forzar el cambio.

Por otra parte, el cuarenta por ciento (40%) de los niños y las niñas siempre manifiestan celos hacia sus padres. Canova (1986) refiere:

Los celos son un sentimiento que el niño experimenta muy pronto... están formados esencialmente por los mismos elementos que los del adulto... el temor de que algo muy importante (en el caso del niño, el amor del padre o de la madre) le sea arrebatado o trasladado a un competidor. (p. 40)

Los celos son, efectivamente, un sufrimiento y siempre encierran en sí sentimientos de temor; el niño o la niña que padece celos siempre será tímido y desconfiará de sus propias capacidades. Para lograr reducir su padecimiento y su inquietud, padres y docentes deben procurar evitar toda comparación.

Igualmente, se pudo constatar que el cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas rara vez manifiesta celos ante sus amigos. En este sentido, Trianes (1999) plantea:

En la edad preescolar... se experimentan preferencias de amistad hacia otros niños, con los que se juega más intensamente.... Pero se incrementa el estrés si existe una causa adicional que sensibiliza al niño o le hace pensar que la situación no tiene arreglo. (p. 145)

Padres y educadores deben tener presente que muchos niños y niñas en edad preescolar, sociales, reflexivos, tranquilos y observadores pueden sentir tristeza y ansiedad ante el desinterés, abandono o negativa de un amigo o amiga por jugar con otro. Las amistades presentan gran relevancia y significación en el desarrollo y ajuste infantil. «El contexto familiar

puede influir directamente en la calidad de las relaciones con los iguales, interviniendo en cómo el niño interpreta, procesa y responde a los estímulos sociales y en cómo controla las emociones» (ob. cit., p. 140).

En efecto, los padres actúan como modelos de negociación y habilidad para resolver conflictos, de los cuales los hijos e hijas aprenden día habilidades nuevas.

Por otra parte, el treinta y tres por ciento (33,33%) de los niños y las niñas rara vez presentan dificultad para adaptarse a cualquier situación. Al respecto, Trianes (1999) expone: «En la infancia existen cantidad de situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores, porque cumplen todas las características: daño o pérdida, amenazas reales o potenciales para el bienestar, son retos ante los cuales irremediamente hay que responder» (p. 19).

La vida familiar presenta situaciones a las que el niño o la niña ha de adaptarse. Por ello, los padres han de considerar que todo cambio en el hogar ejerce un efecto en el niño o la niña de suma importancia para su estado emocional y su salud; por lo tanto, ha de prepararse para los cambios, hablarle de ellos, explicarles por qué se producen; pretender que se ajuste rápidamente a ellos es ilógico, ya que la adaptación paulatina y en esta medida los efectos dañinos sobre el organismo son menores.

En lo que respecta a querer cambiar las normas establecidas, el cincuenta y tres por ciento (53,33%) de los niños y las niñas lo manifiestan siempre. De acuerdo con Hart (1994): «Según una ley psicológica, la gente aprende mejor cuando la consecuencia sigue inmediatamente al comportamiento... es especialmente cierto cuando se imparte disciplina a los niños. Si se demora la consecuencia... ésta se debilita porque los niños tienen poca memoria» (p. 143).

En efecto, la edad de un niño puede ser también un factor determinante. Los adolescentes pueden comprender las razones para retrasar una norma y aprender incluso del retraso. Los preescolares, por otra parte, no entenderán por qué se les impone una disciplina por un comportamiento que se ha dado hace dos horas, incluso hace diez minutos. Ciertamente, los niños y las niñas necesitan límites claros; una buena disciplina mantiene el

estrés al mínimo y ayuda a protegerlos de los peligros proporcionándoles la libertad de encarar riesgos dentro de unos límites garantizados y establecer que el niño o la niña no es el centro de la familia ni del mundo.

Por otro lado, el treinta y cinco coma cincuenta y seis por ciento (35,56%) de los niños y las niñas rara vez son distraídos cuando realizan las tareas. En este sentido, Trianes (1999) explica: «La sintomatología del diagnóstico del déficit de atención se caracteriza por dificultad de mantener la atención en las tareas o actividades sociales, dificultad de control de las emociones, dificultad para esperar turno, exceso de charla y de inquietud motora» (p. 146).

