

## **Situaciones de riesgo social en el aprendizaje de alumnos de preescolar**

### **Social risk situations in the learning of preschool students**

*Lidia Marsella Quintero Rodríguez<sup>1</sup>*

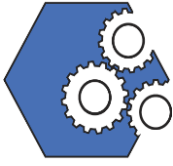
*Universidad Pedagógica de Sinaloa*

#### **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo determinar las situaciones de riesgo social que influyen en el desarrollo personal de los alumnos preescolares afectando el aprendizaje escolar. Dicho estudio de enfoque cualitativo, de corte etnográfico, selecciona como escenario en un primer momento, dos grupos de segundo grado de preescolar de una institución educativa de sistema público, en una comunidad de nivel económico bajo, del estado de Sinaloa – México-. Luego, para continuar con el estudio dadas las características preestablecidas de los participantes en situación de riesgo, se realizan observaciones no participante y entrevistas. Referente a los resultados de la investigación se destaca en el ciclo observado, el desarrollo infantil se fue moldeando a las condiciones del entorno familiar, en cuanto a las relaciones afectivas referente al cuidado, dependencia, y pertenencia del niño al núcleo familiar, mismas que en su combinación con sus características individuales van a generar visiones muy propias en cada niño para percibir su entorno. Del mismo modo, el ser humano conforma su personalidad de un acto individual a partir de lo que percibe, usando su conducta, temperamento, inteligencia, motivación, (aspectos organísmicos) como herramientas para enfrentar su contexto social, pudiendo tener un comportamiento “óptimo” o en su defecto, mostrar dificultad de ajuste a su entorno, manifestando actitudes agresivas e intolerantes y, en caso contrario, pasivo ante los estímulos.

---

<sup>1</sup> Lic. En Educación Preescolar. Escuela Normal de Sinaloa. Magister en Campo Intervención Pedagógica y aprendizaje Escolar. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Docente Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. UPES - México-. [lidia.quintero@upes.edu.mx](mailto:lidia.quintero@upes.edu.mx)



**Palabras clave:** riesgo social, aprendizaje, familia, escuela, intervención docente.

**Abstract.**

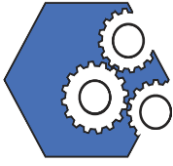
The objective of this research is to determine the social risk situations that influence the personal development of preschool students, affecting school learning. This study of qualitative approach, ethnographic, selects as scenario at first, two groups of second grade of preschool from a public school educational institution, in a community of low economic level, the state of Sinaloa - Mexico. Then, to continue with the study given the pre-established characteristics of the participants at risk, non-participant observations and interviews are carried out. Regarding the results of the research, it is highlighted that in the observed cycle, child development was molded to the conditions of the family environment, in terms of affective relationships regarding the care, dependence, and belonging of the child to the family nucleus, same as in their combination with their individual characteristics they will generate very own visions in each child to perceive their environment. In the same way, the human being shapes his personality of an individual act from what he perceives, using his behavior, temperament, intelligence, motivation, (organismic aspects) as tools to face his social context, being able to have an "optimal" behavior or failing that, showing difficulty adjusting to their environment, manifesting aggressive and intolerant attitudes and, otherwise, passive before the stimuli.

**Keywords:** social risk, learning, family, school, teacher intervention.

**Introducción**

La influencia que ejerce el ambiente social en el desempeño escolar del alumno es de gran importancia, por lo que es necesario comprender en qué medida las condiciones sociales y culturales, que conforman el entorno los niños pueden constituirse en un elemento de riesgo, al verse alterado de manera adversa por situaciones como: el temor, soledad, inseguridad, violencia, que repercuten y socavan sus posibilidades de desarrollo personal.

En la actualidad, con el avance de la sociedad se registran actitudes observables en los individuos relacionados con la desigualdad, intolerancia y agresividad, que si bien



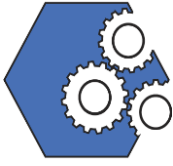
plantea la necesidad de reconceptualizar y analizar estos como fenómeno social, más importante aún es valorar sus afectos en el ámbito familiar y escolar. Esto, por ir de la mano con problemas emergentes presentes en este medio como son: la inseguridad, el temor y necesidad de pertenencia; que suelen alterar el desarrollo integral del niño en edad preescolar, al limitarle la posibilidad de acceder a una socialización sana, y con ello limitando su capacidad e interés por el aprendizaje escolar, que termina generando y/o reforzando la situación de riesgo social del niño, tal como lo sostienen algunos autores (Balsells, 2011; Lozano, 2007; así como EL Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF).

En este sentido, el punto cobra significado, en el marco del modelo sociocognitivo al concebir el aprendizaje como “...un proceso de construcción y reconstrucción de significados, en la interacción y desde la realidad concreta. Aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento” (Ferreira, 200, p.25). Indica esto, que el alumno es el principal constructor de éste, basándose concretamente en el aprendizaje significativo. Por lo que el modelo comprende la realidad social como el principal elemento para el desarrollo máximo de sus capacidades y las experiencias como el estímulo desencadenante de un conocimiento posterior.

El referente mayor de dicho planteamiento tiene fundamento en las teorías del aprendizaje por imitación de Bandura; la psicogenética de Piaget; la del aprendizaje por descubrimiento de Brunner. Pero, sobre todo, es la teoría socio-histórica de Vigotsky, la que va tener una atención especial en este trabajo, por ser el mayor representante del enfoque de la condición social en relación al aprendizaje escolar.

De este modo, las características y/o manifestaciones de alumnos en situación de riesgo social, la interacción con su contexto y la influencia que éste ejerce en el proceso del aprendizaje, cobra relevancia abordarlo desde la postura vigotskiana, propuesta por Bodrova (1996) al sostener que:

...el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto



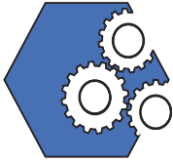
social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos (p.9).

