

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Preescolar
Cátedra de Investigación Educativa

CONDUCTAS DOCENTES Y ESTRÉS INFANTIL

INFORME DE INVESTIGACIÓN

ALUMNA:
ANA MARÍA AUTIERO

PROFESORA:
ROSARIO ORTA

Caracas, 30 de Junio de 2006

CONDUCTAS DOCENTES Y ESTRÉS INFANTIL

**Autora: Ana Autiero
Julio 2006**

RESUMEN

El estrés puede influir tanto positiva como negativamente. Cuanto más pequeño el niño, más impacto tienen los eventos nuevos, y más poderoso y posiblemente negativo llega a ser el estrés. Cierta cantidad de estrés forma una parte normal de la vida cotidiana de un niño y puede tener influencias positivas. No obstante, el estrés excesivo puede tener efectos tanto inmediatos como de largo plazo en la adaptabilidad de los niños a situaciones nuevas, hasta a eventos que no parecen tener relación alguna con la conducta estresante específico.

En principio, los niño/as son más vulnerables al estrés infantil en los momentos de cambio de fase en su desarrollo. Son especialmente delicados los momentos iniciales de la vida en los que se sientan las bases de la estructura psíquica y personal alrededor de los dos años, que es el momento en el que generalmente se produce la iniciación de la concurrencia al maternal y comienzan a vincularse con sus "pares" en ausencia de la madre. Esta fase suele coincidir con el momento en que el niño comienza el aprendizaje del control de esfínteres y con él la incorporación de las primeras normas de conducta impuestas por el medio social y familiar entre los tres y cinco o seis años, que coincide con el preescolar y con el inicio de la escolaridad primaria (Papalia y Olds, 1992).

Como objetivo principal de este trabajo de investigación se decidió caracterizar conductas que puedan considerarse como factores estresantes de los docentes y conductas que manifiesten ser indicadores de estrés de los niños en grupos de Educación Pre-Escolar y realizar inferencias sobre sus inter-relaciones y posibles consecuencias.

Se recolectó información mediante la observación directa no participante aplicando una lista de cotejo que consta de dos partes: una primera en donde se presentó una lista con las conductas estresoras del docente preescolar con 7

ítems a tomar en cuenta; y una segunda con los indicadores de conductas estresadas de niños preescolar para detectar su presencia o ausencia en el aula de clases. Estas últimas se dividieron a su vez en indicadores del área cognitiva, conformada por 6 ítems, e indicadores del área motora conformados por otros 6 ítems.

A fin de evaluar la incidencia de conductas estresoras del docente en niños preescolar se realizó un análisis gráfico descriptivo de los resultados de la lista de cotejo y de otras posibles relaciones entre las variables mencionadas que podrían resultar de interés.

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 17 aulas diferentes y 17 docentes de 5 colegios, a saber, 3 públicos y 2 privados. Así, la muestra estuvo conformada y distribuida tal como se presenta en la tabla 2.

Un 80% tanto de los docentes como los alumnos presentaron alguna de estas conductas planteadas en el instrumento de evaluación y se identificó que la interacción dentro del aula es una posible causa con respecto a los resultados obtenidos por lo que se puede considerar como alcanzado el objetivo de la investigación.

DEDICATORIA

A papi y mami por ser ejemplos de vida; creer en mí y apoyarme en todas las decisiones que he tomado; espero no defraudarlos jamás... este trabajo también es suyo.

A las tesoreras de la cafeína... por su ayuda y compañía, desvelos, cafés, etc. durante la elaboración y conclusión de mi investigación. Sin ustedes, esto no existiría.

A mis amigos ingenieros y psicólogos de la UCAB que se han calado todas mis lloraderas, crisis, felicidades, manías, ataques, y afines... NIÑOS NOS GRADUAMOS!!

A Adri y Mari; por su apoyo y compañía en estos últimos meses.... Las quiero mucho!! Ustedes fueron mi base para seguir en esto.

Al Magro...Si; porque como dicen por ahí... "usted me hizo enfrentar con lo peor de mí y en mi lado más oscuro me descubrí...no olvide que lo quiero, no quiera que lo olvide".

A Titi y Fufi... que crecieron conmigo y han sido mi familia en estos últimos cinco años; padres, hermanos, amigos, compadres... "mana gracias por esfregame los corotos!!" LOS QUIERO FULL

Y a ti Diosito por todas las experiencias, oportunidades y caminos que haz puesto en mi vida; no sabes todo lo que he aprendido....y lo que me falta!!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar, a mi tutora Rosario Orta, por acompañarme y guiarme en la elaboración de este trabajo; la confianza es algo que debe valorarse...GRACIAS POR CONFIAR EN MI.

A la Universidad Católica Andrés Bello, por permitirme crecer a nivel académico y personal a lo largo de estos 5 años.

A la profesora Nevezca Rodríguez por su apoyo y comprensión.

INDICE DE CONTENIDO

	Introducción	1
I.	Capítulo I.	5
	El problema	5
	Justificación e importancia	9
	Alcances y limitaciones	10
II.	Capítulo II.	12
	Reseña histórica del estrés	12
	Posturas teóricas	15
	Características básicas del desarrollo en niños de 3-6 años	18
	Evidencias empíricas	21
	Objetivos de la investigación	29
III.	Capítulo III.	30
	Tipo de investigación	30
	Definición conceptual de las variables	31
	Definición operacional de las variables	32
IV.	Capítulo IV.	35
	Presentación y Análisis de resultados	35
V.	Capítulo V.	44
	Discusión de resultados	44
VI.	Capítulo VI.	46
	Recomendaciones y conclusiones	46
	Recomendaciones para padres y docentes	47
VIII.	Anexos	51
	Anexo A: Instrumento de evaluación	
	Anexo B: Hojas de registro	
	Anexo C: Fragmento de la Ley Orgánica de educación	
	Anexo D: Esquema general de investigación	

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Definición operacional de las variables	32
Tabla 2. Distribución de la muestra.	36
Tabla 3. Indicadores presentes o ausentes en la muestra	37
Tabla 4. Promedio de conductas observadas en los niños y los docentes.	37
Tabla 5. Conductas estresoras docentes	38
Tabla 6. Presencia de indicadores cognitivos o motores	39
Tabla 7. Conductas presentes como indicadores cognitivos	40
Tabla 8. Conductas presentes como indicadores de estrés infantil.	41
Tabla 9. Presencia de conductas de estrés en los niños según el nivel de preescolar.	42
Tabla 10. Presencia de conductas de estrés en los niños según el nivel de preescolar.	43
Tabla 11. Media de conductas como indicadores de estrés según el tipo de colegio.	44
Tabla 12. Media de conductas docentes estresoras según el tipo de colegio	45
Gráfico 1. Porcentaje de docentes y niños que muestran algún indicador.	36
Gráfico 2. Porcentaje de docentes en los que se observó cada una de las conductas estresoras.	37
Gráfico 3. Promedio de indicadores cognitivos y motores observados en los niños	38
Gráfico 4. Porcentaje de niños en los que se observó cada una de los indicadores cognitivos de estrés.	39
Gráfico 5. Porcentaje de niños en los que se observó cada una de los indicadores motores de estrés.	40
Gráfico 6. . Promedio de conductas estresadas observadas en los niños según el nivel de preescolar.	41

Gráfico 7. Promedio de conductas estresoras observadas en los docentes según el nivel de preescolar.	41
Gráfico 8. Promedio de Conductas estresadas observadas en los niños en función del tipo de colegio.	42
Gráfico 9. Promedio de conductas estresoras observadas en los docentes en función del tipo de colegio.	43

INTRODUCCIÓN

El estrés puede influir tanto positiva como negativamente. Cuanto más pequeño el niño, más impacto tienen los eventos nuevos, y más poderoso y posiblemente negativo llega a ser el estrés. Cierta cantidad de estrés forma una parte normal de la vida cotidiana de un niño y puede tener influencias positivas. No obstante, el estrés excesivo puede tener efectos tanto inmediatos como de largo plazo en la adaptabilidad de los niños a situaciones nuevas, hasta a eventos que no parecen tener relación alguna con la conducta estresante específico.

Si analizamos la vida en un centro educativo, encontramos múltiples problemas: por parte de los alumnos cada vez son más frecuentes los comportamientos agresivos, la actitud pasiva en las clases, la falta de interés por aprender y las constantes ausencias a la escuela. Los profesores se sienten impotentes, frustrados, desencantados. A menudo, la relación entre profesor-alumno es la de una total incomunicación, “no llegamos a ellos”.

La agresividad, el ausentismo escolar, no son más que síntomas de un mal mayor. El alumno se encuentra descontento de sí mismo, no identifica sus emociones, no sabe lo que quiere. El desaliento del profesor y el estrés son también síntomas de su malestar interior. No hay empatía entre el profesor y el alumno, ésta es la base de los conflictos escolares. Ponerse en el lugar del otro, cuando entre ese otro y yo hay jerarquías, diferencias de edad e incluso culturales, no es fácil.

La agresividad del mundo actual, los brotes de xenofobia, los brotes de violencia cada vez más frecuentes en nuestra sociedad tienen su origen en el desequilibrio emocional, en el desconocimiento de las propias emociones. Una persona que tiene este tipo de comportamientos no es feliz y lo manifiesta de esta manera. Urge una educación emocional.

Sin embargo, nuestras escuelas y nuestra cultura siguen altamente preocupadas por el desarrollo de las capacidades intelectuales, desatendiendo el desarrollo de las capacidades emocionales. Cuando se abordan temas relacionados con las actitudes o valores, se hace en forma de ejes transversales: educación para la salud, educación para la paz, educación en la tolerancia, educación en valores, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, etc. Si la escuela ha de dar respuesta a las demandas sociales, urge incorporar en el currículo la educación emocional. Si la educación intelectual es tarea de todos los docentes, en el área de su especialidad, la educación emocional también lo es. A menudo oímos decir a muchos compañeros: “A mí nadie me ha preparado para esto”, “esto no entraba en el temario de mi oposición”.

La Comisión Internacional de la UNESCO (1996), señala los cuatro pilares que deberán regir la educación para el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. De estos cuatro tipos de aprendizaje, los dos últimos aluden directamente al mundo de las emociones.

El *aprender a ser* tiene por finalidad el desarrollo total de la personalidad: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual y espiritualidad. El *aprender a vivir juntos* hace referencia al conocimiento, la aceptación y el respeto del otro. Ambos están presentes en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en forma de objetivos. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo suponen el desarrollo de una serie de capacidades que los alumnos habrán de obtener.

En la educación intelectual se presenta al alumno un nuevo conocimiento seguido de una explicación, el paso siguiente es practicar y repetir hasta llegar a asimilar el nuevo conocimiento. El esquema es siempre el mismo, y funciona. Pero la educación emocional es diferente. A un niño agresivo, por ejemplo, no se le puede dar una explicación de lo que es la agresividad, de los factores que intervienen en ella, de las consecuencias, etc., esperando con ello que cambie su

comportamiento. Es posible que mejore por miedo a la penalización, a la expulsión del centro educativo, pero la realidad es que seguirá siendo agresivo y esto no es educar. En el mundo de las emociones el aprendizaje es diferente. El profesor deberá utilizar una serie de estrategias que lleven al alumno a caer en cuenta de que su comportamiento debe cambiar. Pero tiene que aprenderlo él, nadie puede enseñarle, es el desarrollo de una actitud lo que se pretende, y no la asimilación de unos contenidos que nada tienen que ver con el mundo interior como bien lo explican las teorías constructivistas.

La educación emocional es el uso inteligente de las emociones. Educar las emociones no consiste en reprimirlas sino en canalizarlas, utilizar esa energía de forma positiva para desarrollar nuevas actitudes. Pero no basta con conocer las propias emociones, aunque éstas son la base del desarrollo de la empatía, de esa capacidad de ponerse en el lugar del otro.

En octubre de 1995, Daniel Goleman, psicólogo de la Universidad de Harvard y periodista científico de *The New York Time*, sorprende a la opinión pública mundial con su obra *La inteligencia emocional*. A ésta sigue, un año más tarde, *La práctica de la inteligencia emocional*. Un alto coeficiente intelectual no garantiza el éxito en la vida, teoriza Goleman. A menudo nos encontramos con personas con escasa formación académica pero que poseen una capacidad especial para llegar a los demás, para hacer dinero, para triunfar. Al mismo tiempo, un nutrido grupo de personas con una gran formación intelectual no logran abrirse paso en el mundo laboral, su poder de comunicación con los demás es tan bajo que, frecuentemente, no conectan ni con su propia familia.

