

Las Voces de los Niños y Niñas de Cuarto Grado de la Comuna 11 de Medellín Frente a los Sentimientos de Estrés que Genera la Escuela y las Acciones que Realizan para Superarlos

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Agradecimiento

Agradezco a Dios por darme la vida y entusiasmo para continuar mi proceso de formación, a mi esposo por el apoyo incondicional que me brindó durante el tiempo que duró mi formación posgradual, a mis padres y hermanas que siempre estuvieron ahí en cada momento de este trayecto. A mi tutor, un gran maestro, que con su compromiso, dedicación y paciencia posibilitó que este proceso llegara a feliz término en medio de experiencias que permitieron mi crecimiento personal y profesional. A las instituciones educativas, por abrirme sus puertas para realizar la investigación, a los padres de familia por permitir que los niños y niñas participaran en el estudio, a los estudiantes y docentes que hicieron parte de este proceso investigativo, por su disposición para compartir sus valiosas experiencias en el contexto educativo, que me enriquecieron como maestra.

Información general del proyecto:

Grupo: Educación Infancia y Lenguas Extranjeras

Línea: Infancia Historia y Cultura

Lugar de ejecución de la propuesta: 4 instituciones públicas de la Comuna 11 Laureles-Estadio

¿Proyecto de Maestría se articula a una investigación Institucional? Si No X ¿Cuál?

Contenido

Resumen	7
Planteamiento del problema	7
Objetivos	9
Antecedentes	10
Referente teórico.....	14
Conceptualización sobre estrés escolar.....	14
Estrategias de afrontamiento ante el estrés escolar	17
Educación emocional	18
Ambiente escolar como generador de estrés.....	19
Metodología.....	20
Cronograma de actividades	22
Cuadro de resultados de generación de conocimiento	24
Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento.....	24
Referencias.....	25
Artículo de revisión: Tendencias Teóricas Sobre Ambiente Educativo, Estrés Escolar, Afrontamiento y Educación Emocional	32
Introducción.....	33
Metodología.....	34
Resultados.....	35
Ambiente educativo como generador de estrés	36
Estrés escolar	37
Estrategias de afrontamiento del estrés.....	41
Educación emocional	43
Conclusiones	47
Referencias.....	52
Artículo de resultados 1: Percepción docente sobre el estrés escolar en relación con ambientes educativos y familiares	57
Introducción.....	58
Materiales y método.....	59
Diseño	59
Muestra.....	59

Instrumentos.....	59
Procedimiento.....	60
Resultados.....	60
Concepciones de los docentes.....	60
Observación y evidencia.....	62
Consecuencias.....	63
Ambientes generadores.....	63
Estrategias que utilizan los docentes.....	65
Discusión y conclusiones.....	66
Referencias.....	73
Artículo de resultados 2: El Ambiente Educativo Desde la Perspectiva de los Escolares y sus Experiencias de Estrés Escolar.....	76
Introducción.....	77
Metodología.....	80
Resultados.....	82
La escuela desde las voces de los niños y niñas.....	82
El estrés escolar: un compañero oculto de los niños y niñas.....	87
Lo que nos causa estrés escolar.....	89
Cuando nos sentimos escuchados: una dimensión inexplorada.....	96
Discusión.....	99
Conclusiones y recomendaciones.....	102
Referencias.....	104
Artículo de resultados 3: Voces de los Escolares Sobre las Estrategias de Afrontamiento Utilizadas en Momentos de Estrés Escolar y Acciones Docentes para Fomentarlas.....	108
Introducción.....	109
Metodología.....	111
Diseño.....	111
Muestra.....	111
Instrumentos.....	111
Procedimiento.....	112
Resultados.....	112
Afrontando el estrés escolar.....	112
¿Qué dicen los dibujos de los niños y niñas?.....	119
¿Qué significa la forma del trazo?.....	124