Lo anterior, conlleva a considerar las experiencias sociales del individuo en su vivencia más específica. Así mismo, para darle marco de significado al problema planteado, se establece que acorde a la nueva realidad y exigencias, la educación puede explicarse ahora desde diferentes momentos y enfoques, donde los procesos de enseñanza y los propios resultados educativos dependen de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en el contexto escolar.

Es decir, factores e interrelaciones donde se destacan: las condiciones individuales de las niñas y los niños, así como de sus docentes; el tipo de actividades, las metodologías utilizadas, materiales de la situación didáctica, contenidos, manifestaciones culturales y relaciones sociales. Cuestiones todas que, llevados a la práctica, van a tener diferentes efectos socializadores, los mismos que llevan a constituir el punto focal de la Educación Preescolar en México, al promover en el alumno un ser social, autónomo y reflexivo.

Con base en lo anterior, al hablar de niños ubicados en situación de riesgo, se hace referencia a aquellos miembros de una comunidad escolar cuyas condiciones afectivas, emotivas o fisiológicas, son alteradas al grado que obstaculizan o afectan su desarrollo normal como ser humano.

Es de aclarar, que hablar de un contexto entendido como riesgo social para el niño, podrán ser muy variadas y en ocasiones confusas, obligando a la investigadora a identificar los factores de riesgo conformado por dos componentes: los indicadores de riesgo referido a simples condiciones económica y/o sociofamiliares desfavorables, el otro componente son los mecanismos de riesgos, referidos a la acumulación, combinación y la activación de los primeros y convertidos en verdaderos factores de riesgo social, por tener capacidad para alterar de forma negativa las potencialidades de aprendizaje de los niños. Esto, porque



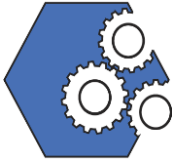
de manera conjunta llegan a provocar un cambio conductual y emocional en el desarrollo natural del niño, así como en el contexto y ámbito social.

Al plantearse como objetivo, determinar las situaciones de riesgo social que influyen en el desarrollo personal de los alumnos preescolares afectando el aprendizaje escolar, se tiene en cuenta los factores contextuales de carácter social que afectan a los niños de forma específica en el aprendizaje escolar, así mismo, conduce a incluir de manera obligada los aspectos culturales al que hace alusión la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) donde destaca que los alumno que viven una situación de riesgo, son aquellos que una vez que son afectados por el ambiente familiar, tiende a repercutir negativamente en el ámbito educativo, así como en el ámbito laboral, mostrándose incapaz para llevar una vida sin conflictos ante las normas de la sociedad. (Citado en gobierno Federal, 2011).

En este orden de idea, el ámbito educativo donde se propicia el aprendizaje, se asume como un proceso donde "... los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían". Secretaría de Educación Pública (SEP. 2004, p.33) Evidenciándose estas características en las actitudes de los niños en edad preescolar al hacer referencia de algún conocimiento previo.

Al delimitar el tema a los factores sociales que enfrentan los alumnos de preescolar en el proceso de aprendizaje; y la manera en cómo dichos aspectos condicionan la comprensión del uso de herramientas, al igual que el lenguaje y el juego utilizado en formas de la interacción social, cobra relevancia conocer las condiciones externas (sociales y culturales) que llegan a afectar la interacción del entorno con el desarrollo cognitivo del niño.

El punto es puesto de relieve por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en México, al señalar que toda la violencia contra niños y jóvenes, y en particular en la etapa infantil, constituye en sí misma "un importante factor de riesgo que conduce a otras formas



de violencia y problemas de salud a lo largo de toda la vida” (citado en De la Paz, 2007) situaciones que se generalizan en todos los ámbitos de las sociedades actuales.

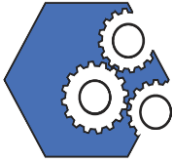
Para orientar la investigación referida a la *Situaciones de riesgo social en el aprendizaje de alumnas y alumnos de preescolar*, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características que llegan a determinar un niño en situación de riesgo social?,
- ¿Qué papel juega el contexto familiar y la escuela en niños con características de riesgo?,
- ¿Puede el contexto escolar ser el principal promotor de los riesgos en los niños?, ¿Por qué afecta la situación de riesgo social el aprendizaje del niño?,
- ¿Qué condiciones hace diferente el éxito escolar entre alumnos en situación de riesgo social?,
- ¿Cómo maneja la vulnerabilidad el niño ante sucesos emocionales?,
- ¿Resistencia emocional será una herramienta ante situaciones de desagrado?

Atender cada una de las preguntas, exige tener en cuenta el objetivo planteado. Aquí importa identificar primero los factores claves que caracterizan al alumno en situación de riesgo y la relación que ello guarda con su aprendizaje, así como avanzar en el marco teórico explicativo del fenómeno.

Para fortalecer el sentido de búsqueda y atender con pertinencia el objetivo, se establecieron como supuesto de investigación:

- que la situación de riesgo en los alumnos no está basada en un solo factor;
- que la situación de riesgo social como la violencia, problemas intrafamiliares, estrés, entre otros, cobran relevancia para la educadora, en combinación con las características del desarrollo en niños de 4-6 años de edad, para la formación de su identidad;



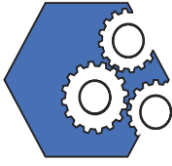
- el alumno en edad preescolar con necesidad permanente de curiosidad, juego y estar en movimiento, entre otras, al representar para la educadora un problema en el aula, e impedir que se focalice en su proceso de aprendizaje, influye en acrecentar el problema;
- los alumnos en situación de riesgo social tienen más posibilidades de presentar problemas escolares, tales como desadaptación, problemas de conducta, mismos que se agravan por el rechazo de la educadora y de la propia institución;
- la motivación, la autoestima y la armonía del entorno escolar o familiar, podrían contrarrestar los efectos negativos en el aprendizaje generados por el entorno de riesgo social, al promover acciones de resistencia ante las adversidades.