La educación emocional determina en un 80%, afirma Goleman, nuestro éxito en la vida, hace que seamos más efectivos en el trabajo. En una sociedad capitalista esta manifestación hizo milagros. A partir de entonces, las multinacionales deciden educar emocionalmente a sus empleados. Se suceden los cursos de educación emocional. No se habla de otra cosa, las librerías dedican un amplio espacio a obras sobre la inteligencia emocional, el desarrollo de la autoestima y la empatía.

La educación emocional consiste en conocerse a sí mismo, ser consciente de las propias emociones, canalizarlas. El desarrollo de la autoestima es fundamental. El paso siguiente es desarrollar la empatía, ponerse en el lugar del otro. Si un docente no es empático difícilmente podrá trabajar en grupo, y, por supuesto, no logrará llegar a sus alumnos. Un docente deberá preguntarse por qué su alumno se aburre en clase o genera conflictos, tendrá que buscar estrategias para integrarlo.

Realmente, un docente con un alto grado de inteligencia emocional difícilmente se siente frustrado. Tendrá sus momentos bajos, pero sabrá superarlos. Y logrará así tener niños educados con las estrategias necesarias para que así ellos también puedan superar las situaciones estresantes que aparezcan en sus vidas.

Es por todo lo anteriormente mencionado que esta investigación pretende Caracterizar conductas que puedan considerarse como factores estresantes de los docentes y conductas que manifiesten ser indicadores de estrés de los niños en grupos de Educación Pre-Escolar y realizar inferencias sobre sus interrelaciones y posibles consecuencias.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La palabra “estrés” ha ido adquiriendo un puesto cada vez más grande dentro del vocabulario de las sociedades de hoy en día. Algunos dicen que es el mal del siglo XXI; y es que ya no sólo es un problema de adultos, sino que también los niños son víctimas del estrés.

Los niños y niñas sufren de estrés cuando perciben una situación como peligrosa, frustrante, difícil de superar, y/o incomprensible para su edad, recursos y posibilidades. Estas experiencias son diversas: por ejemplo el nacimiento de un hermano, mudanzas, cambios de escuela, enfermedad o pérdida de seres queridos, discusiones familiares, divorcios, desocupación, rechazo de sus compañeros, fracaso escolar, sobrecarga de actividades, etc. El impacto de todas estas situaciones puede provocar un estado de estrés crónico que variará en cada niño según sus características y su vulnerabilidad. La elaboración de estas experiencias dependerá de su estilo personal para hacer frente a los problemas, su capacidad para resolverlos, su personalidad, carácter y el grado de madurez así como del apoyo tanto familiar, como escolar (Saba, 2005).

En principio, los niño/as son más vulnerables al estrés infantil en los momentos de cambio de fase en su desarrollo. Son especialmente delicados los momentos iniciales de la vida en los que se sientan las bases de la estructura psíquica y personal alrededor de los dos años, que es el momento en el que generalmente se produce la iniciación de la concurrencia al maternal y comienzan a vincularse con sus “pares” en ausencia de la madre. Esta fase suele coincidir con el momento en que el niño comienza el aprendizaje del control de esfínteres y con él la incorporación de las primeras normas de conducta impuestas por el medio social y familiar entre los tres y cinco o seis años, que coincide con el preescolar y con el inicio de la escolaridad primaria (Papalia y Olds, 1992).

En esta etapa del desarrollo se sientan las bases de la identidad sexual del niño y se concretan las bases del autoestima en el/las niño/as. (Andreone, 2006)

Al comenzar la etapa de escolarización, el niño experimenta procesos como la socialización y el incremento de la actividad intelectual que son fuente de conflictos y pone al niño constantemente a prueba. Comienzan, a pesar otros factores que deben ser atendidos con cuidado por los docentes y los padres, en algunos casos, el fracaso escolar que desalienta rápidamente al niño si no es asistido, y la exclusión o el rechazo de los compañeros, que implica tanto el fracaso social como la pérdida de una importante fuente de autoestima (Craig, 1988).

Para los padres y/o docentes no resulta fácil darse cuenta cuando sus hijos o alumnos se sienten sobrecargados, pues muchas veces no saben expresarse o describir como se sienten, ya que ellos responden de diferentes maneras según su personalidad y edad. (Andreone 2006).

A este respecto, Alsop y Mc Caffrey (1999) hace referencia al hecho de que en la etapa escolar, suelen aparecer dolores de barriga o de cabeza. A veces no quieren ir al colegio o se pelean constantemente con sus compañeros. Su rendimiento escolar puede ser bajo. La creciente socialización, la incorporación de nuevos conocimientos, hace que el mecanismo de defensa utilizado para adaptarse a estas situaciones estresantes sea el de proyección. Pueden atribuir la agresividad o sentimientos hostiles hacia los otros, quejarse y culpar a los demás de sus inseguridades o fracasos. Esto no es más que un mecanismo de defensa a esa "nueva vida" en la que se están insertando.

Madders (1987; cp. Alsop y McCaffrey, 1993), propone que la principal fuente de estresores en la edad escolar se ubica con frecuencia en el contexto escolar y el familiar, en este sentido identificó una relación de eventos estresantes escolares y extraescolares, después de observar una clase en el nivel primario, entre los indicadores más importantes señala:

- Pérdida de algún padre (por fallecimiento o divorcio).
- Orinarse en clase.
- Perderse; ser dejado solo.
- Ser molestado por niños mayores.
- Ser el último en lograr algo.
- Ser ridiculizado en clase.
- Peleas entre los padres.
- Mudarse a un nuevo colegio o salón.
- Ir al dentista o al hospital.
- Pruebas y exámenes.
- Llevar a la casa un reporte negativo del colegio.
- Romper o perder cosas.
- Ser diferente (en algún aspecto).
- Un nuevo bebé en la familia.
- Hacer algo ante un público.
- Llegar tarde al colegio.

Obsérvese que, aunque la lista antes presentada muestra una serie de causantes de estrés en general, un número de estresores relativamente importante proviene del contexto escolar (Merino, 1999).

Por otra parte, el estrés dificulta el aprendizaje, porque se generan en el organismo, sustancias químicas que obstaculizan el buen funcionamiento cerebral para la memoria y la atención; esta es una de las posturas propuestas por Malean (s.f; cp. Armstrong, 2004) asegura que existe un cerebro emocional (el sistema límbico) que controla muchas emociones que son respuestas del medio ambiente, como la ira, el miedo, la pena, la alegría. Este sistema se encuentra ubicado en el centro del cerebro y ayuda a la transmisión de mucho de lo que sucede en el sistema nervioso central, lo que logra la unión de los impulsos emocionales, con los patrones racionales del pensamiento. Esto demuestra que las emociones y los aprendizajes están íntimamente relacionados

Todo esto indica que la mayoría de los factores estresantes aparecen durante el inicio de la escolaridad en donde es de vital importancia un desempeño docente a la altura de las necesidades de sus alumnos que permita el mejor desarrollo posible para así poder sentar las bases de estos seres en crecimiento y evitar así, problemas en su desarrollo y en su vida adulta.

Para adicionar aún más la importancia del ambiente escolar como fuente potencial de estresores, uno de los aspectos fundamentales y objetivo de esta investigación en el contexto educativo, es que la conducta docente y la forma del manejo del aula son factores que podrían originar estrés infantil. Por lo que al determinar y caracterizar cuáles son las conductas docentes generadoras de estrés en los niños; se podría concienciar un poco más a la población docente acerca de este tema.

Allí se encuentra la importancia; ya que si no se toma conciencia del asunto y no se hace algo para mejorar, tendremos cada vez más aulas con niños irritables, agresivos, “estresados” que en un futuro serán adultos irritables, agresivos, estresados y con pocas destrezas sociales para manejarse.

Justificación e Importancia

No puede negarse la importancia de esta investigación, ya que el estrés últimamente en nuestro país (Venezuela) cuenta con una “presencia elevada”, tanto...que están apareciendo muy a menudo en diferentes medios de comunicación social, Psicólogos y Terapeutas...cuya intención es ayudarnos a conocer un poco más sobre el tema, sus causas y consecuencias y hasta cómo evitarlo. Asimismo, nos hacen reflexionar sobre su influencia hacia las demás personas. Es decir, “padres estresados” pueden “estresar” a sus hijos..., y “maestros-as estresados-as” pueden “estresar” a sus alumnos-as. El medio social influye notablemente en nuestras emociones y es por ello que el tomar conciencia sobre la existencia de un problema, nos puede ayudar a prevenirlo y enseñar a los demás a sobrellevarlo.

Como valor heurístico, se sigue indagando en este tema podrían surgir nuevas investigaciones tales como la posibilidad de que existan circunstancias sociales que pueden afectar a los docentes; la veracidad de que cada vez es más temprana la aparición del estrés en los seres humanos; determinar si la ausencia de niños y niñas en las aulas, en repetidas ocasiones, puede estar generada por estrés, la posibilidad de investigar técnicas que permitan el tratamiento de síntomas del estrés infantil hoy en día; específicamente intentar que las aulas si el factor estresante es la maestra o la auxiliar; ¿Dependerá solamente de las características físicas de un aula de preescolar para que se respire paz, armonía, amor, igualdad, etc. y resulte mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje?. ¿En las evaluaciones anuales que se les hace a los maestros-as se toma en cuenta indicadores, que contribuyan a la verificación del estrés que causa ese docente, en sus alumnos-as?.

Estos y otros aspectos podrían servir como ayuda a futuras investigaciones para seguir profundizando en el estudio de este tema tan importante, como actual, ya que “el estrés como posible factor generado por las conductas docentes en Venezuela”, ha sido poco tratado y prácticamente no ha sido trabajado en el área de la educación inicial; así que con esta investigación no

se busca más que alentar a los futuros docentes a que ahonden en este tema en pro de la mejora de la sociedad.

Objetivo General

- Caracterizar conductas que puedan considerarse como factores estresantes de los docentes y conductas que manifiesten ser indicadores de estrés de los niños en grupos de Educación Pre-Escolar y realizar inferencias sobre sus inter-relaciones y posibles consecuencias.

Alcances y Limitaciones

Este trabajo de investigación pretende, en principio, identificar factores que actualmente podrían estar entorpeciendo el sano desarrollo de los niños preescolares, de modo que sería posible proponer condiciones en el ámbito escolar más apropiadas para la grata interacción docente–alumno, garantizando así el bienestar psicosocial del niño en el aula.

Como alcance importante, se tiene la valiosa contribución de operacionalizar en términos conductuales indicadores inequívocos de estrés infantil, de modo que le provea a la presente investigación condiciones de replicabilidad que agregan un importante valor empírico.

Por otro lado, la caracterización de la conducta docente como factor generador de estrés infantil facilita la oportunidad de identificar conductas inapropiadas del docente en el aula que actualmente pueden ser consideradas inofensivas, a la vez que constituirían elementos importantes a ser tomados en cuenta en futuras evaluaciones de la legislación del ejercicio de la profesión docente.

Adicionalmente será posible determinar conductas del docente que resultan favorables, o que, por el contrario a lo que se podría pensar, no resultan estresantes para los niños preescolares, de modo que la presente investigación

servirá de guía o en la propuesta de nuevos parámetros, favorables al desarrollo del niño con niveles adecuados de estrés.

Una de las limitaciones reside en el hecho de que se trata de un esfuerzo inicial por recopilar evidencia empírica en torno a este tema, por lo que resultará difícil contrastar esta información con hallazgos anteriores que aseveren la validez y contundencia de los resultados.

Otra restricción hace referencia a que es posible que el docente por sentirse observado actúe de manera diferente, independientemente de que no conozca del todo los objetivos de la investigación. Sin embargo, cabe resaltar que ésta es una limitación intrínseca de los trabajos de campo que ha de considerarse, pero de la cual no se tiene mayor control.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS

Breve reseña histórica del fenómeno

La palabra estrés deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión. Esta palabra se utilizó por primera vez en el siglo XIV y a partir de entonces se empleó en diferentes textos en inglés como *stress*, *stresse*, *strest* y *straisse*. Slipak (2006, pag. 87) menciona en su investigación sobre la Historia y concepto del estrés: a Claude Bernard, como el que sugirió en el año 1867 *que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar el organismo y que una de las principales características de los seres vivos reside en su poder de mantener la estabilidad de su medio ambiente interno aunque se modifiquen las condiciones del medio externo*.

