

ISBN: 978-607-9003-41-8



# NEGLIGENCIA INFANTIL



Un Estudio  
Fenomenológico  
en Preescolar



Instituto Universitario  
Anglo Español  
Posgrados



CONSEJO  
DE CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA

Nancy Elizabeth Harvin  
Romero

Heriberto Monárrez Vásquez



En el presente libro se aborda la temática de negligencia infantil, como aquella forma de maltrato donde los padres fallan al satisfacer las necesidades básicas de sus hijos afectando al bienestar de los menores. Los objetivos del mismo son analizar cómo perciben los padres de familia y educadoras del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil, así como también describir los efectos que observan las educadoras en alumnos con características de negligencia infantil en el desarrollo de las clases. Para alcanzar tales objetivos se abordó la investigación para la obtención de datos a través del paradigma hermenéutico interpretativo y mediante el método fenomenológico, aplicando la técnica de grupo focal y el instrumento de lista de cotejo a cinco educadoras, así mismo se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada como guía a cuatro padres de familia de niños que presentaban características de negligencia, llegando así a la conclusión de que las percepciones de ambos están vinculadas a la desatención de las necesidades biológicas y emocionales de los niños. Las educadoras observaron efectos negativos en el desarrollo integral de los niños, en especial en su desarrollo emocional, cognitivo y social.

**NEGLIGENCIA INFANTIL  
UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO EN PREESCOLAR**

**NANCY ELIZABETH HARVIN ROMERO  
HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ**

Primera Edición: **Julio del 2018.**  
Editado: **en Durango, Dgo., México.**  
ISBN: **978-607-9003-41-8**

Editor:  
**Instituto Universitario Anglo Español**  
Coeditor:  
**Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango**

Diseño de portada:  
**Josué Iván Salais Harvin**

Revisión de Estilo:  
**M. E. Maribel Ávila García**

**No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.**

## TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	vi
CAPÍTULO I	
CONTEXTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	1
CAPÍTULO II	
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	9
Antecedentes.....	9
Campo de conocimiento general y específico.....	13
Problema.....	13
Objeto de estudio.....	13
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de investigación.....	14
Justificación.....	14
Marco de referencia.....	15
CAPÍTULO III	
CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	22
Paradigma.....	22
Paradigma hermenéutico interpretativo.....	22
Método.....	24
Construcción de la ventana de observación.....	26
Técnicas.....	26
Entrevista a profundidad.....	27
Grupo Focal.....	28
Definición de fuentes.....	28
Desarrollo de instrumentos.....	28
Lista de cotejo.....	28

Guía de entrevista. Entrevista semiestructurada.....	29
Instrumentos.....	29
Método de análisis.....	30
El método de comparación constante.....	31
Circularidad sistémica del proceso.....	32
Muestreo teórico.....	32
Saturación teórica.....	33
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA.....</b>	<b>35</b>
Facilidades y/o dificultades de la investigación.....	35
Codificación y categorización: clarificación conceptual.....	35
Codificación lineal (abierta).....	37
Codificación axial.....	37
Generar hipótesis, explicaciones y teorías.....	38
Categorización.....	40
Análisis de categorías.....	41
Categoría 1. Necesidades básicas de un preescolar.....	41
Categoría 2. Ausentismo.....	44
Categoría 3. Ausencia de supervisión y apoyo escolar.....	46
Categoría 4. Poco tiempo de convivencia.....	49
Categoría 5. Influencia en estilo de crianza.....	50
Categoría 6. Contexto no favorable.....	53
Modelo de análisis categorial.....	56
Descripción del Modelo.....	57
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>67</b>

## PRÓLOGO

¿Qué investigar? y ¿para qué investigar? Son dos preguntas esenciales que todo investigador se hace en algún momento de su trayectoria.

En su etapa formativa, el investigador se remite a su propia experiencia profesional o personal para decidir el ¿qué investigar? Si tiene suerte, y el plan de estudios que cursa se lo permite, tendrá libertad total para elegir su objeto de investigación. En caso contrario, al existir líneas de investigación institucionales o específicas del plan de estudios que se cursa, el investigador en formación verá restringida su posibilidad de toma de decisiones y tendrá que ajustarse a alguna de las líneas de investigación existentes. Por su parte el ¿para qué investigar? es obviado y ni siquiera se discute o analiza, ya que la investigación es solamente una situación didáctica más que busca el aprendizaje de la metodología de la investigación y, en algunos casos, la obtención de un título.

Cuando el investigador termina su etapa formativa institucionalizada, empieza el trabajo de investigar por cuenta propia. En algunos casos, al pertenecer a ambientes institucionales carentes de una auténtica cultura investigativa, el investigador comienza a investigar siguiendo la misma lógica de su etapa formativa: define el objeto de investigación por su preocupación profesional o personal momentánea, y no analiza la finalidad de esa práctica social.

En otros casos, al pertenecer a ambientes institucionales insertados en la cultura convencional y altamente formalizada de la investigación, el investigador inicia su trabajo insertando su objeto de estudio en líneas de investigación institucionales e integrando sus proyectos a cuerpos colegiados; en este caso la finalidad existe y es explícita: integrarse a la cultura hegemónica de la investigación, vía el Sistema Nacional de Investigadores, Cuerpos Académicos, Grupos de Investigación, etc.

La desventaja de esta respuesta al ¿para qué investigar?, es que se asume de manera acrítica y la finalidad de la investigación se interpreta bajo una racionalidad instrumental que pone el énfasis en objetivos inmediatistas y de carácter personal y/o institucional. Sin embargo, más allá de esta crítica, es necesario reconocer que esta es la perspectiva hegemónica mediante la cual los investigadores definen sus respuestas a estas preguntas clave.

Una alternativa, a esta perspectiva hegemónica, es aquella que centra su atención en la función social de la investigación. Bajo esta lógica, el investigador no debe estar solamente preocupado por la contrastación de modelos teóricos o la acumulación de evidencia

empírica, debe también preocuparse por el impacto que puede tener esa investigación en la sociedad.

A partir de esta línea de discusión se han creados metodologías que, aunadas a la definición de sus propios objetos de investigación, se han centrado en la finalidad social de la investigación. En ese sentido se puede hablar de investigación militante, etnografía crítica, la encuesta participativa, la investigación acción crítica, etc. La pregunta central aquí es ¿Para qué investigar? A este respecto se han abierto múltiples posibilidades alrededor de las siguientes ideas fuerza: participación, crítica, inclusión, denuncia, militancia y visibilización, por mencionar solo algunas.

De estas ideas fuerza hay una que despierta mi interés, y creo es pertinente para el presente prólogo, es la de visibilización. Este tipo de investigación busca hacer visible aquellos procesos sociales a los que nos hemos acostumbrado o aquellos que aún desconocemos. La idea es hacerlos visibles vía la investigación y, a través de la misma, darlos a conocer y, sobre todo, crear conciencia sobre su existencia. Temas como la corrupción, la prostitución, la violencia de género, etc. son un claro ejemplo de lo que se investiga bajo esta finalidad.

El tema que se aborda en el presente libro cubre estas características. Permite visibilizar un fenómeno, como lo es la negligencia infantil, con el que todos los que somos maestros hemos entrado en contacto en alguna ocasión; desafortunadamente, nunca nos hemos detenido a pensarlo o analizarlo, y mucho menos investigarlo. Es simplemente algo que está ahí y de lo que hablamos en algún momento, sin mayores pretensiones; este, considero, es el principal aporte de la investigación que constituye el presente libro.

Creo que es un acierto de Nancy y Heriberto realizar la investigación sobre este tema no explorado en nuestro contexto, ni abordado por nuestra comunidad de investigadores. Sin embargo, ahí no termina el valor de este libro; creo que la decisión metodológica la resuelven sus autores de manera magistral. ¿Abordar el estudio de la negligencia infantil vía una investigación cuantitativa, y soportándola en una teoría X, o dejar que la realidad nos hable sin imponerle una lectura a los hechos, vía una investigación cualitativa?

La decisión tomada por los autores, hacer una investigación cualitativa a través del método de la fenomenología, es pertinente para este tipo de estudios. No solamente porque se ancla, y respeta, los hechos empíricos, sino que permite generar una heurística positiva sobre los hallazgos, al darle la voz a los propios participantes. La famosa perspectiva emic de los estudios cualitativos con una orientación interpretativa.

Felicito a Nancy y a Heriberto por la investigación desarrollada y por convertirla en este libro que permitirá poner en la palestra académica y social la existencia de este fenómeno, al cual, considero,

no se le ha dado la importancia debida. Por último, invito a los potenciales lectores a abordar su lectura con una actitud abierta donde lo cotidiano no deje de asombrarnos, no deje de irritarnos, no deje de preocuparnos, y, sobre todo, no deje de invitarnos a la acción.

***Dr. Arturo Barraza Macías***

Coordinador del Programa de Investigación  
de la Universidad Pedagógica de Durango

## INTRODUCCIÓN

La humanidad debe al niño lo mejor que puede darle...  
(Declaración de los derechos del niño O.N.U., 1959)

El maltrato a los niños es un problema universal que ha existido desde tiempos remotos, sin embargo, es en el siglo XX con la declaración de los derechos del niño (O.N.U. 1959), cuando se le considera como un delito y un problema de profundas repercusiones psicológicas, sociales, éticas, legales y médicas. No existe una definición única de maltrato infantil, ni una delimitación clara y precisa de sus expresiones. Sin embargo, el concepto más aceptado como definición son todas aquellas acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad. Ello supone la existencia de un maltrato físico, negligencia, maltrato psicológico o un abuso sexual.

Hay diversas etiquetas con que se ha definido la negligencia infantil, algunas son maltrato pasivo y abandono físico. Sin embargo, el término *negligencia* es una expresión más amplia donde los progenitores o tutores no asumen la responsabilidad de cuidar y proteger mínimamente a sus hijos, no satisfacen sus necesidades básicas, las funciones de supervisión, la higiene personal, la custodia, la alimentación, la higiene en el hogar y la negligencia en el control educativo (Polansky et al., 1972; Dubowitz, Black, Starr & Zuravin, 1993, como se citó en Ruiz & Gallardo, 2002).

Al buscar algunos antecedentes de investigaciones relacionadas con maltrato infantil se encontraron algunas desarrolladas en su mayoría en diversas provincias de España, una en Cuba y otra en México. La mayoría de ellas son relativas a las causas del maltrato y las consecuencias que los niños con diversas edades viven en relación con esta situación. Con relación a las consecuencias se mencionan afecciones desde el desarrollo del lenguaje hasta el desarrollo emocional y psicológico como retraso en el desarrollo neurológico, problemas psicopatológicos, conductas disruptivas, etc.

En la actualidad la situación de negligencia infantil que viven muchos de los niños preescolares en México es un problema silencioso que se presenta a diario en los diversos ámbitos. La existencia de niños en instituciones preescolares que presentan diversidad de características relacionadas con negligencia infantil es observada día a día por algunas educadoras en Durango y es ineludible que esta situación tiene efectos en los niños.

El contenido de esta investigación está distribuido en cuatro capítulos. En el primero se hace una descripción del contexto del Jardín de Niños donde se desarrolla la presente investigación. El segundo capítulo contiene el planteamiento del problema, donde se describen

los antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema de maltrato, así como el campo general y específico de conocimiento a los cuales esta investigación hace aportes, la descripción del problema y del objeto de estudio, las preguntas y los objetivos de investigación, para finalizar con la justificación y marco referencial. En el tercer capítulo se presenta la construcción metodológica, donde se describe el paradigma interpretativo y el método de fenomenología que son desarrollados en la presente tesis de investigación, así como también la construcción de la ventana de observación, técnicas de recolección de datos utilizadas, definición de fuentes, el desarrollo de instrumentos y el análisis hermenéutico interpretativo del fenómeno social de negligencia infantil desarrollado a través del método cualitativo de la investigación. Para finalizar en el capítulo cuarto se desarrolla la reducción fenomenológica, donde se muestran las facilidades y dificultades presentadas en el desarrollo de la investigación, la categorización y la codificación de la información expresada por los informantes, el análisis de dichas categorías y la presentación del modelo de análisis categorial resultante y su descripción, finalizando con las conclusiones a las que se llegan en el presente estudio.



## CAPÍTULO I CONTEXTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos” donde se desarrolló la investigación está situado en la colonia 8 de septiembre al sur de la ciudad de Durango, Durango; México y cuenta con más de 30 años de fundación. En sus inicios comenzaron dos maestras dando clase al aire libre a niños con edades de entre cuatro, cinco y seis años, mismas que gestionaron con apoyo del líder político de la colonia la donación de un terreno de cultivo existente para comenzar la edificación de dicho plantel. La colonia 8 de Septiembre ha sido catalogada como una zona urbana marginal, caracterizada por presentar altos índices de delincuencia, drogadicción y analfabetismo entre otros factores de riesgo entre su población. Cabe mencionar que a dos cuadras del Jardín de Niños está ubicado el centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) “Benigno Montoya”, en el cual se brindan diversos servicios, entre ellos educativos, ocupacionales y culturales dirigidos a toda la comunidad dentro de un horario vespertino de forma gratuita con el objetivo de abatir los altos índices antes mencionados.



*Figura 1* Ubicación de Jardín de Niños "Profra. Diana Ríos"  
Fuente: Google Earth (2016).

A un costado del Jardín se ubican la Escuela Primaria “Libertad y Democracia” y frente se localiza la Escuela Secundaria “Revolución

Educativa”, ambas de organización completa, mismas a las que acuden los niños egresados del Jardín de Niños en mención siguiendo su educación básica. Como un referente se muestra la ubicación de Jardín de Niños entre el boulevard Domingo Arrieta y la calle Libertad y Democracia en la Figura 1.

El Jardín de Niños es de organización completa, su personal está compuesto por un director, seis educadoras, un profesor de Educación Física, dos intendentes y un velador atendiendo a 136 niños en tres grupos de segundo y tres de tercero cada uno con una maestra titular a su cargo. La preparación académica con la que cuentan sus maestros y director es en su mayoría de licenciatura, y tres de ellos, incluyendo al director, cuentan con maestría en educación.

El plantel cuenta con todos los servicios públicos como son electricidad, agua potable, drenaje, alumbrado público, etc. incluyendo internet y teléfono; en relación a su infraestructura el Jardín de Niños tiene área de baños para niños y otro para niñas, dos patios cívicos y un área de juegos muy amplia con resbaladillas, columpios y algunos sube y baja, tiene una pequeña cancha de básquet bol, área de estacionamiento para cuatro coches, un arenero que no está en función y un chapoteadero con área de palapas contigua rodeado de algunas áreas verdes.

Tiene seis aulas didácticas construidas con material (ladrillo), dotadas de diverso mobiliario adecuado para niños y para acomodar materiales. Cuentan con un escritorio y una silla para cada maestra, tienen buena iluminación y ventilación, cada uno tiene una jardinera frontal con área verde y por último se encuentra una dirección. El Jardín de Niños tiene barda perimetral, una puerta principal con barandal y una entrada trasera con un portón que conduce al estacionamiento y al área de juegos. En las Figuras 2, 3, 4 y 5 se muestran parte de la estructura del inmueble escolar antes mencionado.



*Figura 2* Patios Cívicos de Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos”. Al fondo tres aulas didácticas con sus jardineras frontales y a un costado kiosco de juegos infantiles  
Fuente: Elaboración propia (2016).



*Figura 3* Área de Juegos del Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos”. Al frente su ubica el chapoteadero contiguo a palapa con bancas y mesas de cemento  
Fuente: Elaboración propia (2016).



*Figura 4* Área de juegos del Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos”. Al frente pintado de azul se ubica arenero contiguo a palapa. Al costado derecho cancha mini de básquet bol. Al fondo se observa el estacionamiento y el portón trasero  
Fuente: Elaboración propia (2016).



*Figura 5* Área de puerta de entrada, contigua al área de baños de niñas y niños  
Fuente: Elaboración propia (2016).

El Jardín de Niños participa en algunos programas promovidos por la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEEDD) como son “Escuela libre de Humo de Tabaco”, “Escuela Segura” y “Programa

Nacional de Lectura”. Es importante mencionar que este Jardín ofrece a su comunidad de padres de familia las llamadas “Escuelas de Padres”, donde un especialista trabaja con los padres a través de pláticas, talleres y conferencias sobre algún tema relacionado con alguna necesidad detectada en los niños con la intención de fortalecer y mejorar su labor siendo padres. Así también los padres de familia son involucrados en diversas actividades lúdicas, pedagógicas y de esparcimiento dentro y fuera de la escuela para que participen y acompañen a sus hijos.

Los maestros se reúnen a final de cada mes en Consejo Técnico Escolar (CTE) con la intención de revisar y evaluar sus acciones planeadas y desarrolladas como institución y así dar pauta para planear otras a desarrollar durante el mes siguiente.

Los maestros realizan su planeación didáctica con actividades pedagógicas diseñadas con relación a las características de cada uno de los grupos desarrollando observaciones y evaluaciones mismas que plasman en un diario. Se desarrolla una evaluación general al inicio, a medio y al finalizar el ciclo escolar relacionada con cada uno de los campos de formación que se trabajan en clase (Pensamiento matemático; Lenguaje oral y escrito; Desarrollo personal y social, Exploración y conocimiento del mundo; Desarrollo físico y salud y Expresión y apreciación artística).

Las características de las viviendas que habitan la mayoría de las familias son hechas de material de construcción, cuentan con los servicios básicos, como son agua potable, electricidad, drenaje, saneamiento, pavimentación, y alumbrado público. La mayoría rentan su vivienda, siendo muy pocos los que son dueños de su propia casa. Pocos tienen automóvil propio, llegando al plantel caminando, en bicicleta o en taxi.

El contexto de la colonia donde se ubica el Jardín de Niños se caracteriza por la prevalencia de pobreza y vandalismo. En las características y tipología de familias que forman la comunidad escolar se destaca una movilidad continua de residencia en busca de un mejor empleo dentro o fuera de la ciudad, e incluso fuera del país, resaltando la existencia de muchas familias monoparentales, de casos de drogadicción, desempleo y delincuencia dentro de la población de padres, factores que en muchos casos afectan e inciden en los niveles ausentismo continuo de los niños a clase.

La mayoría de los padres de familia del Jardín de Niños son jóvenes con edades que oscilan entre 19 y 46 años, su formación académica es poca, son escasos los padres que cuentan con estudios de licenciatura, en su mayoría no rebasan el nivel de educación primaria o secundaria, habiendo muchos casos sin haberlas finalizado,

e incluso la existencia de otros con incapacidad para poder leer y escribir (analfabetismo).

