



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía.

Título: "Concepciones docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial"

Alumno: Delbene, Marina

Sede: Centro

Mes-Año: Diciembre 2013

## **Agradecimientos**

Agradecimiento muy especial para mi tutora de tesis Ángela Menchon por su paciencia, confianza y su constante apoyo durante el desarrollo de este trabajo.

A mi familia y amigas, por confiar siempre en mí, muchas veces más de lo que yo lo he hecho; quienes con su paciencia y comprensión, me han alentado en cada momento y en cada etapa que los necesité, sobre todo en aquellas situaciones difíciles donde no quedaban fuerzas para seguir adelante.

A mis compañeras y amigas que me regalo esta hermosa carrera, quienes han sido un pilar fundamental en el logro de este objetivo, ya que sin ellas esto no hubiese sido posible, porque siempre estuvieron ahí para ayudarme, enseñarme y alentarme .

A mis profesoras Ana Fuentes, Hebe Novillo y Marta Lovazzano por haberme inculcado el amor, dedicación y compromiso que dejan en cada uno de sus pacientes y por enseñarme lo valioso de esta profesión, donde lo primordial es poder ponerse en el lugar del “otro” pudiendo sentir ese dolor para, a partir de allí, trabajar de la manera más adecuada; sin olvidarnos que son sujetos que sienten y cualquier daño puede influir negativamente en el desarrollo subjetivo.

## **Resumen**

Los problemas emocionales inciden en el proceso de aprendizaje de los niños de manera negativa, así lo sostienen numerosos ensayos e investigaciones a los que nos referimos durante el transcurso del presente trabajo.

La preocupación expuesta por los docentes de Nivel Inicial, en cuanto a que sus alumnos presentan problemas de aprendizaje y que estos tienen que ver con estados emocionales, como ser, angustia, tristeza desatención, dispersión, escasa concentración, nos permitió problematizar la temática.

De allí que el lector se encontrará con que el énfasis del presente estudio, está en conocer que piensan los docentes de una institución de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, acerca de la incidencia de los problemas emocionales en el aprendizaje y cuáles son las herramientas que los mismos utilizan para abordarlos.

Se trabajó una metodología de tipo descriptiva, efectuándose entrevistas semi-estructuradas a una muestra de docentes del área de Nivel Inicial.

Se incorpora este tema en el campo de la reflexión pedagógica puesto que, la dimensión emocional, es decir aquellos factores emocionales, se ponen en juego en el ámbito escolar, ya que los niños utilizan el mismo como medio para canalizar aquello que los lastima, siendo la escuela el lazo de conexión con las familias.

Es por eso que un aspecto abordado es la relación del niño con su familia, donde la base de este vínculo permitirá u obstaculizará el desarrollo subjetivo del niño.

Asimismo resultó pertinente referirnos al aprendizaje, el cual muchas veces se ve perjudicado cuando los vínculos establecidos entre padres e hijos se tornan negativos.

Por otro lado, analizamos los aportes de la psicopedagogía en el área del nivel inicial, en el cual se enfocará nuestro análisis, para remitirnos al tipo de apoyo y contención que recibe tanto la institución educativa como los docentes, para abordar problemáticas ligadas a factores emocionales.

Finalmente, haremos referencia a los obstáculos que se les presentan a los maestros a la hora de abordar las problemáticas ligadas a factores emocionales, ahondando en aquellos aspectos que aparecen como elemento irruptor en el proceso de aprendizaje. Así se observó según lo manifestado por los distintos docentes entrevistados que:

- Los problemas emocionales inciden efectivamente en el proceso de aprendizaje, siendo éstos los que muchas veces generan falta de interés, escasa atención y concentración.
- La influencia de problemas emocionales en el aprendizaje gira en torno a la familia.
- La ayuda que se le brinda a las instituciones no alcanza; debido a que cuentan con el Equipo de Orientación Escolar, y este no resulta operativo en la sistematicidad de su trabajo, lo cual genera un gran malestar en los docentes, ya que se sienten solos a la hora de abordar dichas problemáticas.
- Las nuevas demandas sociales, consiste en que claramente la sociedad espera cada vez más, de las intervenciones y acciones por parte de la escuela y los docentes.
- Surge como necesidad el contar con un gabinete psicopedagógico que pueda acompañar y orientar

➤ Palabras Clave: Factores emocionales - Docentes - Aprendizaje - Niños- Familia - Rol del psicopedagogo.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Estado del Arte.....                                                        | 11 |
| Desarrollo                                                                  |    |
| 1. Influencia de la dimensión emocional en el rendimiento escolar.....      | 19 |
| 2. Aportes de la Psicopedagogía al trabajo en el aula de nivel inicial..... | 28 |
| Encuadre metodológico.....                                                  | 35 |
| 3. Análisis de experiencias en el nivel inicial.....                        | 37 |
| Conclusiones.....                                                           | 49 |
| Bibliografía citada.....                                                    | 53 |
| Bibliografía consultada.....                                                | 57 |
| Anexo.....                                                                  | 61 |
| (Formato de la entrevista y cuaderno de campo)                              |    |

## **Introducción**

Es muy frecuente que en las aulas de nivel inicial los docentes sostengan que los problemas de aprendizaje tienen que ver con los aspectos emocionales de los niños y las niñas. Tales problemáticas estarían relacionadas con la carencia de aceptación hacia uno mismo, la ausencia de autocontrol, la empatía, la incapacidad de resolver problemas, la inhabilidad para establecer vínculos, para automotivarse y autorecompensarse, la baja autoestima, la falta de autoeficacia, entre otras.

Se puede decir entonces que las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc. Además de ser la principal fuente de las decisiones que tomamos diariamente. Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc.

Resulta relevante enfocar la temática desde la perspectiva de los docentes, debido a que los mismos son los primeros que suelen observar los problemas emocionales que presentan los niños/as. Es por ello que consideramos importante saber qué sienten y piensan cada vez que se encuentran frente a alguna situación problemática, como así también conocer de qué manera llevan adelante sus prácticas.

Por eso el presente trabajo se propone indagar acerca de la concepción que tienen los educadores sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial.

Para comenzar se hará hincapié en la concepción de “sujeto” a fin de dar cuenta de qué manera los demás individuos y el contexto que lo rodea, influyen, favorecen o afectan su desarrollo.

Según Fuentes, Lovazzano, Novillo, y otros (1997):

Un sujeto es concebido como un sujeto integral bio-psico-social y cultural; reconocemos el cuerpo (en tanto reservorio de emociones) y una dimensión intrapsíquica caracterizada por la articulación de la estructura cognoscitiva y la subjetividad; un sujeto social, contextualizado. El sujeto es entendido entonces como un sujeto relacional en tanto adviene como tal en la trama vincular con sus entornos, y por lo tanto, sujeto en devenir en estas interacciones. Sujeto inmerso en el ambiente ecológico mutuamente influido, con una autonomía relativa en tanto sujeto productor/ constructor y producido/construido: de ahí sujeto complejo. Es en este entramado vincular, donde el sujeto se va narrando y es narrado por otros, va siendo según sus narrativas socialmente construidas, sujeto narrador, concibiendo al lenguaje como generador de significación. (p. 2)

Lo mencionado anteriormente permite establecer que la dimensión emocional parecería ser un factor clave en las interacciones personales. La práctica docente se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten tanto explícita como implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo del alumnado sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor.

Según Lugo (2010) los obstáculos de los profesores se vinculan con situaciones de falta de formación, miedo por no saber cómo abordar la distintas problemáticas, entre otras y las relacionadas con lo institucional tienen que ver con no sentirse acompañados, sostenidos, para afrontar las distintas situaciones que se les presentan, como así también la carencia de comunicación y la resolución de las dificultades.

Otro aspecto a tener en cuenta es el aprendizaje, debido a que es concebido como un campo complejo atravesado por múltiples dimensiones: subjetiva, familiar, institucional, social, cultural, regional, y local. Aprendizaje como un proceso fundamentalmente vincular, que tiene lugar en un cuerpo construido relacionamente; aprendizaje como construcción intersubjetiva por cuanto se aprende a ser con otros, se aprende a organizar y a significar experiencias,

sentimientos, pensamientos; un aprendizaje cuyo despliegue creativo supone la articulación de la inteligencia y del deseo; ambas estructuras también construidas y a la vez atravesadas por la trama familiar.

Asimismo, como establecimos previamente, los obstáculos que influyen en los factores emocionales juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social debido a que el desarrollo de las competencias emocionales se originan fundamentalmente desde el nacimiento hasta la pubertad, lo que permite dimensionar la importancia que tienen las interacciones con los demás y sus referentes contextuales en la conformación del autoconcepto, en la emergencia de la empatía y en la comprensión del mundo.

Es en relación a esta cuestión que debe hacerse referencia al Paradigma de la Complejidad al que Morin (2004) plantea como aquel que nos posibilita entramar elementos heterogéneos, aunque esto implique la no linealidad, cierto desorden y la posibilidad de que algunos interrogantes no encuentren respuestas en la actualidad.

Con lo expresado hasta acá, parece estar claro que lo emocional juega un papel crucial en la vida de los sujetos, al menos así se desprende de los trabajos de los autores que respaldan este estudio.

Entre ellos, Bowlby y Parke (1981 en Lopez, 2005) quienes se refieren a que el tipo de afecto que los niños establecen con el padre y la madre es una base que tiene mucho peso en sus posteriores relaciones sociales, en los rasgos de su personalidad e incluso en el rendimiento escolar.

El afecto, el amor, como también lo opuesto, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo; desarrollo que en una primera instancia compete a la familia y consecutivamente a la escuela (Rodríguez, 1994 en Fernández, 2000).

Otra mirada relevante es la de Darder (2002), quien sostiene que vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con



nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo tanto la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones. Emociones que vivimos y compartimos en mayor o menor intensidad y especificidad, es decir que su importancia debe ser considerada como un contenido más a educar para favorecer el desarrollo integral de las personas.

Resulta significativo hacer hincapié aquí en b que señala Freud (1950, en Untoiglich, 2011) acerca de la importancia del vínculo con la madre:

La madre es el primer objeto amparador, que responde al grito del niño, significa el llamado y le proporciona el auxilio a través de la acción específica, generando un alivio interno de la necesidad. Asimismo puede transformarse en el primer objeto hostil, cuando no está presente ante la emergencia de la necesidad. La madre es quien posibilita la constitución de las zonas erógenas, a partir de la libidinización de ese cuerpo que se transforma, entonces, en cuerpo erógeno, cartografía de esos primeros encuentros y desencuentros con el Otro primordial (p. 26).

Lo planteado por el autor, se refiere a que la madre cumplirá un papel sumamente importante en los primeros años de vida de su hijo; debido a que es a partir de ese vínculo que el sujeto podrá desarrollar sus futuras relaciones con los otros individuos de la sociedad como así también los rasgos de su personalidad. Y esto es lo que le permitirá desplegar su autoconcepto, autoestima, seguridad, etc.

De esta manera, teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, el objetivo general de esta indagación apunta a:

- Conocer cuáles son las concepciones que tienen los docentes de Nivel Inicial sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de los niños/as y cuáles son las herramientas con las que abordan las problemáticas ligadas a factores emocionales

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer cuáles son, desde la perspectiva de los docentes, los factores emocionales más frecuentes que inciden en el proceso de aprendizaje de los niños de Nivel Inicial.
- Indagar las intervenciones más eficaces que los docentes utilizan.
- Indagar si los docentes poseen las herramientas o no para abordar dichas problemáticas
- Indagar si la institución les brinda apoyo a los docentes para llevar a cabo el abordaje de las problemáticas ligadas a factores emocionales

El trabajo de campo se realizó en un Jardín de Infancia de gestión pública, ubicado en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y se tomaron como unidades de análisis a los docentes y alumnos de distintas aulas.