Por su parte, los padres se sienten frustrados y estresados por el bajo rendimiento; los niños y las niñas inventan miles de excusas para no hacer los deberes y lo único que quieren es que se les deje en paz. Según Witkin (2000):

Parece que la mayoría de quienes tienen bajo rendimiento desde la más temprana edad tienden a ser niños dependientes. Ya se deba a su naturaleza o a la educación recibida, a esos niños les cuesta mucho llegar a ser autosuficientes. (p. 206)

En este caso, es muy importante que tanto los padres como los docentes fomenten la autonomía e independencia del niño o la niña ofreciéndole apoyo y consejo y, finalmente, elevar la paciencia a una categoría artística, siendo a la vez firme y claro en cuanto a los deberes que son responsabilidad suya.

Igualmente, se ha verificado que el cuarenta y dos coma veintidós por ciento (42,22%) de los niños y las niñas casi siempre experimentan irritabilidad cuando no se les atiende pronto. En este sentido, Hart (1999) plantea: «A medida que el niño sigue desarrollándose, empieza a experimentar formas de enfado. Primero, el enfado es una respuesta instintiva, protectora. Después, se convierte en un instrumento manipulador condicionado y una respuesta a la frustración» (p. 209).

Los niños consentidos siempre esperan satisfacer sus deseos, no son tolerantes ante la frustración ni aprenden a esperar la recompensa;

como resultado, se sienten enojados con frecuencia cuando no se les atiende con prontitud. Algunos padres consienten tanto a sus hijos e hijas que el resultado, lamentablemente, es que pasan a ser controlados por ellos y no al revés. En esta situación, el verdadero perdedor es el hijo o la hija, por supuesto.



# CAPÍTULO V

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos de la recaudación de la información, los cuales evidencian el logro de los objetivos que se plantearon en la investigación. De igual modo, se indican las recomendaciones pertinentes.

### 5.1 Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de los instrumentos administrados, se pudo evidenciar la influencia del estrés de manera negativa en la adaptación de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, lo que permitió dar respuesta a las interrogantes de la investigación y el logro de los objetivos propuestos, por lo cual se llega a las siguientes conclusiones:

– Dentro de una gama de experiencias relacionadas con la edad preescolar, el estrés en los niños y niñas es motivo de preocupación para padres, educadores y profesionales de la ciencia la conducta en la institución objeto de estudio, principales fuentes de apoyo en la educación y, sobre todo, en el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas en edad preescolar.

– Luego del análisis realizado a los resultados obtenidos para la dimensión Fisiológicos, se concluye que un alto porcentaje de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, manifiestan síntomas ante el estrés, es decir, se evidencian signos fisiológicos de estrés indicados por ciertas partes del cuerpo; algunos niños y niñas muestran signos de estrés en una parte, mientras otros los muestran en todo el cuerpo, pero que, en definitiva, constituyen reacciones del organismo ante la influencia negativa del estrés que impiden su adecuada adaptación al medio escolar.

– En el análisis realizado a los resultados obtenidos para la dimensión Síntomas Emocionales, se pudo evidenciar que estos niños en edad

preescolar sometidos a mucho estrés pueden mostrar síntomas emocionales además de los físicos y dependen de factores como la edad, el sexo, la personalidad, el temperamento y el nivel de desarrollo.

Se pudo constatar, a través de la observación, que los síntomas de estrés que impiden una adecuada adaptación al medio escolar incluyen: dolor de estómago, frustración, agitación, llanto, miedo, aislamiento, apresuramiento. Otros síntomas observados en los niños y las niñas, como la agresión, extrema sensibilidad, falta de apetito, problemas en el control de esfínteres y cambios generales de conducta, son respuestas que afirman que los niños empiezan a sentir estrés desde la edad preescolar y al relacionar los resultados obtenidos con los planteamientos teóricos, se puede deducir que los síntomas de estrés intentan avisar del peligro.