Se caracterizan por ser mayormente obreros en maquiladoras, empleados en comercios locales, trabajadores foráneos o auto emplearse en casa; algunos de ellos trabajan en dos empleos, laboran por las noches o en horarios prolongados que abarcan día y tarde. Cabe mencionar que existen casos de padres que viven de recolectar basura entre las casas de la comunidad habiendo casos en los que han comido desechos encontrados en la basura y han enfermado de gravedad. Otra parte importante de la población de padres de familia se caracteriza por ser amas de casa o desempleados, viviendo en casa de sus padres o compartiendo casa con otros hermanos y sus familias.

Las condiciones que viven los padres los inclinan a dejar a sus hijos a cargo de otros hermanos mayores, abuelos, familiares o vecinos durante las horas en que ellos laboran, dando pauta a que muchos de los niños pasen mucho tiempo en la calle, en casa de otros vecinos o carezcan de supervisión por tiempos prolongados.

La participación económica y pedagógica de los padres de familia en las actividades de la escuela no es constante, específicamente en cuanto a tareas y acompañamiento con sus hijos en casa, tratando de cumplir muchas veces a destiempo de la fecha requerida.

En la Figura 6 se muestra la fachada del Jardín de Niños en mención, mostrando algunos dibujos de grafiti hechos por los mismos jóvenes vecinos de la comunidad.



*Figura 6* Fachada de entrada principal de Jardín de Niños "Profra. Diana Ríos"

Fuente: Google Maps, (2016).

Dentro de las características relacionadas con la población infantil que acude al Jardín se destaca entre ellos algunos problemas de salud bucal, bajo peso, pediculosis, higiene personal, entre otros. Llegan a clase en su mayoría sin desayunar, llevando a clase alimentos chatarra como galletas, pastelillos, jugos comerciales y bebidas con mucha azúcar, o sin refrigerio alguno, siendo realmente pocos los niños que llegan desayunados y con un refrigerio saludable. Existen varios casos en que los niños no asisten con regularidad y sin justificación médica o un aviso previo, observado así mismo que han llegado muy tarde después de la hora de salida o han olvidado ir por ellos a la escuela. Las actividades que realizan los niños que acuden al Jardín por la tarde son comúnmente el jugar en casa de algún vecino o familiar, permanecer con otros niños jugando en la calle o ver televisión en casa con sus hermanos. Muchos muestran en su vestir carencias y necesidad, vistiendo ropa raída o pequeña a su talla, zapatos y calcetines rotos y sucios. En las Figuras 7 y 8 se muestra el calzado que usan niños de 2do y 3er grado.



*Figura 7.* Calzado usado por alumno cursando el 2do grado en el Preescolar "Profra. Diana Ríos"  
Fuente: Elaboración propia (2016).



*Figura 8.* Calzado usado por alumno cursando el 3er grado en el Preescolar "Profra. Diana Ríos"  
Fuente: Elaboración propia (2016).

Se ha observado que algunos niños se quedan dormidos en clase, mencionando haberse desvelado en casa viendo televisión esperando que lleguen sus padres de trabajar junto con sus hermanos. Cuando se les pide llevar algún material o alguna tarea diversa el porcentaje de niños que cumplen con ello es aproximadamente un poco más de la mitad afectando esto a su desempeño y aprovechamiento.

## CAPÍTULO II CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

### Antecedentes

El maltrato infantil es un fenómeno social que se ha manifestado a través del tiempo en todo el mundo y es un factor relevante que interviene en el desarrollo integral del niño. Los padres son los principales autores de las condiciones de crianza de sus hijos, quienes manifiestan algunos estilos de crianza los cuales están basados en creencias o concepciones sociales aprendidas durante su vida, mismas que son relacionadas con el cómo educar a sus hijos; éstas darán base a la forma en que llevarán a cabo su paternidad. Al buscar investigaciones relacionadas maltrato y negligencia infantil o abandono físico se encontraron pocas, en su mayoría desarrolladas fuera de México, entre ellas se mencionan algunas de corte cuantitativo relacionadas con las consecuencias y el impacto psicológico en los niños en situación de maltrato.

La mayoría de las investigaciones encontradas en relación a Maltrato Infantil, Negligencia o Abandono físico han sido desarrolladas en España. Entre ellos se encuentra un estudio epistemológico relacionado con maltrato infantil realizado en la provincia de Gipuzkoa por María Ignacia Arruabarrena, Joaquín de Paúl, Bárbara Torres y Ramón Muñoz donde a través de una cuantificación y categorización de 189 expedientes abiertos de protección infantil y un estudio de casos de niños identificados con maltrato infantil por profesionales tales como pediatras, maestros, escuelas infantiles, trabajadores sociales de municipios, en ellos predominaba un alto porcentaje de casos de abandono físico (50%) y una baja tasa de casos de abuso sexual (1%). Los profesionales encuestados identificaron un total de 884 casos de maltrato infantil, en los que se destacó la presencia del mismo porcentaje de casos de abandono físico con el aumento del porcentaje de casos de maltrato y abandono emocional (Arruabarrena, Ochotorena, Torres, & Muñoz, 1995).

En la ciudad de Granada en el año 1998 (Pino & Herruzo, 2000) con el objetivo de encontrar la relación de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar María José Pino y Javier Herruzo con ayuda de otros colaboradores investigadores tomaron una muestra de 75 niños en edades entre uno y cinco años, los cuales evaluaron un grupo de psicólogos mediante la escala observacional llamada "Guía Portage de Educación Preescolar" (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1978) y una escala de conducta adaptativa, con el nombre de "Inventario para

la Planificación de Servicios y Programación individual” (ICAP) (Bruininks, Hill, Weatherman, & Woodcock, 1990). Se observó en los resultados que los niños que padecen abandono físico mostraron retraso en su desarrollo aproximadamente ocho meses respecto a su edad cronológica. En los niños que no padecían abandono físico, ya sea que provinieran de un contexto marginal o no, no mostraron retraso y no hubo diferencias entre sí.

En el año 2001 Miguel Ángel Carrasco Ortiz, Juan Francisco Rodríguez Testal y Blanca Mass Hess hicieron una interesante investigación en la ciudad de Sevilla buscando analizar las consecuencias del maltrato y los problemas de conducta, en ella se analizó un grupo de jóvenes maltratados en situación de protección a través de la aplicación de un instrumento de observación llamado prueba CBC que observa un listado de problemas de conductas, al término los resultados mostraron que los jóvenes que han experimentado maltrato y, además se hallan institucionalizados, exhiben en mayor medida conductas delictivas, así como también conductas de retraimiento. El análisis sugirió que el principal responsable de las manifestaciones psicopatológicas procede de la corrupción junto con el abandono o con el maltrato emocional que sufrieron los jóvenes (Carrasco, Rodríguez, & Mass, 2001).

Al año de haber concluido este estudio se inicia otro en la ciudad de Málaga con el objetivo de conocer hasta qué punto un nivel leve o grave de negligencia impacta negativamente en el desarrollo evolutivo de un grupo de 57 niños y niñas de 8 a 13 años desarrollado por Isabel Ruiz Calderón y José Antonio Gallardo Cruz mostró que los niños que habían sufrido un nivel grave de negligencia familiar manifestaban más problemas conductuales y sociales que otros grupos (Ruíz & Gallardo, 2002).

Juan Manuel Moreno Manso en el año 2002 desarrolla una investigación en la ciudad de Badajoz con 21 niños en edad preescolar con el objetivo de verificar la existencia de repercusiones lingüísticas en los niños en situación de maltrato y abandono emocional, y la existencia de diferencias significativas entre ambas muestras, percatándose al término que las familias maltratadoras repiten los patrones de interacción disfuncionales con todos sus hijos/menores y que con una adecuada coordinación interinstitucional se podría ejercer cierto control sobre dichas unidades familiares (Moreno, 2002).

En el año 2004 se realizó un estudio descriptivo transversal por Ivonne Jiménez Macías, Alina de la Paz Carmona, Yanet Portell Gutiérrez y Niurca Canino Méndez, todos especialistas en Psicología Médica del Instituto Superior de Ciencias Médicas en la Ciudad de Camagüey Cuba donde se investigó una muestra de 90 niños de siete a 14 años de edad atendidos por el servicio comunitario de psicología con el objetivo de determinar la presencia de maltrato infantil en los

niños estudiados y relacionar sus formas con la morbilidad (cantidad de personas que enferman en un lugar y un período de tiempo determinados en relación con el total de la población) encontrada, precisar los antecedentes de bajo peso al nacer y prematuridad en los niños con maltrato, así como la presencia e intensidad de la depresión en los mismos. A la muestra de niños (Jiménez, et. al. 2006) le aplicaron un grupo de cuestionarios que pasaron a ser el registro primario de la investigación. Se procesaron los datos por métodos de estadística descriptiva y los resultados se expresaron en textos, tablas y gráficas. Se encontró que las afecciones más frecuentes en consulta de Psicología fueron: las situaciones familiares inadecuadas (SFI), los trastornos transitorios situacionales (TTS) en SFI, la neurosis infantil y el síndrome ansioso en SFI presentes en un 52.2 % (47 pacientes). En el 85.6 % de los niños estudiados existía maltrato, predominando en el sexo masculino y en el grupo de edad de 7-10 años, las formas de maltrato predominante fueron: el emocional, la negligencia en los cuidados y el físico. Un 85.7 % de los niños maltratados (66 niños) presentó depresión, fundamentalmente a nivel ligero (47%). No resultó representativa la presencia de bajo peso al nacer y prematuridad en los niños maltratados (Jiménez, et al., 2006).

Así también, Moreno en el año 2005 tomando una muestra de 39 menores en situación de maltrato infantil de la ciudad de Extremadura España, investigó las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje, donde al aplicar y analizar las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA) (McCarthy, 2006, como se citó en Moreno, 2005) y la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) (Puyuelo, Wiig, Renom & Solanas, 1998, como se citó en Moreno, 2005) concluye que los niños que habían sufrido un nivel grave de negligencia familiar manifestaron más problemas conductuales y sociales que otros grupos (Moreno, 2005).

Por último, se menciona una investigación realizada en el año 2008 en la ciudad de Toluca, Estado de México, por la doctora en investigación psicológica Norma Ivonne González-Arratia y sus colaboradores en investigación José Valdez y Yazmín Zavala con el objetivo de indagar la relación entre las variables de resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños con antecedente de maltrato habitando en una institución del sistema integral de la familia (DIF) de la ciudad de Toluca, Estado de México. Se investigó una muestra de 75 niños y adolescentes entre 10 y 18 años con antecedente de maltrato físico, abuso sexual, negligencia y combinación de estos tipos de maltrato. Los datos indicaron que no existe diferencia estadísticamente significativa en las variables

respecto al tipo de maltrato, pero sí existe una correlación positiva moderada entre las variables (resiliencia y autoestima y personalidad resistente). Concluyendo que es necesario profundizar en el estudio de la resiliencia y su asociación con autoestima y personalidad resistente (González-Arratia, Valdez, & Zavala, 2008).

Un estudio de la Secretaría General de las Naciones Unidas realizado en México D.F (2006) menciona que México, como parte de Latinoamérica, se encuentra en el grupo de naciones más violentas del mundo. El ambiente de violencia en México tiene un impacto fuerte entre los niños y niñas, y queda reflejado en tasas de homicidios muy elevados también con respecto a ellos. Paulo Sérgio Pinheiro (UNICEF, 2006) quien lideró el mencionado estudio afirmó:

Este escenario no podría explicarse sin que existiera un alto nivel de tolerancia para la violencia que se ejerce en contra de los niños y de las niñas en nuestro país. La imposición de castigos físicos o el maltrato verbal, por ejemplo, siguen siendo prácticas cotidianas que gozan de niveles altos de aceptación. Por detrás de los casos más extremos que ocasionan la muerte, siempre existen muchos más que, aunque resulten menos visibles y menos dramáticos, implican dosis cotidianas de dolor que causan severos daños y disminuyen de manera drástica las posibilidades de una vida sana y plena (p.44).

Este Informe Nacional analiza cuatro tipos de maltrato infantil:

a) maltrato físico, b) maltrato psicológico o emocional, c) abuso sexual y d) negligencia. El sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal recibió un promedio de cuatro casos de maltrato infantil por día entre 2000 y 2002. Uno en tres casos de maltrato infantil (32%) registrado por el DIF en 2002 fue maltrato físico seguido por abandono (23%) y omisión de cuidados (20%). El 13% eran casos de abuso sexual, el seis por ciento de maltrato emocional y el uno por ciento de negligencia. El número total registrado en los años 1998, 1999 y 2002 oscilaba entre 23,109 (1998) y 24,563 (2002). En casi la mitad de todos los casos (47%) registrados por el DIF Nacional la responsable por el maltrato fue la madre, en el 29% de los casos el responsable fue el padre, el padrastro era responsable solo en el 5% de los casos (México, 2006).

Para De Paúl y San Juan (1992, como se citó en México, 2006) la sociedad tiende a pensarse que los progenitores desarrollan conductas de cuidado y atención hacia los hijos, resultando difícil comprender que sea posible el maltrato. Sin embargo, está documentado que es en el contexto familiar donde estas conductas ocurren con mayor frecuencia.

## **Campo de conocimiento general y específico**

Esta investigación aporta elementos al campo general de la Educación, mismos que podrán fortalecer la formación integral de los niños del nivel de Educación Preescolar.

### **Problema**

En la población estudiantil del Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos” con edad de los tres a los seis años, se ha observado la presencia de características de negligencia infantil, donde los niños acuden a clase con ropa sucia, sin bañar, uñas y cabello largos, sin desayunar, soñolientos, sin tareas, sin refrigerio, algunas veces enfermos y con casos de pediculosis.

Algunos de ellos son atendidos por otros familiares cercanos, como abuelos, tíos, hermanos mayores o por vecinos o amigos de la familia; conviven poco tiempo con sus padres, mayormente hasta horarios nocturnos o sólo los fines de semana; pasan la tarde en la calle o en casa de vecinos, viendo televisión o jugando videojuegos sin protección o vigilancia de un adulto, siendo vulnerables de sufrir alguna situación en su perjuicio.

Todo esto ha venido a repercutir en su formación y desarrollo integral, mostrando un menor rendimiento en clase con comparación a los niños que no presentaron características de negligencia infantil, afectando su desempeño y demeritando sus avances en el logro de aprendizajes en los diversos campos de desarrollo.

Es de destacar que el papel de los padres ante estas situaciones tiene gran relevancia, ya que al estar a su cargo y cuidado son ellos quienes tienen la gran responsabilidad de satisfacer las necesidades básicas de sus hijos y brindarles a sus posibilidades calidad de vida, y el hecho de que los niños manifiesten características de negligencia habla de la falta cuidados básicos y atención que están recibiendo en casa por sus cuidadores.

### **Objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta investigación fue empírico, ya que su desarrollo estuvo basado fundamentalmente en la observación realizada por las educadoras acerca de las manifestaciones de los niños; y a su vez, en las creencias y percepciones de los padres de familia de los niños observados en relación a la negligencia infantil, mismos que se presentan en una realidad dentro del plano empírico y su análisis es meramente inductivo.

## Preguntas de investigación

En relación con la descripción del problema, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo perciben los padres de familia del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil?
2. ¿Cómo perciben las educadoras del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil?

## Objetivos de investigación

En concordancia con las preguntas de investigación planteadas anteriormente, se enlistan los objetivos que guiaron el proceso de levantamiento de información y análisis de resultados.

1. Analizar cómo perciben los padres de familia del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil.
2. Describir las percepciones de las educadoras del Jardín de Niños Profra. Diana Ríos la negligencia infantil.

## Justificación

En México se ha desarrollado poca investigación en materia de abandono físico o negligencia infantil. La mayoría de los estudios existentes se centran en el maltrato infantil en el sentido más amplio, donde se incluyen todo clase de tipologías, o en aquellas formas de maltrato más evidentes de cara a la detección: como es el caso del maltrato físico y el abuso sexual, temas que han sido de los más investigados en los últimos quince años. Esto implica un desconocimiento acerca de la situación actual de desprotección infantil que viven muchos infantes que sufren de negligencia infantil mexicana.

Existen diversas etiquetas para identificar a la negligencia infantil, tales como maltrato pasivo, abandono físico y negligencia, asumiéndose que esta última está dentro del maltrato infantil. De estas tres expresiones en este trabajo se utiliza el término *negligencia* porque es una expresión más amplia en donde los progenitores o tutores no asumen la responsabilidad de cuidar y proteger mínimamente a sus hijos, no satisfacen las necesidades básicas de ellos como, por ejemplo, los cuidados de salud física, las funciones de supervisión, la higiene personal, la custodia, la alimentación, la higiene en el hogar y la negligencia en el control educativo (Dubowitz, Black, Starr & Zuravin, 1993, como se citó en Ruiz & Gallardo, 2002).

Por término general, la negligencia puede desarrollarse en el seno de la familia de una forma consciente o como manifestación de

ignorancia, incultura, pobreza o de la incapacidad parental para proteger y criar a sus hijos.

La investigación permitirá conocer las características que manifiestan los preescolares que sufren negligencia infantil, así como las repercusiones que éstos manifiestan en su formación personal y desempeño escolar en un jardín de niños mexicano ubicado en un medio urbano-marginal. Los resultados permitirán que el lector interesado reconozca condiciones que viven los niños víctimas de negligencia infantil y poder detectar posibles casos he intervenir con acciones de apoyo para prevenir daños en el menor.

De manera personal se tiene también como objetivo permitir al investigador obtener el grado de Maestría en Educación y continuar con estudios a nivel doctoral para seguir su formación profesional y personal.

### Marco de referencia

Los primeros conceptos sobre el maltrato en niños fueron enunciados en 1946 por Caffey, quien cataloga a este síndrome como “negligencia de padres”, Solveman (1953) y Evans en (1955) habían llamado la atención sobre varios componentes del Síndrome, sin embargo con el artículo de Kempe y Helfer The battered child síndrome (1968, como se citó en Jiménez et al., 2006) es que la profesión médica reconoce el síndrome del niño maltratado, a pesar de que este fenómeno cuenta con siglos de antigüedad.