La intensidad del trazo	124
Lo que hacen los docentes por mí	125
Discusión	127
Conclusiones y recomendaciones	128
Referencias.....	130
Ponencia 1: Tendencias Teóricas y Concepciones Docentes Sobre el Estrés Escolar.....	133
Resumen	134
Problema o necesidad a satisfacer	134
Población beneficiada:.....	134
Introducción.....	134
Desarrollo.....	136
Contexto en el que desarrolló la investigación.....	136
Conceptualización del estrés escolar	136
Ambiente educativo como fuente de estrés	137
¿Qué saben los docentes sobre el estrés escolar?	137
A modo reflexión.....	139
Referencias.....	139
Ponencia 2: Estrategias de Afrontamiento: Habilidades que Protegen a los Estudiantes Frente a Situaciones de Acoso Escolar	141
Resumen	142
Introducción.....	142
Metodología.....	144
Resultados.....	145
Viven los estudiantes situaciones de acoso escolar	145
Estrategias utilizadas por los estudiantes frente al acoso escolar.....	147
Discusión y conclusiones.....	148
Referencias.....	149
Anexos.....	151
Anexo 1: Formato de la guía de preguntas dirigido a Docentes de la básica primaria de los grados de transición a tercero	151
Anexo 2: Formato de Observación realizada a docentes de la básica primaria de los grados de transición a tercero.....	152
Anexo 3: Batería de preguntas que guiaron el grupo focal	153
Anexo 4: Cuestionario semiestructurado para estudiantes de cuarto grado.....	154

Anexo 5: taller de cuento dibujado dirigido a estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez.....	154
Anexo 6: cuestionario dirigido a docentes de cuarto de las Instituciones Educativas de la Comuna 11 de Medellín	158
Anexo 7: pantallazo o carta de recepción del artículo de revisión.....	160
Anexo 8: pantallazo o carta de recepción del artículo de resultados.....	160
Anexo 9: pantallazo y enlace de la publicación de la ponencia	161
Lista de tablas	163
Lista de figuras	164

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender las concepciones que poseen los estudiantes de cuarto grado de básica primaria, en 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 Laureles-Estadio de Medellín, sobre estrés escolar y las situaciones que lo producen y las estrategias que utilizan para afrontarlo. El paradigma desde el cual se trabajó fue el cualitativo, en su método fenomenológico. Las técnicas de recolección de información que se utilizaron fueron: un cuestionario semiestructurado y el taller de cuento dibujado para los estudiantes y un cuestionario semiestructurado para docentes. La población a investigar, niños de cuarto grado de las instituciones educativas de la Comuna 11 de la ciudad de Medellín y sus respectivos docentes.

Primero, se realizó un rastreo de antecedentes internacionales, nacionales y locales. En segundo lugar, se elaboró un referente teórico para desarrollar cuatro categorías: 1) estrés escolar o *school stress*, 2) estrategias de afrontamiento del estrés o *strategies to cope with stress* 3) educación emocional o *emotional education* y 4) ambiente escolar como generador de estrés o *school environment as a stress generator*. El realizar este estudio, permitió sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de buscar ayuda cuando se sienten vulnerados o maltratados en su contexto escolar; además posibilitó visibilizar una problemática socioeducativa ante la comunidad académica que en ocasiones pasa desapercibida; como resultado del proceso investigativo, se realizaron dos ponencias y se espera difundir la información por medio de tres artículos de resultados y un de revisión documental que sirvan como base para futuras investigaciones.

Planteamiento del problema

Una de las exigencias del siglo XXI es la capacidad de realizar actividades bajo presión, las cuales en algunos casos pueden llegar a producir estrés en las personas (Román y Hernández, 2011, p.6). Estas circunstancias no solo son vividas por los adultos, sino, además, por los niños y niñas que se ven inmersos en un mundo donde, en ocasiones, se les pide el desarrollo de competencias especialmente académicas que aún no están a su alcance, lo que produce en ellos una sensación de ineficacia, miedo o tristeza tanto en el ambiente familiar como en el escolar (Trianes, 2003, p.23).

Adicionalmente, las diferentes situaciones vividas en el ámbito educativo como: el tener que presentar un examen en el colegio, hablar en público, olvidar hacer una tarea, ser ridiculizado en clase, cambiar de salón o escuela, llegar tarde al colegio, las relaciones con los profesores y compañeros entre otras situaciones, pueden llegar a ocasionar en los

estudiantes estrés escolar (Trianes, 2003, p.112). Es por esto que el papel desempeñado por el docente es clave para potenciar el desarrollo de capacidades que les permitan a sus estudiantes afrontar y adaptarse a las situaciones, que por momentos los estresan. De este modo, el mostrarse empático y ser capaz de reconocer cómo pudiese llegar a afectar una determinada experiencia a sus educandos es fundamental, para propiciar un desarrollo integral exitoso de los niños y niñas en etapa escolar.