Para realizar el estudio se propuso un diseño de investigación cualitativa mediante entrevistas.

Se efectuaron entrevistas individuales a diez docentes con el fin de profundizar y contrastar algunos aspectos relacionados con las problemáticas que allí se presentan. Concretamente se analizaron las concepciones docentes respecto a la forma en que los problemas emocionales inciden en el aprendizaje, la respuesta de los docentes frente a situaciones conflictivas, cuáles son los dispositivos y herramientas que utilizan, las intervenciones más eficaces y si los docentes se sienten acompañados institucionalmente a la hora de abordar las distintas problemáticas.

Para el desarrollo de la tesis se utilizaron diversas fuentes bibliográficas tales como Artículos publicados en Revistas Educativas, Páginas Web, Ponencias, Investigaciones, Libros impresos y digitalizados.

## **Estado del arte**

En el marco de la problemática planteada, a través de la cual se pretenden dilucidar ciertas cuestiones relacionadas con los obstáculos que impiden o dificultan el aprendizaje de los niños/as de nivel inicial como así también cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca de esta situación, es preciso brindar un marco referencial que abarque las diferentes visiones respecto de la temática de autores e investigadores que trabajaron sobre ella.

En líneas generales las investigaciones relacionadas con este trabajo, apuntan a poner en evidencia cómo los factores emocionales/vinculares influyen en el aprendizaje generando diversos obstáculos en los niños/as.

Se puede mencionar el artículo de Cabello Salguero (2011), que señala que los profesionales de la enseñanza deben ser conscientes de que el tratamiento de las emociones y los sentimientos en la educación infantil de los niños/as es muy importante para que el desarrollo sea óptimo y que una de las manifestaciones de la afectividad del niño/a a estas edades es el apego.

Es decir que los niños establecen una relación afectiva estrecha con aquellas personas que los cuidan. Es por eso que esta autora afirma que el desarrollo de las habilidades implicadas con los factores emocionales comienza por la familia, principalmente a través de las interacciones entre padres/madres e hijos/as, y muchas veces estos padres se sienten incapaces de enseñar y guiar el desarrollo de los procesos emocionales de sus hijos. Por lo cual el aspecto emocional juega un papel importante para la vida del niño/a, debido a que es la que lo va a preparar para enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana.

A su vez en la investigación de Pequeña Constantino y Escurra Mayaute (2006) se hace hincapié en que los niños llegan al colegio portando dentro de sí

las consecuencias de las relaciones que mantienen con los adultos más significativos.

La relación más importante es, sin duda alguna, la que sostienen con aquellas personas significativas o las que cumplen un rol de paternidad. Estos vínculos constituyen el espejo a través del cual el niño o la niña desarrollan su autoestima. Cuando ambos alcanzan la edad escolar ya tienen formada una imagen de sí mismos, imagen que puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y compañeros de clase.

Estos autores además sostienen que, con frecuencia, los niños que tienen dificultades de aprendizaje en el colegio, tienen también problemas de autoestima y si bien los profesores pueden hacer mucho para aumentar la autoestima de sus alumnos, la participación de los padres en este aspecto es crucial, ya que, por encima de todo, los niños se desviven por impresionar a sus padres y ser queridos, aceptados por ellos.

La misma cuestión, pero desde un enfoque diferente es desarrollada por el trabajo de Guevara Marín; Cabrera García y Barrera Curreade (2007). Dicha investigación ha enfocado su interés en discernir en qué grado las prácticas parentales están asociadas con el desarrollo cognitivo, social, emocional y conductual de niños y adolescentes.

En este trabajo, la categorización de los estilos de crianza se concibe como un conjunto de actitudes comunicadas a los hijos, las cuales, en su totalidad, crean un clima emocional que facilita el bienestar y desarrollo de los mismos.

Esto se refiere a que el estudio de las prácticas parentales permite examinar las formas en que la interacción entre padres e hijos ejerce influencia sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Se establecen dos categorías o constructos comunes en estos estudios que son el apoyo y el control parental.

Por un lado el constructo de apoyo comprende prácticas parentales como el cuidado, la calidez, la capacidad de respuesta, la aceptación y el vínculo o apego.

Por otro lado, se ha encontrado que el constructo de control parental es más complejo y variado. Este constructo contempla prácticas parentales como la disciplina, las demandas de madurez, la coerción, la inducción de la culpa, la supervisión, el retiro del afecto, el control hostil, el control inconsistente, la restrictividad y el castigo.

Además estos autores hacen hincapié en que en las definiciones de control psicológico prevalecen la presión o manipulación emocional y psicológica de los niños por parte de sus padres y pocas expresiones de independencia y fomento de la autonomía.

Asimismo en la investigación realizada por Robledo y García Sánchez (2009), han destacado la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales de los niños (personales, sociales y familiares) como responsables de sus logros académicos.

Se han encontrado numerosos estudios que señalan el clima y funcionamiento socio-familiar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños. Aquí se subraya la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, concluyendo además que en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general específicamente académico, se ve ralentizado.

Paralelamente a esto, en el trabajo de Melero (2000), se hace referencia a que el aprendizaje de las habilidades académicas, ha cobrado hasta ahora el papel principal, centrándose en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional.

Sin embargo, esta autora sostiene que existe un cierto acuerdo en admitir que la educación ha de lograr que las personas alcancen unas metas

consideradas como valiosas en función de los valores imperantes en la sociedad y en que dicha educación debe orientarse al pleno desarrollo personal de los alumnos, lo que implica que el desarrollo cognitivo se debe completar con la perspectiva del desarrollo emocional. Esto significa que para que los alumnos consigan un aprendizaje eficaz deben estar emocionalmente contenidos; y para ello es necesario desarrollar sus habilidades de equilibrio personal, potenciar su autoestima, autoconcepto, empatía, etc.

El trabajo de Paredes Villalba (2012), hace referencia a la importancia de los factores emocionales, y en el mismo se establece que así como el estado emocional en los seres humanos es el motor que nos induce a realizar todas las acciones y a tomar decisiones, que controlan el rumbo del vivir diario, también es el parámetro que permite que fisiológicamente nuestro cuerpo se mantenga en óptimas condiciones, y que las funciones orgánicas sean correctas, y si hablamos de funciones también cuenta las funciones cerebrales y por ende la memoria y el aprendizaje.

A su vez la investigación de García Bacete y Doménech Betoret (1997) señala que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Además se hace hincapié en que habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje, emociones, etc.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, es importante señalar que estas variables personales están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el niño/a desarrolla su actividad.

Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su

autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

En definitiva, lo que esta investigación afirma es que las interacciones adecuadas con personas significativas y otros seres sociales juegan un papel importante en el desarrollo afectivo de los alumnos.

Por otro lado en el trabajo de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2003) se hace referencia, que en los últimos treinta años la investigación psicopedagógica ha prestado atención a los factores protectores como fundamentales en el desarrollo de las emociones. Estos autores señalan que hay dos categorías: personales y ambientales de estos factores protectores.

En relación a las características personales del joven, estas sirven de factores preventivos y ellas son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas).

En cuanto a los factores ambientales, estos aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven y estos son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

Otro trabajo relevante sobre la temática en cuestión es el trabajo de Lozano Díaz (2003), quien sostiene que existen diversos estudios que intentan explicar el fracaso escolar y lo hacen a partir de las variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: padres (determinantes familiares), profesores (determinantes académicos), y alumnos (determinantes personales). Entre las variables personales más estudiadas se encuentran la motivación y el autoconcepto.

Esta autora concibe la motivación como un elemento propiciador de la implicación del sujeto que aprende: cuando un alumno está fuertemente motivado todo su esfuerzo y personalidad se orienta hacia el logro de una determinada meta, empleando para ello todos sus recursos.

En cambio cuando hace referencia al autoconcepto hace hincapié en la interiorización que el sujeto hace de su imagen social. Se elabora a partir de las diferentes interacciones con el contexto y agentes sociales y resulta de gran importancia el trato de aceptación o rechazo recibido de los demás, especialmente de los otros significativos.

Por otro lado este trabajo alude a que el otro grupo que determina el rendimiento escolar tiene que ver con la familia. La condición educativa atribuida a la familia está fuera de toda duda y discusión, siendo cada vez mayor la conciencia de la importancia del papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo de sus hijos. A su vez manifiestan de qué manera un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados y como un clima desfavorable promueve la inadaptación, inmadurez, desequilibrio e inseguridad.

Para concluir, se hará mención al trabajo de De Andrés Vilorio (2005), en el cual la autora hace referencia a que la tarea de educar emocionalmente urge. Esto significa que el ritmo de vida está provocando que se sustituyan las necesidades emocionales de los niños por videoconsolas. Esto genera un vacío emocional que incapacita a los niños a enfrentarse al mínimo revés. El entorno tampoco facilita las cosas: la tele, internet, los videojuegos.

Asimismo, se hace mención dentro de este trabajo, a lo publicado por Shapiro (2001), quien sostiene que los niños están afectados por dos grandes problemas: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión. Es



decir que su desarrollo emocional es mucho más vulnerable por las calamidades y privaciones de afecto a que están expuestos.

Esto genera que no tengan modelos para desarrollar las competencias que necesitan para la vida presente como así también les es difícil manejar la ansiedad y la agresividad, para desarrollar la empatía necesaria para la socialización con los compañeros y adultos.

Todas estas causas y muchas otras que con seguridad han tenido su influencia en el cambio han ido haciendo más sensibles a los educadores, a los padres y a los profesores en general, sobre la importancia que tiene la vida emocional de las personas. Y, sobre todo, de los escolares en las primeras edades.

Todas las investigaciones, trabajos y documentos coinciden en que las situaciones conflictivas en lo emocional influyen de manera negativa sobre los aprendizajes de los niños/as de nivel inicial. De esta manera, esta indagación intentará profundizar la concepción que tienen los docentes de nivel inicial sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de niños y niñas.

Para ello se plantean los siguientes ejes conceptuales que se consideran pertinentes para analizar el contexto y el encuadre de esta indagación:

1. Influencia de lo emocional en el rendimiento escolar.

1.1. Paradigma de la complejidad

1.2. Sujeto de aprendizaje

1.3. Concepción amplia del aprendizaje.

2. Aportes de la Psicopedagogía al trabajo en el aula de nivel inicial.

2. 1. Dispositivos para abordar la problemática emocional en el campo del aprendizaje.

2.2. El trabajo entre psicopedagogos y docentes

### 3. Encuadre metodológico.

3.1 Análisis de experiencias en el nivel inicial.

3.2. Concepciones de los docentes acerca la problemática emocional en el aprendizaje.

3.3. Herramientas utilizadas para abordar los factores emocionales en el aprendizaje.

## **Desarrollo**

### **Influencia de la dimensión emocional en el rendimiento escolar.**

A modo de introducción a la temática que nos convoca, se hará referencia a los puntos más sobresalientes para estudiar la incidencia de las problemáticas en los factores emocionales y poder observar cómo estos influyen de manera significativa en el aprendizaje.