Para Loret de Mola (1999, como se citó en Jiménez et al., 2006) el término abuso o maltrato infantil incluye:

Cualquier problema que resulte de una falta de razonable cuidado y protección de los niños por sus padres, tutores u otras personas que se ocupen de ellos, o sea, se define como todo daño físico o psíquico, ocasionado a un menor de forma intencional por cualquier persona, ya sea de forma pasiva o de forma activa siendo la primera, la negligencia para con el cuidado del niño, y la segunda la intención directa (p.2).

Así mismo para Jiménez et al. (2006, pp.2-3) existen determinados parámetros a partir de los cuales se puede establecer una delimitación entre la conducta maltratante y la que no lo es, estos parámetros son los siguientes:

- Frecuencia con la que ocurre la conducta.
- Severidad de dicha conducta.
- Intensidad de dicha conducta.
- Intención del adulto con esta conducta
- Daño producido en el niño.

Arruabarrena (2011) afirma que el maltrato infantil tiene diferentes formas de expresión:

- Maltrato físico: todas las acciones intencionales que provocan daño físico o enfermedades en el niño, o lo colocan en grave riesgo de padecerlo.
- Maltrato emocional: acciones de hostilidad crónica en forma de insultos, desprecio, crítica o amenaza de abandono, falta de expresiones de afecto e interacción con el niño, entre otros.
- Maltrato sexual: cualquier clase de contacto sexual con una persona menor por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño.
- Negligencia en los cuidados: por abandono físico (no se satisfacen las necesidades básicas del niño) y emocional (no se satisfacen las necesidades psicológicas).

Jiménez et al. (2006) menciona que los estudios realizados en numerosos países señalan al maltrato infantil como un problema multicausal, en el que intervienen las características del maltratador, del maltratado, el medio ambiente y un estímulo disparador de la agresión y este tema se convirtió en un problema de salud en el año 2004 pese a los grandes esfuerzos del sistema de salud y del estado en Cuba por la protección y respeto hacia los niños y sus derechos.

De este fenómeno se conoce una parte, pues existe solo un subregistro importante debido a cuestiones éticas vinculadas al fenómeno.

Clark y Adamec (2001, como se citó en UNICEF, 2006) mencionan:

La negligencia es la forma de maltrato que consiste en el fracaso repetido por parte de los padres, cuidadores o de las personas responsables del cuidado de un niño o una niña, para proporcionarle los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad y afecto, es decir, la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto físicas como emocionales (p.24).

Se han desarrollado multitud de estudios relacionados con el maltrato infantil mencionados por Arruabarrena (2011, pp.22-55) los cuales han permitido identificar numerosos factores de riesgo que operan en diferentes niveles de análisis, los cuales han dirigido su atención tanto en variables individuales (padres e hijos), las relacionadas con la interacción familiar y con el contexto social y cultural, dando énfasis a una u otra o conjuntándolas como factores explicativos del maltrato infantil.

Entre los modelos más destacables que han intentado dar una explicación acerca de las causas o etiología de la negligencia infantil mencionados y explicados por Moreno (2002) se encuentran: el

modelo sociológico, que considera que el abandono físico es consecuencia de situaciones de carencia económicas o de situaciones de aislamiento social (Wolock & Horowitz, 1984); el modelo cognitivo, que lo entiende como una situación de desprotección que se produce como consecuencia de distorsiones cognitivas, expectativas y percepciones inadecuadas de los progenitores/cuidadores en relación a los menores a su cargo (Larrance & Twentyman, 1983); el modelo psiquiátrico, que considera que esta forma de maltrato infantil es consecuencia de la existencia de psicopatología parental (Polansky, 1985; Factor & Wolfe, 1990); el modelo del procesamiento de la información, que plantea la existencia de un estilo peculiar de procesamiento en las familias con menores en situación de abandono físico o negligencia infantil (Crittenden, 1993); y por último, el modelo de afrontamiento del estrés que hace referencia a la forma de evaluar y percibir las situaciones y/o sucesos estresantes por parte de estas familias (Hillson & Kuiper, 1994).

Tradicionalmente, el modelo que se ha asociado con mayor frecuencia para explicar el abandono físico ha sido el sociológico, que ha centrado su etiología en las situaciones de carencia económica en que se produce (Wolock & Horowitz, 1984). Otra explicación al respecto ha sido la de Herrenkohl y Egolf (1983).

Estos autores, dado que en los casos de abandono físico se evidencia una ausencia de habilidades en el cuidado de los niños y un desconocimiento de sus necesidades, plantearon la hipótesis de un “síndrome de apatía” o de falta de motivación en los progenitores que se manifiesta en un rechazo por satisfacer las necesidades de la familia, en la inadecuada supervisión de los niños y en la ausencia de cuidados médicos, entre otros. Se puede pensar que en los casos de abandono físico el niño, aunque actúe, no “participa” en la interacción y, haga lo que haga, no estimula ni motiva ningún tipo de comportamiento en los padres.

Dentro del Modelo *Cognitivo* Larrance y Twentyman (1983) sitúan la negligencia infantil, desde un punto de vista conceptual entendida por abandono físico o aquella situación de desprotección donde las necesidades físicas básicas del niño (alimentación, higiene, vestido, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro de la unidad donde convive el menor (Arrubarrena & De Paúl, 1994, como se citó en Moreno, 2002).

Según las hipótesis de tipo cognitivo, los padres negligentes no manifiestan el mismo tipo de reacciones de irritación ante estímulos estresantes que los padres maltratadores físicos, y, sin embargo, se

acercan a las puntuaciones del grupo comparable de la población general (Bauer & Twentyman, 1985). Larrance y Twentyman (1983) detectan que las madres negligentes manifiestan distorsiones cognitivas similares a las de las madres que maltratan físicamente, aunque mucho menos intensas, que se centran en una percepción negativa del niño y en atribuciones internas y estables de sus comportamientos negativos.

En el caso de las madres negligentes, se trata de atribuciones y distorsiones más crónicas que provocan un único patrón de respuesta, independiente del tipo de comportamiento del niño. Ello parece corroborar el hecho de que los padres negligentes no responden socialmente a las situaciones ambientales. Que los hijos se comporten de manera positiva o negativa, con éxitos o fracasos, no afecta las atribuciones que los padres hacen de tales conductas.

El comportamiento de los padres negligentes al momento de afrontar los problemas no es la irritabilidad ni la agresión sino la evitación (Wolfe, 1985). Factor y Wolfe (1990) consideran que en el abandono físico es muy importante el grado de psicopatología parental. Pero los estudios al respecto sólo confirman esta hipótesis en los casos de retraso mental y no en otro tipo de síntomas psicopatológicos.

En cuanto a la mayor incidencia de madres con CI limítrofe entre los casos de negligencia, según Tymchuc y Andron (1990, como se citó en Moreno, 2002), si bien es cierto que muchas madres negligentes tienen limitada capacidad intelectual y hacen una lectura inversa de los datos, no todas las madres con retraso mental son negligentes; así, la negligencia podría atribuirse a la falta de habilidades en el cuidado de los hijos, a un desconocimiento de las etapas evolutivas y otros factores.

El modelo psiquiátrico propuesto por Polansky, De Saix y Charlín (1972, como se citó en Moreno, 2002) considera la presencia de psicopatologías en los padres, es decir, la presencia de enfermedades mentales, síndromes o desorden psicológico específicos, siendo padres que presentan baja autoestima, escasa capacidad de empatía, apatía, inmadurez, retraso mental, depresión reactiva y psicótica empatía (Cantón & Cortés, 1997 como se citó en Moreno, 2016). Todos ellos indicadores de incapacidad para el desempeño del rol parental y, por tanto, del fracaso a la hora de satisfacer las necesidades básicas de los hijos. Según este estudio, existen cinco tipos de madres negligentes: apática, inmadura, con retraso mental, con depresión reactiva y psicótica. Todas ellas están incapacitadas para el desempeño del rol parental y, por tanto, fracasan a la hora de satisfacer las necesidades básicas de los hijos.

La hipótesis esencial es que se trata de familias en las que las madres se encuentran objetivamente aisladas y subjetivamente solas

(Polansky, 1985). Se supone que dichas madres se hallan socialmente inmovilizadas y emocionalmente hundidas debido a una soledad crónica y severa. Lo importante es el análisis de las causas de tal soledad. Puede tratarse de factores caracteriológicos, como el miedo a la cercanía o un sentimiento de inutilidad que disuaden a los otros de cualquier acercamiento, un pobre desarrollo de las habilidades sociales o ciertos rasgos de personalidad que provocan rechazo, o bien tratarse de aspectos situacionales, como la movilidad geográfica, la apariencia externa de rechazo, la maternidad adolescente o sin pareja y demás trastornos psicopatológicos.

En ese mismo trabajo, Polansky et al. (1972) apoyan la importancia de los factores de personalidad. Comparando madres negligentes y un grupo control, no hallaron diferencias, desde el punto de vista de las posibilidades de apoyo social objetivo, en las características del ambiente en el que vivían ambos grupos. Sin embargo, para esas madres el ambiente era menos amistoso y propiciaba menos ayuda, vivían en una mayor soledad y tenían menos posibilidades de acercamiento para conseguir apoyo emocional e instrumental. A pesar de vivir en ambientes similares, su ecología psicológica era muy diferente, no se sentían emocionalmente apoyadas y estaban solas.

Para Moreno (2002) una perspectiva más actual plantea explicaciones concretas y comprobables de las conductas negligentes es la que menciona el modelo *afrentamiento del estrés* de Hillson y Kuiper (1994), en el cual uno de los aspectos importantes que introducen estos autores es acerca del planteamiento de las estrategias que utilizan las personas con alto riesgo de llegar a ser negligentes al momento de resolver los problemas caracterizadas por la falta de implicación conductual y psicológica, eliminación de actividades y búsqueda de apoyo social inapropiado.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva para Moreno (2002), aparece un planteamiento desde la perspectiva del *procesamiento de la información*; en esta línea, destacan los modelos de Crittenden (1993) y Milner (1995), los cuales consideran que es posible que el estilo de procesamiento de información contribuya a la capacidad para percibir aspectos esenciales de los diferentes estados de los niños, interpretar adecuadamente el significado de tales percepciones, seleccionar las respuestas adaptativas y responder de forma que se satisfagan las necesidades de los menores.

Se supone que los padres experimentan la realidad e interpretan su significado de manera diferente, seleccionan diversas respuestas de distintos repertorios y las ponen en funcionamiento bajo condiciones diferentes. Según este planteamiento, desde el punto de

vista perceptivo Moreno (2002) afirma que habría un sesgo sistemático para no percibir señales indicativas de la necesidad de atención y cuidado del niño, pudiendo tratarse de señales de comunicación interpersonal (el llanto del niño) o de señales contextuales (el frío, el tiempo que lleva el niño sin comer, etc.) a las que algunos padres no son capaces de responder dada su exclusión perceptiva; desde el punto de vista interpretativo, se asignarían significados a las señales del niño que justifican la conducta de evitación o el pasar por alto tal señal. Las interpretaciones inadecuadas pueden ocurrir por la tendencia de los padres negligentes a sobreestimar la capacidad del menor para cuidarse a sí mismo, o por creencias erróneas sobre las formas más o menos adecuadas de cuidar a los niños.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que en la selección de las respuestas los padres negligentes tenderían a creer que no pueden cambiar de manera eficaz las situaciones de los demás, y que ninguna respuesta será eficaz para satisfacer la necesidad del menor (*indefensión aprendida*), lo que se puede deducir que es por causa de la poca experiencia en el cuidado de otros niños o por no haber tenido modelos en los que aprender respuestas adecuadas, a lo cual se puede afirmar que habría un sesgo sistemático en la puesta en marcha de la conducta en los padres negligentes que favorecería otras prioridades (por ejemplo, las demandas personales) sobre las necesidades del niño.

Para Moreno (2002) la gran aportación de este trabajo se halla en la propuesta de superación de las variables socioeconómicas, e inclusive en la mera argumentación de una falta de habilidades para cuidar a los hijos.

A continuación, en la Figura 9 se presenta un diagrama representativo de los modelos antes mencionados para facilitar su ubicación.

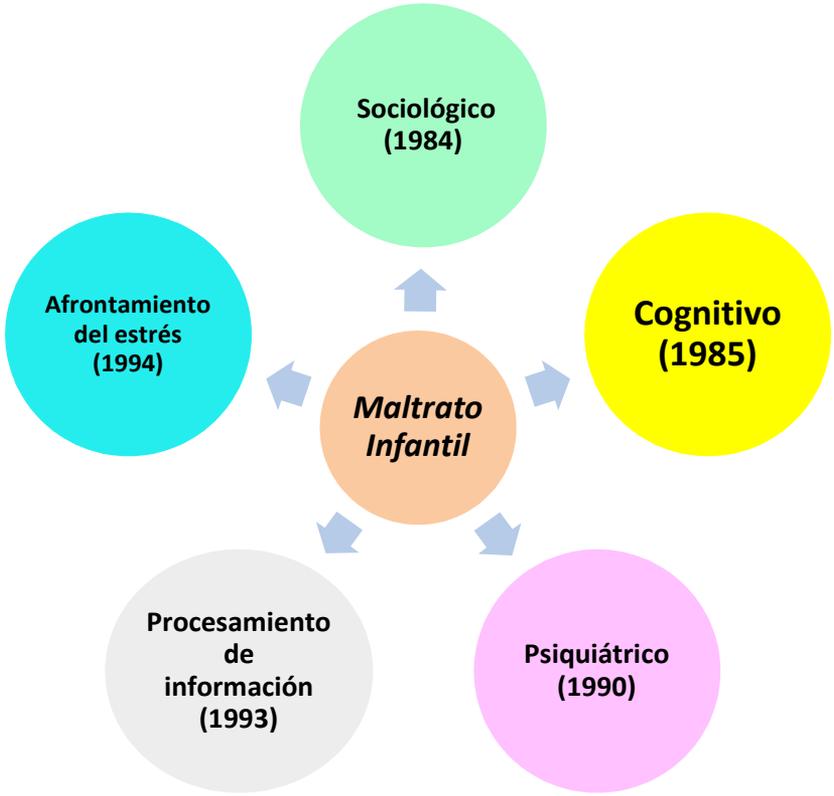


Figura 9 Modelos etiológicos del maltrato infantil.  
Fuente: Moreno (2002).

## CAPÍTULO III CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

### Paradigma

Pérez (2004, p.15) afirma que: “El conocimiento de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo.” Por otra parte, Vasilachis (1997, p.79, como se citó en Melchor & Martínez, 2002, p.5) señala que existen tres paradigmas que permiten el acercamiento a la realidad y son el materialista histórico, el positivista y el interpretativo, el cual emerge a partir del reconocimiento de la importancia de los aspectos simbólicos y significativos de la vida social, así como del lenguaje en la producción y reproducción del mundo. Así mismo define el paradigma como: “...los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad.” (1997, p.80). Luego entonces todo paradigma de investigación se apoya en sistemas filosóficos y se operacionaliza mediante un sistema de investigación. Así el paradigma positivista se operacionaliza a través del sistema de investigación Hipotético -deductivo, mientras que el Dialéctico -Crítico y, a su vez, el interpretativo lo hacen, lo hacen a través del sistema de investigación hermenéutico (Melchor & Martínez, 2002).

Un paradigma puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar. El o los paradigmas en el que se sitúan los investigadores presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que deberán de considerarse oportunamente a lo largo del desarrollo de dicho proceso.

### Paradigma hermenéutico interpretativo

Los impulsores del paradigma interpretativo surgen de la escuela alemana y se considera a Edmund Husserl su fundador. Pérez (2004) afirma en relación con su surgimiento como alternativa al paradigma racionalista:

...puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y

corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico (p.16).

Schwandt (2007, como se citó en Martínez, 2013) menciona: .. tal vez la razón que lleva a esta multiplicidad de términos que se emplean para denominar a este paradigma de investigación es por la base epistemológica construccionista: ...que lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboran conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias (p.4).

El objeto de la investigación cualitativa es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes. A diferencia del método que se sigue en el sistema hipotético - deductivo, el método en el sistema hermenéutico es menos preciso, porque depende de la forma en que se concibe el conocimiento. Ruedas et al. (2009, como se citó en Martínez, 2013) señalan que en el sistema hermenéutico: "...se da un vuelco a la estrategia para tratar de conocer los hechos, los procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos" (p.5). Se establece entonces, un procedimiento que da un carácter particular a las observaciones. Es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa tanto la generalización de sus conclusiones, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado de tal modo que se dan, entre los elementos constituyentes, relaciones dependientes, dialógicas y participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla.

Ruedas (2009, p.629) menciona que la investigación cualitativa es multimetódica, puesto que recoge una gran variedad de datos e información a través de entrevistas, experiencia personal, historias de vida, rutinas, textos históricos, entre otros. De aquí la dificultad de mencionar de manera concreta los métodos en la investigación cualitativa. Sandín (2003, como se citó en Martínez, 2013, p.5) menciona que no es fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación específicos, ya que algunas orientaciones teóricas constituyen a su vez un modelo con pautas específicas para el desarrollo del trabajo empírico.

Esta investigación se desarrolló a través del paradigma interpretativo, el cual tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, etc.

## Método

El método de investigación cualitativa que fue implementado en el presente estudio es el de Fenomenología. Briones (1996) menciona por fenomenología aquella doctrina desarrollada por Edmund Husserl (1859-1938) con ese mismo nombre entendiéndola como método y como una manera de ver el mundo. En ella Husserl se opone al positivismo y al pragmatismo, reconociendo el valor limitado de la primera escuela. También rechaza la creencia en una filosofía absoluta afirmando que las tesis fundamentales de la fenomenología de Husserl expuestas en su obra investigaciones lógicas son básicamente las siguientes:

1. Para captar el fluir y el contenido de la conciencia se debe limitar a describir lo que se presenta en ella, sin dejar condicionarse por las teorizaciones que se puedan haber hecho sobre ese contenido.
2. La descripción señalada antes, muestra que en el fluir de la conciencia se presentan, además de referencia a objetos concretos, referencias a esencias ideales.

Briones (1996) afirma que para Husserl la conciencia es siempre una conciencia intencional, es decir, conciencia de alguna cosa. Implica una relación con un objeto y para acceder a las esencias que aparecen en los fenómenos que se dan en la conciencia es necesario purificarlos mediante el procedimiento metodológico de la reducción eidética denominada "epoché". Esta reducción significa poner entre paréntesis todo lo individual y contingente que aparece en el fenómeno dado en la intuición empírica o por las imágenes de la fantasía para quedarse con la esencia del fenómeno.