Tras reconocer las dificultades que presentaban algunos alumnos de preescolar en que se encontraban, el diseño del estudio de campo se planteó de inicio investigar aquellas condiciones que les afectan y que los colocan en situación de riesgo social, en el siguiente orden: su situación familiar, de la comunidad en la que vive, las condiciones emotivas en que llegan al jardín y el papel que juega el contexto escolar ante las condiciones de vulnerabilidad con las que ingresan los niños.

### ***Diseño metodológico***

Para recabar los datos empíricos que dieran sustento a la investigación se recurrió a la perspectiva cualitativa, de corte etnográfico, seleccionando como escenario, en un primer momento, dos grupos de segundo grado de preescolar de una institución educativa de sistema público, en una comunidad de nivel económico bajo. Posteriormente, por tratarse de comportamientos individuales, en un segundo momento y bajo las características preestablecidas de niños en situación de riesgo, se seleccionó mediante observaciones no participante y entrevistas.

Basado en los anteriores referentes metodológicos, por el carácter social y subjetivo, y al estar basada en la observación y sin control de variables, se apoyó en la particularidad de la perspectiva cualitativa del *estudio de caso*, en tanto aborda "... la complejidad de un caso



singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake,1998, p.11). Esto, al buscar el detalle de la interacción con su contexto.

De los recursos metodológicos, la información fue recabada mediante el uso de la observación no participante, la entrevista semiestructurada y estructurada, buscando la información significativa que revele la realidad del comportamiento humano. Esto, aplicado al contexto de un centro de preescolar ubicado en la periferia de la ciudad de Culiacán en Sinaloa (México), lugar donde los problemas sociales que la aquejan se vieron reflejados en la conducta de niños del centro educativo de la comunidad estudiada.

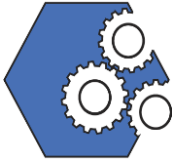
Del sujeto de la investigación, la selección de la muestra significativa, implicó tomar las características del sujeto en relación con su contexto, a partir de una observación diagnóstica en dos grupos de segundo grado, y posteriormente bajo una descripción y análisis más profundo, se seleccionó de forma rigurosa a los sujetos de estudio.

Los sujetos de análisis que fueron participe en las observaciones y entrevista de esta investigación lo constituyeron cuatro alumnos de segundo grado, dos de cada grupo (Maestra Perla y Maestra Irma) sus respectivas educadoras frente a grupo de una sola institución de educativa de nivel preescolar.

SIMBOLOGÍA			
<b>N:</b>	Niño	<b>M.</b>	Niña Mariana
<b>M:</b>	Maestra de grupo	<b>N1, N2,</b>	Niños del grupo
<b>Mf:</b>	Maestro de educación física	<b>N3, N4,</b>	(específicos)
	Niña Flor	<b>Ma:</b>	Madre de familia
<b>F:</b>	Niño Emiliano	<b>En:</b>	Entrevistador
<b>E:</b>	Grupo	<b>J:</b>	Niño José
<b>G:</b>			

Fuente propia 2018.





Sobre el escenario en el que se realizó la limitación de la muestra y el levantamiento de datos, lo constituye un plantel de cinco grupos, tres de tercer grado y dos de segundo grado, cada uno de ellos cuenta con una educadora y un aproximado de 20 alumnos, entre niñas y niños, también lo integran una directora, una maestra de Apoyo, maestro de música, física y un intendente. El aula y espacios de recreo fueron lugares donde se llevó a cabo la observación, y la sala de profesores y la dirección de plantel donde se realizaron las entrevistas en profundidad aplicada a profesores.

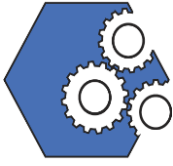
Respecto al contexto social externo del plantel, su alumnado se categoriza en condiciones de nivel bajo, provienen de familias que, en su mayoría, se desempeñan como empleados de negocios comerciales y de servicio doméstico, por lo que los niños son llevados al plantel por terceras personas que incluye a abuelos, tíos u otros, cercanos a la familia. El personal docente vive en las cercanías de esta colonia, a no más de dos kilómetros, por lo que tiene un fácil acceso al centro educativo.

### ***Resultados de la investigación***

#### *Factores que colocan al niño en situación de riesgos social, Situación del contexto social.*

Del estudio de las condiciones sociales de la comunidad solo se destacan aquellos aspectos que parecieron relevantes y relacionadas con las manifestaciones sociales dentro del contexto escolar y en específico su repercusión en el aprendizaje. Así, del estudio resalta que se trata de una comunidad donde está presente la desatención, la escasa seguridad pública, los altos índices de violencia, la acción de la delincuencia organizada, que incluye desde hombres, mujeres e incluso a menores de edad. Situación de la cual da cuenta constante los propios medios de comunicación y que impregna el ambiente global de la ciudad y el estado.

Del sentir del director del Jardín expresado en la entrevista sobresale el ambiente de drogadicción en que se encuentra el plantel, la exposición al robo y falta de apoyo de la comunidad y de los padres en el cuidado del plantel y de los niños.