Es decir, más allá de la formación y la socialización de los educandos la institución educativa genera un sin fin de relaciones y situaciones, que pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo infantil en la etapa escolar, por tanto es necesario comprender si los espacios educativos generan sentimientos de estrés en sus estudiantes, específicamente en 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 Laureles-estadio de Medellín, puesto que dentro del Plan de Desarrollo propuesto en este sector por la Alcaldía de Medellín para el periodo 2016-2019 uno de los objetivos, es el de “promover una educación pertinente e integral” (p.71), es decir aquella que les brinde espacios a los estudiantes donde puedan: “desarrollar sus capacidades al máximo, en beneficio no solo de ellos sino también de todo el tejido social, creándose una sociedad que esté dispuesta a escuchar, cambiar y crecer, que el sujeto se conozca, se desarrolle, se piense y se proyecte”(Alcaldía de Medellín, 2016, p.78).

Acorde con lo dicho, una de las funciones de la escuela conforme a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), en cuanto a las competencias emocionales contempladas en los estándares de la formación ciudadana (p. 13), es el desarrollo de habilidades que les permitan afrontar y adaptarse a las diversas situaciones en su diario vivir. Lo anterior, debido a que los niños y niñas que no logran acoplarse al entorno escolar, pueden ver afectado su desempeño académico y desarrollo integral, si se tiene en cuenta que se ve disminuida la capacidad de atención, concentración, así como sus relaciones interpersonales (Trianes, 2003, p. 114). Por tanto, es importante que los docentes conozcan cuáles son las percepciones que tienen sus alumnos frente a su entorno educativo, específicamente los eventos que generan sentimientos de miedo, tristeza e ineficacia bases del estrés escolar.

Igualmente, es importante resaltar que el dinamismo, armonía y afectividad con que se afiancen los vínculos entre docentes y estudiantes están altamente influidos por las prácticas pedagógicas dentro del aula. De allí que sea el maestro a partir de su quehacer educativo, quien

logra abrir los caminos de comunicación con sus estudiantes o, por el contrario, los cierre y sólo se convierte en un ente de supervisión autoritaria para los niños que tarde o temprano lo perciben como una fuente de estrés dentro del ambiente escolar. De igual forma, se conoce que en muchas ocasiones estas prácticas educativas son inconscientes y permanecen ocultas, incluso para el propio docente, quien, en muchos casos, no logra reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en los educandos, debido a que “sus definiciones sobre la práctica refrendan posicionamientos pedagógicos basados en la experiencia, la formación y los saberes tácitos” (Pérez, Ferrer y García 2015, p. 525). Es decir, algunos educadores no se toman el tiempo suficiente para reflexionar sobre su quehacer educativo y las implicaciones que este tiene en los escolares.

Por tanto, las preguntas de investigación a la cuales se pretende dar respuesta por medio de este estudio son, en primer lugar, ¿cuáles son los sentimientos de estrés que emergen en los niños y niñas de cuarto grado del núcleo educativo estudiado, los eventos escolares que los producen y las estrategias que utilizan para superarlos? Y, en segundo lugar, se busca resolver si ¿conocen los docentes los sentimientos de estrés de sus estudiantes y las estrategias que utilizan para afrontar las situaciones que los ocasionan?

Finalmente, este estudio fue relevante porque permitió visualizar una problemática socioeducativa, en relación con las necesidades de los niños en el ambiente educativo, y sensibilizar a la institución educativa hacia la misma como intervención de primera línea frente al objeto de estudio. Lo anterior irá en beneficio de los niños y niñas al proveerles ambientes educativos sanos, aquellos en que se dé una buena interacción con los docentes y compañeros, y donde los educandos se sienten escuchados, libres de expresar sus emociones, esto les permitirá desarrollarse de manera íntegra y adquirir las competencias necesarias, a fin de comunicar de forma asertiva sus emociones en las diversas circunstancias que se les presentan, no solo en el entorno escolar sino también familiar y social.

Objetivos

Objetivo general: comprender los sentimientos de estrés que emergen en los niños y niñas de cuarto grado en 4 instituciones educativas públicas del núcleo educativo estudiado, los eventos escolares que los producen y las estrategias que utilizan para afrontarlos.

Objetivos específicos:

- Describir los eventos que son percibidos como estresantes en el ambiente escolar, por los estudiantes del núcleo educativo estudiado.
- Reconocer las estrategias que utilizan los estudiantes del núcleo educativo estudiado para afrontar los momentos de estrés escolar.
- Analizar las experiencias de estrés que genera el ambiente escolar en los niños y niñas de cuarto de las instituciones educativas seleccionadas.