La reducción eidética se acompaña de la reducción trascendental o reducción fenomenológica que también pone entre paréntesis "fuera de juego" la existencia del mundo que le rodea y la existencia del propio analista, con sus actos psíquicos, sus intereses, etc. Lo que queda después de estas reducciones es la conciencia pura: sus vivencias y sus contenidos, a lo que Husserl denomina conciencia trascendental. La reducción fenomenológica es el método para llegar al campo en el cual debe actuar la nueva ciencia (nueva, en cuanto se trata de superar la crisis a la cual han sido arrastradas las ciencias por el positivismo).

Es decir, si se quiere filosofar, es necesario abandonar la información que nos da la actitud natural y situarse en el ámbito de la

“conciencia pura”. Si bien la reducción fenomenológica, con la cual se llega a este campo, implica la aceptación de un idealismo trascendental, Husserl no niega la existencia de un mundo real: sólo la ha puesto “entre paréntesis”. En la conciencia pura se realiza la constitución del sentido de los fenómenos captados, pero reducidos por ella.

Los fenomenólogos Holstein y Gubrium (1994, como se citó en Sandoval, 1996), tratan de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. Los cuatro “existenciales” básicos para los análisis antes mencionados son: el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunalidad). El interés gira, entonces, alrededor de la búsqueda de acceso a la esencia de ese conjunto de existenciales.

Para Martínez (1999, como se citó en Vargas, 2010), este método es el más adecuado para abordar investigaciones que tienen que ver con el mundo interior de las personas. Se centra en la interpretación de los “fenómenos” tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno. Para este método, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el método observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica. Es el método por excelencia para investigaciones clínicas, psiquiátricas, psicológicas, educativas, etc.

La metodología de las ciencias sociales se concentra en la relación entre individuo y colectividad o sociedad, problemática planteada por el individualismo metodológico de Max Weber. En este sentido Dreher (2006, p.71) afirma que Alfred Schutz (1932) y su discípulo Thomas Luckmann (1973) fueron los dos representantes de las ciencias sociales que se concentraron específicamente en elaborar, desde la reflexión metodológica, el campo problemático de tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad o la sociedad.

La principal influencia en el trabajo de Alfred Schutz fue la Sociología Comprensiva de Max Weber (1913). Schutz se concentró en establecer los fundamentos de la Sociología Comprensiva de Max Weber, la cual desarrolló en profundidad la noción del sentido subjetivo que el actor individual enlaza a su acción (Weber, 1921, como se citó en Dreher, 2016, p.71). Desde la perspectiva fenomenológica, Schutz analiza la problemática de la relación entre subjetividad y acción

siguiendo a Weber y estableciendo los fundamentos de la disciplina sociológica.

Alfred Schutz consideró la fenomenología como “el medio más adecuado para la fundamentación filosófica de las ciencias sociales, donde el objeto de análisis lo constituyen las experiencias y las acciones humanas” (Schutz 1972, p.68, como se citó en Dreher, 2016, p.72). Así mismo, argumenta que las propiedades objetivas de las realidades sociohistóricas están basadas en estructuras universales de orientación subjetiva en el mundo. Siguiendo estas consideraciones, la ciencia social sólo puede ser fundada sobre el principio de “reflexividad epistemológica” (Luckmann, 1973). Esa reflexividad da cuenta de los prerequisites de todo conocimiento en ciencias sociales y se centra en las realidades sociohistóricas del mundo de la vida: “Las estructuras universales e invariantes del mundo de la vida, las cuales se revelan por medio de la reducción fenomenológica, conforman una matriz general que posibilita la extracción de conclusiones acerca de las acciones humanas” (Luckmann, 1983, p.516, como se citó en Dreher, 2016, p.72).

A juicio de Husserl (1936, como se citó en Dreher, 2016), “todas las ciencias, sea que se trate de las ciencias naturales o de las ciencias humanas, son una totalidad de actividades humanas” (p.73). Según Husserl, en toda ciencia la base de sentido es *el mundo de la vida* precientífico que es el mundo mío y de todos nosotros. Schutz (1962, como se citó en Dreher, 2016) describe la fenomenología como una filosofía del ser humano en su mundo vital, “capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica” (p.72) y “su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (p.73).

### **Construcción de la ventana de observación**

En el Jardín de Niños Profra. Diana Ríos las educadoras observaron a los alumnos que presentan características de negligencia infantil para conocer sus efectos manifiestos en clase y aplicaron una lista de cotejo. Los padres de familia seleccionados participaron en una entrevista a profundidad. Después las educadoras participaron en un grupo focal guiado por una entrevista semi-estructurada.

### **Técnicas**

Las técnicas de recogida de datos más usuales en el paradigma interpretativo son la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc. Tanto las conclusiones como la discusión que generan las

investigaciones que comparten la doctrina del paradigma interpretativo están ligadas fundamentalmente a un escenario educativo concreto contribuyendo también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2006).

Desde la perspectiva fenomenológica las técnicas específicas señalan el rastreo de las fuentes etimológicas, la búsqueda de frases idiosincráticas o modismos, la obtención de descripciones experienciales (vivencias) de una persona interrogada, la observación y reflexión adicional de literatura, escritura y reescritura fenomenológica (Ray, 1994 & Van Manen, 1990, como se citó en Sandoval, 1996).

Para Hernández, Fernández, y Baptista (2006) "las entrevistas, la observación y la revisión de documentos son técnicas indispensables para localizar información valiosa, como también los grupos de enfoque" (p.515). Por tanto, en esta investigación para lograr la obtención de datos fueron empleadas las siguientes técnicas.

### **Entrevista a profundidad.**

La entrevista es una de las técnicas más usada, especialmente en el paradigma interpretativo, donde a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998, como se citó en Hernández et al., 2010). La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101, como se citó en Orozco-Martínez, 2013, p.82), reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

La intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. Aquí, no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando. En este sentido, la creatividad debe estar a flote constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas.

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, quien explora, detalla y rastrea a través de preguntas, analizando cuál es la información más relevante relacionados con los

intereses de la investigación, “por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente” (Taylor & Bogdan, 1990, p.108 como se citó en Robles, 2011, p.40).

### **Grupo focal.**

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995, como se citó en Hamui & Varela, 2016, p.56) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

Para Martínez-Miguel (2007), el grupo focal es un método de investigación colectivista, el cual se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes dentro de un espacio de tiempo relativamente corto. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

### **Definición de fuentes**

En este estudio las educadoras encargadas de cada grupo expusieron las observaciones realizadas a los niños de preescolar de 3 a 6 años que presentan características de negligencia infantil; así mismo se entrevistaron a sus padres y a las educadoras que los atienden en clase.

### **Desarrollo de instrumentos**

La naturaleza de las fuentes de esta investigación es empírica, los instrumentos que fueron desarrollados y aplicados para recolectar información en el campo fueron los siguientes.

### **Lista de cotejo.**

Su nombre en inglés es Checking list, y es entendido básicamente como un instrumento de verificación. Está estructurado de manera que registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. Se caracteriza por ser dicotómica, es decir,

que acepta solo dos alternativas: si, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente; entre otros.

### **Guía de entrevista. Entrevista semiestructurada.**

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas (Grinnell, 1997; como se citó en Hernández et al., 2010). Las entrevistas semiestructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado.

Para Díaz, Torruco, Martínez, y Varela (2013) otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica y se puede definir como una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. "Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo" (p.164).

Es importante resaltar que en la literatura se encuentra frecuentemente la entrevista denominada en profundidad (no estructurada), en la que se trabaja con indicaciones de carácter genérico sobre lo que se busca y donde la propia dinámica de la entrevista es la que hace emerger los temas (estudios exploratorios) (Flick, 2007, como se citó en Díaz et al., 2013).

### **Instrumentos.**

Los instrumentos que fueron aplicados a los informantes se encuentran en los anexos, en el anexo 1 se da a conocer el check list o lista de

cotejo relacionado con los modelos etiológicos de maltrato infantil de Moreno (2002) aplicado a las educadoras, en el anexo 2 se presenta la guía de entrevista que se les aplicó en el grupo focal y para finalizar en el anexo 3 la guía de entrevista desarrollada en la entrevista a profundidad aplicada a los padres de familia de niños con características de negligencia.

## Método de análisis

La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual, en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. El análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización (Goetz & LeCompte, 1988).

Como su nombre lo indica, el término sistematización alude a sistema, es decir a un grupo interconectado de elementos tratados en forma holística.

Desde la perspectiva cualitativa, y particularmente, desde la hermenéutica, Aguayo (1992, como se citó en Kísnerman & Mustieles Muñóz, 1997) afirma que “la sistematización apunta a encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado” (p. 33).

Según Sánchez (1989, como se citó en Kísnerman & Mustieles 1997) la sistematización:

Es un esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo, es buscar las relaciones que hay en lo que hacemos y que, “constituye el desafío de crear nuevas propuestas (p.15).

El ordenamiento que implica una sistematización se lleva a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores.

Los datos recolectados en una práctica, sin un criterio de investigación - en este caso, sin categorías de análisis - no apuntan a lograr conocimiento acerca de un objeto. Sólo configuran una masa de información amplia y desordenada.

La sistematización según Bruner, Goodnow y Austin (1956, como se citó en Goetz & LeCompte, 1988), no constituye un método de investigación; se puede sistematizar desde cualquier diseño o

propuesta metodológica cualitativa. No es un problema de acercamiento a una realidad, sino su recuperación desde el registro de la práctica. A través de la sistematización, se concreta la realidad teoría-práctica, la praxis, en el sentido de reflexionar haciendo y hacer reflexionando. La sistematización en la investigación cualitativa es posible, más aún, es necesaria, ya que, cuando los datos son formalizados y sistematizados, la teorización se convierte en investigación empírica o especulativa.

### **El método de comparación constante.**

En la actualidad existen diferentes procedimientos analíticos en investigación cualitativa, pero no todos se orientan a la generación de teoría. Si ésta constituye la finalidad del investigador, es preciso compararlos, a fin de develar cuál de ellos otorga mayor credibilidad a la teoría construida. En este contexto, al comparar algunos procedimientos analíticos, hay quienes estiman que el Método de Comparación Constante (MCC) merece mayor credibilidad por las razones que se exponen a continuación.

Este es el principal objetivo del MCC y apunta directamente a la naturaleza de la investigación cualitativa. También lo hace la inducción analítica (IA), con la diferencia que ésta pretende establecer relaciones universales (Valles, 1997), con lo cual no concordamos, ya que no se pueden inducir juicios universales a partir de las muestras pequeñas e intencionadas, que caracterizan a la investigación cualitativa.

El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos.

Fundamentar los conceptos en los datos constituye el principal objetivo del MCC y, para ello, se requiere como ingrediente fundamental la creatividad y el pensamiento crítico de los investigadores. Por ello, se recomienda estar abierto a múltiples posibilidades, explorar varias de ellas antes de optar por una, hacer uso de variados medios de expresión tales como el arte y las metáforas que estimulan el pensamiento, no usar maneras lineales de pensar, de modo de tener la posibilidad de volver atrás y dar vueltas alrededor de un tema y, a la vez, tener diferentes perspectivas, mantenerse fiel al proceso, no tomar atajos sino, más bien, poner toda la propia energía y esfuerzo en el trabajo y en el disfrute de la investigación.

## Circularidad sistémica del proceso.

En este método, Osseles, Sánchez e Ibañez (2003) afirman que se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa. “Este procedimiento se convierte en un método de comparación constante cuando los intérpretes cuidan de comparar los códigos una y otra vez con los códigos y las clasificaciones obtenidas” (p.121). Por tanto, el material codificado se integra continuamente en el proceso posterior de comparación. Glaser (1969, como se citó en Osses et al., 2003) menciona:

Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo - cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina (p.121).

Dicho de otro modo, esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Gradualmente el proceso va cambiando, en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías.

Así, el descubrimiento de las relaciones, o la generación de hipótesis comienzan con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas, como también, nuevas relaciones.

En síntesis, se puede afirmar que, en el método de la comparación constante, el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente.

## Muestreo teórico.

Los entrevistados o hechos a observar en esta estrategia de investigación, son elegidos mediante el muestreo teórico. Esto significa que los individuos que serán entrevistados, o hechos a observar, son

considerados como aquellos que, en forma suficiente, pueden contribuir al desarrollo de la teoría para lo cual se realiza el trabajo en terreno.

El investigador comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse. Éstos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recolección y análisis de datos, se seleccionan casos por sus semejanzas. Posteriormente, se eligen por sus diferencias. Glaser y Strauss (1967) recomiendan este proceso de minimización-maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, por su utilidad en la generación de teoría. Las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance.

Mella (2003) menciona que el proceso se inicia, seleccionando y estudiando una muestra homogénea de individuos, hechos o situaciones, para después, cuando la teoría empiece a perfilarse, ir a una muestra heterogénea, la cual permitirá confirmar o descartar las condiciones que están siendo utilizadas para desarrollar las proposiciones iniciales

### **Saturación teórica.**

Esta estrategia metodológica del MCC, acerca a los investigadores a la posibilidad de verificación, sin apartarlos del objetivo central que es la generación de teoría. Valles (1997, como se citó en San Martín, 2014) se refiere a este punto en los siguientes términos:

En el MCC, no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este únicamente requiere la saturación de la información. El objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría (p.109).

Según lo afirmado en relación con el muestreo teórico, si el investigador adopta el MCC, no podrá usar otro criterio para fijar el tamaño muestral sino el de saturación y el tamaño deberá ser incrementado hasta que se logre el nivel de saturación. Así, el muestreo teórico no tiene un tamaño definido por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas, vale decir, hasta cuando el dato adicional que se recolecta no agrega información significativa a lo que ya se tiene.

Como lo expresa Creswell (1998), el proceso de obtener información en la teoría fundamentada, cuya lógica de obtención de datos corresponde al método de comparación constante, es un proceso en zigzag: ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada.

## CAPÍTULO IV REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA

### Facilidades y/o dificultades de la investigación

Dentro de las facilidades que tuvo esta investigación se encuentran que el investigador forma parte de la planta docente de educadoras y tiene acercamiento directo tanto con padres, niños, docentes y directivos que integran al personal del plantel en que se desarrolló la investigación contando con la apertura y disposición de cada uno de los informantes. Así mismo el Jardín es de fácil acceso, ya que se encuentra en una zona urbana con diversas vías para llegar a él.

Con relación a las dificultades que presentó la investigación se encontró que en el tiempo que se aplicaron los instrumentos fue un espacio lleno de actividades diversas planeadas en el Jardín cercanas a finalizar el ciclo escolar, por lo que se pospusieron varias veces algunas entrevistas con padres de familia y el grupo focal con las educadoras.

### Codificación y categorización: clarificación conceptual

Codificación y categorización son, respectivamente, los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad, a las que, indistintamente suelen referirse algunos investigadores con una u otra denominación. Según Rodríguez et al. (1996, como se citó en Hernández, et al., 2010) hay diferencias entre estos conceptos, las cuales se señalan a continuación.

La categorización es un medio de comprender el mundo y, como tal, debe servir a este propósito de una manera flexible y hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado que deben guardar una relación estrecha con los datos. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.

La codificación, en cambio, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas se añaden a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico o visual (colores), haciendo

corresponder cada número o color con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías.

En el momento de asignar los códigos, el investigador se encarga de elaborar una nota sobre las características de las unidades por las que se consideran similares (un memo analítico sobre la regla), la cual se incluye en una bitácora de análisis. Si las dos unidades no son similares, la segunda produce una nueva categoría y se le asigna otro código. Y de nuevo, la información que defina a esta segunda categoría se registra en la bitácora (regla en el memo analítico). Una bitácora de análisis o analítica sirve para asegurar la aplicación coherente de las reglas emergentes que guían la generación de categorías y sus definiciones, así como la asignación de unidades posteriores a las categorías que ya surgieron. Durante el proceso se van especificando la(s) regla(s) que señala(n) cuándo y por qué se incluye una unidad en esa categoría. Tomamos una tercera, cuarta quinta, “k” unidad o segmento y repetimos el proceso. El número de categorías se expande cada vez que el investigador identifica (unidades previas categorizadas). (Hernández et al., 2010)

En síntesis, categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría.

Osses (2003) menciona que existen tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, se parte de un marco teórico para la conceptualización y amplitud de las categorías. En el segundo, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, casetes, etc. y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación. En el tercer proceso a seguir para la elaboración del sistema de categorías, se parte de un marco teórico para definir las macro categorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural.

Comparación entre categorías en cuanto a similitudes y diferencias, entre significados y segmentos. Con el fin de que resulte menos complejo la comparación múltiple se hacen comparaciones entre pares, pero con el método de comparación constante. La meta es integrar las categorías en temas y subtemas más generales (categorías con mayor “amplitud conceptual” que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación), con base en sus propiedades. Descubrir temas implica localizar los patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías. Cada tema que se identifica recibe un código.

Por medio de la codificación Hernández, et al. (2010) señala que en un primer y segundo plano (inicial y central), los datos continúan reduciéndose hasta llegar a los elementos centrales del análisis. En cada paso el número de códigos va siendo menor. Ya codificado el material en un primer plano (al encontrar categorías, evaluar las unidades de análisis mediante reglas, además de asignarle un código a cada categoría) y en un segundo plano (al encontrar temas o categorías más generales) se realiza la interpretación.

### **Codificación lineal (abierta).**

En esta codificación, el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar por comparación constante y generar así categorías iniciales de significado. Elimina la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías, es decir, sube el nivel de abstracción. Las categorías se basan en los datos recolectados y tienen propiedades representadas por subcategorías (que proveen detalles de cada categoría) las cuales son codificadas. Este tipo de codificación trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Los datos se fragmentan clasificando las expresiones por sus unidades de significado para asignarles conceptos (códigos), este tipo de codificación se puede aplicar a líneas, oraciones o diálogos (Hernández et al., 2010, p.494).

### **Codificación axial.**

En esta parte del análisis el investigador agrupa “las piezas” de los datos identificados y separados en la codificación abierta para luego crear conexiones entre categorías y temas. Durante esta tarea, “se construye un modelo del fenómeno estudiado, el cual incluye las condiciones en que ocurre o no ocurre en fenómeno estudiado, el contexto en que se presenta, las acciones que lo describen y sus consecuencias” (Hernández et al., 2010, p.494).