Dentro del contexto médico el estrés cuenta con numerosas definiciones una de ellas, se refiere a: "La incapacidad de cualquier ser vivo, de no adaptarse a el cambio" (Zegans, 1982).

Cannon (1992; cp, Slipak, 2006) expresó el término homeostasis (del griego *homoios*, similar y *statis*, posición) para designar los procesos psicológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos. Y el que diecisiete años después, en 1939, adoptó el término *stress*, y se refirió a los "niveles críticos de estrés", los cuales definió como aquellos que podrían provocar un debilitamiento homeostático. Cannon insistió especialmente sobre la estimulación del Sistema Nervioso y en la descarga de Adrenalina por las glándulas médula suprarrenales que se produce cuando hay agresiones y a su vez describió este proceso autónomo como el que provoca modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para su defensa.

Cannon (1992; cp, Slipak, 2003), lo define como cualquier demanda, sea física, psicológica, externa o interna, buena o mala, que provoca una respuesta biológica del organismo idéntica y estereotipada y cambios hormonales cuantificables por datos de laboratorio que puedan verificarse una y otra vez, ante nuestras reacciones contra el estrés.

Para algunos autores el estrés es visto como un estímulo que puede verse como una amenaza, de modo más específico como el resultado de la relación entre individuo y el entorno, evaluado por aquel como amenazante que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar. (Lazaruz, 1966; cp. Castilla y Miranda; 1990). En esta misma línea el mismo se ha considerado como la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión (Baumrind, 1972; cp. Castilla y Miranda; 1990).

Por otro lado, se ha intentado conceptualizar el término como una respuesta no específica a toda demanda que se le haga (Slipak 2003), o en su defecto una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo (Brenner, 1984; cp, Slipak. 2003), de una forma más específica como, el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción (Organización Mundial de la Salud, 2001).

De este modo, el estrés ha sido definido a lo largo de la historia según su origen bien sea interno y externo. (Marion, 2003. cp, Jewett y Peterson. 2006). A nivel interno de estrés se toman como referencia el hambre; el dolor; la sensibilidad a ruidos, cambios de temperatura y congestión de personas (densidad social); el cansancio y el exceso o la falta de estimulación del ambiente físico inmediato y cercano a la persona.

Son éstas quizás las referencias más importantes en las cuales se basó Hans (1950; cp. Gerard, 2006) para sus experiencias y la evolución de sus estudios con respecto al “Síndrome General de Adaptación” (SAG), y su enorme repercusión en los diferentes órganos de los seres humanos y de los animales.

En todas estas definiciones se encuentra explícito, el supuesto, que si estos cambios se hacen en armonía, es decir si las respuestas son adecuadas al estímulo o para explicarlo de otra manera, si están adaptadas a las normas fisiológicas del sujeto, se habla del buen estrés, indispensable para el desarrollo, el funcionamiento del organismo y la adaptación al medio. Y si por el contrario, las demandas del medio son excesivas, intensas y/o prolongadas, aún agradables pero superan la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo, son denominados mal estrés. (Montes 1996)

Cada factor de estrés tendrá por supuesto una respuesta específica de acuerdo al agente causal, pero estará siempre acompañado por "una respuesta complementaria biológica y común a todos esos factores y por lo tanto no específica, es decir, independiente del tipo de factor causante y que se traduce por un conjunto de cambios y de reacciones biológicas y orgánicas de adaptación general (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Lo que hace referencia a que el sistema de adaptación a veces no distingue entre factores realmente agresivos o exigencias de la civilización a una sociedad que evoluciona rápidamente, mucho más rápido que nuestros esquemas mentales y sentimientos.

Dentro de los factores estresantes externos identificados en la actualidad, se encuentran, la separación de la familia, un cambio en la composición familiar, la exposición a disputas y conflictos interpersonales y a la violencia, el sentir la agresión de otros (la intimidación), la pérdida de propiedad personal importante o de una mascota, la exposición a expectativas excesivas respecto al logro, el "andar de prisa" y la desorganización de los eventos de la vida cotidiana de uno (Bullock, 2002; cp, Jewett y Peterson, 2004).

Aunque la literatura de investigación suele enfocarse en el impacto de factores estresantes de una sola variable en el desarrollo de niños, en situaciones

de la vida real, ellos experimentan el estrés de orígenes múltiples. Los investigadores notan que factores estresantes múltiples interactúan entre sí y pueden tener efectos acumulativos (Stansbury y Harris, 2000; cp, Jewett y Peterson, 2004). De modo tal que niños y adultos pueden mostrar diferentes modos de reaccionar frente al estrés; además el estrés juega un papel importante en las causas y el mantenimiento de problemas emocionales.

Posturas teóricas

Los órganos de percepción externa y la interpretación de los estímulos, las dudas, angustias y conflictos de nuestro inconsciente, provocan igualmente la puesta en marcha del eje Médulo-Hipotalámico o Córtilco Adrenal con liberación de adrenalina y glucocorticóides. Por otro lado los neurotransmisores y hormonas de nuestro cerebro y los órganos internos que preparan a ese organismo para la lucha actúan ante cualquier situación. (Armstrong, 2004)

Y más recientemente Daniel Goleman, psicólogo graduado en Harvard y luego profesor de ésta misma institución. Sorprendió al mundo con su teoría y la publicación de un “best seller” divulgado en 1995, donde afirma que “*las emociones deben ser llamadas inteligencias*”; y más tarde en su segunda publicación, “*La práctica de la inteligencia emocional*”..., asegura que el manejo de las emociones, hace más eficiente y aumenta los índices de éxitos de vida en un 80%. Esta proposición lo que busca explicar, al igual que la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner, es la estrecha relación entre las emociones y los aprendizajes (Goleman, 1995; cp, Armstrong, 2004).

También plantea la importancia de enseñar la inteligencia emocional en las escuelas, para que los niños tengan la oportunidad de adquirir habilidades que les ayudarán a combatir mejor el estrés y sus consecuencias como: la depresión, los trastornos alimenticios, la violencia y otras consecuencias que pueden sabotear al estudiante más prometedor. Estas habilidades incluyen la capacidad de identificar, rotular expresar y manejar sentimientos; controlar impulsos; reducir el estrés y aplazar la gratificación. En un estudio citado por Goleman, los niños de preescolar que demostraron capacidad para aplazar la gratificación, rehusándose

a comer un dulce de inmediato a cambio de que les dieran dos dulces después; resultaron ser mucho más competentes socialmente, más efectivos en lo personal y, tuvieron calificaciones en pruebas oficiales de secundaria en promedio 210 puntos por encima de los niños que eligieron comerse el dulce de inmediato, en lugar de esperar para poder comerse dos. Toda esta teoría ampliamente cercana a lo planteado por Gardner acerca de las Inteligencias Múltiples (intrapersonal e interpersonal). Ellos llegaron a conclusiones semejantes acerca de la unidad, entre conocimiento y sentimiento. (Armstrong 2004)

Los niños pequeños muchas veces sacan mayor provecho de la *forma* como se les enseña algo, de lo que se les enseña o del contenido específico del programa escolar. Si alguien les enseña algo en un momento de rabia, entusiasmo, letargo o tristeza, esto se destaca mucho más en la mente de los niños que los datos o ideas que contenía la lección. Jerome Bruner, autor del libro "Actual Minds, Possible Worlds" (Mentes Presentes, Mundos Posibles) hace referencia a un colega suyo que dice que los seres humanos percibimos, pensamos y sentimos, todo a la vez (Armstrong 2004).

Una aproximación al estrés en los niños, debe considerar los estresores que afectan al niño, la percepción del niño de estos, el impacto del estrés sobre las áreas de funcionamiento del niño: desempeño escolar, relaciones sociales y familiares, salud física y el comportamiento que adopta el niño para ajustarse al estrés. Estos elementos deben ser considerados puntos clave para la investigación, la intervención y la prevención. La observación del niño, sea por un especialista, profesor o padre de familia, debe estar orientada por estos cuatro puntos de referencia.

Para definir lo que es el estrés, se pueden tomar como referencia tres enfoques (Weinman, 1987 cp; Merino, 1999).

- Es *estrés como estímulo*: la monotonía, el aislamiento, el trabajo continuado bajo presión de tiempo, el calor, el cambio abrupto de ambiente, etc., son condiciones estresantes cuyos efectos generalmente provocan al niño reacciones de adaptación; estas reacciones pueden, sin

embargo, no ser adaptativas. Desde este punto de vista, se toma al estrés como estresor, es decir, como las características del ambiente que exigen conductas de adaptación. se pueden identificar tanto estresores externos (como las circunstancias en las líneas anteriores) como estresores internos (impulsos, deseos, etc.) (Weinman, 1987; cp, Merino, 1999)

- El *estrés como respuesta*: el niño exhibe conductas como respuesta que intentan adaptarlo al estresor. Los niños pueden mostrar, como mencionamos en un párrafo anterior, diferentes estilos de respuesta ante el estrés (Weinman, 1987 cp; Merino, 1999) reacciones que significan el uso de determinados mecanismos de defensa inclusive desde la edad preescolar. Considerando el aspecto fisiológico, Hans (1974) denominó Síndrome de Adaptación General a la reacción fisiológica generalizada en la experiencia de estrés.
- El *estrés como amenaza percibida*: desde otro punto, se asume que el estrés proviene de la percepción y evaluación que la persona hace de la situación, identificándola como evento amenazante para la propia seguridad. El sujeto evalúa y compara sus propias capacidades para hacer frente al estrés y la intensidad del estresor, experimentando reacciones consecuentes de esa evaluación. La disparidad entre los retos que experimenta la persona y la creencia que tiene sobre su capacidad para afrontarlos, determina la experiencia del estrés (Weinman, 1987; cp, Merino, 1999).

De este modo, es posible entender en términos de esta investigación el estrés como estímulo, las conductas del docente; como respuesta, la conducta del niño y como estado, la inconmensurable relación e interacción entre ambos, aunado a la inevitable dinámica del aula producto de la combinación de los anteriores.

Por todos estos factores anteriormente expuestos se ha considerado mostrar las bases teóricas que sustentan este trabajo de investigación partiendo

de los puntos más generales acerca del estrés y la educación, e irlo especificando hasta llegar al objetivo como tal que son aquellas conductas docentes que pueden ser consideradas como factores estresantes y aquellos indicadores que los niños exterioricen de una forma estresante.

A fin de determinar conductas desviadas a lo esperado para una edad en particular y posibles de atribuir a una causa externa como el estrés, es necesario, en primer lugar, identificar aquellas características a una etapa evolutiva en particular, por lo que a continuación se reseñan brevemente las más importantes.

Características Básicas de Niños y Niñas de 3 a 6 años

Papalia y Olds (1992), plantean que la edad de los 3 a los 6 años coincide con el inicio de la enseñanza obligatoria y es una etapa que va a resultar clave en la vida del niño o de la niña, tanto en lo que se refiere al desarrollo de su personalidad como a la construcción de las bases sobre las que, en sucesivas etapas, fundamentara todos sus procesos de aprendizaje. Nos encontramos, en consecuencia, frente a una etapa esencial en la que los niños y las niñas, a grandes rasgos, presentan las siguientes características respecto a su desarrollo personal y a sus comportamientos:

- Se encuentran en un estadio la “primera infancia”, lo cual supone la necesidad de manipular (los objetos, el lenguaje, etc.) para alcanzar los conceptos que se proponen, aunque estos sean aun muy elementales.
- Hacen girar la realidad en torno a su propia actividad y experiencia.
- Su personalidad se va desarrollando en base a la identificación.
- Poseen una inteligencia “práctica” por lo que conocen a través de su experiencia personal y cotidiana (observando, escuchando, tocando, oliendo probando, jugando, etc.), aunque evolucionan progresivamente hacia la lógica.
- Desarrollan la capacidad de atención y observación.
- Poseen una gran curiosidad intelectual, que los lleva a preguntar insistentemente ¿por qué?. Parece demostrado que estos “por qué” se

encuentran a mitad de camino entre la causa y la finalidad, siendo normalmente satisfactoria cualquier contestación.