“...los padres trabajan por lo que los niños andan solos en las calles, ¿usted, cree?, menos nos apoyan aquí en el jardín.”<sup>2</sup>

*Del contexto familiar.* Las situaciones de desigualdad principalmente económica y las exigencias socioculturales que induce a cubrir necesidades materiales, conllevan a desatender las cuestiones afectivas de la familia, constituyendo uno de los problemas de fondo que afectan y debilitan la institución familiar. Fenómeno que produce actitudes negativas de intolerancia, desapego, violencia física y emocional, entre otras, vivenciando situaciones hostiles que afecta involuntariamente a sus integrantes más vulnerables, como son las niñas y niños, al mostrar o desarrollar actitudes de agresividad, pasividad o desinterés escolar.

Lo anterior, se pudo corroborar en lo expuesto por uno de las niñas entrevistadas, al referirse a la manera en cómo ella se siente en el jardín, y el tipo de condiciones familiares por la que ellos atraviesan.

*Flor*, una niña que días antes había estado ausente de clases y que se manifiesta segura y tranquila ante las interrogantes: **M:** ¿Por qué no habías venido al jardín *Flor*? **F:** Porque me quedaba en la “peni” con mis papás. **M:** **Y ¿por qué te quedas allá?** **F:** Porque allá me cuidan<sup>3</sup>.

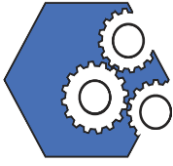
Los problemas del contexto social que, con frecuencia se presenta en las aulas escolares afectando todo el sistema educativo del país, son indicios de que la niñez está siendo violentada, lo cual trae consigo graves consecuencia en el proceso de formación e identidad social de los educandos.

De la entrevista realizada a la maestra Irma, relata sobre un caso particular:  
...Mariana no es una niña pasiva...tiene mucha inseguridad. Ella se esconde y juega con las cosas. Cuando recién inició hasta por debajo de la mesa andaba. Ella

---

<sup>2</sup>Comentario de una maestra de grupo

<sup>3</sup> Preguntas realizadas a una niña por parte de la maestra *Perla*



siempre trata de buscar un escondite, se tapa con el mantel ...de la mesa. ...la mamá dice que se separó del esposo, ...ella culpa al papá que no estén juntos y ... que por su culpa la niña es así... <sup>4</sup>

*Contexto escolar.* El ambiente físico, situación de la localidad, el desarrollo social y emocional del niño, condiciones del maestro, del personal, entre otros, constituyen un ambiente único con diversidad de situaciones que resulta necesario comprender para dar cuenta de las condiciones en las que ellos socializan.

En una descripción más cualitativa de los aspectos detectados dentro del jardín de niños, se observó que cada grupo se organiza con sus actividades de forma distinta. Se percibe un estado de desacuerdos entre un personal docente con 10 años de servicio frente a grupo.

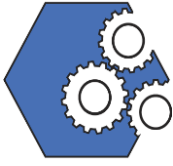
Se trata de un jardín de organización completa y cuenta con el apoyo de asignaturas especiales de música y de educación física, mismas que a los alumnos les resulta gratificante.

Otra de la condición del plantel es el clima de informalidad, al no observar el reglamento de la SEP en cuanto horarios. La entrada a las aulas por la mañana o después del recreo varía hasta 20 minutos, sin que nadie se percate de la anomalía.

En concordancia con el contexto áulico de esta institución, se presentan actitudes de sumisión sociocultural, como son actitudes pasivas o agresivas y poco expresivas. En este espacio las condiciones se individualizan, se advierte poca comunicación verbal entre los alumnos, así, mientras que la maestra cumple una función autoritaria... se observa... Mariana permanece callada, observa a la maestra que camina por el salón. **M:** no hacen caso (molesta) José y Mariana observan a la maestra con expresión asustada.

---

<sup>4</sup> "Mariana" es una niña en situación de riesgo social en el grupo de la maestra Irma



En el marco del contexto áulico de la escuela, se observa también la diversidad entre las aulas, entendida estas como el espacio que unifica la intervención docente y el aprendizaje, pudiéndose describir los grupos de alumnos estudiados como dos escenarios diferenciados.

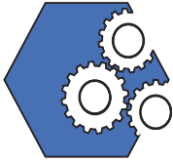
En el grupo de la maestra *Perla*, se observa una organización en la distribución del aula, mobiliario escolar en buen estado y en lugares estratégicos para su uso, material variado y ordenado, el cual se incluyó en las actividades de trabajo. También existen condiciones agradables de ventilación e iluminación y adecuada intencionalidad de los espacios.

Las condiciones áulicas del grupo de la maestra *Irma* se advierte un desinterés por mantener el orden de los elementos que conforman el salón. Los estantes, material de trabajo y el mobiliario no se encontraban al alcance de los niños, al igual que la iluminación se ve afectada por colores intensos. Algunos materiales de trabajo son resguardados por la educadora en espacios poco visibles y de difícil acceso para los niños.

*Intervención docente.* En el proceso de aprendizaje, el rol de la educadora se vuelve fundamental al buscar favorecer un clima escolar afectivo. Que los niños y niñas perciban la paciencia de la educadora, su tolerancia ante los conflictos surgidos y coherencia con las decisiones o acuerdos tomados ante las acciones a realizar, constituyendo un generador confiable de experiencias, más allá de ser un trasmisor de conocimiento.

A partir del análisis de los registros de los grupos estudiados sobre el papel interventor de las maestras *Perla* e *Irma*, más allá de las diferencias del estado físico de los materiales y mobiliarios, su intervención, uso de planes, cantidad de alumnos, comportamientos sociales y afectivos, actitudes, aptitudes y respuestas de las y los niños, también marcaron la diferencia de los niños en situación de riesgo social.