– Al analizar la dimensión Sucesos Biológicos causantes de estrés, referidos al desarrollo asociado a la edad, a la personalidad y al temperamento de los niños y las niñas en edad preescolar de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, se evidenció que en determinados casos el hecho de hacer frente a los retos que suponen las transiciones de una etapa a otra puede convertirse en acontecimientos estresantes, y cómo las características personales, la personalidad y el temperamento pueden alterar las actividades habituales del niño y la niña en edad preescolar, causando un reajuste significativo en su conducta.

Por otra parte, el preescolar se presenta como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimientos; sin embargo, inevitablemente da lugar a nuevos retos para el niño o la niña; el miedo a lo desconocido es, en gran parte, responsable del estrés en el comienzo en el preescolar. Desde esta perspectiva y de acuerdo con los resultados obtenidos, esta situación por la cual todos los niños y niñas deben pasar fue percibida como un suceso estresante por los niños y las niñas, específicamente con edades entre tres (3) y cuatro (4) años, de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, y de muy diversas maneras en función de sus características personales, de su ambiente familiar y de sus experiencias previas. Ello hace deducir que el ingreso al preescolar no puede ser predicho como causante de estrés por un único factor, sino que es el resultado de varios factores.

Es de señalar que las variables familiares pueden favorecer o alterar la adaptación al medio escolar de los niños y las niñas en edad preescolar y pueden incidir en sus habilidades sociales y en la autorregulación emocional. La educación del niño o la niña en la familia tiene un efecto sobre las primeras relaciones con iguales, estilos de crianza, prácticas de disciplina y expectativas de los padres.

– En consideración a las respuestas con respuestas abiertas de los padres y representantes de los niños y niñas, se evidenció la opinión generalizada basada en una significativa preocupación por la necesidad de obtener una orientación por parte del docente especialista en Educación Preescolar, que les muestre los caminos efectivos para educar a sus hijos e hijas y lograr que sean más saludables y menos estresados.

– Los resultados obtenidos constituyen un significativo soporte para la presente investigación, ya que permitieron evidenciar la necesidad de prevenir o minimizar, a través de procedimientos educativos, la influencia negativa del estrés, particularmente en la sociedad actual y en el contexto en estudio, como se ha resaltado en el desarrollo de la investigación, en la cual se determinó que los niños y las niñas en edad preescolar son más susceptibles al estrés a corto y a largo plazo que cualquier generación anterior y, en consecuencia, muestran dificultades de adaptación al preescolar, dificultades que influyen negativamente en su desarrollo integral.

## **5.2 Recomendaciones**

Las conclusiones emanadas de la presente investigación permiten señalar las siguientes recomendaciones:

– Los docentes especialistas en Educación Inicial–Fase Preescolar deben tomar muy en cuenta que el preescolar, además de ser un sitio para la pedagogía, es también una organización social para ayudar a los padres a enseñar a sus hijos cómo enfrentarse a problemas sociales, enseñarles a ser suficientemente flexibles para hacerle frente a los factores estresantes y cómo contribuir a una mejor adaptabilidad de sus hijos e hijas, precisamente en la edad preescolar, caracterizada por un permanente proceso de cambio en el cual han de hacer frente a los retos que supone la superación de una etapa a otra.

– El docente debe recordar el principio fundamental del desarrollo infantil: cada niño o niña es diferentes a los demás y debe ser tratado en función de sus características particulares. Hay niños y niñas que necesitan presión para salir adelante, pero hay otros a quienes el exigirles y presionarlos mucho sólo se les crean problemas de mayor inseguridad y subestima. Lo más significativo y relevante es que el desarrollo de un niño o una niña es individual y una experiencia única.

– El docente debe tener presente que en la medida en que enseñe a los niños y las niñas a percibir su ambiente de manera apropiada y a enfrentar y solucionar las situaciones generadoras de tensión de una manera efectiva, estará contribuyendo a hacerlos más fuertes, más resistentes al estrés, menos vulnerables ante su ambiente y más seguros de sí mismos y de sus capacidades y, por supuesto, estarán mejor preparados para entender y enfrentar al mundo que les espera cuando sean adolescentes y adultos. De allí surge afirmar que los educadores de Educación Inicial–Fase Preescolar tienen un rol importantísimo que jugar en la educación y una responsabilidad que asumir.