- Aparecen un mayor número de nuevos temores.
- Dominan la motricidad fina, el sentido de la lateralidad, su propio esquema corporal, etc. Esto les facilita la adquisición del aprendizaje lecto-escritor, fundamental para los restantes y posteriores aprendizajes.
- Desarrollan funcionalmente el lenguaje, que influye de modo determinante en la estructuración de su pensamiento y el cambio de las conductas agresivas que pasan de la acción al habla.
- Los aprendizajes sociales son adquiridos del medio externo. (padres, familiares, docentes, TV, etc.)
- Evolucionan hacia posturas de autonomía moral, aunque todavía fuertemente condicionados por la variedad de sus sentimientos.
- Aparece el juego como la expresión de inquietudes y emociones.

La propia madurez psicomotriz y la conquista que el niño o la niña de 3 y 6 años va haciendo de su medio más próximo, hacen que esta etapa suponga para ellos un considerable avance respecto a su autonomía personal.

Craig (1988) propone que si bien en un primer momento de esta etapa inicial, el niño o la niña, necesitan depender constantemente de los adultos, pronto van a iniciar la creación de una imagen más ajustada de sí mismos y van a comenzar a elaborar sus propios criterios, lo que les ayudará a conquistar progresivamente una mayor autonomía frente al medio social y en el terreno personal. Por eso en este sentido, en estas edades adoptarán cambios como los siguientes:

- La relación, principalmente con la madre, será menos absorbente y empezarán a valorar y a reclamar convivir más, con los compañeros.
- No les gustará ser tratados como “bebés”.
- Empezarán a intervenir más en las clases formulando preguntas y ofreciendo opiniones, comentarios y sugerencias.
- Harán las primeras manifestaciones de la adquisición de gustos y aficiones.

- Aumentara su curiosidad y su capacidad para tomar iniciativas.
- Y serán capaces de empezar a tomar pequeñas, pero significativas, responsabilidades.

La escuela y, dentro de ella, el grupo de clase, constituye para los niños y las niñas un ámbito esencial e insustituible respecto al aprendizaje del valor de la amistad, la solidaridad y la convivencia. Téngase en cuenta que la escuela marca el punto en el que el niño y la niña comienzan poco a poco a independizarse de la familia y a integrarse, de una forma más activa y abierta, en relaciones sociales más amplias y enriquecedoras.

Desde esa perspectiva, en esta etapa inicial, es esencial poner un gran énfasis en ayudar a los alumnos y a las alumnas a empezar a tomar conciencia de su sentido de pertenencia a una clase o grupo de amigos, a descubrir su lugar dentro de él, a valorar a los otros, a colocarse en el punto de vista de los demás y a empezar a descubrir el valor que tienen las pequeñas experiencias que se comparten y pueda protagonizar con sus amigos y sus amigas; experiencias que van a ser claves en la formación y en el fortalecimiento de su propia imagen. De igual manera, a nivel pedagógico los docentes se enfrentan al reto importante de: “Animar al niño o a la niña a que sean independientes y curiosos, a que usen su iniciativa al perseguir sus intereses, a tener confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí mismos, a dar su opinión con convicción y a no desanimarse fácilmente” (Cuadernos para la reforma educativa venezolana 2005).

Según Papalia y Olds (1992), los profesores de un buen preescolar deben propiciar el desarrollo cognitivo mediante diversas experiencias en la que los niños aprendan haciendo y estimulando los sentidos. El docente debe tener ciertas características conductuales que ayudarán a un mejor desarrollo de las relaciones dentro del aula y estas son:

- Saludan y se despiden de manera afectuosa de los niños y representantes.
- Abrazan acarician y cargan a los niños en el momento que lo requieran.
- Establecen límites de manera firme y cordial.

- Explican las situaciones problemáticas de manera sencilla y comprensible, adecuándolas al nivel de desarrollo de los niños.
- Fomentan la observación, la curiosidad, la creatividad y la destreza del lenguaje.
- Poseen en el salón diversos materiales tangibles.

Evidencias empíricas

El conocimiento creciente sobre la importancia y el impacto del estrés en los niños pequeños debería utilizarse, bien para reducir los factores de estrés en ellos y además para ayudarles a aumentar las estrategias de manejo y las respuestas sanas al estrés inevitable en sus vidas.

El estrés se experimenta de muchas formas y varía según el niño individual, su nivel de desarrollo y su experiencia previa en la vida. La adaptación o el manejo del estrés parece depender mucho de las capacidades de desarrollo de un niño y su inventario de habilidades para poder aguantar situaciones difíciles (de manejo). Los investigadores sugieren que los niños de menos de 6 años de edad han desarrollado menos capacidad de (1) pensar íntegramente en un evento; (2) elegir de un "menú" de posibles comportamientos en respuesta a cualquier evento nuevo, interesante o provocador de ansiedad; (3) comprender un evento sin relacionarlo con sus propios sentimientos y (4) modificar sus reacciones físicas en respuesta a cambios de estímulo (Allen y Marotz, 2003. cp; Jewett, y Peterson, 2004).

Investigaciones realizadas indican que el impacto negativo del estrés es mas profundo en niños que tienen menos de 10 años de edad, tienen un temperamento genético "lento a calentarse" o "difícil," nacieron prematuramente, son varones, tienen una capacidad cognitiva limitada, o han sentido algún estrés prenatal (Nota de prensa 2005).

Niños que viven en la pobreza, o en comunidades violentas, o que son intimidados en ambientes escolares también están sujetos a más estrés externo que otros niños según explica McLoyd (1998. cp; Jewett, y Peterson, 2004). Los

que tienen menos resistencia a estímulos externos e internos sentirán una mayor variedad de eventos y condiciones como negativamente estresantes. (Stansbury y Harris, 2000. cp; Jewett, y Peterson, 2004).

Especialistas han identificado dos categorías de experiencias estresantes. El estrés agudo se define como un principio repentino e intenso (por ej: una enfermedad de corto plazo de un progenitor), y después un apaciguamiento, de estímulos estresantes. El estrés crónico que puede darse por la pérdida mediante la muerte o la separación prolongada de una persona importante en la vida del niño-abuelo, cuidadora, hermano, etc; por otra parte, es progresivo y tiene los efectos más significativos y perjudiciales en los niños, incluyendo cambios en la química y la función cerebrales, y un declive en la resistencia a enfermedades (Gunnar y Barr, 1998; Lombroso y Sapolsky, 1998. cp; Jewett, y Peterson, 2004).

Zegans (1982) y Hans (2006. cp; Lopategui, 2001) presentan en sus teorías que el estrés infantil se experimenta en distintas etapas y son:

- 1) alarma y reacción física
- 2) evaluación (mientras un niño intenta extraer significado del evento)
- 3) búsqueda de estrategias de adaptación o de aguante
- 4) implementación de una o más estrategias.

Esta etapa de implementación puede ser una acción no repetida o puede extenderse por horas o días. La evaluación de niños de eventos estresantes y sus elecciones de estrategias viables para aguantarlos difieren de las de adultos. Además, se ha observado que las respuestas físicas de niños al estrés también difieren de las de adultos ya que pueden ser más intensas y abarcar todo el cuerpo.

El estrés se observa más frecuentemente como una reacción física evidente: llorar, el sudor en las palmas de las manos, correr en dirección opuesta, arranques agresivos o defensivos, comportamientos de mecerse o consolarse a si mismo, dolores de cabeza y de estomago, comportamientos nerviosos de

motricidad fina como torcer o arrancar los cabellos, mascar y chupar, morder la piel y las uñas, accidentes higiénicos (orinarse, etc.), y perturbaciones del sueño. Los investigadores sugieren que algunos niños pueden reaccionar de manera global mediante la depresión y la habitación; la timidez excesiva; hiper-vigilancia; inquietudes excesivas; "parálisis" en situaciones sociales; el interés aparentemente obsesivo en objetos, rutinas y la comida y preocupación persistente sobre "lo que sigue"; y pegarse excesivamente a un adulto. (Jewett, y Peterson, 2004).

Los teóricos creen que estos comportamientos representan la contraposición de las conductas infantiles por manejar y reaccionar ante eventos estresantes. Se cree que los niños generalmente se distancian en el sentido emocional de situaciones estresantes por medio de comportarse de maneras destinadas a disminuir el estrés provocando llantos, enfados, etc; para mostrar sentimientos de abandono cuando los padres cuidadores o docentes no prestan la atención necesaria y de esta manera cubrir o esconder sentimientos de vulnerabilidad. Portándose mal o de manera agresiva, perturbadora o altanera cuando es hora de poner los juguetes en su lugar o dejar de jugar es un ejemplo claro de este tipo de situaciones. Conforme el niño crece; para aguantar el estrés negativo, los niños utilizan cada vez más sus estrategias cognitivas para resolver problemas, haciendo preguntas sobre eventos, circunstancias y expectativas de lo que pasará y la aclaración de lo que ha pasado (Kochenderfer- Ladd y Skinner, 2002. cp; Jewett, y Peterson, 2004).

La exposición prolongada al estrés y el uso continuo por un niño de estrategias de aguante pueden resultar en patrones de comportamiento que son difíciles de cambiar si el niño percibe la estrategia como efectiva (Jewett, y Peterson, 2004).

Beauport y cols. (1985. cp, Montes, 1996) realiza una investigación con sus alumnos de doce y trece años, colocando electrodos en hemisferio derecho e izquierdo a la hora de realizar distintas pruebas académicas y como resultados obtuvo que los niños con dominación cerebral izquierda eran buenos en matemáticas, lectura y escritura rápida. Los que tenían dominación del hemisferio

derecho eran buenos en las actividades de arte, música y pintura. Los casos de niños afectados emocionalmente también demostraron donde eran más fuertes y más débiles y se llegó a la conclusión de que todo esto se debía tomar en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es aquí donde surge el modelo de las inteligencias múltiples sin dividir lo racional de lo emocional y lo biológico.

Montes (1996) propone que la exposición a situaciones estresantes en forma continua, debilita la capacidad de reacción; ya que por ejemplo la angustia y el miedo producen confusión y no se posee la lucidez y serenidad necesaria para enfrentar dicha situación. En cuanto al derrumbamiento estudiantil Montes los atribuye a la influencia de diversos factores como poca seguridad y confianza de sí mismos, miedo a los profesores que infunden durante la interacción dentro del aula y a las evaluaciones, etc. todo esto almacenado en el “cerebro derecho” provocando así un bloqueo al verse exigido con conductas y respuestas exactas. Considera que las causas más importantes de estrés en los alumnos son:

- Falta de comunicación docente-alumno. Ya que existen docentes que marcan distancia y superioridad, manifiesta a través de estructura jerárquica y autoritaria que entorpecen la franqueza y desacuerdo de los planteamientos.
- La presión escolar representada por el cúmulo de exigencias de tareas que en algunos casos no van equiparadas con el tiempo disponible o no se tienen los materiales necesarios para hacer una buena presentación.
- El sistema de evaluación que hace énfasis en el pensamiento académico-analítico, los cuales benefician a muy pocos alumnos.
- Los contenidos evaluados que son presentados sin ningún tipo de motivación y estímulo, pueden producir desinterés y tensión en el alumno.
- Poca flexibilidad y análisis de situaciones individuales por parte de los docentes.

Otros investigadores en sus estudios observacionales han identificado diversos síntomas como indicadores de estrés. (Saba. 2005)

Síntomas fisiológicos del estrés

- Aumento de la frecuencia cardiaca
- Incremento de la presión arterial
- Sudoración
- Ritmo respiratorio acelerado
- Tensión muscular
- Aumento de los niveles de adrenalina
- Dificultad para respirar
- Dilatación de las pupilas

Síntomas cognitivos del estrés

- Preocupaciones
- Incapacidad para tomar decisiones
- Sensación de confusión
- Dificultad para concentrarse
- Desorientación
- Olvidos frecuentes
- Hipersensibilidad a la crítica
- Mal humor

Síntomas motores del estrés

- Hablar rápido
- Temblores
- Tartamudeo
- Voz entrecortada
- Explosiones emocionales
- Comer en exceso

En el año académico 1999-2000 hubo una experiencia de investigación con objetivos y lineamientos similares a la presente, que se expone a continuación.

La experiencia trata sobre el trabajo con las emociones en cada una de las áreas. La educación emocional, el contribuir al desarrollo de la personalidad de los alumnos, es tarea de todos los docentes. En cada una de las áreas curriculares vienen claramente expresadas una serie de actitudes que el profesor debe desarrollar en los alumnos y que son los objetivos de la educación emocional.