En el grupo de la maestra *Perla* se observa más la participación de ella y poca de los niños. Ella intenta estar pendiente de las necesidades de los niños y una forma sutil de mantener la disciplina, pudiendo ser el factor que propicia la poca participación de los



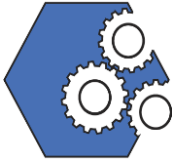
niños. Esto hace que la socialización de los niños no muy fue evidente en esta aula, dominando más actitudes *pasivas* entre sus compañeros. El uso del lenguaje y la comunicación es limitado, así como las participaciones espontáneas, propiciando la poca integración, el desinterés y aburrimiento de los niños.

Otro escenario de intervención ocurre en el aula de la maestra *Irma*, donde detectaron manifestaciones de agresividad grupal o individual y desorganización del grupo escolar. Constituyendo un espacio áulico impregnado por actitudes de rebeldía y temores en los niños. Igualmente, se observa en ella una actitud autoritaria hacia algunos niños y de permisiva hacia *José*. Así, se observó en el grupo acciones de temor y rechazo que se reflejaron en reacciones de los alumnos desde la entrada de la maestra *Irma* a su grupo: J... Allí viene la maestra, grita José (se escuchan gritos), escóndanse... mientras Mariana permanece sentada con asombro y mirada de temor.

En atención al diagnóstico anterior, al igual que se encontraron situaciones similares relacionadas con las intervenciones fragmentadas, dificultad de aprendizaje, problemas de relación entre los niños, desinterés por las características individuales de las alumnas y alumnos, también se encontraron situaciones particulares de diferenciación como la pasividad, la agresividad y las amenazas, entre otras.

En cuanto a las *Estrategias didácticas*, ello alude a aquellas estrategias que propicien la movilización de saberes, para el logro de aprendizaje esperado de una manera continua e integral, poniendo énfasis en el estímulo de la individualidad creativa y trabajo en equipo, elemento esencial de intervención docente para generar aprendizaje efectivo en niños en situación de riesgo social.

No obstante, lo anotado, la experiencia en los grupos observados destaca *dinámica de directividad* impuesta por la educadora en la relación con los niños y con el uso poco adecuado de los recursos, todo ello, buscando mantener el orden mediante actividades



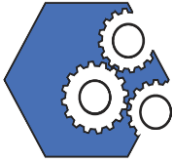
organizadas en las que todos los niños participen y trabajen para que la actividad sea exitosa.

*Planeación escolar.* En referencia a la planeación, se subraya su importancia por ser fundamental en el desarrollo de la práctica docente. Ello implica el diagnóstico grupal previo, análisis de las dificultades y necesidades de los alumnos (físicos, emocionales y psicológicos) y lo que se pretende que ellos aprendan. Seguido por la organización de los recursos y esfuerzos y dar seguimiento a la acción. Todo, en estrecha relación con los estándares curriculares establecidos y la estrategia didáctica para tener los efectos deseados de aprendizaje en los niños.

De la experiencia observada en los grupos de estudio, con la maestra *Perla* ocurre la adecuación constante de la actividad programada, la baja participación de los padres en el proceso de formación de sus hijos. Esto conlleva al uso espontáneo de actividades que carecen de objetivos definidos y pérdida de tiempo, concentrándose la atención de la educadora en los niños que no cumplieron con la actividad, por tanto, la intervención de ella por generar un ambiente de trabajo adecuado no se logra.

Lo anterior tiene efecto en niños en situación de riesgo *Flor* y *Emiliano* que muestran dificultades para integrarse a las actividades del grupo, si bien son conocidas por la educadora, ésta le presta poca atención al no existir una evaluación formal que vaya más allá de la exigencia de hacer bien el trabajo solicitado. Tampoco la maestra *Perla* lleva a cabo el análisis y que por escrito le permita diagnosticar el problema y por ende replantear la intervención en estos casos particulares de pasividad y de inseguridad presente en el niño, problema que expresa una actitud temerosa.

En el caso del grupo de la maestra *Irma*, se pudo observar que el trabajo de planeación no se hizo evidente, si se considera que en las primeras clases frente al grupo retomaba temas del día anterior, en las que con frecuencia eran trabajos manuales elaborado



en casa por los padres de familia y concluidos en el aula, o en ocasiones al término de una actividad seguía con otra que no tenía relación con la anterior.

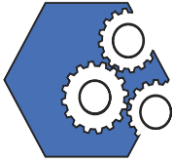
*Resultados de aprendizaje.* En teoría la función de la educadora es hacer que los niños y niñas aprendan, a partir de las características naturales que poseen; la curiosidad, el interés, el uso del lenguaje, el juego simbólico, permitiendo nuevos conocimientos para favorecer el trabajo en colaboración, resolver conflictos, actuando con iniciativa y autonomía en los problemas planteados.

Ahora bien, en los casos observados, en el grupo de la maestra *Perla* es donde se aprecia mejor desempeño, en tanto la actividad la conduce de manera programada a pesar de la constante adecuación, logrando la participación segura de los niños, no obstante, se advierte de niños que no participaron, expresado en posturas de vergüenza y timidez, o simplemente de desinterés.

Ello ocurre en el caso de *Emilio y Flor*, objetos de estudio, que, por sus características, individuales, familiares y sociales, presentan dificultades para expresarse, convivir y adaptarse al espacio escolar, provocando conductas de inseguridad y timidez que les impide, por falta de estrategias adecuadas, integrarse al proceso de aprendizaje, como lo describe la maestra en su propia condición de vulnerabilidad:

*Caso Emilio:* quien enfrenta problemas de divorcio y agresiones familiares, al entrar al salón los primeros días de clases, él se quedaba parado en una orilla del salón, la maestra intervenía sugiriendo dónde sentarse, por lo que él permanece parado con sus manitas en la boca por largo tiempo hasta que la maestra lo toma y lo sienta en una silla.