– Al docente se le recomienda considerar los síntomas de estrés observados en los niños y las niñas en edad preescolar como aliados y no como enemigos, porque evidentemente están diseñados inteligentemente para beneficio y protección. Lo más importante es hacerles caso y prestarles la atención que requieren, porque definitivamente son un aviso de que algo tiene que cambiar. Aunque los niños y las niñas en edad preescolar tal vez no dispongan de las palabras adecuadas para expresar lo que sienten, sin embargo, sienten mucho más y a una edad más temprana de lo que se supone, desechando lo que hasta hace poco se daba por supuesto: que los niños y las niñas en esta etapa eran bastante ingenuos con respecto a sí mismo y al mundo que les rodea. Concretamente en lo que respecta al estrés, ellos saben a menudo qué es lo que se los produce, aunque no utilicen esa palabra.

– Cuando el niño o la niña ingresa al preescolar, inevitablemente tiene que ajustarse simultáneamente a numerosas condiciones que hacen particularmente difícil este ingreso, por lo que es indispensable que el docente

especialista en Educación Inicial–Fase Preescolar oriente y controle apropiadamente este proceso. De ahí que se haga necesario que conozca profundamente las características de este período de adaptación, a fin de aplicar los métodos psicológicos y pedagógicos más correctos e idóneos en la incorporación del niño o la niña a la vida en el preescolar, y si bien es cierto que existen factores generales comunes a todos los niños y las niñas de una misma edad en cuanto a sus reacciones y comportamientos, cada niño o niña es único en sí mismo, por lo que es importante analizar cómo se desenvuelve cada uno en particular, por supuesto, sin olvidar los métodos educativos empleados en el medio familiar en que se ha desarrollado.

– A los padres, se les sugiere valorar el desarrollo asociado a la edad, la personalidad y el temperamento de sus hijos e hijas, y considerar la mala conjunción o enlace entre personalidad y entorno para adaptar el entorno. Ello, en el campo del estrés, es de vital importancia.

– A los docentes responsables de este fenómeno, que tiene que ver más con lo social que con lo estrictamente escolar, se les sugiere tomar en cuenta las orientaciones emitidas por Goleman (2000), Witkin (2000), Elías, Tobias y Friedlander (2000), Korth (2001) y Valero (2002), que incluyen sugerencias e ideas prácticas para los padres con la finalidad de que las fortalezcan con base en sus propias experiencias y en las características particulares y personalidad del niño o la niña.

– A las autoridades de la Unidad Educativa Colegio San José de Tarbes, El Paraíso, dar a conocer los resultados de este estudio, con la intención de promover la realización de nuevos proyectos a nivel educativo para el fortalecimiento y mejoramiento integral de la calidad educativa.

– Compartir los resultados de esta experiencia con los docentes de Educación Inicial, como una manera de retribuir la colaboración y receptividad que prestaron para la culminación de esta investigación.

– A las personas interesadas en el estudio del estrés infantil que tengan la oportunidad de leer el presente trabajo, sugerir nuevos elementos y puntos de vista orientados a enriquecer el contenido del mismo, con el fin de contribuir a la profundización de las ideas expuestas, a fin de que las mismas sirvan de referencia teórica para el desarrollo de otras iniciativas referentes al tema en estudio.



## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1987). **Técnicas de investigación social**. XIX. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Aranguibel, M. (1989). **Clima organizacional y stress en los profesores de las Universidades Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Católica Andrés Bello y Santa María**. Tesis de Maestría en Educación, mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Arias, F. (1997). **El proyecto de investigación: Guía para su elaboración** (2ª ed.). Caracas: Episteme.
- Barrera, G. (1987). **Psicopediatría: Problemas psicológicos del niño en la práctica diaria**. España: Salvat Editores.
- Bautista, M. (1997). **Manual de metodología de la investigación**. Caracas: s.e.
- Beasly, C., Myette, B. and Serna, B. (1983). **On the job stress and burnout**. Contributing factors and enviromental alternatives in educational setting. Paper presented at AERA. Montreal.
- Bravo, L. (1992). **La educación nacional: Proceso, planificación, crisis**. Trabajo de Ascenso. Caracas: Cendes.
- Bunge, M. (1992). **La ciencia: Su método y su filosofía**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Caraballo, R. (2001). **Guía de procedimientos técnicos y administrativos para docentes del nivel de educación inicial**. Caracas: Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe.
- Cazabat, E. (2001). **Trastornos por estrés postraumático: Criterios diagnósticos**. Trabajo presentado en el II Congreso Virtual de Psiquiatría. s.p.d.i.
- Cea D'Ancona, M. (1999). **Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social**. Caracas: s.e.