Una perspectiva que enriquece esta temática es el “Paradigma de la Complejidad”.

Desde esta concepción epistemológica el sujeto es una unidad heterogénea y abierta al intercambio. Edgar Morín (2004) señala que es una organización emergente, que adviene como tal en la trama relacional de su sociedad.

Esto hace referencia al contexto en el que el sujeto está inmerso (familia, institución educativa, grupo de amigos, clubes, entre otros); el cual es concebido a la manera de Bronfenbrenner (1987) como constituido por entornos concéntricos. Siguiendo a este autor, se pueden distinguir cuatro niveles:

- El macrosistema: que a veces se llama la escala macrosocial. Constituye el marco general más englobante y totalizador.
- El exosistema: se trata de un marco más inmediato, en donde el individuo o grupo desarrolla su vida, pero en el que no interactúa “cara a cara”. Sin embargo, en ese marco “pasan cosas que los afectan” o que inciden en sus vidas. En este ámbito se da una multiplicidad de planos y niveles de intercambios, interacciones y retroalimentaciones en las que están

inmersos aquellos que son los destinatarios de los programas, actividades o servicios educativos.

- El mesosistema: constituido por el conjunto de microsistemas que configuran redes de interacciones y que supone que el individuo o grupo actúa en una multiplicidad de marcos.
- El microsistema: en donde los individuos y grupos actúan “cara a cara”. Es un ámbito de cercanía vital, como es la tarea en el aula dentro de la escuela.

Esto significa que cada uno de estos niveles ejerce influencia, produce efectos en el sujeto aun aquellos en los cuales el sujeto no se desenvuelve directamente.

Es por ello que el contexto es fundamental ya que para entender lo que un sujeto hace o produce hay que verlo en el contexto donde se da, debido a que nada tiene sentido fuera de contexto. Es decir que todas nuestras acciones son co-construidas, en el sentido que las hacemos en interacción social con los otros. Se trata de realidades que también co-construimos, que las vamos significando y resignificando en nuestros intercambios sociales.

Una realidad atravesada por el orden/ desorden, lo impredecible, el azar, la incertidumbre, los cambios, las crisis. Realidades que nos exigen creatividad, búsqueda de alternativas, de aperturas a nuevas potencialidades.

Es por eso que se considera necesario partir de la idea de un sujeto contextualizado, debido a las interacciones que el sujeto establece con el ecosistema: cultura, subcultura regional y social; lo cual no nos permite pensar en un sujeto separado de su contexto.

Según Fuentes, Lovazzano, Novillo y otros (1997) un sujeto que se va estructurando de manera integral (bio-psico-social y cultural), reconocemos el

cuerpo (en tanto reservorio de emociones) y una dimensión intrapsíquica caracterizada por la articulación de la estructura cognoscitiva y la subjetividad; en un proceso constructivo, una subjetividad, que al mismo tiempo, que se construye, va construyendo las relaciones sociales, va reconstruyendo la cultura. Es decir que el sujeto no es visto como una entidad abstracta, estática, duradera, como si fuera un *self* encapsulado, sino un sujeto que va siendo, cambiando de acuerdo con las maneras más o menos estables y emocionales de contarse a sí mismo y a los otros a lo largo de la vida.

Goolishian (1994) sostiene que las construcciones sociales hablan del Self como narrador, una persona que se construye como sujeto en el lenguaje y por el lenguaje. Nos vamos construyendo narrativamente, es decir que vamos creando significados a través del lenguaje y del dialogo. Vamos armando una red de narrativas producto de los intercambios, de las prácticas sociales, del dialogo y la conversación.

Esto significa que nuestra subjetividad es entendida como la imagen que tenemos de nosotros mismos, más las imágenes actuales e históricas que recibimos de los otros, de nuestros contextos, a través del lenguaje y de las actividades sociales.

Según lo planteado por la autora Untoiglich (2011) el infante viene con un bagaje que no está acabado y se entrama en una urdimbre intersubjetiva, con los hilos que se tejen en esos encuentros con los otros significativos, en un tiempo histórico- social determinado (p. 23).

Ahora bien, cuando se habla de historia, desde una aproximación psicoanalítica se lo hace en referencia al concepto de historia libidinal.

La historia de la que nos ocuparemos nos habla de los vínculos, de los conflictos derivados de esa historia, como así también de los modos de atravesar esas problemáticas.

Pensar los procesos de subjetivación requiere poner el acento en las múltiples situaciones que fueron ocurriendo en el sujeto, que se está constituyendo, con aquellos adultos que deberían cumplir la función de ampararlo, cuidarlo y libidinizarlo. Es decir que para que el sujeto se transforme en deseante, para que pueda pensar autónomamente y atender a los requisitos escolares, tendrán que producirse una serie de operaciones lógicas a nivel psíquico y de encuentros con los otros significativos que son los que demarcan los modos de subjetivación.

A partir de esto se puede decir que la historia actual de los sujetos es resultante de una historia que se remonta aún antes del nacimiento.

Partimos así de otro supuesto teórico, la constitución de la subjetividad y la modalidad de aprendizaje actual que muestra el sujeto que se va construyendo en la interacción con los entornos, particularmente en la familia. Se piensa entonces, que la relación actual (aquí y ahora) repite alguna relación histórica inconclusa (palabra no dicha, figura ausente, una falta, una carencia) que no fue resuelta.

Dicha estructura tiende a ser recreada en la pareja o en los hijos. Los modelos relacionales de su familia de origen así como los mandatos, pactos, creencias reaparecen en los nuevos subsistemas funcionando como permisos o prohibiciones por parte de los adultos.

Por lo mencionado anteriormente resulta pertinente hacer hincapié en el concepto de "Familia".

Green (1990) concibe a la familia (las diversas organizaciones familiares) como la instancia relacional primaria, la primera red social que pone en juego otras redes. Es en su seno donde tienen lugar los aprendizajes que le permiten a cada ser humano vivir y desarrollarse, aprendizajes que comienzan ya desde el nacimiento.

Es allí donde él bebe se constituye en el vínculo con la madre y en estas relaciones va a construir sus primeros modelos de aprendizaje y de relación, sus protoaprendizajes. Las primeras experiencias de aprendizaje (que tiene lugar durante el proceso de separación/individuación) quedan como huellas de modos de incorporación, de satisfacción/frustración, grado de tolerancia a la espera, formas o estilos de relación con los otros y los objetos de conocimiento.

En estas experiencias Quiroga (1991) plantea que la madre cumplirá un papel muy importante en el sostén y apoyo del niño como así también en las diversas significaciones que dará a las vicisitudes del aprender (logros, bloqueos, progresos, retrocesos, estancamientos) connotándolas como esperable, positivo o por el contrario, como atraso, torpeza, fracaso; significaciones que, a su vez, estarán atravesadas por su subjetividad y la calidad de sus vínculos con el padre del niño. Así se irán configurando diferentes modelos como los de independencia, dependencia, sobreprotección, inseguridad, desconfianza, autonomía.

Esto significa que será la actitud materna y su modalidad vincular las que operen como condiciones de producción de las matrices de aprendizajes.

Es también en la familia donde tiene lugar el deuteroaprendizaje. Bateson, (1998) plantea que este aprendizaje se refiere a la cosmovisión de cada familia. Comprende el sistema de valores, las costumbres, los mandatos, el sistema de creencias, las reglas de relación entre los miembros, el manejo de pautas y límites, el lugar dado a los afectos, el grado de circulación de la información, el tipo de información permitida y/o prohibida, el estilo comunicacional. Es aquí donde el niño aprende cuestiones más ligadas a la particular organización de la familia, es decir, aquellas que otorgan identidad a la familia a la manera de un sello, una impronta que hace que la familia "X" sea diferente a otra.

Es por eso que en la trama relacional entre los miembros de las familias (a lo largo de los procesos de diferenciación/cohesión y de dependencia/autonomía

relacional) se darán múltiples triangulaciones relacionales que se arman y desarman, las que influirán, de manera significativa en la constitución de su subjetividad, en la delimitación de un espacio personal, espacio que irá ampliando y enriqueciendo con nuevos vínculos del ambiente ecológico.

Podríamos decir que esta trama relacional constituida por la familia contiene el repertorio de recursos, estrategias y capacidades que posibilitarán, siempre y cuando estos procesos se desarrollen armónicamente, enfrentarse a los problemas y resolverlos; tolerar las frustraciones que provocan fracasos; aceptar los errores como partes constitutivas de todo proceso de aprendizaje.

A partir de lo mencionado podría decirse que la posibilidad de adquirir aprendizajes flexibles, adaptativos, ricos y sobre todo autónomos e independientes va a depender de cómo las familias hayan constituido sus recursos y estrategias para superar las distintas situaciones de la vida, como ser el grado de plasticidad y resiliencia, su estilo comunicacional, los acuerdos en el manejo de pautas y límites, como hayan manejado y superado las fases del ciclo vital ya que el pasaje de una a otra implica reestructuraciones de roles sociales y afectivos.

Visca y Visca, (2003) plantean que en contacto con la comunidad se van estructurando por un lado, los aprendizajes asistemáticos, los cuales se adquieren en la interacción con la comunidad, el entorno social y cultural inmediato. Estos dependerán de lo que cada comunidad demande como esperable: aprender a andar en bicicleta, usar el teléfono, etc. Por otro lado los aprendizajes sistemáticos que son aquellos que tienen lugar en la institución educativa.

Estos cuatro niveles de organización (protoaprendizajes, deutoaprendizajes, aprendizaje asistemático y sistemático) se retroalimentan dinámica y permanentemente a la manera de un bucle recursivo (no son secuenciales).



Bebchuk (1999) hace hincapié que entre las disfunciones familiares podrían encontrarse: sobreinvolucración del hijo en la pareja, trastornos en la comunicación, violencia familiar, desacuerdos parentales en la educación de los hijos, generalmente acompañados de descalificaciones entre ellos en presencia del hijo, labilidad en la puesta de límites, límites difusos, confusos entre los miembros, sobrevaloración del área intelectual, muchas veces acompañada de sobreexigencia, no aceptación del error visualizado como fracaso, inhibición de la expresión de los afectos, altas alternativas depositadas en un hijo determinado y bajas en otro.

Ahora bien, según este autor, en todas estas disfunciones, el sufrimiento emerge cuando se niega al otro, donde no hay aceptación y respeto por el otro; sufrimiento que se cristaliza en emociones de desamor como la exigencia y la autonomía relacional; en un estilo comunicacional donde circulan significados negativos como descalificación, rótulos desvalorizantes, connotaciones negativas, desconfirmación, significados que llevan al fracaso, a la inhibición, el bloqueo, la frustración, la angustia, la soledad emocional, al dolor de no poder ser. Este vivir en el dolor generalmente conduce al deterioro del diálogo, instalándose el monólogo en la trama familiar.

Asimismo resulta pertinente hacer hincapié al concepto de aprendizaje. Lovazzano, Novillo, Fuentes y otros (1997) sostienen que éste es entendido desde una concepción constructivista, concepción que tiene como eje vertebrador la dimensión social del aprendizaje y de la enseñanza. Esto significa que el proceso de construcción tiene una dinámica interna, pero la forma que toma esta dinámica es inseparable del contexto cultural en el que el sujeto en desarrollo está inserto, como así también del aprendizaje o adquisición de los saberes culturales.