Antecedentes

Con el propósito de conocer qué se ha estudiado en relación con el objeto de estudio de la presente investigación, se realizó una revisión documental en las bases de datos: Scopus, Scielo, ScienceDirect, Dialnet, Redalyc y Ebsco. Las categorías bajo las cuales se realizó la búsqueda fueron las siguientes: 1) estrés escolar o *school stress*, 2) estrategias de afrontamiento del estrés o *strategies to cope with stress*, 3) educación emocional o *emotional education* y 4) ambiente escolar como generador de estrés o *school environment as a stress generator*, todas ellas relacionadas con la infancia y el estrés en el contexto académico de los estudiantes de básica primaria. Los criterios de inclusión y de exclusión utilizados en la selección de los artículos, se exponen en la tabla 1:

Tabla 1: criterios para la inclusión o exclusión de artículos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios científicos publicados en bases de datos de artículos científicos.	Publicaciones en medios diferentes a bases de datos de divulgación de artículos científicos
Estudios en idioma inglés y español.	Estudios publicados en un idioma diferente al inglés o español.
Investigaciones cuya población sean niños y niñas de 8 a los 12 años.	Investigaciones que estén enfocadas en adolescentes o adultos, a no ser que por su desarrollo conceptual sean importantes para el apartado de referentes teóricos.
Estudios publicados entre los años 2012 al 2019	Estudios publicados antes de 2012 excepto si estos, dentro de la categoría o contexto son los únicos que se encuentran.
Todo tipo de estudios que sean de corte cualitativo, cuantitativo o mixto y desarrollen las categorías objeto de estudio.	Estudios de corte cualitativo y cuantitativo que no desarrollen las categorías objeto de estudio.

Fuente. Elaboración propia

A partir del rastreo bibliográfico, se seleccionaron algunas de las investigaciones para hacer parte de los antecedentes de esta investigación, las cuales se relacionan a continuación, agrupadas por categorías, contextos (internacional y nacional) y áreas específicas bajo las cuales se realizaron los estudios.

1). De la categoría estrés escolar o *school stress*, se encontraron 13 pesquisas que cumplieron con los criterios de selección, 9 son de corte cuantitativo, 2 pertenecen al paradigma cualitativo y las otras 2 son rastreos bibliográficos, esto evidencia la necesidad de abordar el estrés escolar, desde el paradigma cualitativo, con el fin de comprender la problemática estudiada, desde el punto de vista de quienes lo padecen, es decir los niños en edad escolar.

En el contexto internacional, se encontraron las investigaciones realizadas por: Ahumada, Henríquez, Maureira y Ruiz (2013); y Águila, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015), en ellas se describen las manifestaciones, causas y formas de afrontar el estrés escolar en universitarios, este estudio se tiene en cuenta, a pesar de no cumplir con la población, debido a que desarrolla conceptos importantes para el presente estudio; Román y Hernández (2011), realizan un rastreo bibliográfico sobre las concepciones del estrés escolar; Maturana y Vargas (2015), aclaran algunas circunstancias bajo las cuales se produce el estrés escolar; Orozco (2017), hace alusión a los comportamientos de los niños escolares cuando se enfrentan a situaciones de estrés (p.324).

Fernández, Trianes, Escobar y Muñoz (2014), evalúan los factores de estrés cotidiano y determinan su prevalencia entre los estudiantes de educación primaria (p.22). Es de resaltar que Trianes ha realizado investigaciones para determinar si el estrés cotidiano en los niños, es generado por la familia, la escuela o diversos factores que rodean al ser humano.

López, Aguilar y Zabaleta (2014), miden el estrés escolar en los niños y la percepción de estos frente al mismo; Arias, Nascimento y Santos (2017), analizan si el estrés escolar interfiere en el desarrollo de habilidades cognitivas, específicamente las aritméticas; Gonçalves y Marturano (2016), evalúan comportamientos de estrés, en estudiantes de segundo y tercer grado de primaria (p.305); Cardozo (2016), se interesa por el estrés escolar de los docentes y su influencia en el desarrollo integral de los niños (p.75); Fernández, Trianes, Maldonado, Miranda, Ortiz y Engüix (2015), analizan si el estrés escolar y el desempeño cognitivo se encuentran relacionados (p.120); Encina y Ávila, M. (2015), aplican la escala de estrés cotidiano en niños chilenos, con el objetivo de determinar la prevalencia de estrés en dicha población (p.378); Fernández, Vieira, Silva, Barbosa y Pereira (2013), refieren en su estudio la necesidad del trabajo conjunto entre el sector salud y el educativo para facilitar el desarrollo integral de los educandos (p.1061).