- Congreso de la República de Venezuela (1987). **Código Civil de Venezuela**. Caracas: Editorial Panapo.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela**, 5.453, Marzo 24, 2000.
- Chávez, N. (2001). **Introducción a la investigación educativa** (3ª ed.). Caracas: s.e.
- Chávez, Z. y Pérez, O. (1999). **Manifestaciones de ansiedad en escolares**. Trabajo Especial de Investigación para optar al Título de Psiquiatra Infantil y Juvenil, no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Chichon, D. y Koff, R. (1978). **The teaching events stress inventory**. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Toronto.
- Delval, J. (1991). **Los fines de la educación**. México: Siglo XXI Editores.
- Di Sante, E. (1996). **Psicomotricidad y desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar**. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Elías, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (2000). **Educación con inteligencia emocional**. Barcelona, España: Plaza & Janés Editores.
- Esté, A. (1996). **Migrantes y excluidos**. Maracaibo: Astrodata.
- Esté, A. (Comp.). (2000). **Proyectos y prácticas para las escuelas**. Caracas: FUNDATEBAS.
- Flores, C. (1994). **Estrategias de aprendizaje**. Material mimeografiado. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Gessen, V. y Gessen, M. (2002, junio 5). «Estrés, vitaminas y ginseng». **El Nacional**, p. C-3.
- Granell, E. (1990). **Ayudando a mi hijo a enfrentar el estrés... a ser menos vulnerable**. Caracas: Galac.
- Goleman, D. (2000). **La inteligencia emocional**. Buenos Aires: Ediciones B. Argentina, S. A.

- Grau, E. (1989). **Factores generadores de stress en los docentes de educación media: Clima organizacional y sucesos familiares**. Tesis de Maestría en Educación, Mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Guevara, M. (1990). **Conflicto y ambigüedad de rol, clima organizacional y stress en el docente de preescolar**. Tesis de Maestría en Educación, Mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Hart, A. (1994). **Hijos con estrés**. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). **Metodología de la investigación holística**. Caracas: Editorial Fundación SYPAL.
- Kaiser, J. y Poloczynski, T. (1982). Educational stress sources, reactions, preventions. **Peabody Journal of Education**, 10, 127–134.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). **Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales** (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kim, Y. (1985). **La interacción docente-clima organizacional: Un estudio sobre el stress entre docentes de los institutos de educación superior**. Trabajo de Ascenso presentado ante el Consejo Directivo para optar a la Categoría de Profesor Asociado, no publicado, Colegio Universitario de Caracas, Caracas.
- Kim, Y., Navarro, B. y Picón, G. (1984). **Job stress and burnout of the Venezuelan teachers: Relative to educational systems changes**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Kort, F. (2001). **Psicología del comportamiento infantil: Guía para padres, maestros y terapeutas**. México: Trillas.
- Kranzler, E. (1990). Parent death in childhood. **Childhood Stress**, 406–421, Nueva York.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. Nueva York, Springer. Trad. Barcelona: Martínez Roca.
- Ley Orgánica de Educación (1980). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.635** (Extraordinario), Julio 26, 1980.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. (1998). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.266** (Extraordinario), Octubre 2, 1998.
- Martínez, F. y León, S. (2001). **Los niños y las niñas de 0 a 6 años: Su adaptación al medio**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1999). **La nueva ciencia, su desafío, lógica y método**. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación (1990). **Programa permanente de educación para la familia**. Comisión Nacional de Educación por la Familia. Caracas: Departamento de Pastoral Familiar (SPEV).
- Ministerio de Educación (2000). **Currículum Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial. Modelo Normativo**. Caracas: Autor.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). **Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia** (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Peralta, V. (1998). **El currículo en el jardín infantil** (3ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Plattner, I. (1995). **El estrés del tiempo**. Barcelona: Editorial Herder.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1999). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.787**. Septiembre 15, 1999.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. **Cuadernos de Educación, 1**, 34–40.
- Rojas, B. (1987). **Clima organizacional: Factores generadores de stress en los profesores de educación media**. Tesis de Maestría en Educación no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Ruiz, C. (1998). **Instrumentos de investigación educativa: Procedimiento para su diseño y validación**. Barquisimeto: Ediciones CIDEG.