Según Pozo (1996) el aprendizaje de los saberes culturales, es la condición indispensable para convertir a los sujetos en personas y miembros de un grupo social determinado (con características comunes y compartidas) y es la fuente principal del carácter único e irreplicable de cada uno de nosotros.

El proceso de construcción permite el doble proceso de socialización e individualización, permite construir la subjetividad en un contexto social y cultural determinado. En esta trama de relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, la actividad mental que realiza el sujeto se relaciona con los contenidos que ya están elaborados y el que enseña (docente-psicopedagogo) tiene que crear las condiciones óptimas para que el sujeto despliegue una actividad constructiva rica y diversa, guiarlo y orientarlo para que se acerque progresivamente a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Aquí es necesario tener en cuenta que la enseñanza está mediatizada por la actividad mental del mismo.

Asimismo el aprendizaje es considerado un campo complejo con múltiples atravesamientos: subjetivo, familiar, escolar, institucional, social, político y cultural. Este eje vertebrador es una construcción intersubjetiva ya que se aprende a ser con otros, se aprende a organizar y a significar experiencias, sentimientos, pensamientos; un aprendizaje cuyo despliegue creativo supone la articulación de la inteligencia y del deseo, ambas estructuras también construidas y a la vez atravesadas por la trama familiar. Estas comprenden los aprendizajes explícitos y los implícitos, los procesos y los resultados.

A su vez, Pozo (1996) hace hincapié por un lado a los aprendizajes explícitos, los cuales tienen que ver con el nivel pedagógico alcanzado en la construcción de los esquemas de conocimiento, aprendizajes formales, es decir la apropiación de saberes culturales, que hace referencia a lo que una persona aprende. Y por otro lado habla de los aprendizajes implícitos los cuales los define como la modalidad de aprendizaje, es decir lo atinente a como aprende un sujeto y lo que subyace a todo aprendizaje explícito (aprender a leer, a estudiar).

A su vez entendemos los aprendizajes escolares como esquemas de conocimiento a la manera de la concepción de Coll (1995), es decir, que son aquellos conocimientos que se van construyendo gradualmente interviniendo para

ello los mecanismos de equilibración. Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación, un modelo mental del mismo. Cuando se hace referencia a la actividad mental del sujeto se alude a los significados y representaciones. La construcción del conocimiento constituye un verdadero proceso de elaboración ya que el sujeto selecciona, organiza la información y relaciona estas informaciones. Este proceso lo hace desde sus conocimientos previos permitiendo así relacionar lo viejo con lo nuevo, posibilitando un verdadero aprendizaje significativo.

Interpretamos entonces por modalidad de aprendizaje, el modo relativamente estable de vincularse con el medio, las personas y con los objetos de conocimiento, el manejo de las ansiedades ante las situaciones nuevas y conflictivas, el ritmo del aprendizaje, etc. Modalidad de aprendizaje que se va estructurando en la interacción con el medio y así se va conformando una matriz de aprendizaje, matriz en tanto fundante del psiquismo. Esta matriz es una organización personal y social, el modo singular de organizar y significar la realidad.

## **Aportes de la Psicopedagogía al trabajo en el aula de nivel inicial**

En este punto resulta pertinente describir en primer lugar cuál es el rol del psicopedagogo.

Partiremos de algunos supuestos teóricos que sustentan tanto el diagnóstico, el tratamiento psicopedagógico, como así también los aportes de la psicopedagogía en la institución educativa.

Según las licenciadas Novillo y Fuentes (2010) el sistema terapéutico en el cual se desempeña el psicopedagogo está conformado por este, como así también por todos los que participan en la problemática del consultante: familia, escuela, el psicopedagogo y demás profesionales intervinientes. En este sistema el psicopedagogo está involucrado subjetiva y activamente con sus acciones, intervenciones, recortes clínicos e interpretaciones.

Esto conlleva la necesidad de tomar cuestiones éticas de elección, responsabilidad y libertad.

Esta clínica psicopedagógica es representada por un sistema triangular, en donde están representados los componentes del espacio psicopedagógico: el psicopedagogo, el sujeto consultante en relación al aprendizaje (tarea clínica), sistema enmarcado en un contexto social, cultural, institucional, escolar, familiar.

Esta tarea clínica funciona como tercera estructurante y mediatizadora de la relación, permite así superar las relaciones dualistas y dejar un lugar para un tercero, como reconocimiento de la falta, de la incompletud, del no saber, tarea enmarcada en un encuadre clínico que otorga especificidad a la misma.

Según Novillo (2010) la tarea del psicopedagogo tiene como finalidad el aprendizaje, desde esta mirada, consideramos relevante todo aprendizaje que le permita al consultante vivir y manejar estratégicamente las diversas situaciones que los contextos donde se desarrolla y actúa, le plantean.

Asimismo el tratamiento psicopedagógico es concebido como un encuentro entre el psicopedagogo y el consultante donde tiene lugar un proceso co-constructivo, colaborativo, co-participativo entre ambos en relación a la tarea que es aprender, tanto explícita como implícita. Se plantean objetivos generales como lograr en el sujeto una modalidad de aprendizaje adaptativa y flexible, autónoma relacional (sujeto más autónomo y responsable ante las demandas sociales), placer por aprender, un pensamiento vinculante, relacional, complejo y la construcción de los esquemas de conocimiento descendidos, entre otros, para que el sujeto pueda funcionar de manera activa, flexible, rápida y estratégica acorde a las actuales demandas de la sociedad caracterizada por la cultura del aprendizaje.

Durante el mismo, el psicopedagogo implementa técnicas en tanto herramientas que ayudan a comprender la problemática; no le otorgamos un rasgo categórico puesto que se considera que son datos relativos y es el psicopedagogo quien (desde su marco teórico) hace las articulaciones internas, le otorga un sentido en función de la singularidad de la situación clínica, para aproximarse así al diagnóstico.

Por otro lado, esta autora entiende el diagnóstico psicopedagógico como la evaluación de la problemática de aprendizaje tanto de la modalidad de aprendizaje como de los esquemas de conocimiento, la incidencia del interjuego de los procesos cognoscitivos y su subjetividad en dicha problemática en el momento actual, reconociendo que deviene de una trama histórica. Cabe destacar que este diagnóstico lo entendemos como una aproximación en un recorte temporal (aquí y ahora), adoptando para su interpretación un criterio de relatividad, no categorizamos ni rotulamos por los riesgos que ello conlleva. Riesgo que como lo expresa Najmanovich (1997) los modelos psiquiátricos ejemplificados en el DSM

III y el DSM IV tienden a congelar un modo de mirada y de intervención a partir de arquetipos fijos y abstractos, pensados más en función de la facturación (cobrar dinero) que de la generación de alternativas terapéuticas.

Además, la categorización puede llevarnos a hacer una interpretación forzando los datos para que “encajen” en la misma, quedando “ciegos” para “ver” otros datos o darles otra significación. Otras veces la misma conducta puede ser significada como esperable, “normal” o “patológica” atendiendo al diagnóstico psiquiátrico.

A su vez es importante destacar en este punto, que la tarea del terapeuta a lo largo del proceso terapéutico es la de generar espacios a la manera de la *zona de desarrollo próximo* como la denomina Vigotsky (1979), donde el consultante pueda ir modificando su modo de aprender a aprender, a través de la interacción con el terapeuta desde un lugar de acompañamiento, de sostén; debido a que el sujeto llega a la consulta con su carga de frustraciones, fracasos y sufrimiento y necesita sentirse contenido, escuchado, mirado, aceptado y acompañado. En este sentir juntos (en una dependencia funcional) logren transformar el dolor en placer por aprender, disminuir los miedos, recobrar el deseo de aprender, mejorar su autoestima, descubrir sus capacidades y simultáneamente propender a una mirada más positiva de los otros, tal vez como menos persecutorios, menos amenazantes.

En relación a los aportes de la psicopedagogía en las instituciones educativas podría decirse que, hoy en día, la mayoría de las instituciones educativas de nivel inicial no cuentan con un gabinete psicopedagógico dentro de la institución sino que en los últimos años, dichas instituciones cuentan con un Equipo de Orientación Escolar (EOE).

Los EOE se crearon en el marco de la Secretaría de Educación del GCABA en 1986. Los cargos fueron cubiertos inicialmente por docentes en comisión de servicios. Más adelante, se incorporaron profesionales provenientes de otras dos

estructuras: personal de planta administrativa y docentes transferidos de otras unidades. La estructura legal está fundamentada en el Decreto 1589/02 y el concurso para la cobertura de cargos, en el Decreto 1929/04.

Estos constituyen un programa que depende de la Dirección de Salud y Orientación Educativa. Son equipos interdisciplinarios que tienen un proyecto basado en la prevención – promoción de la salud en el ámbito educativo, entendido éste como el lugar donde confluyen las necesidades de niños y niñas, adolescentes, docentes, padres/ madres y demás actores.

La misión y función de los mismos son:

- Realizar tareas de prevención de problemáticas psicológico-pedagógico - sociales en el ámbito educativo y de promoción de la salud integral de la comunidad escolar.
- Orientar, asesorar y apoyar al conjunto de los actores de la comunidad educativa en situaciones problemáticas a nivel grupal e institucional en el ámbito escolar.
- Proveer el apoyo técnico-profesional en intervenciones diversas de carácter interdisciplinario e intersectorial, orientadas a la consecución del ingreso y permanencia de los alumnos en el sistema educativo, su promoción a niveles superiores de escolaridad y el mejoramiento de calidad de la oferta educativa.
- Desarrollar acciones que posibiliten la convivencia democrática en los establecimientos escolares y la promoción de vínculos cooperativos con el conjunto de la comunidad educativa.

Los EOE (GCABA) surgen como una respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en nuestro sistema educativo, promoviendo una escuela integradora y comprensiva de la diversidad sin desatender lo concerniente a las condiciones de salud, trabajo y capacitación de sus docentes (GCABA - Secretaría de Educación, 1998).

Según lo planteado en el artículo del GCABA las problemáticas con las que han de trabajar responden a situaciones pluricausales, resultantes de la situación económico-social por la que transitamos. Éstas se agregan hoy a las tradicionales problemáticas que se presentan en los establecimientos educativos, teñidos por el difícil contexto y con respuestas que ya no producen los efectos deseados: fracaso escolar, repitencia, deserción, minoridad en riesgo, problemas de convivencia y crisis socio-institucionales, orientación vocacional, alumnos con necesidades educativas especiales, violencia y adicciones, discriminación, vínculos disfuncionales, problemas vinculados al desarrollo de la sexualidad, incomunicación escuela-comunidad .

Los equipos son interdisciplinarios, están compuestos por profesionales de las áreas de Psicología, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Servicio Social. Hay un equipo por Distrito Escolar que atiende escuelas primarias y el nivel inicial; dos de Adolescentes y Adultos y uno para el nivel medio que abarca escuelas normales y artísticas.