El contexto donde se realizó esta experiencia parte de un grupo de profesores del I.E.S. "Isabel de España" en Islas Canarias, España, donde imparten docencia en los turnos de tarde y noche. En Noviembre de 1999, la profesora Josefa Sánchez Doreste Coordinadora de la Institución, participó con una ponencia en las II Jornadas de Historia Local Canaria, organizadas por el Seminario de Humanidades Agustín Millares Carlo del Centro Asociado de la UNED de Las Palmas, desarrolladas en el CICCA y dedicadas al tema Enseñanza y Educación en Canarias. *¿Educación intelectual versus educación emocional?* fue el título. Profundizando en el tema, tomo la decisión de importancia del tema que tenía que trascender, no podía quedarse sólo en una ponencia. Así es que se presento un proyecto de Grupo de Trabajo en septiembre de 1999 cuando se concientiza lo poco que se sabe sobre las emociones y de la amplitud del campo en que se desarrolla la investigación.

El clima relacional de los profesores del IES Isabel de España es excelente, el Equipo Directivo potencia y facilita cualquier iniciativa de formación del profesorado. Estas características llamaron la atención de un grupo de docentes de Francia y Bélgica que accedieron a ser Centro en visita preparatoria para la iniciación de un proyecto europeo.

Objetivos de la investigación

Los objetivos del proyecto están recogidos en dos bloques: profesor y alumno. Se trata de abordar la educación emocional de ambos.

Objetivos del profesor:

- Modificar el perfil del profesorado, concienciar al docente de la importancia de su educación emocional.
- Concienciar al docente de que la sociedad ha cambiado, de que su actuación no puede ser la misma de etapas anteriores.
- Concienciar al docente de que no es sólo un transmisor de conocimientos, deberá asumir la tarea de ayudar al alumno a desarrollar su personalidad.
- Concienciar al profesor de que debe asumir su autoformación, adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas metodologías, utilizar nuevas estrategias.
- Aceptar que la educación integral del alumno lleva aparejada la educación emocional y que ésta debe ser asumida por él, como profesor, y desarrollarla desde la materia específica de su especialidad.
- Dar respuesta al apartado del currículo *Actitudes*, estableciendo una metodología y acciones para desarrollarlas. No se puede evaluar algo que no se está trabajando de forma concreta.
- Admitir que la educación emocional supone el desarrollo de determinadas capacidades y mejora de ciertas actitudes que el docente deberá desarrollar en sí mismo para luego transmitirla a los demás.
- Erradicar el sistema de “penalización”, como medida general, y asumir en su lugar la tarea de educar, planificar, seguir y evaluar la evolución del alumno en su proceso de integración en la comunidad escolar y en la vida social.
- Desarrollar en sí mismo la capacidad de “la empatía”, esa destreza que le permitirá ponerse en el lugar del otro.

Objetivos del alumno:

- Facilitar a los alumnos las estrategias necesarias para que éstos adquieran por sí mismos:
- El conocimiento de sus propias emociones.
- La capacidad de controlar sus emociones.
- La capacidad de motivarse a sí mismo.
- La capacidad para reconocer y aceptar las emociones de los demás.
- La capacidad para desarrollar la empatía: ponerse en el lugar del otro.
- El control de las relaciones de comunicación interpersonal.

Dificultades y objetivos alcanzados

La única dificultad expuesta fue la de acoplar horarios para las reuniones requeridas. Ya que había colaboradores de otros institutos educativos.

Entre los objetivos logrados señalan el haber desarrollado la empatía. Los profesores del grupo exponen haber logrado un buen clima de relaciones en el aula. Aseguran no tener conflictos de disciplina en las clases y que la actitud de los alumnos ha mejorado. Son más participativos; cada uno, a partir de su diversidad, realiza con ilusión su trabajo.

Actualmente están desarrollando una serie de actividades, dirigidas al desarrollo de la personalidad; todas ellas tienen como base la reflexión y el descubrimiento.

Las leyes venezolanas, específicamente la Ley Orgánica de Educación, pauta en algunos de sus artículos ciertas sanciones que puede recibir el docente si su desenvolvimiento dentro del plantel no cumple con las mínimas requeridas como por ejemplo “el incumplimiento reiterado de las actividades docentes relativas a la planificación, desarrollo de la enseñanza, y uso y mantenimiento de las ayudas pedagógicas en el aula (ver anexo C). Lo cual demuestra que si esta normativa existe algo debe estar ocurriendo en nuestras aulas que no es del todo fructífero para la educación. (MED, 2006)

Viendo todas las investigaciones anteriormente mencionadas se puede determinar que el estrés si es un factor que está afectando a las aulas de clase a nivel mundial; en cuanto a interacción dentro de las mismas y en cuanto al desarrollo y crecimiento de los alumnos. Goleman nos explica como de manera orgánica los seres humanos se ven afectados y tienen reacciones ante las situaciones estresantes afectando el aprendizaje. Por otra parte tal como se demostró en el IES (ob. cit.) si se hace un plan de intervención y un trabajo con docentes, padres y alumnos optimizando el ambiente de aprendizaje, se obtienen mejores resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez revisadas diversas investigaciones que dan apoyo empírico a la existencia, causas y aspectos asociados al estrés infantil, la presente investigación se ha propuesto objetivos más específicos en torno a la caracterización de conductas estresantes de los docentes y conductas que indicadoras de estrés de los niños en grupos de Educación Pre-Escolar. En este sentido se han planteado como objetivos específicos los propuestos a continuación.

Objetivos Específicos

- Detectar la manifestación de conductas docentes identificadas como estresantes para los educandos.
- Detectar la presencia de conductas identificadas como indicadores de estrés en un grupo de niños preescolares.
- Realizar inferencias acerca de la interacción docente-alumno y sus posibles consecuencias.
- Establecer recomendaciones y sugerencias que mejoren la interacción docente-alumno en el aula para favorecer el desarrollo psicológico e integral de los niños.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Enunciado del problema

- ¿Puede ser la conducta del docente preescolar un factor generador de estrés, para un grupo de niños de 3 a 6 años?

Tipo y diseño de investigación

Es una investigación de índole exploratoria, descriptiva. Puesto que el problema a examinar es poco estudiado. La literatura y bases empíricas demostraron que en Venezuela existen investigaciones y artículos no validados en donde se presentan ideas relacionadas con el planteamiento de ésta investigación; como bien lo explican Hernández R., Fernández C. y Baptista P. 1996 al definir las investigaciones exploratorias. Los estudios exploratorios pocas veces tienen un fin en sí mismos, “Por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas” (Asti, 1973. pag 253). Este tipo de estudios, son más flexibles en cuanto a su metodología, más amplios y dispersos en comparación con los estudios descriptivos y los explicatorios. En este caso se seleccionaron las variables por ser las más relevantes y fáciles de identificar durante la observación dentro del contexto.

Por otra parte, en esta investigación se describen situaciones y eventos en concreto, acerca del docente preescolar y el estrés infantil, lo que le da el carácter descriptivo al método utilizado para poder presentar un panorama lo más preciso posible del fenómeno al que se hace referencia.

El diseño de investigación es no experimental con un trabajo de campo. En términos de Hernández, y col. (Ob. Cit.), en estos casos, los fenómenos son estudiados tal y como se dan directamente dentro de sus ambientes naturales,

específicamente la interacción docente-alumnos dentro de las aulas preescolares. Se plantea una visita a distintas aulas preescolares en donde se observará la relación que se lleva entre la maestra y los niños y cómo esta se lleva a cabo.

Variables: definición

- **Definición conceptual:**

Conducta estresora: características del ambiente que exigen conductas de adaptación. Estas características del ambiente comprenden, en niños de edad preescolar circunscritos al aula de clase, las interacciones con el docente, con los pares y con los recursos en general (Cramer y Block, 1998)

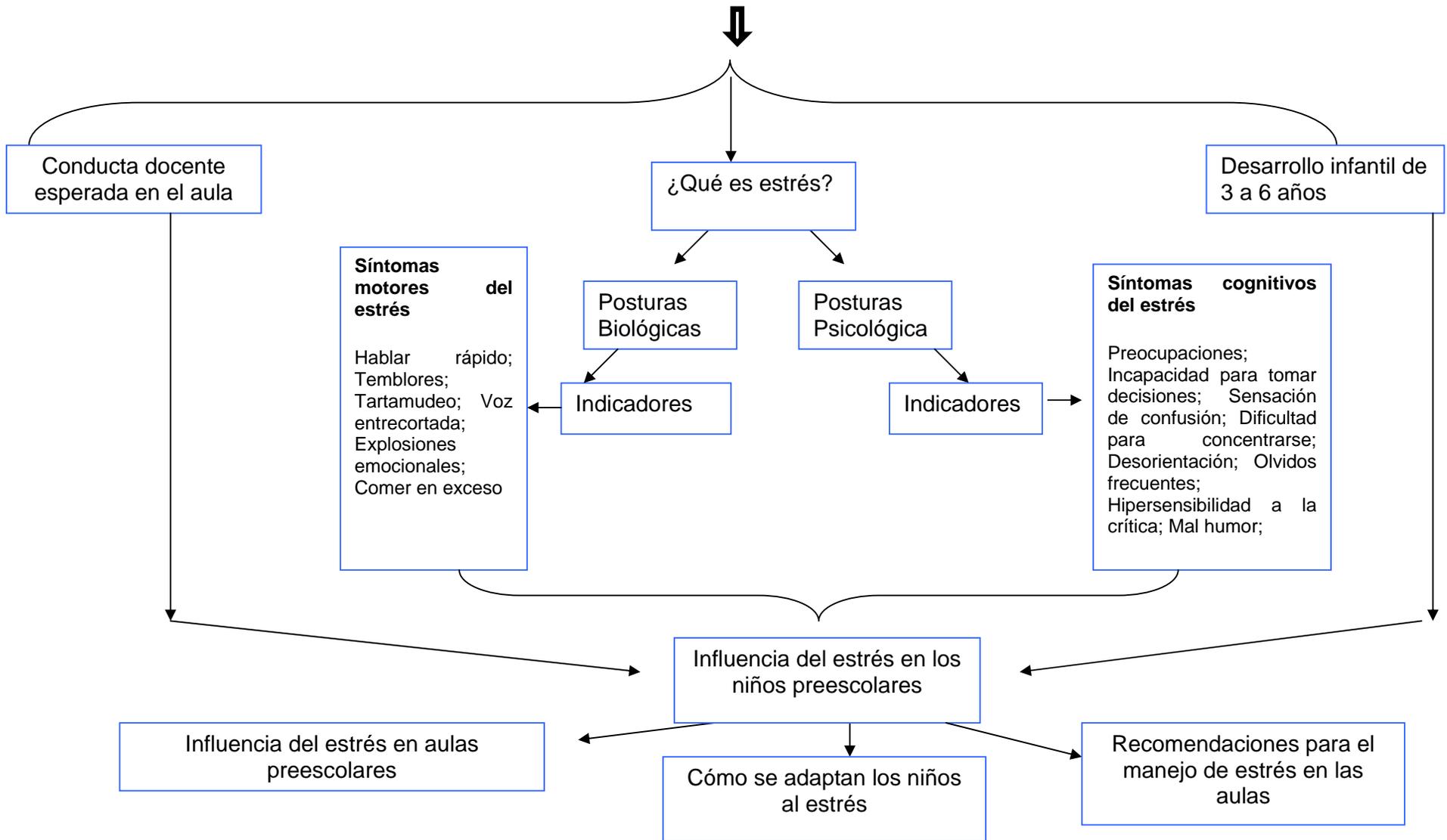
Estrés infantil: toda aquella interacción entre el niño y su entorno en donde se observe una desproporción o desequilibrio entre las demandas ambientales que acontecen sobre el niño y sus respuestas al verse enfrentado a ellas. (Hernández 2005).