En este proceso son relacionados los códigos (categorías y propiedades) unos con otros, combinando el pensamiento inductivo y deductivo. A partir de la multitud de categorías que se originaron en la fase anterior, se seleccionan las que parecen más importantes para una elaboración adicional más abstracta. A estas nuevas categorías se les llama “axiales” y después se elaboran relaciones o conexiones entre estas categorías y subcategorías enfatizando.

Strauss y Corbin (2002) mencionan que “el objetivo de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, relacionando las

categorías con las subcategorías para poder formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (p.135).

### Generar hipótesis, explicaciones y teorías.

Con base en la selección de temas y el establecimiento de relaciones entre categorías se comienza a interpretar los resultados y entender el fenómeno de estudio, así como generar teoría. Para completar idealmente el ciclo del análisis cualitativo se debe: a) Producir un sistema de clasificación (tipologías) y b) Presentar temas y teoría.

Con la finalidad de identificar relaciones entre los tópicos se deben desarrollar interpretaciones de los mismos, los cuales emergen de manera consistente con respecto a los esquemas iniciales de categorización y las unidades de los temas (Hernández et al. 2006, p.p.655-658). Con esta labor se pretende encontrar sentido y significado a las relaciones entre temas haciendo uso de diversas herramientas para visualizar tales relaciones como son:

1. Diagramas de conjuntos o mapas conceptuales. “Los diagramas son representaciones visuales de las relaciones entre los conceptos” (Strauss & Corbin, 2002, p.262). Los de tipo históricos muestran secuencia de hechos, cambios en una comunidad u organización, los sociales visualizan grupos que integran un ambiente, organización o comunidad y los relacionales expresan y explican la vinculación entre conceptos, individuos, grupos y organizaciones. Cada elemento del mapa o diagrama (con el nombre del tema o categoría) se coloca en relación con los demás temas. Se debe expresar cómo son los vínculos entre temas, algunos se traslaparán, otros estarán aislados y algunos más serán asociados. Es común que los temas más importantes para el planteamiento o que explican más el fenómeno considerado aparezcan como más grandes. Los mapas pueden ser elaborados por el investigador o los participantes (por ejemplo, en una sesión de enfoque).
2. Matrices. Se pueden usar para dirigir el muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002, p.208). Son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos). Las categorías y/o temas se colocan como columnas (verticales) o como renglones o filas (horizontales). En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no; y puede hacer una versión donde explique cómo y por qué se vinculan, o al contrario, por qué no se asocian y otra más donde se resuma el panorama: con la colocación de un signo “más”

(+) si hay relación y un signo de “menos” cuando no existe relación. “La matriz se considera sólo una guía conceptual” (Strauss & Corbin, 2002, p.210).

3. Metáforas. Utilizar metáforas ha sido una herramienta muy valiosa para extraer significados o captar la esencia de relaciones entre categorías. Muchas veces estas metáforas surgen de los mismos sujetos estudiados o del investigador.
4. Establecimiento de jerarquías (de problemas, causas, efectos, conceptos).
5. Calendarios (fechas clave, días críticos, etcétera). Otros elementos de apoyo (fotografías, videos, etc.). Es posible agregar a nuestro análisis el material adicional que recolectamos en el campo, como fotografías, dibujos, artefactos (si estudiamos a un grupo de pandillas, podemos incluir piezas de su vestuario, armas, accesorios, etc.); escritos (no las transcripciones, sino anotaciones de los sujetos: en servilletas, notas suicidas, diarios personales, etc.) y otros materiales. Como ya se comentó, en ocasiones estas piezas son el objeto de análisis en sí, pero otras veces son elementos adicionales complementarios para la labor de análisis.

Para Hernández et al. (2006) en los estudios cualitativos tanto los conceptos, hipótesis y teorías son explicaciones de lo que se ha vivido, observado, analizado y evaluado en profundidad, por tanto, la teoría emana de las experiencias de los participantes y se fundamenta en los datos. Así también Hernández et al. (2010) menciona que para saber cuándo se debe dejar de recolectar y analizar datos, así como saber en qué momento se debe concluir el estudio existen dos indicadores fundamentales: a) Cuando se han “saturado” las categorías y no se encuentre información novedosa, y b) Cuando se haya respondido al planteamiento del problema (que fue evolucionando) y generado un entendimiento sobre el fenómeno investigado.

La reducción fenomenológica es el método para llegar al campo en el cual se debe actuar; en ella se busca reducir los datos conducentes en la investigación con el fin de expresarlos y describirlos de alguna manera (conceptual, numérica o gráficamente), de tal manera que respondan a una estructura sistemática, inteligible para otras personas, y por lo tanto significativa. La reducción de datos puede hacerse de distintas formas (conceptual, numérica o gráficamente, como se indicó), en la investigación cualitativa se refiere más que nada a la categorización y dosificación de los datos.

## Categorización.

Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente (Thiebaut, 1998).

La categorización consiste en la segmentación de la información en elementos singulares, lo cuales resultan relevantes y significativas desde el interés investigativo, este se realiza por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido (otra posible definición de categoría) textual registrado por algún medio (usualmente grabado), es decir, es textual y a la vez conceptual (Hernández et al., 2010, como se citó en Austin, 2008).

Las categorías pueden constituirse utilizando una palabra de una idea que sea similar en otras ideas, o creando un nombre en base a un criterio unificador, logrando que al final del proceso todas las ideas estén incluidas en alguna categoría. Para Strauss y Corbin (2002) las categorías:

...son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos. Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos. Responden a la pregunta: ¿"Qué pasa aquí"? Ellos describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados (p.124).

En la presente investigación inductiva las categorías que surgieron en base al análisis de la información acerca de las percepciones de negligencia infantil de padres y educadoras surgen en primera instancia de un guion de observación (Anexo 1) aplicado a las educadoras, de donde emergen algunos cuestionamientos aplicados a través de una entrevista semiestructurada (Anexo 2) a padres de familia de alumnos preescolares que presentaron características de negligencia infantil, finalizando con la realización de un grupo focal con las educadoras del Jardín de Niños basados en una guía de entrevista (Anexo 3). En los tres instrumentos los participantes expresaron sus creencias, sentimientos, pensamientos y experiencias en relación a lo que viven y han observado cada uno en su rol con los niños preescolares, tanto en su vida personal y familiar como en la escolar, buscando con ello la etiología o las causas de la negligencia observada en los infantes. Por tanto, es preciso resaltar que las categorías emergidas de los instrumentos aplicados tienen una estrecha relación entre sí y cuentan con el mismo el nivel de importancia. A continuación, se presenta la Tabla 1, donde se muestran las categorías y subcategorías surgidas en este análisis.

Tabla 1

*Categorías y subcategorías relacionadas con las percepciones de padres de familia y educadoras del Jardín de Niños “Profra. Diana Ríos” con relación a negligencia infantil.*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Necesidades básicas de un preescolar.	1a. Físicas y Salud 1b. Emocionales.
2. Ausentismo.	2a. Apatía Paterna. 2b. Bajo ingreso familiar. 2c. A cargo de otras personas.
3. Ausencia de apoyo escolar y supervisión.	3a. Jornada laboral paterna. 3b. A cargo de otras personas.
4. Poco tiempo de Convivencia.	4a. Falta de Autoridad. 4b. Jornada laboral paterna.
5. Influencia estilo de crianza.	5a. Religión. 5b. Familia. 5c. Escuela.
6. Contexto desfavorable.	6a. Violencia. 6b. Desestabilidad emocional.

*Fuente:* Elaboración propia.

Para dar claridad al análisis categórico se hará mención de la simbología utilizada para referir a los informantes en su participación en cada una de las categorías, así como a los instrumentos de observación en los que participaron a través de la Tabla 2, la cual se presenta a continuación:

Tabla 2

*Simbologías para referir a los informantes del presente estudio.*

Nomenclatura	(Informante)
GFE	(Grupo focal con educadoras)
EPF	(Entrevista a padres de familia)
GOE	(Guion de observación de educadora)

*Fuente.* Elaboración propia.

## **Análisis de categorías**

### **Categoría 1. Necesidades básicas de un preescolar.**

Las necesidades básicas son todas aquellas necesidades vitales que contribuyen directa o indirectamente a la supervivencia de una

persona. Para Abraham Maslow (1943, como se citó en Seelbach, 2012) en su Teoría Jerárquica de las necesidades básicas y la esencia humana divide las necesidades humanas en cinco niveles. En primer nivel ubica las relacionadas con las necesidades fisiológicas (biológicas y de salud), luego las de seguridad (salud y protección), en tercero las de afiliación (emocionales), en cuarto nivel las relativas al reconocimiento (autoconcepto) y en la última de relacionadas con la autorrealización (autoestima).

### **Subcategoría 1a. Necesidades físicas y salud.**

Hace referencia a aquellas relacionadas con el aspecto fisiológico y la salud. Los informantes al ser cuestionados acerca de cuáles eran las necesidades básicas que deben ser atendidas en un niño preescolar para que pueda estar bien, hicieron las siguientes afirmaciones. Con relación a los padres de familia en su mayoría refirieron la necesidad de atender las necesidades físicas y de seguridad antes que a las relacionadas con lo emocional. Al respecto el Inf2 (EPF) expresó: *“Pues atenderlos mejor, si se enferman hay que llevarlos al... con el médico, este... estar al pendiente a darles su medicina.*

Los padres de familia dejaron ver que tienen idea de cuáles son algunas de las necesidades fisiológicas que deben ser atendidas en un niño preescolar para lograr su bienestar. En cambio, las educadoras afirmaron en los guiones de observación que hay niños que asisten a clase enfermos, sin desayunar y en malas condiciones higiénicas a su clase. Dentro del grupo focal al respecto la Inf5.(GFE) dijo: *“Otra cosa que yo he observado es la higiene personal, a los niños no los bañan, ni los peinan, vienen con la ropa muy sucia, con ésa se duermen y con ésa los traen a la escuela, huelen a orines, no les ponen ropa interior, su piel está muy reseca y escamosa, tiene piojos, llegan chorreados, las uñas muy largas, o sea, un descuido total, eso quiere decir que no los atienden para nada, están descuidados, no tienen hábitos de higiene, en mi salón hay tres niños así muy abandonados”.*

La Inf8 (GFE) continuó con sus observaciones en relación a una experiencia escolar haciendo mención de los malos hábitos alimenticios que los padres forman en sus hijos expresando lo siguiente: *“Tienen hambre desde que llegan, antes de iniciar la clase están preguntando a qué horas comemos, a qué horas comemos, no comen nada absolutamente... me pasó en la última visita una de las niñas iba enferma y a mí la señora nunca me comunicó nada, la dejó así, la niña se sentía mal desde que llegó, pero la situación fue que la mamá le dio de desayunar tempranito una bolsa de churros con chile, mandó así a la niña y comenzó con dolor en el estómago, gastritis, no come nada y le dan chile.”* Con relación a esto Inf7 (GFE) mencionó: *“Es rara la mamá que manda desayuno nutritivo a su niño”.*

La desatención médica es un punto mencionado por las educadoras informantes y hace referencia a aquella acción de negar o no brindar aquellos servicios que se proporcionan a un individuo con el fin de promover, proteger y restaurar su salud, en este caso los padres a sus hijos. Al respecto las informantes mencionaron la existencia de casos en donde los niños acudían a clase presentando síntomas de enfermedad como fiebre y dolor, en referencia a esto la Inf7 (GFE) expresó: *“A veces ha habido mamás que traen a sus niños enfermos, con temperatura”*. Ante tal observación la Inf5 (GFE) relacionó el desempeño escolar rendido por los niños cuando llegan a clase en tales condiciones afirmando: *“... el desempeño del niño no es el mismo ese día”*. Para lo cual la Inf6 (GFE) mencionó otros malos hábitos en los niños y las consecuencias observadas en su clase comentando lo siguiente: *“La alimentación tiene muchísimo que ver, a veces los niños no vienen desayunados y llegan con hambre, a la media hora se están durmiendo, o simplemente se desvanecen, a algunos niños los dejan dormir hasta muy tarde viendo televisión y así pues no tienen ganas de participar en las actividades”*.

Lo anterior deja de manifiesto que la falta de supervisión y atención, así como el descuido con relación a las necesidades fisiológicas y la salud por parte de algunos padres de familia hacia sus hijos repercute de manera directa en su aprendizaje y desarrollo integral innegablemente.

### **Subcategoría 1b. Necesidades emocionales.**

Este tipo de necesidades para Maslow (1943, como se citó en Seelbach, 2012) involucra aquello relativo a los afectos o necesidades de afiliación antes mencionada en la Categoría 1. En relación el Inf2 (EPF) expresó: *“Pues estar también con ellos, convivir con ellos, bueno eso yo pienso”*. El Inf3 (EPF) comentó: *“Traerlos a la escuela, pues como debe de ser, estar al pendiente de todo lo que pase con ellos...”* El Inf4 (EPF) concretizó: *“Pos, mayor atención, más convivencia, mmh, y pos atenderlos, pues el cuidado. El Inf1 (EPF) afirmó: “Pues yo creo que atención, no sé, amor, cariño, respeto mutuo, este, pues no sé”*. Dentro de estos comentarios se observa que los padres de familia tienen presente la atención y la convivencia como una necesidad para el bienestar de sus hijos.

En contraparte a lo anterior la Inf 7 (GFE) comentó: *“En mi grupo hay una niña que falta mucho y cuando asiste no le interesa la clase, no se integra, no juega, no participa, no trabaja, y observo que esta misma actitud la tiene su mamá con ella, la descuida muchísimo, no le interesa la niña”*. Así mismo Inf5 (GFE) aclaró: *“Lo que me llamó*

*mucho la atención en este ciclo escolar que desde que los traen en la mañana ya vienen renegando los papás, traen al niño a empujones, rápido córrale, métase y eso hace que los niños lleguen con otra actitud, desde que se levantan me imagino que los levantan mal o las mamás están con prisa por irse a trabajar y el niño ya viene con cierta actitud negativa desde su casa, no los despiden con cariño, no platican con ellos”. Al respecto es evidente que este tipo de necesidades emocionales son descuidadas por los padres y no son atendidas del todo con sus hijos, mostrando afectado a su vez su rendimiento escolar.*

## **Categoría 2. Ausentismo.**

El Ausentismo hace referencia a la costumbre o práctica habitual de no acudir al lugar donde se ejerce una obligación, en este caso a la escuela. Esta categoría es una de las características de negligencia observada en niños por todas las educadoras informantes y es mencionada dentro de los GOE aplicados. Al respecto la Inf6 (GFE) hace mención en relación con los niños observados con negligencia infantil: *“Su aprovechamiento es más bajo que el de los demás, simplemente porque faltan mucho”*. Es uno de los principales factores que afectan el aprovechamiento de los niños y al ser compararlos con aquellos que no presentan ausentismo la misma informante hace mención a su vez de algunas afecciones sociales observadas durante su desempeño en clase explicando: *“No logran integrarse con sus compañeros, ni en las actividades, se sienten relegados, se apartan, se cohíben*. La Inf5 (GFE) complementa a su vez diciendo: *“...no participan sus padres en las actividades escolares que se organizan para que trabajen juntos, prefieren no traerlos, al día siguiente todos los demás compañeros comentan y platican de las actividades y ellos se sienten mal”*.

### **Subcategoría 2ª. Apatía.**

Al cuestionar a los informantes acerca de las causas del ausentismo de los niños observados surgieron diversas explicaciones, dentro de las cuales hizo presencia el descuido de los padres, dicho de otra manera, la falta de interés, atención o cuidado en lo que hacen sus hijos cuando están a su cargo o bajo su responsabilidad. Al cuestionarlas al respecto dos de las informantes afirmaron lo siguiente: Inf3 (EPF): *“No los llevo porque me quedé dormida y... tengo flojera y no quiero”*. Inf7 (GFE) *“En mi caso las mamás vienen y me dicen una cosa y luego los niños las desmienten y te das cuenta de la verdad. En el caso de una de mis alumnas que falta mucho dice que su mamá no la trae porque no quiso, se salió o tiene flojera, cuando la mamá me*

dice que no la trajo porque tuvo problemas, entonces no es importante para ella la escuela”.

Así también la Inf6 (GFE) comentó “El señor (papá) entra temprano a trabajar, y si la niña no se levanta temprano pues para él mejor, aunque en realidad la que la atiende es la abuelita... Falta mucho a la escuela, está más atrasada y a parte la última ocasión que el señor vino por ella yo le comenté al señor que la niña necesitaba asistir regularmente a la escuela porque no avanzaba y lo que me pidió fue que por favor no mencionara en su evaluación que faltaba porque eso afectaría a su custodia, que él hacía lo que la niña le pedía para que ella estuviera bien, le dije que en realidad él la estaba descuidando porque la niña requería tener educación, que le diera responsabilidades en casa también, pero yo creo que lo que a él le interesa en realidad no es su hija, más bien lo que quiere es tener la custodia para ganarle a la mamá... Yo veo como que el preescolar para los papás y más el tercer grado lo consideran como un requisito, pero no le dan suficiente importancia y no ven lo que les ayuda a los niños en toda su educación futura”. Tales afirmaciones muestran que la apatía de los padres se manifiesta al no verse motivados y no ver como una necesidad que sus hijos vayan al preescolar, priorizando otras circunstancias antes que la asistencia de sus hijos a la escuela mostrando falta de entusiasmo e indiferencia.

### **Subcategoría 2b. Bajo ingreso familiar.**

El ingreso familiar designa a todos aquellos ingresos económicos con los que cuenta una familia y esta categoría surge como una de las principales causas mencionadas por los padres al cuestionar las razones del ausentismo de sus hijos a la escuela. Tal cual lo afirman los siguientes Informantes:

Inf3 (EPF): “Pues porque no tendría para el refrigerio, por eso a veces no los traigo”. Inf2 (EPF): “A veces por ejemplo por problemas de dinero a veces no completamos Maestra porque pues yo como gano poquito y le doy a mi hermana y a veces mi papá pues nos deja y a veces... no nos deja y pos tenemos que administrarnos entre nosotras mismas, como nada más somos yo y mi hermana, pues tenemos que, los gastos”.