La revista Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) hace hincapié al trabajo de este equipo en las aulas. El cual consiste en que las orientadoras son las que conocen las diversas realidades socioculturales de los chicos que transitan cada ámbito escolar y por ahí pasa específicamente su trabajo: detectar situaciones que dificultan o impiden el aprendizaje y acercarle al docente estrategias para poder revertirlas. “Muchas veces el docente no conoce la realidad en la que está su alumno, entonces nuestra tarea es acercársela para hacer una conciliación entre los dos”, apunta Parfajt. “La maestra nos dice qué percibe del chico y nosotros le contamos qué le está pasando a nivel social o familiar, y de ahí surge cómo ayudarlo”. (p. 3)

El aula escolar con 30 niños o adolescentes, donde cada uno inevitablemente deja traslucir sus hábitos, saberes y situaciones socioculturales, es el espacio en el cual los docentes deben buscar las estrategias para alcanzar



los aprendizajes. Y no es tarea sencilla. Los Equipos de Orientación se transforman en aliados que les ayudan a allanar el camino y hacer más fructífera la tarea de enseñar.

Según lo planteado por Parfajt los vínculos y los acuerdos se tienen que lograr a nivel docente alumno, que este Equipo puede dar ideas, sugerir y explicarles, pero sólo eso.

Hay que lograr que finalmente el alumno pueda revertir o modificar algunos aspectos para poder crear un vínculo adecuado con su docente y que de esa manera ambos puedan trabajar en un clima de armonía.

Ahora bien, resulta pertinente hacer hincapié en lo manifestado por las docentes entrevistadas, las cuales expresan que la intervención del Equipo de Orientación Escolar no resulta operativa, debido a que no existe una sistematicidad en el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas, ya que estas se establecen en periodos de tiempos prolongados, es decir que concurren cada uno o dos meses a la institución.

Esto podemos observarlo en el docente entrevistado N°1 quien sostiene: *“Y bueno contamos con un EOE, que es uno para todo el distrito, así que abarca a muchas escuelas y viene cada tanto, una vez cada 3 meses aproximadamente, yo creo que todo acompañamiento sirve pero me parece que no alcanza, el equipo de orientación escolar está desbordado tiene poco personal y requiere la presencia de más gente para poder trabajar y poder hacer un acompañamiento más sistematizado, es decir no sirve que vea a un chico y después vuelva a los 30 días. Y en algunos casos que determinan el acompañamiento de una maestra integradora para un nene en particular, viene una vez por semana 2 horas, porque no hay muchas en la Ciudad de Buenos Aires y eso sinceramente no alcanza.”*

Al mismo tiempo el entrevistado N° 5 sostiene: *“La institución cuenta con un EOE, lo cual no es suficiente debido a que éste no concurre a la institución por*

*periodos muy largos de tiempo, no pudiendo observar y ayudar día a día a ese niño que está necesitando de una contención especial, por ende la intervención resulta lenta y burocrática”.*

Continuando con lo expresado por los docentes, se puede observar además que, en sus discursos, resaltan la importancia de la presencia de un gabinete psicopedagógico dentro de la institución, para que ayuden al niño que necesita de una contención especial como así también para que orienten a los docentes en el trabajo cotidiano con estos niños que presentan problemáticas emocionales.

En este sentido, la docente entrevistada N° 2 plantea: *“Como docente considero que sería necesario contar con un gabinete psicopedagógico que pueda brindarle al niño la atención que este necesita en el momento que se angustia o cuando aparece la crisis”.*

Nótese también, lo advertido por el entrevistado N°8: *“La escuela necesita un gabinete psicopedagógico para que ayude al niño en el momento que se le presenta la crisis, para que lo puedan contener, ayudar y sostener”.*

Para concluir resulta pertinente hacer mención que la realización de las diversas entrevistas resultó enriquecedora para desarrollar este eje, ya que pudo observarse el malestar y el escaso apoyo que reciben los docentes a la hora de abordar las diversas problemáticas emocionales que surgen en la institución; un EOE que no es productivo en cuanto a la sistematicidad de su trabajo como así también la ausencia de un gabinete dentro de la escuela que pueda intervenir en aquellas situaciones en las cuales los/las niños/as necesitan una contención y un sostén particular.

## **Encuadre metodológico**

Se realiza un trabajo de investigación con un abordaje cualitativo. El abordaje cualitativo, privilegiando las entrevistas semi estructuradas, permite complementar la revisión bibliográfica relacionando los postulados teóricos con la empiria. En este sentido, se enfatiza la construcción de los datos desde el propio análisis de las entrevistas realizadas.

El interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas.

El presente trabajo se llevó a cabo con una metodología de tipo descriptivo, con un diseño experimental de trabajo de campo, que se aplicará a la unidad de análisis: docentes de nivel inicial de una institución de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### ➤ Técnicas de recolección de datos y fuentes

La muestra está compuesta por diez (10) docentes de nivel inicial de una institución de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La recolección de los datos es bajo la modalidad de las entrevistas semi-estructuradas, para que permita la posibilidad de repreguntar y de esta manera evitar respuestas infértiles.

Las entrevistas semiestructuradas consisten en un guión (listados tentativos de temas y preguntas) en el cual se señala los temas relacionados con la temática de estudio. El guión indica la información que se tiene que conseguir según los objetivos planteados. No tiene que ser limitante, se pueden plantear preguntas que no estén en el guión o cambiar la secuencia.

Ahora bien, el instrumento consta de cuatro (4) ejes a fin de abordar los objetivos del presente trabajo.

➤ EJES

- 1) Concepción de los docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje.
- 2) Los obstáculos que se le presentan a los docentes a la hora de abordar las problemáticas ligadas a factores emocionales.
- 3) Aquellas personas que podrían funcionar como influencia negativa a la hora de aprender teniendo en cuenta el vínculo establecido entre ellos.
- 4) Las estrategias que utilizan frente a los mismos.

## Análisis de experiencias en el nivel inicial

| Concepción de los docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje.                                                                                    | Los obstáculos que se le presentan a los docentes a la hora de abordar las problemáticas ligadas a factores emocionales.                                                                                        | Personas que podrían funcionar como influencia negativa a la hora de aprender teniendo en cuenta el vínculo establecido entre ellos                                             | Las estrategias que los docentes utilizan frente a los mismos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Los factores emocionales condicionan y perturban el aprendizaje y es la incidencia de estos lo que genera que los niños se dispersen y no puedan concentrarse en las tareas. | Falta de referente del adulto, falta de límites, dispersión, desatención, agresión respecto a sus pares y docentes, frustración cuando una actividad no le sale y resistencia al llamado de atención del adulto | El vínculo establecido con la familia funciona como elemento irruptor o negativo, ya que este es el vínculo primario fundamental para que el niño se desarrolle subjetivamente. | En el marco de la sala los docentes contienen, crean un vínculo de afecto y confianza para que el niño se sienta acompañado y sostenido. Se trabaja con las familias para abordar pautas de trabajo y llegar a acuerdos. Por otro lado en los casos que lo requieran se solicita la intervención del EOE, donde el trabajo del mismo no resulta operativo en cuanto a sistematicidad |

De las entrevistas realizadas y, conforme a las 4 dimensiones deducidas podemos inferir que:

Teniendo en cuenta la primera dimensión, para los entrevistados -docentes de nivel inicial - resulta indiscutible que los factores emocionales inciden; y es esa incidencia la que a menudo influye de manera negativa en el proceso de aprendizaje.

Así, el docente entrevistado N° 6 sostiene: *“Lo emocional y el aprendizaje están profundamente relacionados y hoy en día estos problemas emocionales se observan con mucha más frecuencia en la escuela, lo que hace que nuestra tarea sea más difícil, ya que no estamos capacitados para trabajar y llevar a cabo estas problemáticas”.*

A su vez el docente N° 5 expresa: *“Los factores emocionales perturban el aprendizaje ya que los/as niños/as se encuentran “ocupados” en situaciones de conflicto o están dispersos por lo que no logran llevar a cabo las consignas por sí mismos. Si bien en cada caso es diferente y no puede generalizarse, al respecto suelen influir de manera negativa ya que impiden desplegar sus capacidades e incorporar conocimientos en el ámbito de la escuela o hacerlo de manera parcial”.*

Se puede observar que la mayoría de los docentes hacen hincapié en que cuando un niño se siente triste, se muestra angustiado, enojado, etc; se debe a la presencia de estos estados emocionales debido a que afectan el rendimiento escolar de los/las niños/as, observándose en ellos/as desatención, desinterés, falta de concentración, vínculos negativos con sus pares y docentes, entre otros.

Respecto a esto el docente entrevistado N° 1 expresa: *“Los factores emocionales condicionan y perturban seriamente el aprendizaje de estos niños, ya sea porque no pueden realizar las tareas que se le proponen, se distraen, están preocupados por aquello que los angustia por eso su atención no puede centrarse en las tareas”.*

Parecería quedar claro, que estos factores emocionales son imprescindibles a la hora de aprender, ya sea si el vínculo establecido es positivo o negativo.

Nótese en relación a esto, que los docentes dan a entender que cuando el vínculo es negativo esto se refleja en el ámbito escolar, debido a que la presencia de obstáculos en el aprendizaje ligados a problemas emocionales, genera que los niños no puedan adquirir los distintos contenidos que la institución educativa les ofrece.

Es por ello que manifiestan la importancia de los vínculos como condición necesaria para poder aprender.

Esto podría observarse en lo planteado por el docente entrevistado N° 8: *“Estos influyen de manera negativa debido a que los niños frente a situaciones que ocurren en su ámbito familiar concurren al jardín con mucha angustia, y son agresivos con el resto de sus compañeros, por eso considero que las relaciones vinculares en esta edad/ jardín de infantes son esenciales”.*

A su vez la docente entrevistada N° 2 plantea: *“Creo que los factores emocionales (tanto buenos como malos) influyen muchísimo en el aprendizaje de los niños. Considero que si un niño posee una carencia en el vínculo familiar o vive situaciones muy conflictivas, esto no le permite aprender. Muchas veces me encuentro en la necesidad de reponer el vínculo para luego poder trabajar pedagógicamente.”*

Lo planteado por la docente entrevistada N°2 resulta sumamente interesante, debido a que estaría haciendo referencia a que la cuestión vincular es una base primordial para adquirir cualquier aprendizaje, donde resulta necesario construir previamente el vínculo para luego poder enseñar los contenidos académicos.

En este sentido, lo explicitado por esta docente se relaciona con lo que sostiene el Ministerio de Educación sobre la especificidad del nivel inicial, la cual

sostiene presenta clara intencionalidad pedagógica, brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Estos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores.

Asimismo los niños de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos.

Por otro lado, lo mencionado por estas docentes se relaciona con lo que sostienen las licenciadas Fuentes, Lovazzano y Novillo (1997)

El sujeto es entendido entonces como un sujeto relacional en tanto adviene como tal en la trama vincular con sus entornos, y por lo tanto, sujeto en devenir en estas interacciones. Sujeto inmerso en el ambiente ecológico mutuamente influido, con una autonomía relativa en tanto sujeto productor/constructor y producido/construido: de ahí sujeto complejo. Es en este entramado vincular, donde el sujeto se va narrando y es narrado por otros, va siendo según sus narrativas socialmente construidas, sujeto narrador, concibiendo al lenguaje como generador de significación. (p. 2)

Parecería entonces que las tendencias que surgen en los relatos de los docentes entrevistados son la presencia de factores emocionales como elemento negativo o irruptor en el proceso de aprendizaje de los/las niños/as; donde hacen referencia a que estos tienen que ver con situaciones conflictivas que surgen en el ámbito familiar.

Por otro lado hacen hincapié en ciertas regularidades las cuales tienen que ver con la presencia de obstáculos emocionales dentro del aula, donde aparecen la desatención, la falta de interés, la angustia, la tristeza, el vínculo negativo entre sus compañeros y docentes, como así también que son éstos los que muchas



veces llevan a los niños a estar “ocupados” o “preocupados por situaciones que nada tienen que ver con aquello que se les está enseñando.