Definición operacional:

		Dimensiones	Indicadores	Instrumento
<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar conductas docentes posibles generadoras de estrés infantil dentro de las aulas, con niños de 3 a 6 años	<ul style="list-style-type: none">• Conducta del docente Preescolar	<ul style="list-style-type: none">• Conductas estresoras del docente	<ul style="list-style-type: none">• Utiliza un tono de voz elevado (gritos)• Se presenta autoritario ante los alumnos• Exige tareas para la casa antes de los 5 años• Es rígido en la aplicación de normas:<ul style="list-style-type: none">a) Permiso para ir al baño durante las horas académicasb) Permiso para tomar agua durante las horas académicas• Exige a los alumnos por encima de su nivel de desarrollo necesidades fisiológicas como:<ul style="list-style-type: none">a) Control de esfínteresb) Alimentación excesiva	<ul style="list-style-type: none">• Lista de cotejo

	<ul style="list-style-type: none">• Estrés infantil	<ul style="list-style-type: none">• Indicadores cognitivos del estrés • Indicadores motores del estrés	<ul style="list-style-type: none">• Incapacidad para tomar decisiones• Sensación de confusión• Dificultad para concentrarse• Desorientación• Olvidos frecuentes• Hipersensibilidad a la crítica• Mal humor • Hablar rápido• Temblores• Tartamudeo• Voz entrecortada• Explosiones emocionales• Comer en exceso	<ul style="list-style-type: none">• Lista de cotejo
--	---	---	---	---

Conductas docentes y estrés infantil



Sujetos de estudio

La muestra de investigación contó con la observación de 17 aulas diferentes y 17 docentes de 5 colegios, de los cuales eran, 3 oficiales y 2 privados. Así, la muestra estuvo conformada y distribuida tal como se presenta en la tabla 2.

Recolección de datos

Se recolectó información mediante la observación directa no participante aplicando una lista de cotejo que consta de dos partes: una primera en donde se presentó una lista con las conductas estresoras del docente preescolar con 7 ítems a tomar en cuenta; y una segunda con los indicadores de conductas estresadas de niños preescolar para detectar su presencia o ausencia en el aula de clases. Estas últimas se dividieron a su vez en indicadores del área cognitiva, conformada por 6 ítems, e indicadores del área motora conformados por otros 6 ítems. (ver anexo A)

Análisis de datos

A fin de evaluar la incidencia de conductas estresoras del docente en conductas estresadas del niño se realizó un análisis gráfico descriptivo de los resultados de la lista de cotejo y de otras posibles relaciones entre las variables mencionadas que podrían resultar de interés como: (en los docentes) Utiliza un tono de voz elevado (gritos); se presenta autoritario ante los alumnos; exige tareas para la casa antes de los 5 años; es rígido en la aplicación de normas: a) Permiso para ir al baño durante las horas académicas, b) Permiso para tomar agua durante las horas académicas; exige a los alumnos por encima de su nivel de desarrollo necesidades fisiológicas como: a) Control de esfínteres, b) Alimentación excesiva. Y en los alumnos; incapacidad para tomar decisiones; sensación de confusión; dificultad para concentrarse; desorientación; olvidos frecuentes; hipersensibilidad a la crítica; mal humor; hablar rápido; temblores; tartamudeo; voz entrecortada; Explosiones emocionales; Comer en exceso.

A este fin, se codificó y procesó la observación a cada ítem en cada caso y se totalizó la puntuación para las conductas del docente, las conductas del niño y para esta última se calcularon los subtotales para los indicadores cognitivos y motores respectivamente.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentará el análisis de los resultados arrojados por las observaciones realizadas, tanto en términos de las conductas estresoras de los docentes y las conductas estresadas de los niños según indicadores cognitivos y motores, como en términos de otros aspectos que pudieran resultar interesantes como el nivel de preescolar al que pertenecen los alumnos (2º ó 3º), el tipo de colegio (oficial o privado) (ver anexo B).

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 556 niños, distribuidos en 17 aulas diferentes y 17 docentes de 5 colegios, a saber, 3 públicos y 2 privados. Así, la muestra estuvo conformada y distribuida tal como se presenta en la tabla 2. (ver anexo B)

Tabla 2. Distribución de la muestra.

Count		COLEGIO					Total
		Juan de Dios Guanche	Andrés Bello	Carlos Soubllette	San Ignacio de Loyola	Teresiano	
NIVEL	2º nivel	2	2		3	1	8
	3º nivel	2	2	1	3	1	9
Total		4	4	1	6	2	17

En General se observó que el 80% de los docentes muestra alguna conducta estresora, y que el 80% de los niños presentan alguna conducta estresada (ver Gráfico 1).

Tabla 3. Indicadores presentes o ausentes en la muestra.

	Docentes	Niños
Presencia	14	14
Ausencia	3	3

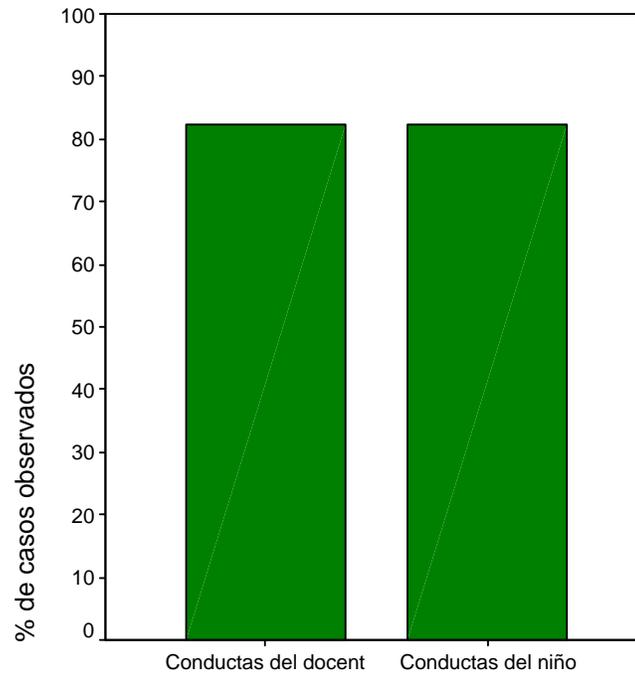


Gráfico 1. Porcentaje de docentes y niños que muestran algún indicador.

Asimismo se observó que en promedio los docentes presentan entre 2 y 3 conductas estresoras de las 7 que abarca el instrumento de observación, a la vez que en promedio los niños muestran entre 3 y 4 conductas estresadas de las 12 evaluadas (ver Tabla 3).

Tabla 4. Promedio de conductas observadas en los niños y los docentes.

	Media
Conductas del docente	2,65
Conductas del niño	3,24

Tabla 5. Conductas estresoras docentes.

	Tono de voz elevado	Autoritarismo	Exigencia Académica	Rigidez Esfínteres	Rigidez Alimentación	Exigencia Esfínteres	Exigencia a Alimentación
Presencia	6	9	3	10	9	3	2
Ausencia	11	8	14	7	8	14	15

Específicamente, en términos de las conductas estresoras del docente se encontró que las presentadas con mayor frecuencia por estos son las conductas autoritarias y rígidas en cuanto al permiso para ir al baño y tomar agua durante las horas académicas, seguidas por el tono de voz elevado y, en menor medida todas aquellas relativas a la exigencia (ver Gráfico 2).

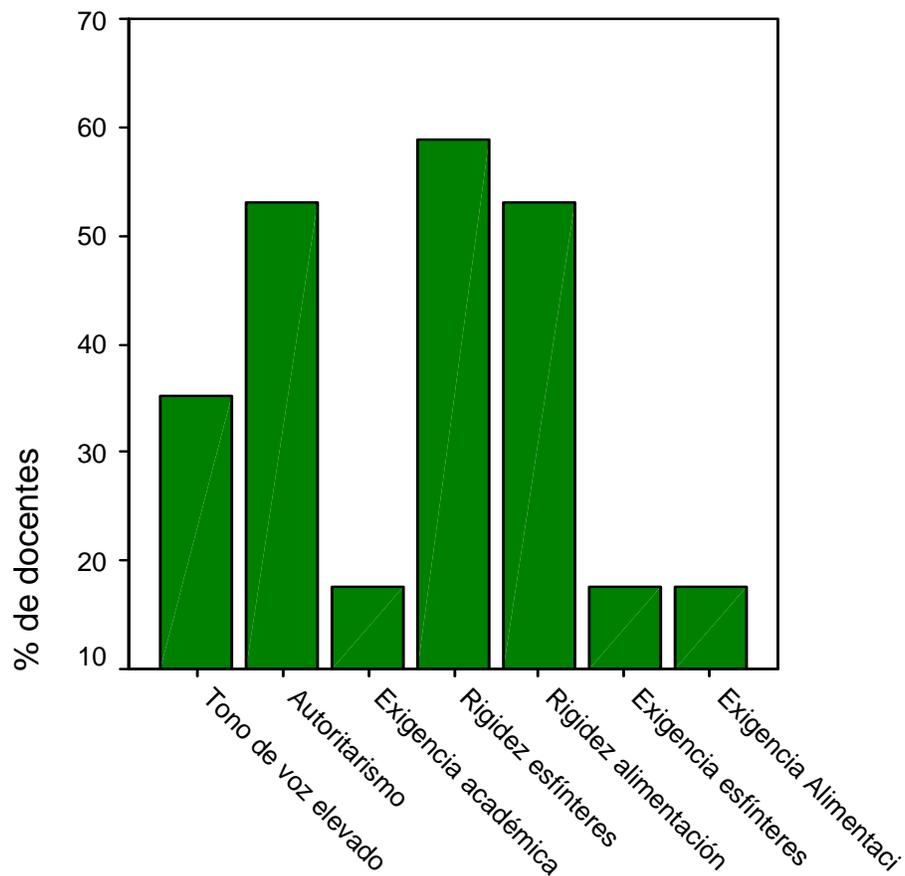


Gráfico 2. Porcentaje de docentes en los que se observó cada una de las conductas estresoras.

Tabla 6. Presencia de indicadores cognitivos o motores

Aula	Indicadores Cognitivos	Indicadores motores
1	1	1
2	1	0
3	1	0
4	0	0
5	2	0
6	4	2
7	0	0
8	0	0
9	4	3
10	3	2
11	2	4
12	0	1
13	5	2
14	1	3
15	5	2
16	2	1
17	0	3
Media	1,82352941	1,41176471

Por otro lado, en cuanto a las conductas registradas en los niños se observó mayor proporción de indicadores de estrés cognitivos que motores, en tanto que, en promedio, presentan entre 2 y 3 indicadores cognitivos y, entre 1 y 2 indicadores motores (ver Gráfico 2).

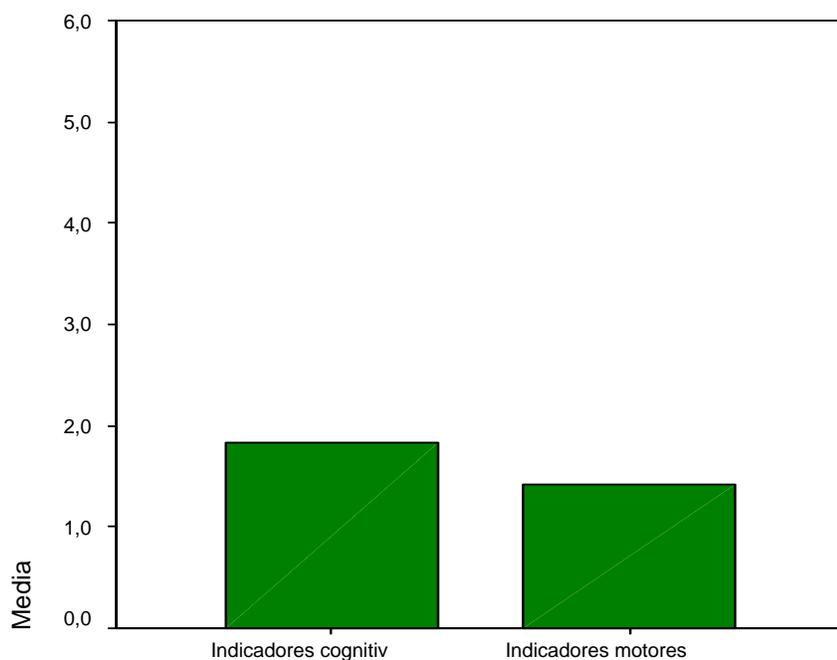


Gráfico 3. Promedio de indicadores cognitivos y motores observados en los niños

Tabla 7. Conductas presentes como indicadores cognitivos

	Incapacidad de toma de decisiones	Sensación de confusión	Dificultad para concentrarse	Desorientación	Olvidos frecuentes	Mal humor
Presencia	4	6	6	5	6	4
Ausencia	13	11	11	12	11	13

En cuanto a los indicadores cognitivos en particular se encontró que los más comunes entre los niños son la sensación de confusión, la dificultad de concentración y olvidos.