### **Subcategoría 2c. A cargo de otras personas.**

Los padres por diversas causas encargan a sus hijos con otras personas o familiares para que los lleven a la escuela y no siempre fueron responsables de hacerlo, como lo menciona la Inf4 (EPF):

*“Bueno pues en el caso de Joel (alumno) porque él, bueno como ella (mamá del niño) trabaja lo deja encargado con el hermanito más grande y se queda dormido el niño, y... yo digo que por eso”. La Inf2 (EPF) refirió algo semejante cuanto comentó: “Mi hermana me ayuda a llevar a la niña al Jardín y a veces pues no la lleva y yo no me doy cuenta hasta que llego del trabajo en la noche y la niña me dice”.*

### **Categoría 3. Ausencia de supervisión y apoyo escolar.**

Estas dos categorías, aunque son distintas en esta investigación son conjuntadas por el hecho de haber sido relacionadas en etiología por los informantes. La Ausencia de supervisión refiere aquella falta de vigilancia o dirección en la realización de una actividad determinada por parte de una persona con autoridad o capacidad para ello, en este caso es referente a los padres de familia. En el caso de la ausencia de apoyo escolar se hace mención a la falta de soporte o guía brindada por los padres en el desarrollo de actividades escolares (materiales, tareas, etc.) y extraescolares de sus hijos con el fin de dar respuesta a las dificultades que presentan como alumnos en su aprendizaje.

En relación con la ausencia de supervisión los informantes en sus comentarios mencionaron diversas situaciones en que los niños viven sin que un adulto esté al tanto de ellos, viviendo situaciones diversas que pueden poner en peligro su integridad, como lo dicen los siguientes informantes. Inf4 (EPF): *“...cuando se va a trabajar (la mamá) los deja encerrados, aunque el más grande de todos modos se sale, se va a la internet, entonces los deja solo a Caro y al niño, luego se salen a la calle y llegan conmigo (abuela) solos. Pues mire, cuando estaba conmigo los dejaba ahí solos y se salía tales horas de la noche. Yo digo que por eso también se cambió, porque me estaba dando cuenta que no llegaba en toda la noche hasta en la mañana”. La Inf6 (GFE) declaró al respecto: “... la niña dice que cuando está con la mamá en casa entre semana la deja encerrada sola en la noche mientras la mamá se va a fiestas a divertirse con las amigas”.*

Inf5 (GFE): *“Los niños andan en la calle solos, conviven con muchachos que no son de su edad, aprenden cosas que no deben de aprender, ven programas sin supervisión, algunos manejan la computadora sin vigilancia y acceden a cosas que no son aptas para él...”* Inf9 (GFE): *“...en las tardes por la escuela observas que los niños permanecen mucho tiempo solos, ha habido ocasiones en que los niños han traído encendedores, navajas, y no ha habido el cuidado o atención de los padres de platicar con sus hijos y hablar estas situaciones, los niños siempre andan en la calle solos y participan en situaciones muy peligrosas, se cuelgan de los coches, en los postes de luz a los barandales, notándose que no existe supervisión por parte de sus padres... en tercer grado donde las mamás los dejan*

*completamente solos, no hay un apoyo paulatino que les ayude a sus hijos a lograr ese cambio, en tercero los dejan completamente solos, llegan con los zapatos al revés, con un calcetín diferente al otro, con una coleta más arriba que la otra, con la playera al revés, no hay ese acompañamiento supervisado para que el niño logre ese cambio, esa autonomía y lo hacen por comodidad dejándolos solos, incluso hasta ir y regresarse solos a la escuela, piensan que sus hijos son lo suficientemente grandes teniendo 5 o 6 años”*

A su vez la Inf5 (GFE) hace mención de la falta de supervisión que vive un infante en el tiempo que no permanece en la escuela así como de algunas observaciones del niño afirmando: *“la mamá mencionó que se la pasa jugando con un adolescente y las últimas veces este muchacho ha venido a recogerlo ... la mamá no sabe qué hace realmente el niño con el adolescente en todo el día... he observado que el niño no maneja información de nada, no ve programas de televisión de acuerdo a su edad, no le leen en casa, no lo apoyan en tareas, el niño siempre viene cansado, como triste, se la vive encerrado en un cuarto con el adolescente y la señora no sé a qué se dedicará pero pareciera que el niño no existiera para ella”.*

En este comentario la informante hace mención también de la ausencia de apoyo escolar a su alumno, surgiendo a su vez el bajo ingreso económico familiar que viven los padres como otro factor que afecta a los niños, así como la evasión que recibieron las educadoras al tratar de hablar con los padres acerca del bajo rendimiento escolar de los niños siendo este factor una de las causas, como hace mención la Inf6 (GFE): *“La niña nunca cumple con tareas porque no hay quién le ayude y por tanto tiene un bajo rendimiento escolar. Al respecto la Inf9 (GFE) puntualizó: “Al momento de abordarla y platicar con ella la señora (mamá) evade las situaciones, su postura es siempre que ella está pobre y que no tiene dinero, y ante estas situaciones no es fácil abordarla para pedirle apoyo para su hija”.* Así mismo la Inf.5 (GFE) exclamó: *“En el caso de uno de mis alumnos desatendido, su dinámica familiar es difícil, la mamá vive con la suegra y no trabaja, entonces si el esposo no le da para el material que requiere el niño en clase ella no hace nada por tener el material para el niño y se queja de que no tiene dinero, no hizo nada por apoyarlo, no trajo materiales en todo el año, no dio alguna cooperación, no dio absolutamente nada, era lógico que el niño no rindiera igual que los demás en la clase”.*

### **Subcategoría 3a. Jornada laboral.**

Una Jornada laboral es el tiempo que cada trabajador dedica a la ejecución del trabajo para el cual fue contratado, expresado en horas,

días, semanas o meses. El horario que tiene los padres en su mayoría es arduo, algunos se quedan horas extras a trabajar y llegan a casa cansados y sin ánimos de atender o apoyar a sus hijos en tareas que se les pide realicen en apoyo a las actividades pedagógicas que realizan las educadoras en clase con el objetivo de potencializar competencias en ellos. En relación al Inf5 (GFE) comentó: *“En mi caso yo tengo muchachas mamás que trabajan en maquilas, entonces trabajan ocho horas, entran a las ocho de la mañana y llegan a las cuatro de la tarde a su casa ya sin ánimos de atenderlos, cansadas, ni ver qué hay de tarea”*. Los mismos padres de familia mencionaron que este hecho no siempre les permitía tampoco convivir con ellos como lo afirmaron las siguientes informantes en sus entrevistas; Inf2 (EPF): *“... yo pues entro a la 1:30 y tengo que estar lista para irme al trabajo, y los fines de semana pues no convivo con la niña porque yo trabajo, me la paso todo el día encerrada en la pizzería y pues no”*. Inf4 (EPF): *“...pues llega (la mamá) cansada, se acuesta un rato a dormir y los deja aquí y ellos hacen lo que ellos quieren, no los atiende, menos para hacer tareas”*.

### **Subcategoría 3b. A cargo de otras personas.**

Otra de las causas de la carencia de supervisión y apoyo escolar de los infantes emergida es el hecho de estar bajo la supervisión de otra persona, familiar o conocido que no mostró atender al niño de manera óptima e integral al estar bajo su cuidado, tal como lo afirmó la Inf2 (EPF) al expresar: *“Yo le encargo la niña a mi hermana y a mis sobrinos mientras que yo trabajo, pero no la cuidan como yo quisiera y yo pues tengo que trabajar y la niña se va a la calle o con los vecinos”*.

Así mismo la Inf4 (EPF) mencionó: *“A veces ella se queda horas extras y llega hasta las siete de la tarde y en la tarde los niños se quedan en la casa con el hermano mayor, pero éste se va al internet o con los amigos y el niño y la hermana se salen y andan mucho tiempo en la calle”*. Una de las educadoras confirmó estas mismas circunstancias al afirmar lo siguiente Inf5 (GFE): *“Yo tengo muchos niños que son criados con su abuela, con la tía o con la vecina y particularmente tengo uno que la abuelita tiene mucho cuidado con él, pero hace poco del niño, ya es grande de edad, pobre señora no puede con él”*.

A su vez la Inf6 (GFE) remarcó: *“El señor entra temprano a trabajar (papá), y si la niña no se levanta temprano pues para él mejor, aunque en realidad la que la atiende es la abuelita”*. De esta manera se pone en claro que varios de los padres dejan en manos de otras personas a sus hijos y esto afecta su desarrollo integral de manera significativa.

## Categoría 4. Poco tiempo de convivencia.

Esta categoría hace referencia al tipo de ambiente familiar donde los niños viven carentes de tiempos de esparcimiento y disfrute donde puedan recibir la atención, cariño, respeto, tolerancia, comprensión, comunicación y cooperación que puede darse entre los miembros de su familia. El ambiente familiar es el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la familia que comparten el mismo espacio.

Cada familia vive y participa en estas relaciones de una manera particular, de ahí que cada una desarrolle peculiaridades propias que le diferencian de otras familias. Pero el ambiente familiar, sea como sea la familia, tiene funciones educativas y afectivas muy importantes, ya que los padres tienen una gran influencia en el comportamiento de sus hijos y que este comportamiento es aprendido en el seno de la familia.

Los informantes mencionaron que existe poca convivencia con sus hijos Inf2 (EPF): “...pos bueno yo por ejemplo yo soy como mamá y papá para ellos y trato de hacer lo mejor por ellos, a veces sí, como trabajo sábado y domingo a veces no estoy con ellos, más bien estoy metida en el trabajo que con ellos, entonces para mí es muy complicado pasar tiempo con mis hijos, mmh, un poquito, así como que dejo de trabajar y cómo los saco a ellos adelante”. La Inf4 (EPF) así también afirmó: “Pues el único tiempo que ella pasa con ellos, pues los sábados lo único a lo que se van es al tianguis y el domingo pues a la iglesia y es todo.”

### Subcategoría 4 a. Falta de autoridad paterna.

La autoridad es un derecho y una obligación que parte de la responsabilidad como padres en la educación de nuestros hijos y es indiscutible que los padres deben saber cómo ejercerla. Dentro de la convivencia familiar que se vive entre padres e hijos la autoridad solo tendrá una función educativa correcta si se ejerce de manera persuasiva cuando los hijos son pequeños, y de manera participativa cuando ya sean mayores. Difícilmente serán educativos aquellos mandatos que no vayan precedidos de razones o que no hayan tenido en cuenta las opiniones y las circunstancias de los hijos.

Las circunstancias expresadas por los informantes dieron a conocer que los padres de familia no logran ejercer una autoridad paterna efectiva tal cual lo expresa la Inf5 (GFE): “Los papás se quejan de que a ellos no les hacen caso, que los niños no quieren hacer las

cosas con ellos, que no pueden con ellos y prefieren hacérselas o no llevarlas, no pueden controlarlos”.

Al respecto la Inf3 (EPF) comentó: “... pues es que viera que es muy diferente ella aquí que, en la casa, pues aquí sí hace lo que le pone hacer y yo la pongo allá, que ella me platica, oye hicimos esto y haya la pongo y no, porque no sabe, y le digo yo, cómo en la escuela sí, y dice es que mi maestra sí, ella sí me dice y le digo, yo también te digo aquí, pero es muy diferente. No me hace caso”.

Así mismo la Inf2 (EPF) mencionó vivir lo mismo con su hija cuando afirmó: “...bueno hacemos entre yo y ella las tareas y ya cuando menos acuerdo yo las borroneó y pues son tareas y ella le vale gorro, no acaba y agarra las cosas y empieza a jugar con ellas y ya no quiere hacerlas, me deja ahí y se va y no me hace caso, hace lo que ella quiere y no la hago que termine, ... ay pues ande, pos a veces los niños creo que dicen que son más mandones que uno..., por ejemplo mi niño más grande ya tiene catorce años y no lo puedo hacer que vaya esta semana a la escuela Maestra, no ha querido ir, y le digo, mira Juan que esto y el otro y pues no hayamos ni como hablar y pos no más pues no... A la niña le gusta mucho ayudar, pero no siempre hace caso”.

En coincidencia a lo anterior La Inf4 (EPF) mencionó: “Pues es el niño es rebelde, o sea que, aunque uno le ponga un castigo no hace lo que uno le ordene, hace lo que él quiere y no lo voy a hacer abuelita y hasta chillando, lo vas a hacer y ¡no quiere!, se pone a llorar... y en una descuidada ahí va para afuera”. Lo mencionado por las informantes muestra que los niños no ven a sus cuidadores como autoridad mostrando a su vez que las estrategias utilizadas por ellos no han sido efectivas afectando a su vez la formación que están teniendo en casa.

## **Categoría 5. Influencia en estilo de crianza.**

En esta categoría se hace referencia al poder que ha ejercido una persona, un grupo o una organización sobre los padres de familia para determinar o alterar la construcción psicológica que representa las estrategias estándar que los padres han utilizado en la crianza de sus hijos. En esta investigación surgieron tres constantes en relación: religión, familia y escuela.

### **Subcategoría 5ª. Religión.**

En relación a la influencia religiosa que tienen los padres sobre la crianza de sus hijos la Inf5 (GFE) comentó una situación: “...hace poco se acercó la mamá a comentarme que estaba preocupada por él porque se la pasaba siempre con un primo de quince años y un día

que bajaron muy extraños el niño le comentó que el primo le había tocado su pene, a raíz de eso se le consiguió una cita con el psicólogo del centro comunitario y me pareció muy extraño que no volviera a decirme nada del niño y la abuelita no sabía que la mamá no había ido a la cita con el psicólogo, sino que tiempo después en los baños encontré a al niño enseñando su pene a los demás y cuando le comenté a la mamá me dijo que se había acercado a otra religión para ver si le podían ayudar al niño y que la asistente de un doctor le había dicho que no lo llevara con un psicólogo porque lejos de ayudarlo lo iba a confundir más pero que estaba viendo otras conductas en el niño como que espiaba a la hermana cuando se estaba bañando, yo le aconsejé que primero fuera con el psicólogo y platicar con él todo lo que observaba y volví a agendarle cita con él y tampoco fue, ella esta esperanzada que en la iglesia le ayuden a que el niño cambie a través de la oración cosa que no va a suceder”.

Esta situación hace ver que algunos padres de familia le dan más validez o mayor importancia a lo que pueda aconsejarles un miembro del culto religioso al que asiste que la orientación que la misma educadora pueda darle con respecto a su hijo dejando de lado la formación o preparación que tengan para poder orientarla.

Al preguntarle a la Inf1 (EPF) en relación a quién pedía algún consejo en relación a la crianza de sus hijo ella mencionó: *“Tengo en frente... mis pastores (comienza a llorar) mis pastores de la Iglesia y me pongo a platicar con ellos o algunos hermanos de la iglesia, con ellos son con los que platico, porque con mi mamá se me hace muy muy difícil (llorando), muy difícil porque nunca me entiende, bueno, yo digo que no me entiende, bueno pues como dicen, es mi mamá y ella ve diferente las cosas y prefiero platicar con mis pastores, ella los conoce también a ellos y sí, ellos me hacen sentir un poquito mejor que como me hace sentir mi mamá. Ay, pues yo creo que, pos no sé (voz quebrantada y llorosa) mi mamá me hace sentir menos o peor por cosas de los niños o igual”.*

### **Subcategoría 5b. Familia.**

Así mismo los vínculos familiares en los que se desenvuelven los padres tienen influencia en su forma de crianza y buscan en ellos apoyo, aunque la manera en que la reciban no sea positiva o de apoyo y los hagan sentirse juzgados como lo mencionan los siguientes informantes en sus declaraciones. Inf2 (EPF):” *Pues yo le pido consejos a la persona que le tenga más confianza, por ejemplo, mi hermana la mayor, es la que más me motiva, la que más me dice muchas cosas, tu niña esta grande, mira esto, mira lo otro... pero a*

veces me dicen cosas maestra que me hacen sentir mal...” pero como que a la vez me ayuda y a la vez me juzga.

La Inf3 (EPF) al preguntarle quién le aconseja en cuanto a la crianza de sus hijos respondió: *“Pues a veces a mi suegra, porque con ella tengo más comunicación que con mi mamá. Porque mi mamá pues es muy diferente, o sea no, como que no, pues quién sabe, pero casi no. No siento confianza con ella, pues desde que estaba yo chiquilla nunca hemos platicado ni nada, más bien con mi suegra... cuando yo los dejé con el papá cuando nos peleamos... de hecho yo los tenía, mi mamá no me los quiso cuidar, no me apoyó ni me aconsejó para que los tuviera conmigo mientras trabajaba para mantenerlos, o sea que no tengo nadie más quien me apoye más que mi mamá, entonces ella no quiso y entonces le hablé yo al papá para que fuera por ellos y los dejé, los dejé como un año”.*

Ella dejó ver que no tiene buena relación con su madre, ni recibe su apoyo; el vínculo con su madre no es bueno desde pequeña tal como lo menciona también la Inf4 (EPF) al afirmar lo siguiente: *“Yo sé que cuando ella necesita orientación (refiriéndose a la mamá del niño) a mí no me tiene confianza como su mamá, pues sí, porque a lo mejor también en su niñez no supe cuidarlas, no supe aconsejarlas, porque yo era muy estricta, el papá pues no se diga peor... la mera verdad pues yo me las navegué sola con ellos, fueron ocho de familia y mi esposo siempre se la pasaba en Estadios Unidos, duraba quince días o un mes, era lo que más duraba y se iba. Entonces yo digo que también eso les afectó a ellos”.*

Los informantes dejan ver que los patrones de crianza que vivieron con su madre en la infancia afectan la forma en que educan y crían a sus propios hijos.

### **Subcategoría 5c. Escuela.**

Hay padres de familia que han tomado terapia en apoyo a la crianza y educación de sus hijos canalizada por parte de una institución escolar, pero sus actitudes no cambiaron como lo menciona la Inf4 (EPF) al comentar lo siguiente: *“Anteriormente ella (refiriéndose a la mamá del niño) estuvo yendo a terapias y lo estuvo llevando a él (hermano del niño) porque se lo ordenaron allí en la escuela, el niño tuvo problemas... Pues yo la veo igual, y yo sé que necesita... orientación”.*

Esto muestra que los padres son influenciados en cuanto a la forma de criar a sus hijos por tres tipos de instancias, la religión, la familia y la escuela, mostrándose con mayor influencia la religiosa y la familiar que la escuela misma.

## Categoría 6. Contexto no favorable.

El término contexto hace referencia al conjunto de fenómenos, circunstancias y situaciones que se combinan en un momento y lugar específico de la historia y que tienen consecuencias sobre los sucesos que toman lugar dentro de sus límites. Dentro de los datos que brindaron los informantes hicieron mención del tipo de contexto en los que se desenvuelven los niños siendo característicos de ser desfavorables en relación al aporte negativo que brindan a los niños en su desarrollo, varios de ellos comparten la misma casa con otros familiares que afectan la educación y formación de los niños.