En cuanto a la dimensión sobre los obstáculos que se presentan a la hora de abordar las problemáticas ligadas a factores emocionales, los docentes destacan aquellos aspectos relacionados con la falta de límites, agresión hacia sus compañeros y docentes, la falta de referente del adulto, vínculos poco sanos, el descuido, la escasa comunicación.

Esto remite a lo expresado por el docente entrevistado N° 1: *“Aparecen diversos obstáculos, uno no podría generalizar, lo que yo veo en las aulas es que hay mucha dificultad en cuanto a lo emocional de los niños, creo yo que hay una falta de referente del adulto en relación a lo que hacen los chicos, entonces se le pide a la escuela que marque límites o que contenga situaciones que exceden a la escuela y que muchas veces le corresponde a la familia”*.

Asimismo el docente entrevistado N° 2 sostiene: *“Los mayores obstáculos que noto son la falta de límites, la agresión hacia sus pares y docentes la falta de atención, como así también los vínculos poco sanos con su familia”*.

A partir de lo manifestado por ambas docentes se infiere nuevamente, cómo la incidencia de factores emocionales le impide al niño/a apropiarse de aquello que la escuela le brinda, ya sea, tanto de los contenidos como así también la posibilidad de establecer vínculos positivos con sus pares y docentes.

A su vez se puede decir, que para algunos docentes entrevistados, estos factores emocionales deben ser trabajados previamente en el ámbito familiar y no en la escuela, debido a que las narrativas de muchos docentes hacen hincapié en que existen aspectos que se le exigen a la escuela cuando en realidad corresponden a la familia.

Por otro lado la docente N° 3 además de acordar con las docentes anteriores en cuanto a los obstáculos que aparecen, sostiene además: *“Se*

*observa que los niños se encuentran dispersos, se frustran fácilmente cuando una actividad no le sale, tienen miedo a equivocarse, lloran cuando no les sale, se tornan agresivos y suelen manifestar su malestar a través de berrinches”.*

Con respecto a lo planteado por esta docente surge un nuevo aspecto a tener en cuenta, debido a que hace hincapié en que muchas veces los niños no quieren realizar las actividades porque manifiestan temor a equivocarse, baja tolerancia a la frustración, lo cual tiene que ver con conductas internas del sujeto, tales como la baja autoestima, la inseguridad, la falta de confianza en sí mismo, los cuales también tienen relación directa con lo vincular, afectivo y emocional, quedando explícitamente expuesta la familia como la responsable de generar estas actitudes emocionales en los niños.

A su vez en esta dimensión se menciona como elemento irruptor la escasa comunicación entre los miembros de la familia, lo que genera que los niños no se sientan escuchados, tenidos en cuenta, produciéndose en ellos cierta incertidumbre por aquello no dicho o expresado de manera poco clara.

Esto se conecta con lo expresado por la docente N° 4: *“Los obstáculos tienen que ver con problemas afectivos en el hogar como ser desatención, falta de cuidado, contención, escasa puesta de límites, falta de comunicación entre los miembros de la familia”.*

Asimismo esto se relaciona con lo planteado por Bebhuk (1999) quien sostiene que en todas las disfunciones familiares, el sufrimiento emerge cuando se niega al otro, donde no hay aceptación y respeto por el otro; sufrimiento que se cristaliza en emociones de desamor como la exigencia y la autonomía relacional; en un estilo comunicacional donde circulan significados negativos como descalificación, rótulos desvalorizantes, connotaciones negativas, desconfirmación, significados que llevan al fracaso, a la inhibición, el bloqueo, la frustración, la angustia, la soledad emocional, al dolor de no poder ser.

Por último en este punto, algunos docentes hacen hincapié en la falta de cuidado, el desorden familiar como así también la separación de los padres, donde dichas situaciones generan malestar, angustia, tristeza y problemas de conducta, y como resultado de esto, los niños se muestran indiferentes a los llamados de atención del adulto.

A partir de lo expuesto anteriormente, se infiere que estas conductas serían las que les impiden a los niños atender a las distintas actividades que las docentes proponen.

Esto se remite con lo expresado por la docente N° 9: *“Últimamente observo que los niños se muestran con problemas de conducta, ya sea por descuido por parte de los padres, separación de los mismos y frecuentemente manifiestan su malestar o tristeza no escuchando al adulto, es decir, se observa una resistencia al llamado de atención del adulto”*.

Asimismo el entrevistado N° 8 plantea respecto a esta tema: *“Para mi aquellos obstáculos más frecuentes son la falta de límites, padres separados, desorden familiar, ya sea mucho tiempo fuera de su hogar, falta de comunicación entre padres, hijos, etc”*.

Con respecto a la dimensión acerca de las personas significativas que podrían influir de manera negativa en el vínculo que se establece entre ellos, todos los docentes entrevistados afirmaron que el vínculo principal para que el niño pueda desarrollar adecuadamente su subjetividad es aquel que se establece con la familia.

Sobre la base de esta idea, la docente entrevistada N° 10 indicó: *“los padres y las personas que los cuidan y cercanas a él en su vínculo primario pueden influir de manera negativa, este vínculo es el que más puede perjudicar o ayudar. Los docentes seríamos un extra pero en realidad su vínculo de afecto más cercano, o sea la familia, es el que lo puede hundir o reflotar; es más es por el cual*

*se desencadena el problema, porque si el chico llega a un problema de aprendizaje y es afectivo, no es físico, el factor primordial es la familia, por eso considero que esta es la que más puede ayudarlo pero a la vez, es la que tarda más en darse cuenta, tarda en reconocer el conflicto porque no lo miran con esos ojos, o no se dan cuenta que algunos comentarios o algunas actitudes les están haciendo daño, porque ningún padre quiere lastimar a sus hijos, lo que pasa es que muchas veces sin querer, a veces por su propia historia repiten o con sus comentarios van perjudicando, o su indiferencia, o su falta de límites, hacen que los chicos lo decodifiquen como una falta de interés o desamor, entonces sin saberlo los padres en pos de querer demostrarle su cariño no ponen límites y el chico lo identifica como un desamor, entonces ahí me parece importante la intervención de un profesional que pueda ayudarlo a darse cuenta que en realidad no le estaba queriendo hacer un mal pero se lo estaba haciendo.”*

Se infiere a partir de lo manifestado por esta docente, cómo, según la mirada de la docente, la relación actual (aquí y ahora) que un padre establece con un hijo, de una manera poco sana, parecería repetir alguna relación histórica inconclusa (palabra no dicha, figura ausente, una falta, una carencia) que no fue resuelta.

Asimismo menciona que los vínculos negativos con aquellas personas significativas son los que en un futuro van a generar en los niños problemas de aprendizaje que se van a relacionar explícitamente con cuestiones afectivas y no físicas. Es decir, que aquí se estaría haciendo referencia a lo vincular y no a problemas relacionados con lo orgánico.

Desde la perspectiva de estos docentes entrevistados es recurrente la responsabilidad que los mismos le otorgan a la familia respecto a los problemas de conducta y falta de atención en los niños.

Esto remite a que los vínculos pocos sanos, están relacionados con la falta de atención respecto a sus hijos, tiempos prolongado que los padres pasan fuera de sus casas, culpa por el poco tiempo compartido, límites lábiles y poco claros y a esto el niño lo decodifica como desamor, desinterés, lo cual se ve reflejado en el ámbito educativo; donde el niño lo manifiesta a través de problemas de comportamiento, angustia, baja tolerancia a la frustración, tristeza, indiferencia a los llamados de atención de los alumnos responsables, agresión a sus pares y docentes, entre otros.

Otro aspecto a tener en cuenta, es solicitar la ayuda de un profesional, para que lo ayude a ese niño a que entienda que sus padres no le están queriendo hacer un mal y que muchas veces determinadas conductas de los padres tienen que ver con situaciones que ellos vivieron cuando eran niños. Aquí aparecería la culpa por el escaso tiempo compartido con sus hijos por cuestiones laborales o por no saber cómo actuar frente a determinadas situaciones, etc.

Por otro lado, se infiere en las expresiones de los distintos docentes, la importancia de establecer un vínculo de apego fuerte, es decir la presencia de padres o personas significativas que contengan, sostengan, brinden afecto para que el niño pueda desempeñarse de manera apropiada en la institución educativa.

Asimismo lo mencionado anteriormente se relaciona a lo planteado por Jay Green (1990) quien concibe a la familia (las diversas organizaciones familiares) como la instancia relacional primaria, la primera red social que pone en juego otras redes. Es en su seno donde tienen lugar los aprendizajes que le permiten a cada ser humano vivir y desarrollarse, aprendizajes que comienzan ya desde el nacimiento.

Siguiendo con el análisis en cuanto a la dimensión referida a las estrategias que los docentes utilizan en el momento de abordar dichas problemáticas, la mayoría de las entrevistadas destacaron como pertinente, que en primer lugar se

debe trabajar con el niño, tratando de lograr un vínculo de afecto y confianza para poder ayudarlo y acompañarlo a transitar lo que le pasa.

A su vez hicieron hincapié que en muchos casos es necesario trabajar con las familias para poder recaudar datos acerca de las problemáticas que posee ese niño para de esa manera poder acordar pautas comunes y así obtener modificaciones en las conductas y aptitudes del niño en cuestión.

Esto se remite con lo expresado por la docente entrevistada N° 8: *“Primero se trata de trabajar con el niño en el aula y en el caso de que continúe se cita a la familia para establecer pautas en común”*.

Asimismo la docente N° 1 expresa: *“En el marco de la sala estar atentos, acompañarlos más, si es un caso de enojo y llanto poder abrazarlos, contenerlos físicamente, que también es muy importante. Además se cita a la familia para una entrevista y se le cuenta lo que está pasando en el marco del jardín”*.

Por otro lado manifestaron que en determinadas situaciones cuando por parte de la familia no hay una respuesta, aceptación o compromiso respecto a lo que le está sucediendo a su hijo, las docentes solicitan la intervención del Equipo de Orientación Escolar para que pueda abordar la problemática desde otro plano y de ese modo brindarle al docente las estrategias que este necesita para poder ayudar a los niños.

Asimismo en esta dimensión se observó en los docentes entrevistados, (como lo hemos mencionado en uno de los ejes del marco teórico) cierto malestar y descontento con el trabajo del EOE, debido a que si bien afirman que toda ayuda sirve, ésta no resulta operativa en cuanto a la sistematicidad porque concurren a la institución cada dos o tres meses. Lo cual genera que el trabajo no sea el adecuado porque estos profesionales no pueden tener una rigurosidad y continuidad de lo que le va sucediendo a cada niño/a que presenta estas problemáticas.