Sabino, C. (2000). **El Proceso de investigación**. Caracas: Editorial Panapo.

Sánchez, E. (1996). **Factores que influyen en la elaboración de los trabajos de grado de los estudiantes de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador—Caso: Instituto Pedagógico de Caracas**. Trabajo de grado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

Sánchez, M. (1987). **El conflicto y la ambigüedad de rol como causa de stress y agotamiento emocional en los orientadores que laboran en institutos públicos de los estados Bolívar, Cojedes, Miranda, Sucre y Táchira**. Tesis de Maestría en Educación, Mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Serrano, G. (1989). **Conflicto y la ambigüedad de rol: El stress en los docentes de educación básica**. Tesis de Maestría en Educación, Mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Streight, D. y Copeland, E. (1998). «Estrés en los niños», **National Association of School Psychologists**. Disponible: [http://www.cusd200.org/tp\\_resources/nasp\\_articles/stress\\_sp\\_rk.html](http://www.cusd200.org/tp_resources/nasp_articles/stress_sp_rk.html).

[Consulta: 2002, Mayo 28].

Tamayo y Tamayo, M. (2001). **El Proceso de la investigación científica** (4ª ed.). México: Limusa—Noriega.

Tiffany, F. (1996). **Primera infancia de 0 a 2 años**. Madrid: Morata.

Trianes, M. (1999). **Estrés en la Infancia**. Madrid: Narcea.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. **Infancia Inversión a Futuro**, 1(1).

Universidad Nacional Abierta (1981). **Introducción a la educación preescolar**. Caracas: Autor.

- Universidad Nacional Abierta (1992). **Orientación educativa.** (Vols. I y II). Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). **Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales** (3<sup>a</sup> ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Universidad Santa María (2000). **Normas para la elaboración, presentación y evaluación de los trabajos especiales de grado (Tesis de Maestría).** Caracas: Autor.
- Valero, M. (2002). **El estrés y el proceso adaptativo del niño y la niña en edad preescolar.** Trabajo de Grado de Especialización en Educación Preescolar, no publicado, Universidad Santa María, Caracas.
- Vecchini, M. (1987). **Educación presencial, educación a distancia y stress en los docentes.** Tesis de Maestría en Educación, Mención Orientación, no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Witkin, G. (2000). **El estrés del niño.** Barcelona, España: Grijalbo Mondadori.
- Yaque V., E. (2002). **Un enfoque actual de la adaptación del niño al centro infantil** [Documento en línea]. Disponible: file://C:\
- Mydocuments\maritel\strees\Un\_adaptaciondelniño.htm [Consulta: 2002, Mayo 5]

# **ANEXOS**



## **ANEXO A**

### **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**UNIVERSIDAD SANTA MARÍA  
DECANATO DE POSTGRADO Y EXTENSIÓN  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



# ANEXO A-1

## GUIA DE OBSERVACIÓN APLICADA A LOS ALUMNOS

### LA INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LA ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR DE LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO SAN JOSÉ DE TARBES, EL PARAÍSO

#### GUÍA DE OBSERVACIÓN

**Autor: Valero, María Clarett**  
**C.I. N°:4.208.166**

Datos del niño o la niña observado:

Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones Generales:**

Estimado Docente:

En la guía aparecen una serie de ítems, de respuestas cerradas, con una escala de evaluación de tres (3) puntos a cero (0) puntos, para que usted describa los síntomas de estrés que ha observado en los niños y

niñas seleccionados de su grupo.