La Inf4 (EPF) mencionó al respecto: *“Los niños viven con otros tíos y sus hijos que son terribles, son groseros y les pegan mucho, cada rato se pelean. Tres de los tíos son drogadictos, y algunas veces sí se drogan en la casa y pues los niños están ahí”*. Así también la Inf3 (EPF) comentó al respecto: *“los primillos que viven en la casa son muy groseros, muy peleoneros y yo casi no los dejo que se junten con ellos... fíjese que una vez caché a una de las niñas jugando con mi hijo... a la mamá y al papá, pero besándose y así... de hecho mi esposo los vio y ya me dijo, mira ven y ya hablamos con él, y nos dijo que la niña era la que le había dicho que jugaran a eso y que se encueren y así cosas. Ya mi esposo habló con él y yo también, y el niño pues casi como que no quiere ya jugar”*.

De la misma forma la Inf1 (EPF) afirmó: *“Vivir con mi mamá y mis hermanos, ellos me han menospreciado y juzgado mal muchas veces y esto me ha hecho difícil vivir con ella porque ellos son alcohólicos y me critican mucho, además que maltratando mucho a mis hijos”*. Ante estas declaraciones es evidente que el contexto mencionado no es armónico, representando una influencia negativa para los niños y su comportamiento en la escuela influyendo a la vez en su desempeño escolar.

### Subcategoría 6ª. Violencia.

Los padres informantes hicieron mención que hubo ocasiones en que sus parejas habían hecho uso de la fuerza para conseguir algo de ellos, especialmente para ejercer su dominio o imponerles algo, tal cual lo afirmaron tres de las cuatro madres informantes es sus declaraciones.

La Inf1 (EPF) afirmó haber vivido violencia física al comentar lo siguiente: *“Mi pareja actual no es el papá de mis tres hijos más grandes, pero los ve muy bien, mis otras parejas las dejé porque me maltrataban, llegaron a golpearme y también a mis hijos chiquitos y preferí dejarlos, aunque no me dieran con qué mantener a mis hijos”*.

*Mi hijo, el niño que cursa 2do grado fue rechazado por mi familia, porque su padre era una persona mala conmigo y tampoco me ayudaba, nadie aprobaba que estuviera con él”.*

De la misma forma la Inf2 (EPF) también mencionó haber vivido violencia económica y física cuando afirmó: “...los niños más grandes veían cuando el papá me golpeaba, entonces este, yo me dejé cuando mi niña la de 8 años ahorita, yo estaba embarazada y así me golpeaba... él trabajaba de “tatsista” (sic) y es que no hay trabajo y no hay trabajo, oye necesito pañales, necesito esto y pues a ver cómo le haces me decía y no me daba nada”.

La Inf4 (EPF) en su comentario aseguró que tanto su hija (mamá del niño) como ella (abuela) habían vivido estos tipos de violencia cuando declaró: “...sí se casó con el papá del niño, nomás que la trataba bien mal y a las últimas pues lo dejó, ni le ayudaba con nada, pues como quien dice ella lo mantenía. Mi esposo desde el momento que se fue con otra muchacha más joven que yo quiso quitarme la casa, a los de él, fue y me saco porque quería la casa, que al cabo era de él, bien difícil porque llegó la patrulla porque nos agarramos a fregazos (sic), y sí me quiso sacar a la fuerza, ya estaban las niñas ahí, ellas se escondieron debajo de la cama y gritaban ¡no le pegue a mi abuelita, abuelita, no le pegue a mi abuelita!, yo también le di una cachetada y le rompí la camisa”.

La informante además de vivir violencia por parte de su pareja afirmó ser violentada por su propia hija cuando afirmó: “...tengo tres nietas ya grandes son de la muchacha que le digo que se droga o drogaba, parece ser ahorita ya, mmh pues quien sabe, ya cuando menos lo espero me da el trancazo”.

### **Subcategoría 6b. Desestabilidad emocional.**

La psicología establece una diferencia entre temperamento y personalidad. El temperamento es aquella parte de nuestra personalidad que es heredada o que tiene un origen biológico, estando presente desde el nacimiento. La personalidad, en cambio, es el resultado de la interacción entre temperamento e influencia ambiental.

Es decir, el temperamento puede ser modificado por las experiencias y aprendizajes que una persona vive. La estabilidad emocional es uno de los factores de personalidad más importantes. Explica la tendencia de algunas personas a ser más vulnerables a problemas de depresión y ansiedad cuando se encuentran con situaciones estresantes y se ha relacionado con una mayor o menor satisfacción en las diversas áreas de la vida así como con la capacidad de manejar la propia vida en general.

Aunque el grado de estabilidad emocional de una persona suele mantenerse constante a lo largo del tiempo, no es raro que haya

etapas de mayor o menor estabilidad, en función de las experiencias vividas y el estrés al que una persona se encuentre sometida.

Durante el desarrollo del grupo focal con las educadoras la Inf9 (GFE) comentó: *“Yo creo que como se siente la mamá en relación con la convivencia que tiene con su pareja es como ella asume su rol de madre, si ellos están bien su rol de madre es bueno, tiene que ver con forma de asumir lo que ella esté viviendo y esa actitud se refleja también en los niños. La mayoría de las parejas de padres son disfuncionales, porque están junto, se separan, o son madres solteras en momentos, tienen una pareja y luego otra o vuelven con el papá de los hijos, sus situaciones emocionales no son estables y eso se ve reflejado en como atienden a sus hijos, porque la mayoría de las personas que atienden a sus hijos son las mamás son pocos los padres que lo hacen y he observado que la mayoría de las mamás tienen esas cuestiones emocionales inestables. Los niños también manifiestan abandono por parte de sus papás”.*

Reafirmando la observación de la informante anterior la Inf1 (EPF) manifestó: *“La pareja actual que tengo no es papá de mis tres primeros hijos, pero los ve muy bien. Tengo dos hijos con él, uno de 1 año y uno de 6 meses. Mi primera hija la tuve a los 17 años, luego tuve otra pareja con la que procrea a los otros dos, y con la actual pues tengo a los dos más pequeños. Antes no me interesaban mis hijos y que los descuidaba mucho (llorando), pero que ahora he cambiado y trato de ser mejor mamá desde que estoy con su actual pareja”.*

Así también la Inf4 (EPF) hace referencia a la situación que vive su hija (mamá del niño) mencionando lo siguiente: *“Mi hija sí tiene pareja, es el papá del niño, pero pues, yo ya no entiendo, es que el señor no vive con ella, nada más va y así, la saca, pero nada más a ella, le digo yo que eso no es vida porque... es que el señor es casado... él pues con dos mujeres muy a gusto... el papá de Joel (el niño) tiene esposa para todo el día y querida para en la noche... y el papá del más grande con él sí se casó ... nomás que la trataba bien mal y a las últimas pues lo dejó y.. luego ya se embarazó de otro señor, Carolina (hermana), pues me da no sé qué, sí que se embarazó de ella y se estuvo si acaso algún año, o sea se juntaron cuando la niña tenía un mes, se me hace que cuando nació y cuando cumplió tres meses se separaron y ahora pues la niña no conoce a su papá... pero es que también ése señor estaba casado... le digo que no se vea como una mujer que no vale la pena, porque si ella dijera que va a hacer la lucha de encontrar o que me encuentre un hombre que sea libre, pero no, ella nomás no”.*

Es evidente que las madres de familia de los niños con negligencia que se observaron han vivido situaciones donde sus



## Descripción del Modelo

En el modelo resultante de las percepciones de padres de familia de niños con características de negligencia y de las educadoras del Jardín de Niños mencionado con relación a la negligencia infantil las seis categorías principales tienen una jerarquía similar de importancia. En primera instancia mencionaron las necesidades básicas de los niños que deben ser atendidas por los padres, de las cuales se desprendieron las relacionadas con las necesidades físicas y la salud, así como las necesidades emocionales. Luego se presentan la existencia de diversos aspectos que viven los niños con características de negligencia como son vivir en un contexto desfavorable, donde se presentaron la inestabilidad emocional de los padres y la violencia en sus diversos tipos. Los estilos de crianza que los padres tienen con sus hijos son otro elemento importante, los cuales son influidos tanto por la escuela, la familia y la religión.

La poca convivencia que los niños tienen con sus padres a causa de su ardua jornada laboral es otro elemento observado, el cual propicia la existencia de falta de autoridad de los padres con sus hijos. La ausencia de supervisión que los padres tienen con sus hijos a causa de la jornada laboral paterna, ocasionando la necesidad de dejar a los infantes a cargo de otras personas. Este mismo elemento se presenta en el último factor, el ausentismo escolar, el cual viven los niños a causa del bajo ingreso familiar de sus padres o por la apatía o desinterés de los mismos por llevar a sus hijos a la escuela.

Dentro del contexto no favorable y las necesidades básicas de los niños se relaciona la desestabilidad emocional de los padres con las necesidades emocionales de los infantes. En el modelo resalta la relación que tiene la subcategoría de la jornada laboral de los padres, con la poca convivencia y la ausencia de supervisión, con el bajo ingreso familiar, que el niño se encuentre a cargo de otras personas, así como con la desatención de las necesidades físicas y la salud de los infantes. Por tanto, se rescata este elemento como muy influyente dentro del modelo. A lo anterior se analiza y concluye que todos los factores o categorías y subcategorías influyen y afectan de manera directa o indirecta al desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones.

De la presente investigación y de la reducción fenomenológica obtenida, surge un *modelo teórico conceptual de Negligencia Infantil*, donde se muestran los seis aspectos manifiestos en la existencia de los casos de negligencia infantil observados, los cuales se encuentran relacionados e influenciados entre sí. Cada uno de estos aspectos vividos por los infantes con características de negligencia enlaza a su

vez otros elementos que los componen e influyen, de manera que en conjunto o de forma independiente tienen influencia en posibles casos de negligencia infantil, a su vez que afecta al armónico desarrollo integral en el infante.

El primer aspecto hace referencia a la desatención de *necesidades básicas* de los niños relativas tanto a lo físico y salud, como a las necesidades emocionales o de afecto. Además de Maslow (1943, como se citó en Seelbach, 2012) y su Teoría Jerárquica de las necesidades básicas y la esencia humana, otros autores hablan acerca de las necesidades humanas. Nussbaum (1998, como se citó Gough, 2007) maneja el término capacidad en vez del término de necesidad y presenta una lista de “diez capacidades funcionales humanas centrales” (p.182) con los siguientes elementos: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, interés por otras especies y control sobre el entorno de cada uno, añadiendo con el tiempo a esta lista la integridad física como otro elemento. El autor identifica a la razón práctica y afiliación como de especial significado, ya que organizan y se difunden hacia los demás elementos y subraya que parte de la idea de “la lista proviene de su realizabilidad múltiple, es decir, de que sus miembros pueden ser especificados más concretamente de acuerdo con creencias y circunstancias locales” (p.184). Además, afirma que todos los componentes son fundamentalmente importantes y tienen calidades distintas, generando un concepto más rico acerca del bien estar humano.

A su vez Doyal y Gough (Gough, 2007) en su teoría de las necesidades humanas realizan una lista jerárquica que pasa de los objetivos universales por las necesidades básicas, hasta las necesidades inmediatas. En esta teoría el término *necesidad* se refiere a una categoría específica de objetivos que se consideran universalizables. La distinción entre las necesidades y los deseos son objetivos derivados de las preferencias particulares del individuo y del entorno cultural. La universalidad de las necesidades descansa sobre la creencia de ser o no satisfechas, de la cual podrían darse limitaciones fundamentales en la búsqueda de nuestra visión particular del bien o también obstaculizar una participación exitosa en el mundo social en el que actuamos. Construimos una concepción personal de nuestras propias capacidades mediante la interacción y el aprendizaje de otros, de ahí que la participación en alguna forma de vida, sin grandes limitaciones arbitrarias, sea nuestro interés humano más básico. Destacan cuatro pasos: Paso 1. Razonamiento ético/normativo: identificar objetivos universales. Paso 2. Necesidades básicas: salud y autonomía. Paso 3. Satisfactores y necesidades intermedias: el papel del conocimiento codificado. Paso 4. Precondiciones sociales.

Afirman que las necesidades básicas son siempre universales, sus satisfactores son a menudo relativos; aunque es imposible que las necesidades individuales sean satisfechas independientemente del entorno social, deben ser conceptualizadas independientemente de cualquier contexto social.

El segundo aspecto que los niños viven es el *ausentismo escolar*, el cual es motivado por la apatía de los padres al demeritar la importancia de la educación en sus hijos, así como también por las condiciones económicas que enfrentan al tener un bajo ingreso familiar para satisfacer necesidades.

González (2006) afirma en relación con el ausentismo (absentismo) como un factor de riesgo exclusión y marginación social la mencionar:

Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo y abandono no contribuirán a ello, pues los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo, y los que abandonan, dejarán el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Quedan condenados de ese modo a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica (p.18).

Así pues, estamos ante un problema ligado al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema, pero también es un problema social, ya que merma de posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, dando mayor probabilidad a la marginación, la delincuencia, etc. (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado & Álvarez, 2004, como se citó en González, 2006). En la misma óptica Delhi (s.d., como se citó en González, 2006) menciona: “En contraste al niño normal, al que (presumiblemente) le gusta la escuela y hace las cosas bien, el que abandona aparece como un registro patológico del fracaso escolar, de la ignorancia (sobre todo de la madre) y olvido familiar, de la pobreza de la familia...” (p.18). Con relación al abandono, Railsback (2004); Robledo, Cortez y Cortez (2004 como se citó en González, 2006) plantean la necesidad de explorar cómo las propias escuelas se implican en prácticas o crean que empujan a algunos alumnos a abandonar ligado a la escuela y a la estructura social mencionan:

Más que asumir que la problemática del abandono y, en general, del fracaso escolar es un producto de acciones individuales (no estudiar ni hacer deberes, no ir a la escuela con regularidad, comportarse mal en el aula, etc.) cabe entender que también la propia escuela, su cultura, su

estructura y las dinámicas académicas desarrolladas en ella contribuyen a ello. Se abre así una perspectiva en la que se contempla también (p.6).

Se trata, pues, de llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro escolar pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables dadas sus características personales, familiares, etc. Ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa (estructuras, relaciones, procesos, interacción con el entorno...) pueden dificultar su progreso y trayectoria escolar.

El tercer aspecto hace referencia a la ausencia de supervisión paterna a la que están sometidos los niños y el bajo apoyo escolar que reciben de sus padres, el cual muchas veces por causa de arduas jornadas laborales tienen la necesidad de dejar a sus hijos a cargo de otros familiares o conocidos, quienes no logran estar al cuidado o supervisión de los infantes, mismos que muchas veces se enfrentan a situaciones de riesgo o peligro.

La historia privada de un estudiante está cruzada por líneas de historias familiares y por el contexto social, todas ellas conforman el entramado de un sujeto que se aproxima y comprende la realidad con un estilo personal. Este sujeto, que acumula en su biografía una existencia personal, se inserta en una lógica institucional con la cual deberá crear un relacionamiento que le permita coexistir con su realidad, esta zona de intersección entre dos biografías (sujeto/institución) es dialéctica y dinámica, las transformaciones son mutuas, al decir de Huberman (1989, como se citó en Molina, 2009) “sobrevivencia” o “descubrimiento”.

En cuanto al apoyo escolar Croninger y Lee (2001, como se citó en González, 2006, p.8) mencionan que son las *redes sociales* quienes pueden apoyar a los alumnos y ayudarlos a mantenerse en el centro escolar, aunque también otros adultos en la escuela (orientadores, profesores de apoyo, cuidadores, etc). Y es quizá éste el elemento fundamental, el pensar en el centro escolar como una estructura en la que todos los alumnos han de recibir una enseñanza rica y valiosa, en un ambiente escolar positivo con relaciones adultos-alumnos en las que éstos se sientan cuidados y valorados.

El cuarto aspecto hace mención al poco tiempo de *convivencia* de los padres con sus hijos, el cual está relacionado con las amplias jornadas laborales de los padres, y que por la naturaleza social y afectiva de todo ser humano es punto medular en el desarrollo integral de todo individuo, el cual a su vez afecta en la autoridad que los padres ejercen sobre sus hijos, siendo en estos casos escasa o nula. Bruner (1997, como se citó en Molina, 2009), con relación a la convivencia y las interrelaciones sociales menciona la importancia a la intervención del adulto en el proceso de aprendizaje, y partiendo del pensamiento

de Vygotsky propone que se reconozca el papel de la *sociedad y la cultura* en los procesos cognitivos como condicionantes del desarrollo del aprendizaje y de los patrones donde este desarrollo se inserta. Aprender implica un momento de vida y una experiencia interior donde el sujeto diseña una imagen de sí mismo, un proyecto personal, al decir de Meirieu (1992, como se citó en Molina, 2009) puntualiza: “una imagen de sí mismo transformada en base a modelos de aquel con quien se identifica y puede, luego, entre esta anticipación y su estado presente, establece vínculos con mayor facilidad” (p.151). En la misma óptica Green (como se citó en Wittrock, 1989) menciona: “los contextos de interacción son construidos por las personas al *interactuar*, (los contextos de interacción) son construidos por las *acciones* de los participantes” (p.5). Es decir, la convivencia en las familias sigue siendo uno de los factores de socialización más importantes para los niños de cualquier edad. Los niños adquieren valores expectativas y patrones de conducta a partir de sus familias y lo hacen de varias maneras. Al respecto Craig (1992, como se citó en Vergara, 2002) afirma: “Los padres y hermanos sirven de modelos para la conducta correcta e incorrecta y ellos premian o castigan la conducta de los niños” (p.10).