De igual modo, en el contexto nacional, en cuanto al estrés escolar o *school stress*, se tienen en cuenta las pesquisas realizadas por: Palacio, Tobón, Toro y Vicuña (2018) y Suárez, N.

y Díaz, L. (2014); Berrío y Mazo (2011), quienes realizan rastreos documentales y permite conocer los autores que se han interesado en estudiar el estrés escolar; por su parte Martínez y Díaz (2007), llegan a la conclusión de que, no solo en la institución educativa se puede generar estrés escolar, sino que algún evento del ambiente, propio de cada estudiante, puede causar este tipo de estrés (p.19).

2) A continuación, se relación las investigaciones que tienen que ver con la categoría estrategias de afrontamiento al estrés escolar o *strategies to cope with stress in children*, 8 de las pesquisas fueron realizadas desde el paradigma cuantitativo, 1 en el cualitativo y 2 son rastreos de bibliografías; en cuanto a las áreas a las que pertenecen las investigaciones, 7 son analizadas en la perspectiva psicológica, 3 en la educativa y solo 1 desde ambas. En ellas se evidencian las formas como los niños y niñas enfrentan el estrés en los ambientes donde interactúan.

En el ámbito internacional esta categoría es abordada por: Florencia y Domingo (2018), su objetivo fue determinar la relación entre la autoeficacia y estrategias de afrontamiento en universitarios (p.413), es útil para la presente investigación por la conceptualización que hacen sobre el tema; al igual que las investigaciones realizadas por: Wilhsson, Svedberg, Högdin y Nygren (2016); Leiva, Baher y Poblete (2012) y Molinero, Salguero y Márquez (2012); las cuales refieren en su marco teórico, algunos autores que se deben tener en cuenta en este estudio.

En esta misma línea, Morales, Trianes, Páez e Inglés (2016), presentan las estrategias mediante las cuales los niños, superan el estrés escolar (p.7); Wong (2015), se refiere a las voces de los niños, quienes expresan la forma como ellos superan el estrés escolar (p.1); Thorne, Andrews y Nordstokke (2013), describen la “relación entre estrategias de afrontamiento del estrés y la ansiedad” (p.204); Rodríguez, Torres y Páez (2012), se enfocan en población infantil de 9 a 11 años y sus estrategias para afrontar el estrés; Hernández y Gutiérrez (2012) estudian los estilos de afrontamiento utilizados por niños de 10 a 13 años de edad ante eventos estresantes(p. 687); Vega, Villagrán y Nava (2012) realizan una breve revisión sobre la investigación con niños, estrés, estrategias de afrontamiento y depresión (pár.1). Finalmente, en cuanto a estrategias de afrontamiento del estrés escolar, en el contexto nacional, se tiene en cuenta la investigación realizada por Macías, Madariaga, Valle y Zambrano (2013), quienes elaboran un rastreo bibliográfico sobre estrategias de afrontamiento individual y familiar, frente al estrés psicológico.

3) En cuanto a la categoría educación emocional o *emotional education*, se tienen en cuenta un total de 10 investigaciones, 5 de ellas realizadas bajo el paradigma cuantitativo, 2 desde el cualitativo, 1 mixta y 2 rastreos documentales; de estas, en el marco internacional aparecen los estudios realizados por: Zych, Beltrán, Ortegay Llorent (2017), quienes analizan la relación entre las habilidades sociales en situaciones de bullying; Farkas y Rodríguez (2017), determina que “un adecuado desarrollo socioemocional impactará en diversas áreas de la vida del niño, como por ejemplo el éxito escolar” (p.2736); Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasaanales (2017), en una de sus conclusiones expresan, que la inteligencia emocional determina la forma como las persona enfrentan las demandas cotidianas; García y Méndez (2016), consideran necesario involucrar actividades en el aula, que fomenten las habilidades sociales en los niños, a fin de desarrollar las competencias sociales necesarias para afrontar la vida escolar (p.151).