En el transcurso de sus primeros días no hubo avances o aprendizajes significativos que se pudieran destacar, él permanece dentro del aula y observando, sin poner mucha atención a la actividad escolar.



Siguiendo la observación: Emiliano se encuentra agachado en su escritorio rascándose la cabeza mientras los demás compañeros están comentando sus experiencias...Emiliano no ha respondido ningún cuestionamiento.

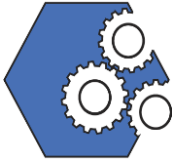
En el transcurso del ciclo escolar, en el lapso de tres meses en que permaneció en el aula, dio claras evidencias de sus dificultades de socialización e integración al ambiente escolar, mostrándose en él en todo momento una conducta muy pasiva ante las actividades grupales. No obstante, en una conversación sostenida con *Emiliano* para conocer qué piensa sobre la importancia de asistir al Jardín, él comentó que “*quiere aprender a escribir, y pintar, y que lo que más le gusta son los juegos*”. Sin embargo, no hace referencia a amigos o relaciones afectivas con el resto de sus compañeros del grupo.

*Caso Flor*: proviene de un ambiente familiar hostil, donde el padre y la madre están reclusos en una penitenciaría por actividades delincuenciales. Está viviendo con sus abuelos y una hermana mayor. Estos se hacen cargo de su manutención y de enviarla al jardín de niños. Su aspecto personal evidencia carencia de atención en sus necesidades básicas y escolares: asistencia irregular a clases, escasa higiene personal, poca atención alimenticia. Pese a ello, asiste con entusiasmo, es muy sociable, se interesa por las actividades y trabajos escolares, aunque pronto pierde el interés. Ante el desinterés la maestra le ofrece otro tipo de materiales, buscando su participación con el resto del grupo.

En cuanto a los casos de *Mariana* y *José* del grupo escolar de la maestra *Irma*, desde el inicio se aprecia que la dinámica del grupo presenta características distintas. Como ya se anticipa, en la intervención docente de la maestra *Irma* se distingue por conducir su actividad de manera poco programada y coherente, generándose formas muy diversas de aprendizaje.

En cuanto el lenguaje, algunos niños se comunican de manera comprensiva mientras otros no tienen vocabulario suficiente, igual ocurre de casos que muestran actitudes





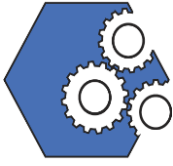
agresivas y pasivas; así como mostrar timidez e inhibición al momento de expresarse y/o relacionarse con los demás.

Esto, da cuenta de las debilidades que se presentan en el aula en relación a las actividades programadas, que dificulta todo proceso la integración y aprendizaje sobre todo de niños en situación de riesgo social como es el caso de *Mariana* y *José*. Mismos que no dan muestra de participación espontánea e interés escolar. El siguiente hecho ilustra el comportamiento de *Mariana*: *esta sólo escucha las indicaciones de la maestra, se levanta sin pedir apoyo a nadie y regresa a su espacio en un rincón del salón que ha ocupado en meses, no interactúa con nadie*. En el caso de *José*, al realizar las actividades implica en todo momento acciones de agresión, arrebatada, golpea o grita, para obtener lo que quiere, aunque pocas veces las concluya.

*Interacción grupal*. Las relaciones interpersonales juegan un papel importante en las actitudes individuales de participación en los procesos de aprendizaje. También Schumck (1963) demostró que aquellos niños que fueron etiquetados de forma negativa en el contexto escolar y que percibieron la actitud hacia ellos, estaban menos interesados en participar en las actividades académicas, mostrando empatía y actitudes negativas ante los retos escolares. (Citado en Morris, 1989).

Así, la interacción de los factores: la igualdad de los miembros de la clase, la dirección eficiente de la actividad, la intimidad personal y el grado de fricción, conforman los elementos que favorecen o limitan el trabajo colectivo como recurso de aprendizaje.

Al respecto, de lo observado en los casos de estudio, se pudo apreciar dos experiencias diferentes. En el grupo de la maestra *Perla*, se destaca la actitud de interacción entre los niños, con cierto relego de *Flor* y *Emiliano*, por su desaseo personal y autoaislamiento, que pudo superarse con la intervención de la educadora. Respecto al grupo de la maestra *Irma*, fue evidente la débil interacción y trabajo de equipo de los niños, donde el descontento y la indiferencia ante un fin común fue la constante.

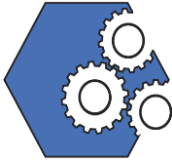


*Relación educadora-estudiantes.* La relación que se logra establecer entre educadora y los niños define también la calidad de la intervención en los procesos de aprendizaje, pudiéndose identificar, según Brich y Ladd (1997) tres tipos de relaciones: las *relaciones de cercanía*, las *relaciones de conflicto* y las *relaciones de dependencia*. (Citado Arón, 2012). Las mismas que pudieron ser observadas en los casos estudiados, en el grupo escolar de la maestra *Perla*, en la relación con los niños dominó la figura de cercanía, caracterizada por la afectividad, tranquilidad y paciencia en la atención a los niños, comunicándose con respecto y de forma adecuada. Propiciando una actitud positiva hacia el trabajo, aunque con cierto grado de dependencia. Esta era más notoria en el caso de *Flor y Emiliano*, que fue superado en menor medida por Emiliano por su inasistencia frecuente al jardín.

La experiencia se observó diferente en el grupo de la maestra *Irma*, donde la relación con los niños oscila entre la dependencia y conflicto, al basarla en los gritos, amenaza, directividad y desapego emocional. Así, los niños poco solicitan apoyo a la educadora y cuando lo hacen es con temor. Esto, propicia agudizar la conducta de conflicto en el caso de *José* y de cierto temor en el caso de *Mariana*.