En este sentido el entrevistado N° 9 manifiesta: *“Yo siento que la institución intenta ayudar, pero en los años que tengo, no sé si es que es la educación pública, no sé bien cuál sería el tema, o la cantidad de casos que hay, que cada vez son más, no alcanza, la escuela no llega a ayudar a todos los chicos, no llega a ayudar a los docentes para que ellos puedan ayudar a estos niños, y los padres no sé pero cada vez saben menos qué hacer con sus hijos, así que a veces los docentes nos encontramos muy solos y los tiempos de la ayuda extra escolar, el EOE, no son los tiempos reales que se necesitan, porque acá tenemos a los chicos 8 horas y no nos alcanza una vez por mes la ayuda, ni la ayuda de las maestras integradoras, es poco el tiempo que se dispone, entonces lamentablemente la ayuda no alcanza.”*

Por último otro manifestación recurrente en el discurso de todos los docentes entrevistados fue que se encuentran muy solos a la hora de abordar distintas problemáticas que padecen los niños, haciendo mención a la necesidad de contar con un gabinete psicopedagógico dentro de la institución, para que pueda ayudar al niño cuando este se encuentra muy angustiado o en “crisis”, como así también para brindarle a los distintos docentes las estrategias y herramientas que ellos necesitan para orientarlos en el trabajo que se lleva a cabo en las salas.

En efecto, esta referencia que hemos realizado da cuenta de las manifestaciones vertidas por el Entrevistado N° 4 quien manifiesta al respecto: *“Yo creo que los docentes tenemos un alcance, no tenemos que saber todo; sería bueno que una escuela con tantos chicos tenga un gabinete psicopedagógico como había hace años, que los profesionales estén acá, que puedan ver a los chicos en la sala y nos orienten a los docentes cómo trabajar con esos chicos, para mi es fundamental como sería fundamental un médico en esta escuela, hay cosas que los chicos necesitan a diario y no se tiene, entonces a veces la ayuda que uno como docente puede darle al niño que lo necesita, no se la puede dar porque hay otros niños para cuidar”.*

En el discurso de esta docente (como así también en el de las demás entrevistadas) aparece otro aspecto importante a tener cuenta, debido a que éstas expresan que no reciben capacitaciones que las preparen y orienten para poder trabajar con estos niños que presentan dichas problemáticas.

A su vez manifiestan, que ellos (docentes) tienen un alcance, que no tienen por qué saber todo, debido a que el trabajo que a ellos les compete es el de educar y enseñar, y por eso sostiene que no cuentan con las herramientas específicas para ayudar a esos niños, debido a que no fueron preparados para trabajar con las diversas dificultades.

Esto remite que el ámbito escolar cambió sus funciones, que la sociedad espera cada vez más cosas de la escuela y de los mismos docentes; es por eso que en la actualidad los docentes se ven cada vez más exigidos y menos acompañados frente a las nuevas demandas que se imponen en la sociedad.

Para concluir podría establecerse que las diez (10) docentes entrevistadas, de esta institución de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, utilizan la misma modalidad de trabajo a la hora de abordar las distintas problemáticas que se le presentan al trabajar con los niños.

En primer lugar le dan importancia a establecer un vínculo de afecto con el niño, para que éste se sienta contenido, sostenido y pueda confiar en su docente.

En el caso de que no se observe n cambios en la conducta de este niño, se realiza una entrevista con los padres para recaudar datos y establecer pautas en común entre la familia y la escuela.

Si la familia no se compromete o no acepta lo que le está sucediendo a su hijo y las conductas en el niño comienzan a manifestarse de manera cada vez más recurrente, se solicita la intervención del Equipo de Orientación Escolar, para que



el mismo ayude al niño y pueda brindarle a los docentes las herramientas para que pueda abordar las distintas problemáticas que se presentan.

Ahora bien todos los docentes manifestaron su descontento y malestar en cuanto al trabajo de este Equipo de Orientación Escolar e hicieron referencia a la necesidad e importancia de contar con un gabinete psicopedagógico dentro de la institución educativa.

## **Conclusiones**

Aunque no pretendemos dar conclusiones exhaustivas, sobre los aspectos abordados en las entrevistas realizadas, pues para ello sería necesario profundizar en algunos datos que por sí mismos resultan insuficientes, queremos resaltar que se ha confirmado el “supuesto” que se planteó al principio de este trabajo.

Así se observó, según lo manifestado por los distintos docentes entrevistados, cómo los problemas emocionales inciden efectivamente en el proceso de aprendizaje, y que son éstos los que muchas veces generan falta de interés, escasa atención y concentración; lo cual conduce a los/as niños/as a fracasar en la institución educativa.

Asimismo estos factores emocionales cumplen un papel pertinente en la vida del niño debido a que en la mayoría de los casos éstos afectan el aprendizaje como así también la vida personal del niño.

Es por ello que la concepción de las docentes respecto a la influencia de problemáticas referidas a factores emocionales en el aprendizaje, gira en torno a que la familia es fundamental en el desarrollo subjetivo del sujeto porque es el primer vínculo que el niño establece con aquellas personas significativas, las cuales les brindarán las herramientas que necesitan para luego poder desempeñarse en los distintos ámbitos/contextos en los que se encuentren.

Pensemos que cuando los/as niños/as establecen vínculos poco sanos con las familias comienzan a aparecer en ellos aspectos tales como inseguridad, baja

autoestima, baja tolerancia a la frustración, lo que comúnmente los condiciona a sentirse incapaces y comiencen a pensar que van a fracasar en todo aquello que realicen; lo cual con el tiempo se convierte en una profecía autocumplida, porque estos sentimientos que surgieron en el niño fueron los que sus padres desde los primeros años le inculcaron (explícitamente o no) y luego ellos lo consideran como verdaderos porque han quedado “atrapados” en los discursos de sus propios padres.

Esto hace referencia al tema de las etiquetas, las rotulaciones y los riesgos que estas conllevan, debido a los arquetipos fijos y abstractos que se establecen a partir de ellas “encasillan” a una persona a padecer una determinada característica.

Esto remite a lo planteado por Benasayag y Schmit (2010) quienes sostienen que verse revestido de una etiqueta equivale a ser encerrado en una suerte de destino determinado.

Esto significa, que uno se encuentra en una configuración de determinismo social o individual: nuestros deseos, nuestro devenir y lo que podemos esperar y construir en nuestras vidas forman parte de un saber y de una estadística preestablecidos, que nos exilian de nuestra propia incertidumbre, condición de la libertad de todo ser humano o grupo social.

Por eso en la actualidad las problemáticas más frecuentes en las instituciones educativas son aquellas que tienen que ver con los factores emocionales, familias que permanecen mucho tiempo fuera de sus hogares, niños que pasan más tiempo en la escuela, falta de comunicación entre ellos, culpa por estar poco tiempo con sus hijos, límites poco claros y confusos, falta de contención, amor, sostén, lo cual genera que los niños se encuentren solos transitando aquello que los lastima, que les causa dolor, un dolor que luego se manifiesta en la escuela, porque hoy en día este ámbito pasó a ser el medio para que los niños puedan canalizar aquello que los preocupa y angustia.

Cabe señalar que a su vez estos son fundamentales desde que el sujeto nace ya que juegan un papel relevante en la construcción de la personalidad e interacción social.

Otro aspecto importante respecto a las instituciones educativas, tiene que ver con las estrategias o herramientas que los docentes utilizan para abordar las problemáticas referidas a los factores emocionales. Si bien lo primero que los docentes intentan realizar en la sala es el trabajo con el niño, tratando de crear un vínculo afectivo y de confianza para poder ayudarlos, cabe señalar que la mayoría de las veces se encuentran solos en el momento en que determinado niño se angustia o entra en “crisis”.

Durante el desarrollo del trabajo, se pudo observar que la ayuda que se le brinda a las instituciones no alcanza; debido a que cuentan con el Equipo de Orientación Escolar, y este no resulta operativo en la sistematicidad de su trabajo, lo cual genera un gran malestar en los docentes, ya que sienten que deben abarcar tales conflictos para los cuales no fueron ni preparados ni capacitados.

Por último, una manifestación recurrente en el discurso de los docentes son los desafíos y el malestar sobre estas nuevas demandas sociales, el cual consiste en el cambio de funciones que existe actualmente en el ámbito educativo, donde claramente la sociedad espera cada vez más, intervenciones y acciones por parte de la escuela y los docentes.

Es por ello que surge como necesidad el poder contar con un gabinete psicopedagógico que pueda acompañar y orientar a los docentes como así también ayudar a los/las niños/as que presentan algún tipo de problemática.

Por lo tanto, vale la pena insistir en la importancia de crear gabinetes psicopedagógicos dentro de las distintas instituciones educativas ya que serían de

suma importancia a la hora de abordar las diversas problemáticas que presentan los/las niños/as.

Claro está que lo expuesto abre una nueva problemática que quedará vigente a la espera de una nueva investigación, basándose específicamente en la necesidad de contar con la ayuda de profesionales que permanezcan en la institución, es decir la creación de un gabinete psicopedagógico dentro del ámbito escolar, para poder ayudar al/la niño/a de una manera más productiva y operativa.

Asimismo sería necesario que se tenga en cuenta el objetivo principal de una institución educativa, el cual consiste en educar niños que sean hábiles tanto cognitiva como afectivamente, es decir niños capaces para que en un futuro puedan desempeñarse en los distintos ámbitos de su vida sin bloqueos emocionales que los perturben e impidan su rendimiento y desarrollo subjetivo.

## **Bibliografía citada**

- Fuentes, A., Lovazzano, M., Novillo, H., Marrón, J., Bonomo, M., Antelo, E., Gonzales, M. C., Bazarro, C. "El diagnóstico sistemático y los trastornos de aprendizaje." Periódico el Otro (1997), p 10.
- Lugo-Morin, D. R., Ramírez-Juárez, J., Méndez-Espinoza, J. A., & Peña-Olvera, B. (2010). Redes sociales asimétricas en el sistema hortícola del valle de Tepeaca, México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 10(32), 207-230.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20), 10.
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 153-168.
- Aláez Fernández, M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Bach, E., & Darder, P. (2002). Sedúcete para seducir: vivir y educar las emociones.
- Untoiglich, G. (2011). Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad. Capítulo 1 y 7. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*.
- Pequeña Constantino, J., & Ecurra Mayaute, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*.

- Guevara Marín, I. P., Cabrera García, V. E., & Barrera Currea, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*.
- Robledo Ramón, P., & García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*.
- Melero, M. P. T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Paredes Villalba, M. V. (2012). El estado emocional y su influencia en el aprendizaje de los alumnos del centro educativo Luis Felipe Borja (Doctoral dissertation). Recuperado de tesis doctoral
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1, 55-65
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*.
- de Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.
- Shapiro, L. E. (2001). La inteligencia emocional de los niños. *Javier Vergara Editor*.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos aires. Nueva Visión.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*.
- Fuentes, A., Lovazzano, M., Novillo, H., Marrón, J., Bonomo, M., Antelo, E., Gonzales, M. C., Bazarro, C. "El diagnóstico sistemático y los trastornos de aprendizaje." Periódico el Otro (1997), p 10.
- Goolishian, H (1994) Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En Shnitman, D. Paradigmas, Cultura y Subjetividad (Ob Cit)
- Untoiglich, G. (2011). Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad. Capítulo 1 y 7. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Jay- Green, R. (1990). "Aprendiendo a aprender y el sistema familiar. Nuevas perspectivas sobre bajo rendimiento escolar y trastornos de aprendizaje". Sistemas familiares. P. 23-41
- Quiroga, A (1991) Matrices de Aprendizaje. Buenos Aires. Cinco.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle-Lumen. pp 187-203.
- Visca, J y Visca, F (2003). "El esquema Evolutivo del Aprendizaje". Buenos Aires. Editorial Autores Editores
- Bebachuk, J (1999). La posición del no saber. En revistas Sistemas Familiares- Año 16 N°3.
- Fuentes, A., Lovazzano, M., Novillo, H., Marrón, J., Bonomo, M., Antelo, E., Gonzales, M. C., Bazarro, C. "El diagnóstico sistemático y los trastornos de aprendizaje." Periódico el Otro (1997), p 10.
- Pozo Municio, J (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1995). Constructivismo en el aula. Barcelona- Grao. 3era edición.