Asimismo, Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014), exponen que si “la persona posee las habilidades para identificar, comprender y regular las emociones y las de los demás será capaz de adaptarse a situaciones estresantes vitales”(p.32); Nieuwenhuizen, Eloff, y Moen (2014), se refieren a la importancia de no subestimar la enseñanza de las habilidades para la vida en los niños, como reguladoras del comportamiento (p.75); Díaz y Mora (2014), llegan a la conclusión de que “uno de los caminos para incrementar y mejorar los niveles de adaptación infantil de los menores será la planificación y desarrollo de programas curriculares relacionados con la inteligencia emocional y manejo del Estrés" (p.18); los investigadores: Calderón, González, Salazar y Washburn (2014),afirman que “la educación emocional, busca que las personas tengan las herramientas necesarias para conocer, expresar y manejar sus propias emociones, de manera que estas no afecten su vida” (p.4); García (2012),en su estudio, se refiere a la importancia de un proceso educativo integral, que tengan en cuenta tanto los aspectos académicos como el desarrollo de la inteligencia emocional.

En esta misma categoría, pero en el contexto nacional, se encontró la investigación realizada por Henao, Marín y Vanegas (2017), ellos expresan la importancia de educar las emociones en la escuela, como mediadoras de las tomas de decisiones; no en vano, el Ministerio de Educación Nacional (2004) establece, la obligatoriedad de desarrollar competencias emocionales en los niños y niñas desde la escuela básica primaria.

4) En cuanto a la categoría ambiente escolar como generador de estrés o *school environment as a stress generator*, se encontraron 5 estudios de los cuales 2 se realizaron desde

una metodología cuantitativa, otros 2 a partir de la cualitativa y 1 es un rastreo bibliográfico. En el ámbito internacional, están las investigaciones realizadas por: Orpinas y Raczynsk (2016), ellos consideran que un clima escolar positivo, promueve el logro de competencias en el entorno escolar (p.11); adicional a este, un estudio realizado por Barraza (2010), establece que “las combinaciones de ciertas características del entorno con características de las personas aumentan significativamente la probabilidad de manifestar estrés académico” (p.9); de igual forma, en la investigación realizada por Martínez (2014), se afirma que los centros educativos deben comprometerse con la prevención del estrés escolar, al generar espacios de comunicación asertiva (p.304).

En esta misma temática, pero en el marco nacional los investigadores Bustamante y Urrea (2015), expresan que los docentes deben generar ambientes de confianza, que disminuyan la posibilidad de generar estrés en sus estudiantes (p.235); Quintero, Munévar y Munévar (2015) exponen que “el hacinamiento y sobrecupo en las aulas, produce sensación incomoda” (p. 234) que puede ser fuente de estrés en el contexto escolar.

Finalmente, después de la anterior exploración sobre el estrés escolar en los niños y niñas de 8 a 12 años de edad y la forma como ellos enfrentan dicha situación, se concluye que son escasos los estudios de corte cualitativo relacionados con esta problemática. Asimismo, las investigaciones que relacionan dos o más categorías de la presente investigación son pocas. Por tanto, es preciso comprender el objeto de estudio desde la perspectiva de los niños con el fin de que estudiantes, docentes e instituciones educativas generen un entorno común que favorezca la educación emocional.

Referente teórico

Conceptualización sobre estrés escolar

Según Maldonado, Hidalgo y Otero (2000), el estrés es un desequilibrio en el organismo ocasionado por no poseer los recursos necesarios para enfrentar los retos de la vida cotidiana. El perder el equilibrio corporal afecta los mecanismos de respuestas físicas, motoras y cognitivas, esto puede desencadenar bajo rendimiento en diferentes áreas de la vida ciudadana, una de ellas en el ámbito académico. Por tanto, es necesario estar atento al desempeño de los estudiantes en la

clase con el fin de acompañarlos asertivamente en el desarrollo de competencias y sus objetivos en cuanto al desarrollo integral, sin que el estrés sea un obstáculo para alcanzarlos.

Águila, Calcines, Monteagudo, y Nieves (2015) estudian el estrés en el ámbito académico, y lo conciben como:

Gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar. Estos sentimientos, se atribuyen a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por conseguir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización (p. 170).

Los sentimientos de estrés pueden producirse como estímulo o en respuesta a algo. Estas situaciones, son reflejadas en los niños, principalmente en aquellos que enfrentan grandes acontecimientos tales como: enfermedades catastróficas, separación de los padres, muerte de alguno de ellos o el nacimiento de un hermano, debido a que requieren de un proceso de adaptación.

Por lo tanto, el aprendizaje se convierte en un actor que genera reacciones causantes de experiencias no muy gratas orgánicamente para las personas, tal como lo menciona Orlandini (citado por Berrio y Mazo, 2012, p. 13), “Cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A esta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula”. Es así que, el aula de clase puede ser un espacio en el que se presenten situaciones de estrés.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental mencionar, que entre los elementos protagonistas en el estrés escolar, se encuentran, aspectos biológicos (edad, sexo); psicosociales, (estrategias de afrontamiento, apoyo social); psicosocioeducativos (autoconcepto académico, tipo de estudios, curso) y factores socioeconómicos (lugar de residencia, disfrute de becas).