*Relación niña/niño.* Las nuevas reformas educativas hacen hincapié en la importancia de fomentar en el niño actitudes hacia la cooperación, la integración, la solidaridad, entre otros. Esto, con el fin de facilitarle al niño las herramientas para superar las relaciones de conflictos que emanan de la diversidad cultural y que oriente hacia el valor de comprender a los demás. Lo anterior, plantea promover acciones cooperativas afectivas, establecer vínculos más allá de la familia, porque al compartir con niños de su edad, se establecen relaciones de iguales, en derechos y responsabilidades.

Uno de los primeros aspectos que se registran en la experiencia de los dos grupos observados es que las niñas y los niños socializan poco fuera de clase, sus relaciones se reducen y concretan dentro del aula.



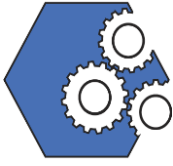
En cuanto a las particularidades del grupo de la maestra Perla la relación entre los niños, destaca el que prevalece la actitud de respeto y tolerancia entre los niños, favorecido por el tipo de intervención que tiene la maestra, quien procura solucionar los conflictos de forma democrática o participativa.

Por otro lado, la situación de los niños sujetos de estudio inscritos en este grupo, lo que se observa es que el ambiente generado en el grupo no ha tenido mayor influencia negativa en cuanto a situación de riesgo en el caso de *Flor*, para quien el contexto escolar le ha sido favorable, no así la situación de *Emiliano*, cuya actitud no ha evolucionado favorablemente, al quedarse solo en el salón sin llorar, y donde el integrarse al grupo se ve agravado por sus inasistencias prolongadas a clase.

*Roles del niño.* El niño descubre en la escuela un mundo nuevo de niños tranquilos y violentos, contexto en el que deberá aprender a defenderse sin la protección de la madre, al igual que deberá hacer esfuerzo de lenguaje para comunicarse. Deberá aprender a establecer relaciones más equilibradas en su mundo familiar, así como afirmar su personalidad. Rol que da la mejor perspectiva para evaluar la calidad de la intervención escolar en niños situados en condiciones de vulnerabilidad y de riesgo social. Perspectiva que conduce a describir la situación observada, primero, en el grupo de la maestra *Perla*.

La síntesis del reporte indica que al inicio del ciclo escolar los niños llegaron con gran apego a los papas, donde su rol es ser hijo. Pero poco a poco fueron cambiando su rol, dando muestra de pertenecen a un grupo en donde participan, argumentan y donde se relacionan y actúan ante determinadas situaciones. Proceso en el cual *Flor* fue superando su temor al rechazo, integrándose gradualmente al grupo. La situación es diferente en el caso de *Emiliano*, quien no supera su inseguridad, pasividad, timidez y dependencia de la madre.

La narrativa sobre el grupo de la maestra Irma, dibuja un escenario diferente al implicar acciones poco propicias para el aprendizaje y el desarrollo del niño, sobre todo de aquellos ubicados en situación de riesgo, en la medida que su rol se ve afectado por la agresividad, el temor y la ansiedad, así como la oportunidad de socializar y aprender. Esto



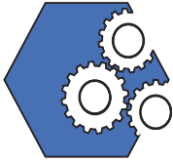
hace que la pasividad y temor de Mariana no observó mejoría, al igual que el caso de José cuya agresividad se mantuvo durante el ciclo escolar, sin registrar avances en su rol de niño y en las distintas dimensiones del aprendizaje.

Con relación a las entrevistas realizadas a las educadoras frente al grupo, permitió conocer información de primera mano sobre los niños que asumían actitudes de rechazo, donde los datos dan cuenta de niños que experimentan condiciones de desatención y abandono de los padres, agresión física o verbal y que ameritaron ser turnados al área de apoyo. No obstante, lo que se observó desde el inicio de ciclo escolar es que la presencia de niños con conductas de rechazo y con entorno familiares similares, era semejante en los dos grupos objetos del estudio, más no la intervención de la educadora.

En el caso de la maestra Perla, cuyo desempeño se caracterizó por la actitud tranquila en la jornada de trabajo, su atención para escuchar a los alumnos, dándole confianza para externar sus deseos, la actitud perceptiva para observar sus problemas e integrarlos al trabajo, así como interactuar con los padres de los niños. Intervención que permitió que al cierre del ciclo escolar se dieran avances muy significativos en el caso de Flor, al lograr una buena integración a la actividad escolar y de socialización y colaboración con sus compañeros, sin darle mucha importancia a su apariencia de desatención y largos periodos de ausencia.

En el caso de Emiliano, cuya situación familiar está marcada por condiciones de conflicto, de persecución y amenaza, y donde su actitud de agresividad y rechazo áulico es mayor, durante el periodo fue evolucionando abandonando su actitud agresiva, y a partir del mayor apego de la maestra hacia él, fue incorporándose gradualmente a la tareas escolares pero, sin aceptar integrarse al trabajo de equipo, terminando por mostrar gran interés en el uso de material de creación, a los que se concentraba largos periodos .

Con respecto a la experiencia observada en el grupo de la maestra Irma, el ambiente escolar que experimentaron los alumnos, particularmente aquellos ubicados en situación de



riesgo, fue diferente. El desempeño de intervención de la maestra marco la diferencia, la relación de conflicto y directividad se vio caracterizado por prejuicios, chantaje, amenaza y de ridiculicen ante conductas problemática de los niños.