Luego de leer cuidadosamente cada ítem, marque con una equis (X), a la derecha, la alternativa seleccionada, atendiendo a la siguiente escala de puntaje:

<b>Criterio Establecido</b>	<b>Puntaje Asignado</b>
Lo experimenta SIEMPRE (más de una vez por semana)	3
Lo experimenta CASI SIEMPRE (una vez por semana)	2
Lo experimenta RARA VEZ (una vez al mes)	1
NUNCA experimenta este comportamiento	0

¡Muchas Gracias!

**PARTE I: Síntomas fisiológicos generados por el estrés en los niños y las niñas en edad preescolar.**

Instrucciones:

- Marque con una equis (X) a la derecha el criterio de puntuación que considere más conveniente a la frecuencia con que se observa cada uno de los síntomas indicados y de acuerdo con la escala sugerida anteriormente.

¿Con qué frecuencia ha observado usted los siguientes síntomas fisiológicos en el niño o la niña seleccionado?	S	CS	RV	N
	3	2	1	0
1. Dolor de cabeza				
2. Dolor de estómago				
3. Náuseas				
4. Diarrea				
5. Estreñimiento				
6. Erupciones cutáneas				
7. Debilidad				
8. Manos frías				
9. Las palmas de las manos sudorosas				
10. Infecciones leves como la gripe				

**PARTE II: Síntomas emocionales generados por el estrés en los niños y las niñas en edad preescolar.**

**Instrucciones:**

- Marque con una equis (X) a la derecha el criterio de puntuación que considere más conveniente a la frecuencia con que se observa cada uno de los síntomas indicados y de acuerdo con la escala sugerida anteriormente.

¿Con qué frecuencia ha observado usted los siguientes síntomas emocionales en el niño o la niña seleccionado?	S	CS	RV	N
	3	2	1	0
11. Inquieto(a)				
12. Triste				
13. Enojado(a)				
14. Agresivo(a)				
15. Pataletas incontroladas				
16. Llantos frecuentes				
17. Tendencia al sobresalto				
18. Morderse las uñas				
19. Tendencia a llevarse los dedos a la boca				
20. Pérdida del apetito				
21. Apatía general				
22. Tendencia a preocuparse demasiado				
23. Dificultad para concentrarse e la hora de realizar actividades escolares				
24. Rehúsa intentar nuevos retos o aprender cosas nuevas				
25. Reacciona con demasiada intensidad (chillando) cuando se siente frustrado(a)				
26. Aislamiento				
27. Excesivas preguntas sobre situaciones, buscando constantemente la reafirmación				
28. Comportamientos destructivos como romper cosas				

**UNIVERSIDAD SANTA MARÍA  
DECANATO DE POSTGRADO Y EXTENSIÓN  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



## **ANEXO A-2**

### **CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PADRES Y REPRESENTANTES**

#### **LA INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LA ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR DE LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO SAN JOSÉ DE TARBES, EL PARAÍSO**

#### **CUESTIONARIO**

**Autor: Valero, María Clarett**  
**C.I. N°:4.208.166**

Datos del niño o la niña observado:

Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones Generales:**

Estimado Representante:

En el presente cuestionario aparecen una serie de ítems, de respuestas cerradas, con una escala de evaluación de cuatro (4) puntos a un (1) punto, para que usted describa los sucesos causantes de estrés que ha observado en su hijo o hija en edad preescolar.

Luego de leer cuidadosamente cada ítem, marque con una equis (X), a la derecha, el criterio de puntuación que considere más conveniente a la frecuencia con que se observa cada una de las manifestaciones indicadas y de acuerdo con la siguiente escala:

<b>Criterio Establecido</b>	<b>Puntaje Asignado</b>
Lo experimenta SIEMPRE (más de una vez por semana)	4
Lo experimenta CASI SIEMPRE (una vez por semana)	3
Lo experimenta RARA VEZ (una vez al mes)	2
NUNCA experimenta este comportamiento	1

Si no tiene clara la interpretación de algún ítem, se le agradece indicarlo en la parte final del cuestionario.

**RECUERDE:** Sólo deberá marcar una sola alternativa.

¡Muchas Gracias!

**PARTE I:** Sucesos causantes de estrés de tipo biológico referidos al desarrollo asociado a la edad en los niños y las niñas en edad preescolar.