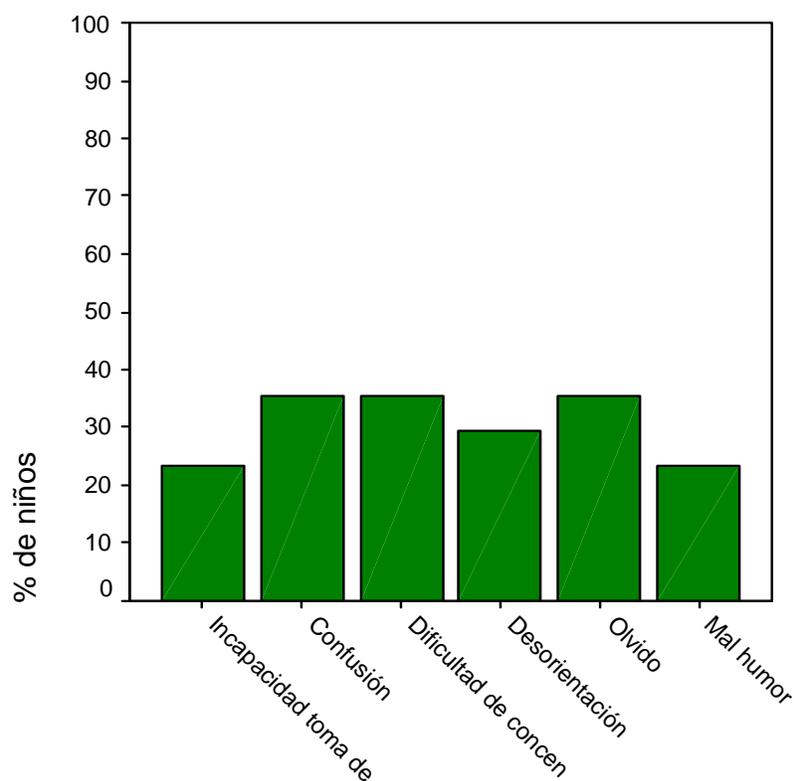


Gráfico 4. Porcentaje de niños en los que se observó cada una de los indicadores cognitivos de estrés.

Tabla 8. Conductas presentes como indicadores de estrés infantil.

	Hablar rápido	Temblores	Tartamudeo	Voz entrecortada	Explosividad emocional	Comer en exceso
Presencia	7	4	1	5	5	2
Ausencia	10	13	16	12	12	10

Por su parte, respecto a los indicadores motores se observó que los más frecuentes entre los niños son: voz entrecortada, hablar rápido y explosividad emocional, mientras que la menos frecuente resultó ser el tartamudeo (ver Gráfico

5).

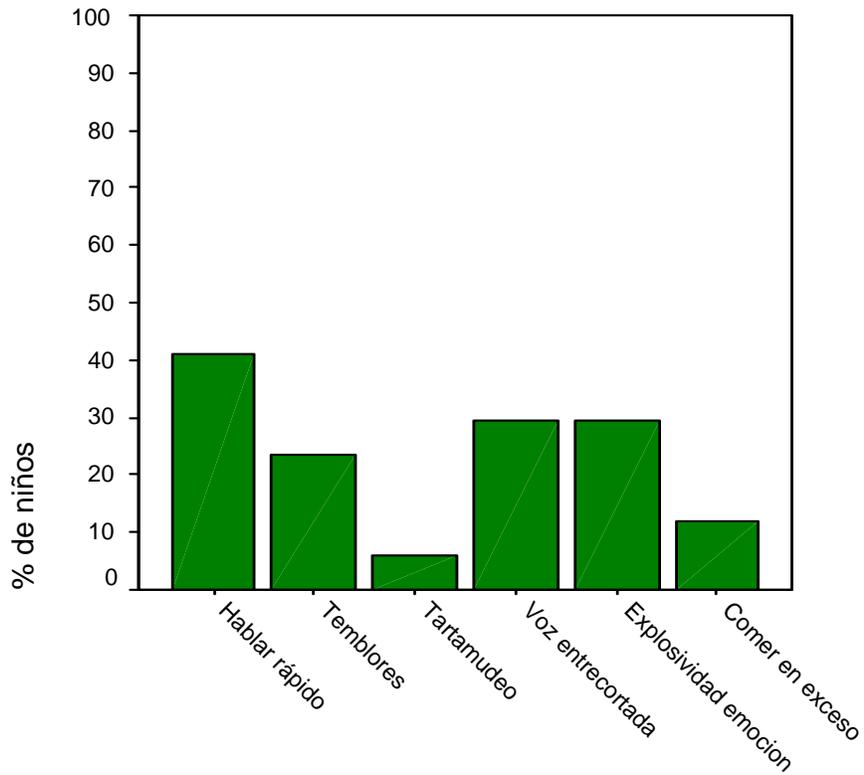


Gráfico 5. Porcentaje de niños en los que se observó cada una de los indicadores motores de estrés.

Tabla 9. Presencia de conductas de estrés en los niños según el nivel de preescolar.

Aula	2º nivel	3º Nivel
1	2	1
2	1	0
3	2	0
4	6	0
5	5	7
6	6	7
7	1	4
8	3	7
9		3
Media	3,25	3,22222222

Tabla 10. *Presencia de conductas de estrés en los niños según el nivel de preescolar.*

Aula	2º nivel	3º Nivel
1	2	1
2	2	0
3	0	3
4	2	3
5	6	2
6	6	1
7	7	2
8	0	6
9		2
Media	3,125	2,22222222

Adicionalmente se realizó una revisión del promedio de conductas evaluadas mostradas por los docentes y los niños según el nivel de preescolar en el que se encuentren, a fin de identificar posibles diferencias en función de esto. Sin embargo, tal como se muestra en la Gráfico 6, no se observaron mayores diferencias en la conducta de los niños según estén en 2º ó 3º nivel de preescolar, mientras que, en la Gráfico 7, se observa que los docentes de 3º nivel presentaron menos conductas estresoras que los de 2º nivel.

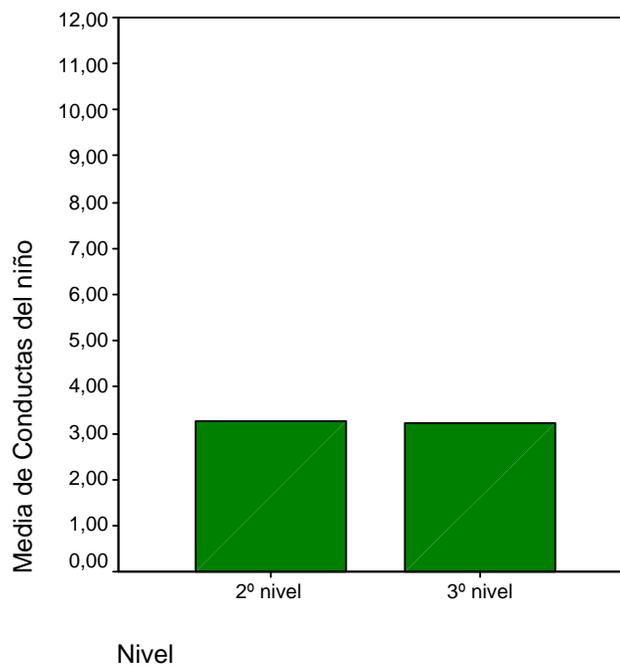


Gráfico 6. Promedio de conductas estresadas observadas en los niños según el nivel de preescolar.

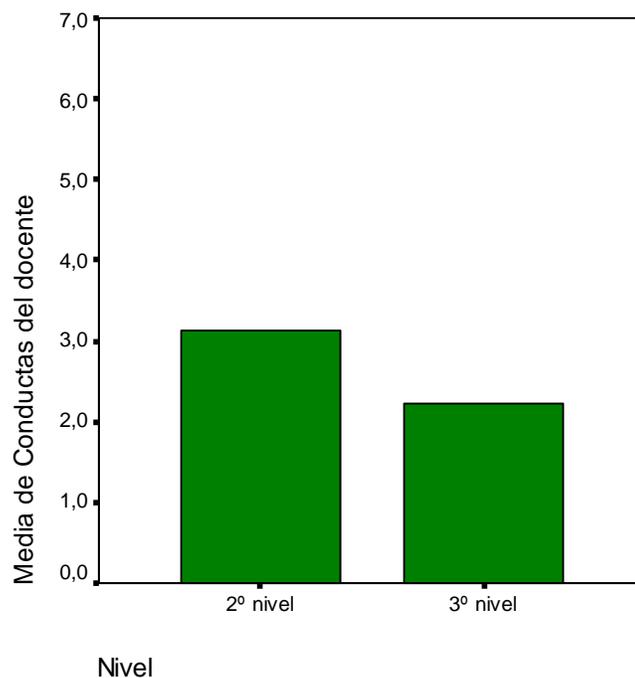


Gráfico 7. Promedio de conductas estresoras observadas en los docentes según el nivel de preescolar.

Tabla 11. Media de conductas como indicadores de estrés según el tipo de colegio.

Aula	Privado	Oficial
1	5	2
2	6	1
3	1	2
4	3	6
5	7	1
6	4	0
7	7	0
8	3	0
9		7
Media	4,5	2,11111111

De modo similar se evaluó la posibilidad de que existiese alguna diferencia entre las instituciones según fuesen públicas o privadas, tal como se muestra en

la Gráfico 8, y se encontró que, en general, los niños de los colegio privados muestran más conductas estresadas que los de los colegios públicos (ver Gráfico 8).

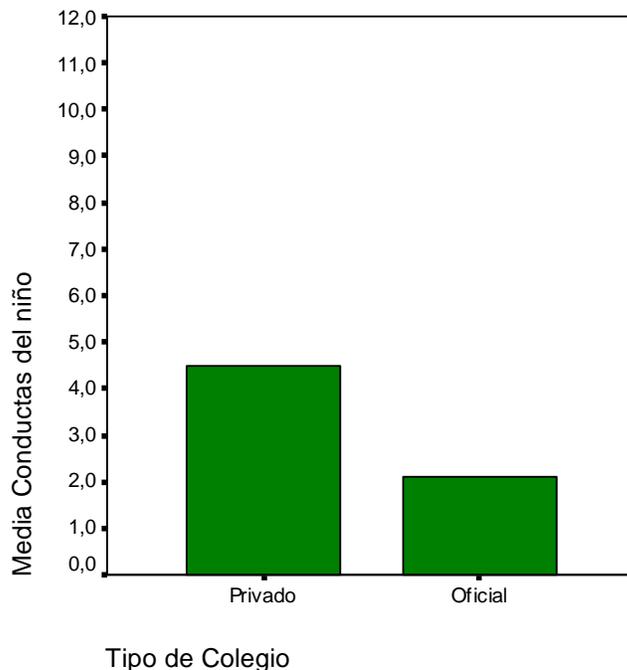


Gráfico 8. Promedio de Conductas estresadas observadas en los niños en función del tipo de colegio.

Tabla 12. *Media de conductas docentes estresoras según el tipo de colegio.*

Aula	Privado	Oficial
1	6	2
2	6	2
3	7	0
4	0	2
5	1	1
6	2	0
7	6	3
8	2	3
9		2
Media	3,75	1,66666667

De modo similar, se encontró que los docentes de colegios privados presentan más conductas estresoras que los de colegios públicos (ver Gráfico 9).

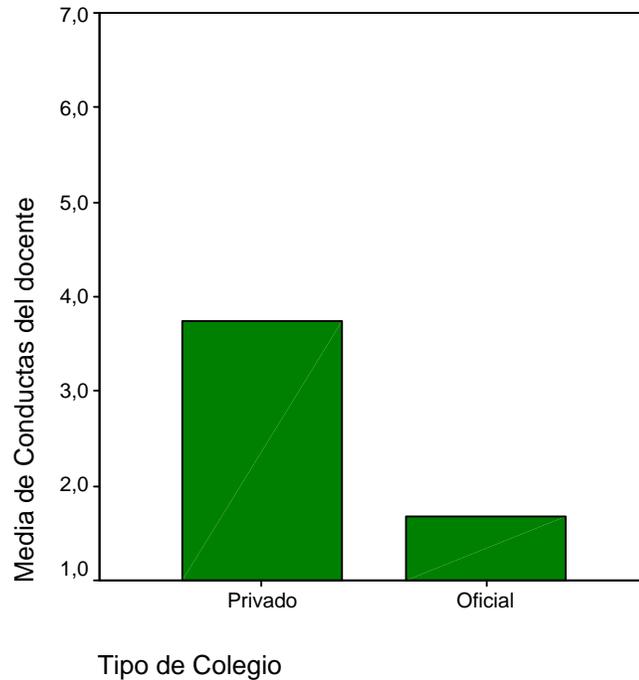


Gráfico 9. Promedio de conductas estresoras observadas en los docentes en función del tipo de colegio.