Otro punto importante, en cuanto al estrés escolar, es el mencionado por Águila et al. (2015) cuando afirman que “las exigencias académicas funcionan como estresores curriculares o estímulos persistentes de respuestas ante situaciones de agobio, conocidas como estrés estudiantil” (p.171), estas circunstancias ponen en evidencia, que ciertas experiencias vividas en

el ambiente educativo causan manifestaciones indeterminadas, favorables o desfavorables para cada uno de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, el estrés ha sido estudiado, desde el enfoque cognitivo transaccional, que hace referencia, a la interacción entre la persona y su medio y reconoce que el organismo se moviliza en dos direcciones, hacia el ambiente y hacia sus recursos. Se genera estrés cuando los recursos no son suficientes para enfrentar las exigencias del entorno, en este sentido la clave de este enfoque “radica en la evaluación cognitiva tanto del estímulo como de la respuesta” (Dahab, Rivadeneira, y Minici, 2010, p. 2).

Al contemplar el estrés infantil en el ámbito escolar, se describe de forma general, más como una sintomatología del niño, que tiene como resultado una reacción a situaciones de su vida, en la escuela y trae como consecuencias “la alteración del sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico, la alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico” y ocasiona en los estudiantes desmotivación frente a sus procesos de aprendizaje (Maldonado *et al.*, cit. Román, Ortiz y Hernández, 2011, p. 2).

En relación con lo anterior, Lazarus y Folkman, citado en Trianes (2003, p.36), propone un conjunto de 4 elementos que intervienen en el proceso para que una situación sea fuente de estrés, como son: 1) los estímulos, es decir, acontecimientos externos, eventos cotidianos, físicos, psicológicos y sociales; 2) las respuestas que incluyen reacciones subjetivas, cognitivas, comportamentales, las cuales pueden o no ser adecuadas; 3) los mediadores, que evalúan el estímulo como amenazante y los recursos de afrontamiento como insuficientes; 4) los moduladores, que son factores diversos que pueden aumentar o atenuar el proceso de estrés, pero no lo provocan ni lo impiden.

De acuerdo con Trianes (2003, p. 15), los sentimientos de estrés pueden producirse como estímulo o en respuesta a una situación, dichas reacciones, se reflejan en los niños, principalmente en aquellos que enfrentan grandes acontecimientos tales como: enfermedades catastróficas, separación de los padres, muerte de alguno de ellos o el nacimiento de un hermano, debido a que requieren de un proceso de adaptación.

Estrategias de afrontamiento ante el estrés escolar

Para Lazarus (2000, p. 114), las estrategias de afrontamiento, son los modos como cada individuo, enfrenta las diversas circunstancias que le producen estrés, estas pueden ser eficaces o ineficaces, si permiten o no superar el momento de desequilibrio emocional por el que atraviesa la persona. Según el autor, las formas de superar los estados de tensión se dividen en: estrategias enfocadas en el problema, que consisten en identificar la situación y establecer las posibles soluciones, a las que se puede acceder, para superarla y estrategias emocionales, que se enfocan en “regular las emociones producidas por la situación estresante” (Lazarus, 2000, p. 126), es decir, darle un significado diferente al momento que se está viviendo, con el objetivo de volver al equilibrio corporal y emocional.

A su vez, Florencia y Domingo (2018) definen la categoría de este apartado, como las habilidades que posee una persona, para adaptarse a una realidad que interfieren en su tranquilidad. Estas capacidades son subjetivas de modo que varían conforme a la personalidad de la persona y las vivencias que perciba como abrumadoras. Algo semejante sugiere Trianes (2003, p. 35) al referirse a las estrategias de afrontamiento del estrés como las acciones intencionadas, que realiza cada persona conforme a la situación que enfrenta.