¿Con qué frecuencia ha observado usted los siguientes sucesos biológicos en su hijo o hija?	S	CS	RV	N
	4	3	2	1
1. Toma decisiones por sí mismo				
2. Se resiste a la disciplina				
3. Se cohíbe ante los niños y niñas de su edad				
4. Siente ansiedad ante los extraños				
5. Comparte los juguetes cuando juega con otros niños y niñas				
6. Controla esfínteres				
7. Le teme a la oscuridad				
8. Siente ansiedad ante la separación de la familia				
9. Ha golpeado a sus compañeros de clase				
10. Ha mordido a sus compañeros de clase sin motivo				
11. Ha tenido arranques de ira				

PARTE II: Sucesos causantes de estrés de tipo biológico referidos a la personalidad del niño o la niña en edad preescolar.

¿Con qué frecuencia ha observado usted los siguientes sucesos referidos a la personalidad de su hijo o hija?	S	CS	RV	N
	4	3	2	1
12. Asume rol de líder en el grupo				
13. Es seguidor de sus compañeros (as) de juego				
14. Presenta conductas introvertidas				
15. Elude responsabilidades				
16. Presenta mal carácter				
17. Acepta ser perdedor(a)				
18. Llora sin causa justificada				
19. Se responsabiliza por sus actos				
20. Se desprende de sus cosas con facilidad				
21. Se muestra temeroso(a) ante los payasos, disfraces, Santa Claus				
22. Se deprime con facilidad				
23. Duda al tomar decisiones por sí mismo(a)				
24. Tiende a ser acelerado(a)				
25. Intenta realizar actividades superiores a sus posibilidades				

PARTE III: Sucesos causantes de estrés de tipo biológico referidos al temperamento del niño o la niña en edad preescolar.

¿Con qué frecuencia ha observado usted los siguientes sucesos referidos al temperamento en su hijo o hija?	S	CS	RV	N
	4	3	2	1
26. Controla la ira por sí mismo(a)				
27. Se muestra ansioso(a) ante situaciones en las cuales deba ser centro de atención				
28. Le agradan los retos				
29. Se cansa rápido al realizar cualquier actividad				
30. Es serio(a)				
31. Se aísla rechazando interactuar con el grupo				
32. Intenta agradar ante los adultos				

33. Manifiesta celos hacia sus padres				
34. Manifiesta celos ante sus amigos				
35. Dificultad para adaptarse a cualquier situación				
36. Quiere cambiar las normas establecidas				
37. Es distraído(a) cuando realiza las tareas				
38. Es irritable cuando no se atiende pronto				

Estimado representante: Su sinceridad y sugerencias serán de gran utilidad para esta investigación, al responder de acuerdo con su opinión las preguntas que encontrará a continuación:

39. ¿Cuáles serán las situaciones que pueden producir estrés en el hogar a los niños y/o niñas?

---



---



---



---

40. ¿Cuáles sucesos considera usted han afectado la adaptación del niño o niña al preescolar?

---



---



---



---

41. ¿Considera usted que el ingreso al preescolar es un suceso estresante para los niños y niñas?

---



---



---

42. ¿Cuándo el especialista en Educación Preescolar cumple su rol orientador?

---

---

---

---

43. ¿De qué otra forma podría contribuir el docente del preescolar de su hijo o hija para que sea más resistente al estrés?

---

---

---

---

¡Muchas Gracias!







## La influencia del estrés en la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar

María Clarett Valero

---

La Influencia del estrés en la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar es una investigación de la Profesora María Clarett Valero que se dirige a demostrar como el estrés puede causar en la etapa de Educación Inicial problemas emocionales y conductuales, tales como: dependencia, incapacidad para concentrarse, insomnio, mal comportamiento, entre otros.

Estos síntomas causados por la vida agitada de las ciudades deben ser afrontados por el docente desde una perspectiva creativa que le permitan contrarrestar y comprender muchas conductas de las niñas y niños actualmente.

El Fondo Editorial IPASME recomienda la lectura sobre todo para los maestros y maestras que se encuentran en la etapa de la Educación Inicial.

El material trata de dar respuestas a: síntomas de la adaptación de los niños y niñas en edad preescolar y el rol del orientador.