Así, una vez analizados los resultados arrojados por la observación de las 17 aulas de clase consideradas en esta investigación se procederá a discutir los resultados a fin de dar luz y esclarecer las relaciones entre las variables estudiadas.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación se realizó tomando en cuenta 7 indicadores de conductas estresoras en los docentes y 12 conductas que se muestren como indicadores de estrés en los niños; que a su vez se dividían en 6 indicadores motores y 6 indicadores cognitivos; los cuales fueron seleccionados en conjunto con la Psicóloga Beatriz Elguezabal al determinar que eran las de mayor importancia y fáciles de detectar según el tipo de investigación utilizada que se basa en la observación de la dinámica del aula.

En primer lugar se encontró que tanto en docentes como en niños preescolares, dentro del ambiente escolar, se evidencia la presencia de alguna conducta generadora o indicadora de estrés, en gran porcentaje de la muestra, ya que posiblemente al comenzar la etapa de escolarización los niños experimentan procesos de socialización e incremento de la actividad intelectual los cuales se podrían considerar conflictos que generan estrés (Andreone, 2006). Por otra parte, los docentes pueden sentirse estresados, debido a que no se sienten preparados para identificar y manejar las diferentes expresiones mediante las cuales los niños exteriorizan ciertas conductas que pueden ser indicadores de estrés.

De un modo más específico, se pudo observar a través de los resultados obtenidos que la mayoría de las conductas estresoras presentadas por los docentes son *autoritarismo* dentro de la interacción en el aula y la *rigidez* en cuanto a *permisos para ir al baño y tomar agua durante las horas de clase* tal como lo expuso Elguezabal (2006) y Montes (1996); quienes proponen como conducta estresora de los docentes la disposición de distanciamiento y superioridad que termina generando cambios conductuales exteriorizados en miedos y poca seguridad por parte del alumnado tal como se ve en el Gráfico 2.

En cuanto a mayor presencia de indicadores cognitivos en contraste con los indicadores motores de estrés infantil y en específico los indicadores de

sensación de confusión y olvidos frecuentes, esto es explicado por Montes (1996) quien atribuye estas respuestas a situaciones estresantes que se presenten continuamente y que debilita la capacidad de reacción; como podría verse al enfrentar a un sujeto a momentos de angustia y miedo produciendo como respuesta confusión y poca lucidez y serenidad, necesarias para enfrentar el estrés. Este tipo de situaciones se pueden ver reflejadas fácilmente dentro del aula de clases según lo propuesto por esta investigadora.

Se pudo inferir adicionalmente que en los colegios privados se ven más indicadores de estrés tanto en niños como en adultos y se concluye que esto puede deberse a lo que Hans (1956; cp, Saba, 2005) propone como Síndrome de Adaptación General que consiste en “la acomodación de una persona a circunstancias nuevas y la respuesta inespecífica y estereotipada a todos los estímulos que trastornan su equilibrio”. Todo esto se menciona con el fin de explicar que generalmente las personas que reciben atención pública no poseen los recursos suficientes para adquirir la privada. Es decir que las vidas de estas familias y estos niños, están y han estado, expuestas a situaciones cambiantes y en algunos casos problemáticas (falta de alimentación, escasez de recursos educativos y pedagógicos, poco acceso a la tecnología, etc.) que de una forma u otra han tenido que soportar y adaptarse a ellas.

Los niños de colegios privados, por lo general, disponen de mayor cantidad de recursos la vivencia a estas situaciones problemáticas es mucho más leve por lo que se concluye que sus niveles de tolerancia a la frustración son menores y al someterse a situaciones que pueden ser factores generadores de estrés responden más activamente que aquellos alumnos en los que las situaciones estresantes se presentan con mayor frecuencia.

Los indicadores conductuales infantiles de *hablar rápido y explosiones emocionales* se diferencian en un 15 a 20% por encima de los demás; aspectos que se ven tanto en niños como en adultos de las sociedades actuales lo que lleva a inferir que si este tipo de aspectos fuesen trabajados desde el principio de

la escolarización se darían más herramientas a los sujetos para desenvolverse en su día a día.

El instrumento permitió demostrar que el estrés infantil existe; y aunque no se pueda ver en las figuras una alta presencia dentro de las aulas preescolares tanto docentes como alumnos mostraron las conductas esperadas para este trabajo de investigación.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusión

Esta investigación se planteó como objetivo principal, caracterizar conductas docentes generadoras de estrés infantil y detectar indicadores de estrés en niños de aulas preescolar que habían sido planteados por distintos teóricos en un principio a nivel médico y orgánico y que hoy día se ven más como relación causa-efecto de las diferentes interacciones entre los seres humanos. Estas teorías siguen vigentes y cada vez se abre más la brecha en cuanto a estrés en las aulas se refiere.

Un 80% tanto de los docentes como los alumnos presentaron alguna de estas conductas planteadas en el instrumento de evaluación y se identificó que la interacción dentro del aula es una posible causa con respecto a los resultados obtenidos por lo que se puede considerar como alcanzado el objetivo de la investigación.

Se puede decir que este trabajo de investigación deja aportes a la educación preescolar, ya que poco se habían considerado estos aspectos en Venezuela. El diseño del instrumento utilizado, permitirá a futuras investigaciones relacionadas al tema tratado, la medición de las conductas estresoras más resaltantes en docentes e indicadores de estrés infantil.

En segundo lugar, otro aporte de valor, producto de esta investigación, ha sido que se logró una aproximación inicial a la identificación de conductas estresoras y estresadas en la interacción alumno – docente, abriendo una importante línea de investigación gracias a la cual sea posible diseñar planes de intervención para reducir el estrés en los niños preescolares, ofreciendo a la vez a los docentes mecanismos de acción o estrategias de afrontamiento alternativas diferentes a las que actualmente utilizan en el aula.

Se puede considerar como limitación para este tipo de investigación, que en muchos casos los docentes y/o niños al ser observados actúan diferente a como se interrelacionan a diario; cosa que dificulta el trabajo del investigador a la hora de caracterizar e identificar los indicadores necesarios para el cumplimiento de los objetivos planteados. Del mismo modo, debe considerarse que existen indicadores de estrés que no son directamente observables o medibles a través de la lista de cotejo propuesta, como por ejemplo conductas que se muestren como indicadores de frecuencia de una conducta particular (cantidad de veces que se va al baño, número de veces que el docente corrige a un niño en particular, frecuencia de conversación, etc.)

Recomendaciones para futuras investigaciones

Una vez analizados los datos se recomienda para futuras investigaciones de este tipo, elaborar instrumentos que tomen en cuenta más indicadores y así se amplíe el campo de investigación y los resultados acerca del tema.

En futuras investigaciones parece pertinente considerar el tipo de colegio (Públicos y Privados) y tomar en cuenta también niveles socioeconómicos y características contextuales de la comunidad en donde se desarrollan los niños.

Por otro lado, se propone utilizar mayor cantidad de sujetos y diferentes contextos para validar aún más investigaciones acerca del tema; de manera tal que se mejore la relación en las aulas y puedan mejorarse los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Recomendaciones para padres y docentes:

- ¿Cómo pueden los adultos responder al estrés de los niños?

Cooper y Straw (2002) proponen que la ayuda a los niños con su comprensión y uso de estrategias eficaces de adaptación y manejo debe basarse en el nivel de desarrollo del niño y su entendimiento de la naturaleza del evento provocador de estrés. Maestros y padres pueden impedir y reducir el estrés de los niños de muchas maneras:

- Ayude al niño a anticipar eventos estresantes, como el primer corte de pelo o el nacimiento de un hermanito, el primer día de clase. Los adultos pueden preparar a los niños con aumentar su entendimiento del evento venidero y reducir su impacto estresante (Craig, 1988).
- Provea el aula de materiales de apoyo donde los niños pueden representar sus preocupaciones dramáticamente o usar materiales artísticos para expresarlas; el arte es una excelente estrategia para captar sentimientos y emociones (Papalia y Olds, 1992).
- Ayude a los niños en la enseñanza de estrategias de manejo (por ej., "pide ayuda si alguien se burla de ti"; "dile que no te gusta"; "vete de allí"). Así podrán sentirse más seguros frente a las situaciones estresantes (Saba, 2005).
- Ayude a los niños a reconocer, nombrar, aceptar y comunicar sus sentimientos de manera apropiada (ej. "estoy contento", "estoy triste", "estoy molesto"). (Egea 2002)
- Enseñe a los niños técnicas de relajación tales como "respira profundamente tres veces"; "cuenta al revés"; "contrae y suelta tus músculos"; "juega con la plastilina o arcilla"; "baila"; "imagina tu lugar preferido en el que quieres estar y visita ese lugar en tu mente" (Elguezabal, 2006).
- Practique habilidades positivas de hablar a uno mismo (por ej., "Voy a intentarlo. Creo que puedo hacer esto.") para ayudar en fomentar el manejo del estrés (Elguezabal, 2006).
- Trate a los niños con el máximo cariño posible; recuerde que son seres humanos que lo tienen a usted, adulto, como ejemplo y modelo a seguir.

Bibliografía

Alsop, P. & McCaffrey, T. (1993) *How to cope with childhood stress: A practical guide for teachers*. Recuperado en Abril, 17, 2006 de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos>

Andreone P. (2006). *Centro de Orientación y asistencia para la familia. Argentina*. Recuperado en Mayo, 23, 2006, de: http://www.orientar.com/n_articulos

Armstrong, T. (2004). *Inteligencias múltiples*. Norma: Bogotá.

Asti, A. (1973). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Kapeluz: Buenos Aires.

Autiero, A. (2006) [Entrevista con Beatriz Elguezabal, *Psicóloga clínica especialista en psicología cognitiva y asesoramiento familiar y comunitario*]. Comunicación verbal. Caracas

Autiero, A. (2006, Febrero 14) [Entrevista con Fanny Egea, Lic. *En Educación, mención Dificultades de aprendizaje*]. Comunicación verbal. Caracas

Castilla, A y Miranda , F. (1990) *Ansiedad en el niño*. Vértice: Madrid.

Cooper, C. y Straw, A. (2002). *Cómo controlar eficazmente el esters*. Gestión 2000: Barcelona.

Craig, G. (1988). *Desarrollo psicológico*. Prentice Hall: Naucalpan de Juárez

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (2005) *Características básicas del desarrollo de la personalidad (infancia y preadolescencia)*. Edición especial para el ME. Estudios y Anaya: Caracas.

Gerard, G. (2006). *Hans Selye. El descubrimiento del estrés*. Recuperado en Marzo, 20, 2006 de: http://hypatia.morelos.gob.mx/no4/el_estres.htm

Hans, S. (1974). SAG. Sirio: Barcelona

Jewett, J. y Peterson, K (2004). *El estrés y los niños pequeños*. Recuperado en Junio, 11, 2006 de: <http://www.ericdigests.org/2003-4/pequenos.html>

Lopategui E. (2001). *Estrés*. Recuperado en Abril, 17, 2006 de: <http://www.saludmed.com/Bienestar/Cap4/Estres>

MED, Distrito N° 7 Marzo 2006). *Comunicación de la Ley Orgánica de Educación*. Chacao.

Merino, C. (1999) *Visión Introductoria al Estrés Infantil*. Recuperado en Marzo, 12, 2006 de: <http://www.psicopedagogia.com>

Nota de prensa (2005). *Estado anímico de la gestante influiría en el crecimiento del feto y parto prematuro*. Oficina ejecutiva de prensa: Lima

Organización Mundial de la Salud (2001) Boletín mensual. 80, 6.

Papalia, D y Olds S. (1992) *Psicología del desarrollo en la infancia y la adolescencia*. McGraw Hill. Bogota

Saba, S. (Mayo-Junio 2005) *Estresares. Esquemas alterados*. Publicaciones Grupo Locatel. Caracas

Slipak, O. (2003) *Historia y concepto de estrés*. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. 27.

Zegans, L. (1982). Stress and the development of somatic disorders. En Goldberger, L. y Breznitz, S. *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. Repartición gratuita. Mc Graw Hill: Nueva York.