Esto hace que en el proceso y cierre del ciclo se observaran pocos avances en las distintas dimensiones del aprendizaje de los niños. Así, aquellos alumnos ubicados en situación de riesgo social fueron poco favorecidos por un ambiente escolar que poco contribuyó a mejorar las condiciones de vulnerabilidad generados por el ámbito familiar, y que en algunos casos se vieron acentuados por el ambiente escolar poco protector.

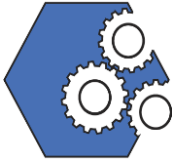
Por este motivo, es importante destacar que una determinada influencia negativa no provoca necesariamente efectos perniciosos en todos los niños. Desde la perspectiva de Lozano (2007):

Planteado de esta manera, ni el temperamento ni los estilos educativos de los padres se consideran la causa de un determinado patrón de comportamiento en los hijos, sino más bien de un factor de riesgo o de protección de determinadas consecuencias evolutivas. (p.34).

Pero dependerá de forma muy personal el uso de factores protectores que lo aminoren o, en definitiva, lo agraven. En este orden de ideas, en el caso de la maestra cuyo estilo educativo de una relación de colaboración y menos de control y supervisión permitieron que surgieran los factores protectores en los niños situados en condiciones de riesgo social.

### ***Conclusiones.***

El estudio de la subjetividad de los niños que se movilizan en los espacios de aprendizaje, y sobre todo para observar la influencia que ejerce la intervención escolar en el aprendizaje de los niños y niñas en situación de riesgo social, representó varios retos: primero, de carácter operativo, por las dificultades y riesgos propio de la zona, al ser en un jardín de niños ubicado en un área periférica y marginal de la ciudad de Culiacán-Sinaloa ( México) segundo, por la labor que representó el acopio y contextualización teórica del problema.



Bajo estos considerandos, se pudo corroborar que el desarrollo integral del individuo es un sistema dinámico inmerso en pautas tanto educativas como temperamentales, donde se conjuga la inteligencia de los niños, la personalidad de los padres, el nivel socio económico y condiciones de vida, entre otras, diversidad que enmarca el comportamiento de los niños en su interacción escolar.

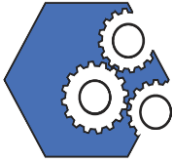
A partir de lo anterior, se realizó un análisis de los factores orgánicos y ambientales que interactúan en el desarrollo social de los niños, y cómo se promueven mecanismos considerados de riesgo que repercuten en el proceso de aprendizaje, lo cual se manifestó de forma muy subjetiva en el campo de estudio de esta investigación.

Ante estos criterios, se rescataron inicialmente de forma general comportamientos o acciones como; retraso en las áreas madurativas, problemas de aprendizaje escolar, comportamientos autogratificante, somnolencia, apatía, depresión, hiperactividad, agresividad, ausentismo escolar, conductas dirigidas a llamar la atención del adulto, entendidos como comportamientos antisociales y que se observaron de forma más concreta en los sujetos de estudio.

También fueron de gran utilidad las aportaciones ofrecidas por el análisis del contexto referente al uso de los recursos de las conductas observadas, las relaciones percibidas y las formas de confrontar los aspectos de las actitudes de las niñas y niños.

Se pudo apreciar que para algunos niños simplemente representó una nueva forma de convivencia y de oportunidad de conocer, experimentar o simplemente tener otras experiencias; mientras que para otros les significó un entramado de relaciones, de informaciones y retos que provocaron incertidumbre.

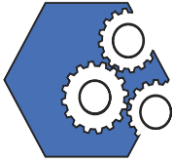
Finalmente se puede afirmar que el comportamiento del niño que da problemas en el aula, no puede limitarse a una clasificación o etiquetación, sino abordar como un reto que



vale la pena asumir, donde importa promover el aprendizaje, donde es importante la socialización bajo un ambiente relajado y menos angustioso para los alumnos, y donde el maestro debe tener una actitud reflexiva ante las situaciones presentadas.

### **Referencias.**

- Arón, A. & Milicic. N. (2011). Clima social escolar y desarrollo personal. *Un programa de mejoramientos*. 23 abril, 2012. <http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>
- Balsells, A. La infancia en Riesgo social desde la sociedad del bienestar. (2011, 21 de marzo) Recuperado el 22 de junio 2011, de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)
- Bodrova, E. & Leong D. (1996) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. México. Editorial Pearson.
- Ferreira, H., & Pedrazzi G. (2007). Teorías y enfoques Psicoeducativos del aprendizaje. Buenos Aires. Editorial Novedec.
- Gobierno Federal. (abril, 2011) Niños, Adolescentes y Jóvenes en situación de calle. Recuperado el 12 de junio de 2013 de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214172//archivo>
- Ferreira, H. & Pedrazzi G. (2007). Teorías y enfoques Psicoeducativos del aprendizaje. Buenos Aires. Editorial Novedec.
- Gobierno Federal. (abril, 2011) Niños, Adolescentes y Jóvenes en situación de calle. Recuperado el 12 de junio de 2013 de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214172//archivo>
- Lozano, A., Galián, C., & Hernández, E. (2007) Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: *una revisión*, *Canal de psicología*. Vol. 23 (1). 33-40.
- Morris, E. (1989). Trabajo con la clase como grupo. *Antología Grupos y desarrollo*. (pp.12-23). México. Universidad Pedagógica Nacional.



Secretaría de Educación Pública. (2002) Niños en situación de Riesgo Social, México.

Editorial Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (1998) Investigación con estudio de caso. España. Editorial Morata.

UNICEF. (2013, 4 de junio) En México mueren cada día 2 niños por violencia. Recuperado

el día 15 de junio 2013, de

<http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/577409eff8ed0e4164086d202b7368>

[cc](#)

Vigotsky, L. S. (s/f) Pensamiento y Lenguaje. México. Editorial Quinto Sol.