- Novillo Martínez, H. (2010). El diagnóstico psicopedagógico. Paper. Recuperado de material de cátedra Clínica Psicopedagógica III
- Najmanovich, D. (1997). Las mil y unas familias. En Droeven, más allá de pactos y traiciones. Buenos Aires. Paidós.
- Vigotsky (1979) "Los procesos psicológicos superiores". Barcelona: Crítica.
- [www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/eoe/](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/eoe/)
- ABC de la educación (2010). Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3 N° 7.

## **Bibliografía consultada**

- ABC de la educación (2010). Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3 N° 7.
- Aláez Fernández, M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1, 55-65.
- Bach, E., & Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle-Lumen. pp 187-203.
- Bebchuk, J (1999). La posición del no saber. En revistas *Sistemas Familiares*- Año 16 N°3.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*.
- Coll, C. (1995). *Constructivismo en el aula*. Barcelona- Grao. 3era edición.
- Cuadernillo de la cátedra Técnicas de Exploración Psicopedagógica I (2010)
- Cuadernillo de la cátedra Clínica Psicopedagógica II (2012)

- de Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*.
- Di Segni Obiols, S. (2001). *Psicología uno y los otros*. Capítulo 10. Buenos Aires. Editora Serie Plata a-Z.
- Fuentes, A., Lovazzano, M., Novillo, H., Marrón, J., Bonomo, M., Antelo, E., Gonzales, M. C., Bazarro, C. "El diagnóstico sistemático y los trastornos de aprendizaje." *Periódico el Otro* (1997), p 10.
- Goolishian, H (1994) *Narrativa y Self*. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En Shnitman, D. *Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (Ob Cit)
- Guevara Marín, I. P., Cabrera García, V. E., & Barrera Currea, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*.
- <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/553/CF-60.pdf?sequence=1>
- <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Jay- Green, R. (1990). "Aprendiendo a aprender y el sistema familiar. Nuevas perspectivas sobre bajo rendimiento escolar y trastornos de aprendizaje". *Sistemas familiares*. P. 23-41
- Quiroga, A (1991) *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires. Cinco.
- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 153-168.

- Lugo-Morin, D. R., Ramírez-Juárez, J., Méndez-Espinoza, J. A., & Peña-Olvera, B. (2010). Redes sociales asimétricas en el sistema hortícola del valle de Tepeaca, México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 10(32), 207-230.
- Melero, M. P. T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos aires. Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20), 10.
- Najmanovich, D. (1997). Las mil y unas familias. En Droeven, más allá de pactos y traiciones. Buenos Aires. Paidós.
- Novillo Martínez, H. (2010). El diagnóstico psicopedagógico. Paper. Recuperado de material de cátedra Clínica Psicopedagógica III
- Paredes Villalba, M. V. (2012). El estado emocional y su influencia en el aprendizaje de los alumnos del centro educativo Luis Felipe Borja (Doctoral dissertation). Recuperado de tesis doctoral
- Pequeña Constantino, J., & Escurra Mayaute, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*.
- Pozo Municio, J (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Robledo Ramón, P., & García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*.

- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. Pedagogía magna.
- Shapiro, L. E. (2001). La inteligencia emocional de los HTniñosTH. Javier Vergara Editor.
- Untoiglich, G. (2011). Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad. Capítulo 1 y 7. Buenos Aires. Editorial Paidos.
- Vigotsky (1979) “Los procesos psicológicos superiores”. Barcelona: Crítica.
- Visca, J y Visca, F (2003). “El esquema Evolutivo del Aprendizaje”. Buenos Aires. Editorial Autores Editores
- [www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/eoe/](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/eoe/)

## **Anexo**

**Investigación:** Cualitativa

**Alcance:** Descriptivo

**Tipo de entrevista:**

Semiestructurada: Guión (listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalaran los temas relacionados con la temática de estudio. El guión indica la información que se tiene que conseguir según los objetivos planteados. No tiene que ser limitante, se pueden plantear preguntas que no estén en el guion o cambiar la secuencia.

**Descripción:**

El objetivo consiste en indagar qué concepción tienen los docentes de nivel inicial acerca de la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje; para poder como psicopedagoga pensar cómo ayudarlos. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de una institución ubicada en Capital Federal de salas de 2, 3, 4 y 5 años.

**Entrevistadora:** Delbene Marina DNI 32603638

**Apertura:**

“Te agradezco que pudieras concederme este momento para conversar juntas. Te comento que estoy en el último tramo de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana. Me encuentro realizando la tesis cuya temática está basada en la concepción que tienen los docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje y las herramientas que utilizan; por último dependo de tu colaboración para recolectar datos para dicha información. Te ruego que me permitas utilizar este grabador ya que con él podre prestar mucha más atención a la charla, a lo que me vas

contando sin tener que tomar nota a todo lo que me decís y poner tus propias palabras.

Tengo acá unas hojas con algunas preguntas para recordar los temas sobre los que quiero preguntarte. Sin embargo no será una encuesta donde te pregunto y respondes.

Me interesa saber lo que piensas. Espero te sientas cómoda sabiendo que ninguna respuesta u opinión está bien o mal”

### **Confidencialidad:**

“Quiero que sepas que todo lo que hablemos será absolutamente confidencial. No aparecerá ni tu nombre ni el de otras personas o lugares.

Para comenzar voy a apagar mi celular así nadie nos interrumpe”.

### **Listado de preguntas tentativas**

- 1) ¿Cuál es su formación como docente?
- 2) ¿Posee algún otro tipo de formación? ¿Cuál?
- 3) ¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes que aparecen en relación a los/as niños/as?
- 4) ¿Cómo cree usted que influyen los factores emocionales en el aprendizaje de los/as niños/as?
- 5) ¿Considera que estos perturban el aprendizaje? ¿De qué manera?

Para usted ¿Cuáles son los factores emocionales más frecuentes que inciden en el proceso de aprendizaje?

- 6) ¿Cuáles son aquellos aspectos o situaciones, que para usted pueden influir de manera negativa en el aprendizaje?

- 7) Para usted ¿Qué personas podrían funcionar como influencia negativa a la hora de aprender teniendo en cuenta el vínculo establecido entre ellos?
- 8) ¿Cómo se da cuenta que un niño/a posee un conflicto emocional?
- 9) ¿Qué herramientas utiliza para abordarlos?
- 10) ¿Cuáles considera que son las intervenciones más eficaces para poder resolverlos?
- 11) ¿Recibe algún tipo de apoyo por parte de la institución?
- 12) ¿Se le ofrecen capacitaciones para poder afrontar dichos conflictos?
- 13) ¿Qué herramientas le brinda la institución para trabajar con los niños/as que presentan obstáculos en el aprendizaje a causa de factores emocionales?

Luego de la realización de dichas preguntas surgieron los siguientes **ejes**:

- 1) Concepción de los docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje.
- 2) Los obstáculos que se le presentan a los docentes a la hora de abordar las problemáticas ligadas a factores emocionales.
- 3) Aquellas personas que podrían funcionar como influencia negativa a la hora de aprender teniendo en cuenta el vínculo establecido entre ellos.
- 4) Las estrategias que utilizan frente a los mismos.



## CUADERNO DE CAMPO

### Observación general:

Todas las entrevistas fueron realizadas en la institución en el horario en que los niños duermen la siesta, es decir, de 12.30 a 14.00 hs.

### Observaciones:

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas se llevaron a cabo en la misma institución en el horario que los niños descansan. Cada uno de estas entrevistas se llevó a cabo en diferentes días.

Esta institución es un edificio muy amplio y antiguo, los niños/as concurren a la institución desde 8.45 a 16.00 hs, siendo esta una institución de jornada completa.

Por otro lado cuenta con dieciséis aulas, una dirección y dentro de la misma una espacio donde se encuentra la secretaria. El personal docente que trabaja allí está conformado por aproximadamente cincuenta y cinco maestros del área de nivel inicial.

El lugar donde se realizaron dichas entrevistas fue en las respectivas salas de la institución.

Estas cuentan con cuatro mesas y entre veintiuno y veinticinco sillas.

Además se observaron en cada una de ellas, un escrito exclusivo para uso de las docentes.

Las aulas en las cuales se realizaron las entrevistas contaban con materiales de construcción, de plástica, como ser pinceles, marcadores, lápices, entre otros. Elementos de matemática, domino, cartas, rompecabezas, etc; como

así también material para las distintas actividades de literatura (poesías, cuentos, títeres, etc)

Dichas aulas cuentan con cuatro ventanales, los cuales dan al parque del jardín (lugar donde los niños/as realizan sus juegos).

Las entrevistas tuvieron lugar en el interior de la sala; nos ubicamos alrededor de una de las mesas y fue así como se llevó a cabo cada una de las entrevistas.

### **Percepciones:**

Las docentes se mostraron receptivas desde el principio hasta el final de cada entrevista, mostrándose cálidas, amables y respetuosas respondiendo a cada pregunta realizada.

En las distintas entrevistas se pudo lograr un clima de confianza pudiendo de esta manera realizar las entrevistas de una manera más relajada y amena.

### **Sentimientos del Investigador:**

Me sentí muy cómoda debido a que el lugar donde realice las entrevistas me resulta familiar, ya que es el lugar donde trabajo.

A pesar de contar con este aspecto positivo, previo al encuentro con las distintas docentes sentí un incremento de ansiedad de tipo paranoide, preguntándome si lograría poder llevar a cabo pertinentemente la entrevista.

Una vez que comencé a realizar la entrevista y pude ver a cada una de las docentes tan cálidas y receptivas, mi ansiedad disminuyó, lo cual hizo que a medida que íbamos conversando comenzará a relajarme y pudiera disfrutar y prestar atención a aquellos datos pertinentes que posteriormente iban a servirme para realizar el análisis.

### **Dificultades:**

Al haber realizado la entrevista en el horario en el cual los niños descansan, las dificultades con las que me encontré fueron que en algunos de estos encuentros los niños se despertaron y esto entorpeció el clima de trabajo, debido a que se tuvo que frenar la grabación, para que la docente pueda dormir nuevamente al niño y de esa manera poder continuar con la entrevista.

### **Estrategias fallidas:**

Algunas docentes respondieron brevemente a las preguntas y cuando se les volvía a repreguntar, repetían lo mismo sin agregar ningún otro dato significativo, esto surgió como contraproducente generando un obstáculo.

Pese a que las respuestas fueron breves, las mismas fueron efectivas a la hora de realizar el análisis.

### **Estrategias efectivas:**

Intentar llevar la entrevista como una conversación o charla de amigas, sin una manera rígida.

Tomar su forma de expresarse y tratar de dirigir las entrevistas a aquellos puntos importantes para poder obtener la información que se necesitaba para el posterior análisis.

### **Conclusiones:**

En el inicio se produjo un incremento de ansiedad tanto en las entrevistadoras como en la entrevistada, pero en el transcurso de la misma, ambas lograron adecuarse y relajarse.

Se produjeron obstáculos, como el realizar la entrevista en el interior de la sala en el horario de descanso de los niños. Pese a ello, se intentó indagar sobre todos los aspectos solicitados.