El quinto aspecto presenta el *estilo de crianza* que los padres desarrollan con sus hijos, el cual se encuentra influenciado a través de la formación que dan a los padres: la religión, la familia y la escuela. Papaba y Wendkos, (1992, como se citó en Vergara, 2002, p.10) afirman que algunos padres repiten los patrones de crianza de niños con los que están familiarizados, con los que sus propios padres siguieron y otros adoptan prácticas que son muy diferentes a las de sus padres. Con relación al aprendizaje como proceso social Collen (1997, como se citó en Molina, 2009) puntualiza que en el escenario de aprendizaje se entrelazan sociedad, institución educativa y familia, y cada uno se vuelve “ámbito de la construcción, de la articulación, de la significación (...) abierto siempre uno en cuanto al otro” (p.7). Al respecto Belsky (1993, como se citó en Moreno, 2006) en su llamado *modelo ecológico* tiene en cuenta la interacción existente entre el desarrollo ontogénico de los padres y una serie de sistemas cada vez más amplios, como son la familia (microsistema), la comunidad (exosistema) y la cultura (macrosistema), postulando que la interacción existente en las transacciones familiares puede dar lugar al maltrato. Con respecto a los estilos de crianza en un estudio realizado por Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006, como se citó en Navarrete, 2011) en una población de madres mexicanas de preescolares los autores comprobaron que los estilos de crianza de los padres estaban directamente relacionados con las creencias y los

valores que la familia posee, los que estarían determinados por la influencia de la cultura en cada uno de los aspectos del desarrollo de las personas y se reflejan en la variabilidad en las prácticas de crianza de los padres. Lee, Daniels y Kissinger (2006, como se citó en González & Landeros, 2012) afirman: “Los estilos parentales de crianza vivenciados durante la niñez y la adolescencia parecen afectar el ajuste, la autoestima y la percepción de autoeficacia” (p.54). Y es a partir de la tipología de los estilos parentales de Baumrind (1966) que Maccoby y Martin (1983, como se citó en Navarrete, 2011) redefinen los estilos parentales y agrega un cuarto estilo, el negligente; este tipo de padres demuestran escaso afecto a los hijos y establece límites deficientes, les dejan a ellos gran parte de la responsabilidad material y afectiva, se enfocan en sus propias necesidades y no en las del hijo. Este estilo se ha relacionado con diferentes trastornos conductuales de los niños y adolescentes.

El sexto aspecto lo compone el vivir en un contexto desfavorable, donde el infante al enfrentar diversos fenómenos, circunstancias y situaciones desfavorables es afectado negativamente en su desarrollo; resaltando dos factores determinantes, la violencia en todos sus tipos y la desestabilidad emocional de los padres.

La palabra contexto viene del latín *contextus* y significa unión de dos o más elementos. Sus componentes léxicos vienen del prefijo *con* (completamente, globalmente) y *textus* (tejido), es definido como aquel entorno físico o de situación político, histórico, cultural o de cualquier otra índole en el que se conserva un hecho (Asociación de academias de la lengua española, 2016). Siendo un tejido de elementos que circunstan un hecho, Bruner (2006) lo menciona como un elemento importante en la construcción de significados, menciona que a través de los sistemas simbólicos, es decir, de las herramientas inmateriales, los seres humanos construyen y dan sentido al mundo y a ellos mismos o, en otras palabras, elaboran significados. Así mismo Bruner (2006) define muy brevemente la cultura como “sistemas simbólicos compartidos, formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” (p.28), donde uno de los supuestos fundamentales de la psicología cultural es que las culturas tienen relaciones establecidas entre lo que se dice, lo que se hace y las circunstancias o *contextos* en los que se dice y hace algo, y que dichas relaciones “gobiernan cómo conducimos nuestras vidas unos con otros” (p.34) y estas convenciones son medios para construir significados.

Así mismo para Vygotsky (como se citó en Molina, 2009) el desarrollo de los procesos de conocimiento en los individuos es posibilitado por la internalización de dichas herramientas (sistemas de símbolos), de tal modo que el contexto como parte de la cultura es un

elemento central en el proceso a través del cual la mente conoce el mundo.

Por otra parte dentro de la teoría ecología del desarrollo humano, la cual comprende el estudio científico de la progresiva acomodación entre un ser activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive Bronfenbrenner (como se citó en Molina, 2009) menciona que el proceso de adquisición de significados de una persona es afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos donde están incluidos los entornos. Por lo tanto, deja claro que la influencia del contexto es determinante en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

A continuación, se presentan los seis aspectos del modelo de manera gráfica mostrando los elementos, relaciones y enlaces antes mencionados.

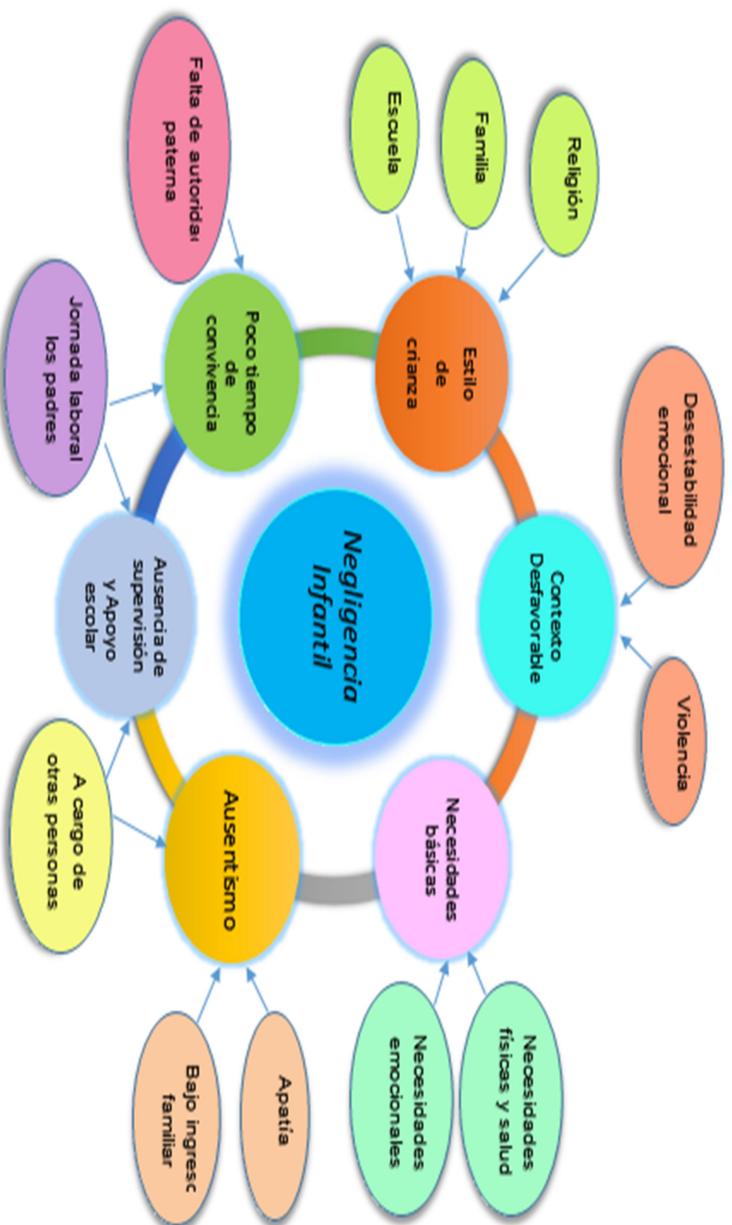


Figura 10 Modelo conceptual de Negligencia infantil  
Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Las necesidades básicas están relacionadas con aquellas necesidades vitales que contribuyen directa o indirectamente a la supervivencia de una persona. Según los informantes para que un niño preescolar pueda estar en condiciones óptimas para desarrollarse y aprender tienen que ser atendidas sus *necesidades físicas, su salud y las relativas a lo emocional*, las cuales se vuelven subcategorías. Las *necesidades físicas y salud* son aquellas relacionadas con las necesidades fisiológicas necesarias para vivir, así como al cuidado de la salud del infante. Las *necesidades emocionales* están relacionadas con la necesidad de desarrollar en el niño su autoconcepto a través del reconocimiento, así como su autoestima a través de la autorrealización. Los padres de familia hicieron mayor mención a la importancia de atender ambos tipos de necesidades en los niños, sin embargo, las educadoras mencionaron que no eran atendidas de manera eficaz, por tanto, los padres saben de su importancia y no logran hacerlo.

El ausentismo hace referencia a la práctica habitual de no acudir al lugar donde se ejerce una obligación, en este caso a la escuela. De esta característica de negligencia infantil se desprenden tres subcategorías: *Apatía paterna*, los padres no llevan a sus hijos a la escuela porque no quieren hacerlo. El *Bajo ingreso familiar* o económico, impide a los padres tener llevar materiales que se les piden para trabajar, ponerles un refrigerio para la escuela, no tener para comer o para llevarlos al médico. Estar *a cargo de otras personas*. Por diversas causas los padres dejan otras personas a cargo de sus hijos y éstos no son responsables de llevarlos a clase.

La Ausencia de apoyo escolar y supervisión hacen referencia a una necesidad no brindada por los padres, por un lado, de soporte o guía en el desarrollo de actividades extraescolares o escolares, y la otra de vigilancia durante la realización de una actividad determinada. De esta categoría se desprenden dos categorías, *Jornada laboral paterna*, los padres tiene un horario de trabajo amplio y arduo durante la semana, impidiendo por diversas causas relativas a este punto el poder llevar a sus hijos a la escuela; así como también tener que dejarlos *A cargo de otras personas* que muchas de las veces no son responsables de llevarlos a clase.

La poca convivencia tiene relación con el tipo ambiente familiar donde los niños viven carentes de tiempos de esparcimiento y disfrute donde puedan recibir la atención, cariño, respeto, tolerancia, comprensión, comunicación y cooperación que puede darse entre los miembros de su familia. En ella surgen como subcategorías la *Falta de*

*autoridad* donde los padres expresaron no tener una autoridad efectiva en sus hijos a causa de la poca convivencia que tienen con sus hijos y por la ardua *Jornada laboral* que tiene.

La Influencia en el estilo de crianza hace referencia al poder que ejerce una persona, grupo u organización sobre los padres para determinar o alterar la construcción psicológica que representa las estrategias estándar que utilizan en la crianza de sus hijos. Y así surgen las instituciones de *religión, la familia y la escuela subcategorías con mayor influencia sobre el estilo de crianza de los padres.*

Contexto no favorable hace referencia al conjunto de fenómenos, circunstancias y situaciones que se combinan en un momento y lugar específico de la historia y que tienen consecuencias negativas sobre los sucesos que toman lugar dentro de sus límites. Dentro de esta categoría surgieron las subcategorías de *Violencia y Desestabilidad emocional* como factores comunes presentados tanto en los padres de familia como en sus niños.

Se puede concluir de manera general que las percepciones que tienen los padres de familia en relación la negligencia, están relacionadas con la desatención de las necesidades básicas que deben ser cubiertas en un niño para que se encuentre en condiciones óptimas y crezca de manera armónica, relacionadas en primer lugar con las necesidades biológicas, el cuidado de la salud, y las necesidades emocionales. Por otro lado las educadoras también dejaron ver sus percepciones en relación a la negligencia relacionadas con la desatención intencional de los tipos de necesidades mencionados por los padres, sin embargo su percepción dejó ver de manera más precisa y clara diversos elementos inmersos en la tarea del cuidado, atención y crianza de un preescolar resaltando en sus afirmaciones que la negligencia infantil es un factor afecta de manera significativa al desarrollo integral de los niños preescolares. Así mismo este estudio arrojó una serie de factores comunes entre los niños con negligencia como son el vivir en un contexto desfavorable donde se existe violencia y se presenta la desestabilidad emocional de sus padres, presentaron ausentismo en clase por apatía de sus padres o cuidadores, existe un bajo ingreso económico familiar, viven poco tiempo de convivencia con sus padres, quienes enfrentan una ardua jornada laboral y no brindan a sus hijos supervisión ni apoyo escolar en las diversas actividades que viven, sus padres carecen de falta de autoridad, y los estilos de crianza que sus padres utilizan no siempre son los más apropiados en beneficio de un sano desarrollo integral y armónico en sus hijos; por tanto puede afirmarse que tales condiciones juegan un papel importante en la presencia de la negligencia infantil en los preescolares. A lo cual se presenta el modelo contenido en el Anexo 4.

Por último, dentro de los efectos que las educadoras percibieron en los niños con características de negligencia infantil durante el desarrollo de las clases fueron: dificultad para integrarse con sus compañeros; algunos mostraron timidez, apatía, negación e inseguridad a participar en las actividades escolares; en otros se observó falta de autonomía, dificultad para respetar acuerdos y reglas establecidas en el salón, así como también en otros se observó agresividad y desacato ante sus maestros u otras autoridades escolares. Varios de ellos mostraron lapsos cortos de atención, dificultad para atender y desarrollar instrucciones y argumentar ideas y/o desarrollarlas, así como también para explicar algún procedimiento desarrollado por él mismo.

El valor de la historia de vida de un niño es un aspecto esencial, posiblemente es lo que le dé sentido en su rol de estudiante, por tanto, es misión del docente poder comprenderla para recuperar el sentido de aprender.

## REFERENCIAS

- Arruebarrena, M. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia. Definición y valoración de su gravedad. (C. o. Madrid, Ed.) *Intervención psicosocial*, 20(1), 25-44. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a3>
- Asociación de academias de la lengua española. (2016). *Real academia española*. Recuperado de <http://dle.rae.es>: <http://dle.rae.es/?id=AVBbFZW>
- Austin, T. (2008). *Investigación cualitativa*. Recuperado de [metinvestigacion.wordpress.com](http://metinvestigacion.wordpress.com): <https://metinvestigacion.wordpress.com/>
- Briones, G. (1996). Epistemología de las ciencias sociales. En *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. (págs. 31-32). Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carrasco, M., Rodríguez, J., & Mass, B. (2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. *Child abuse & neglect*, 25(6), 819-838.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica.*, 172-167.

- Drehen, J. (2016). *Universidad autónoma metropolitana*. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx>: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>
- Francisca, M. (2003). Maltrato infantil. Un problema de todos. *Revista cubana de medicina general integral*, 19(1), 19. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252003000100009&lng=es&tIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252003000100009&lng=es&tIng=es)
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Ednografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, S.A.
- González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar. Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González-Arratia, N., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29213104.pdf>
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con una nueva teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio*(100), 177-202. Recuperado de [http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17062/original/Enfoque\\_de\\_las\\_capacidades\\_de\\_M.\\_Nusbaum.pdf](http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17062/original/Enfoque_de_las_capacidades_de_M._Nusbaum.pdf)
- Guzmán, A., & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas de la investigación educativa*. México: Asociación de Investigadores en ciencias de la educación.
- Hamui, A., & Varela, M. (2016). Las técnicas de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 19, 55-60.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). (J. Mares Chacón, Ed.) México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, I., De la Paz, A., Portell, Y., & Canino, N. (2006). Morbilidad y maltrato infantil en niños entre 7 – 14 años en consulta de psicología. *Humanidades Médicas*, 6(1).
- Kisnerman, N., & Mustieles, D. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen Humanitarias.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa ednográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.

- Martínez, V. (2013). Recuperado de [www.pics.uson.mx](http://www.pics.uson.mx):  
[http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)
- Melchor, J., & Martínez, A. (2002). Los sistemas de investigación en México. *Revista de epistemología de ciencias sociales*(14), 5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/101/10101402/>
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación.* . Santiago de Chile: Premium.
- México, S. d. (2006). *Extracto del Informe Nacional sobre Violencia y Salud.* Secretaría de Salud., Centro Nacional de Equidad y Género y Salud Reproductiva. México: Organización Panamericana de la Salud en México. UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Fact\\_Sheet\\_Mexico\\_web.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Fact_Sheet_Mexico_web.pdf)
- Molina, A. (2009). Aprender en contextos desfavorables Tras las huellas del aprendizaje. *Ariel. Revista de filosofía.*(3), 3-12. Recuperado de <https://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/03/aprender-en-contextos-desfavorables-tras-las-huellas-del-aprendizaje-por-analia-molina-sorochiello/>
- Moreno, J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico. *Anales de Psicología*, 18(1), 135-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16718108.pdf>
- Moreno, J. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de psicología*, 21(2), 224-230.
- Moreno, J. (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 271-292. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211205.pdf>
- Muñóz, R., Arruabarrena, M., Ochotorena, J., & Torres, B. (1995). La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Guipúzcoa. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*(71), 49-58.
- Navarrete, L. (2011). *Universidad del Bío Bío.* Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/w/>:  
[http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2011/navarrete\\_/doc/navarrete\\_l.pdf](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2011/navarrete_/doc/navarrete_l.pdf)
- Orozco-Martínez, M. (2013). Subjetividades, trabajo extradoméstico y desarrollo en mujeres de la zona metropolitana de

- Guadalajara. *Repositorio Institucional del ITESO*. Tlaquepaque, Jalisco, México. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1279>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibañez, F. (2003). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de la teoría a través del proceso analítico. *Revista electrónica UACH. Estudios pedagógicos.*, 32(1), 119-133. Recuperado el 18 de Junio de 2016, de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v32n1/art07.pdf>
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (6 ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Pino, M., & Herruzo, J. (2000). Consecuencias de los malos tratos, sobre el desarrollo psicológico. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(2), 253-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80532201.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado el 30 de Abril de 2016
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-42. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (julio-agosto-septiembre de 2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere: Artículos arbitrarios*.(46), 629.
- Ruíz, I., & Gallardo, J. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave). *Anales de psicología*, 18(2), 261-272. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v18/v18\\_2/05-18\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/05-18_2.pdf)
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa. ReDIE*, 16(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Colombia: Intituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Seelbach, G. (2012). *Teorías de la personalidad*. México: Red Tercer Milenio S. C.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

- UNICEF. (2006). *unicef.org.méxico*. Recuperado de [www.unicef.org](http://www.unicef.org): [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe\\_Nacional-capitulo\\_II\\_y\\_III\(2\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)
- Vargas Beal, X. (2010). *¿Cómo hacer evaluación cualitativa?* Sonora, México: ITESO.
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría". (C. d. México, Ed.) *Revista Estudios Sociológicos.*, XV(43), 79-80. Recuperado de [codex.colmex.mx:8991/F/?func=service&doc](http://codex.colmex.mx:8991/F/?func=service&doc)
- Vega, M., & Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores. *Intervención Psicosocial*, 22(1), 7-14. Recuperado de <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/es/la-representacion-social-los-malos/articulo/S1132055913700024/#.WCSojS3hDIU>
- Vergara, C. (2002). *Universidad de Colima*. Recuperado de [www.ucol.mx](http://www.ucol.mx): [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/Claudia%20Berenice%20Vergara%20Hernandez.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Claudia%20Berenice%20Vergara%20Hernandez.pdf)