Adicionalmente, Leiva, Baher y Poblete (2012, p.52) expresan que las formas como las personas encaran situaciones de estrés, tienen que ver con el conjunto de acciones que estas realizan de acuerdo con el conocimiento que poseen, en torno a la realidad que enfrentan, de tal modo que estas pueden variar, dando lugar a la clasificación de las mismas, en acciones que conducen a encarar la situación o evitarlas. De otro lado, Lazarus y Folkmann (cit. Molinero, Salguero y Márquez 2012, p. 164), las definen como “una modificación constante del empeño cognitivo y comportamental para gestionar las demandas internas o externas, las cuales se perciben por encima de los recursos individuales”; es decir, es el conjunto de actividades dirigidas a cubrir la necesidad que tienen las personas de adaptarse a su entorno.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés utilizadas por los niños, Trianes (2003, p.35) expone que son muy diferentes a la de los adultos, debido a que poseen un “menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social” (p. 35) en este sentido, se deben brindar espacios en el contexto escolar, donde se presenten situaciones problematizadoras, a las cuales los estudiantes deban dar solución porque, mediante este tipo de estrategia, el maestro puede identificar si la forma de resolver dicha realidad, es directa o de carácter evitativo,

emocional o racional, con el propósito de planear actividades que permitan al niño, extender las habilidades emocionales a partir de las que ya posee, para habituarse a las circunstancias que vive en los diferentes contextos donde socializa.

Educación emocional

Greenspan, citado por Farkas y Rodríguez (2017), define el desarrollo socioemocional como “un proceso mediante el cual, el niño adquiere competencias sociales y emocionales.” (p.2736) que le permiten interactuar en los entornos donde socializa, ahora bien, Mayer y Salovey, citado en Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasaanales (2017, p. 327), coinciden con esta definición, al expresar que son las habilidades para filtrar datos de carácter emocional. A su vez, Goleman (1996, p.171), aclara que la inteligencia emocional, está relacionada con el autocontrol de las emociones, el saber establecer relaciones con los otros y permanecer motivados, en el esfuerzo por conseguir un equilibrio emocional.

En cuanto a la educación emocional, Hamburg citado en Goleman (1996,p. 172) puntualiza que se refiere a la acción de formar a los niños y adolescentes, en cuanto a “la demora de la gratificación, la responsabilidad social adecuada, el control de las emociones y una perspectiva optimista de la vida,” para tal fin se debe tener en cuenta, la edad cronológica del niño y su desarrollo cognitivo, de tal modo que las actividades realizadas en el aula de clase, le permitan adquirir las competencias emocionales propias de cada edad.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004, p. 13), en sus estándares de competencias ciudadanas, establece los tipos de habilidades que hacen parte de estas, entre las que se encuentran las destrezas emocionales, que consisten en la capacidad para reconocer las emociones propias y de los demás y actuar de modo beneficioso ante las mismas. El MEN (2004, p. 16), describe las destrezas que deben alcanzar los estudiantes, en sus diferentes grados, por ejemplo, de primero a tercero, ser capaces de identificar las emociones básicas, en sí mismo y las personas que lo rodean, así como, expresarlas de forma asertiva en los diferentes momentos vividos en la escuela, el hogar y la sociedad en general.

Para Shapiro (2008, p.18), educar en inteligencia emocional, significa brindar espacios que permitan a los educandos desarrollar habilidades para manejar sus emociones. Este autor considera que la sociedad actual exige a los niños adquirir competencias en diferentes áreas, cada vez a una edad más temprana, condición que puede llevarlos a sufrir de estrés emocional, si no se

incentiva este tipo de formación en el entorno, escolar y familiar. En este sentido, García y Méndez (2016, p.162) expresan, la necesidad de que los docentes desarrollen altas competencias emocionales, con el propósito de servir de ejemplo para que sus estudiantes aprendan, al observar la forma como ellos autorregulan las emociones en el contexto escolar.

En relación con el estrés, Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014) consideran, que se puede llegar a convertir en riesgo de inadaptación socioemocional y escolar en la infancia, si se tiene en cuenta que es una etapa de la vida, en la que se presentan diversidad de cambios y la necesidad de adaptarse a ellos, al experimentar infinidad de sensaciones, frente a situaciones inesperadas, las cuales pueden estar relacionadas con el ámbito escolar en eventos como: ser rechazado por los iguales, ser molestado por niños mayores, ser el último en alcanzar una meta, ser ridiculizado en clase, cambiarse de centro escolar, exceso de demandas escolares, realizar exámenes, llevar a casa malas notas, entre otras vivencias, que puede llegar a superarse si se logra desarrollaren los educandos, una inteligencia emocional, acorde con la edad en la que se encuentran.

Ambiente escolar como generador de estrés

Castro y Morales (2015) exponen que esta categoría se refiere al “espacio donde las personas están inmersas, se conforma de elementos como los circunstanciales, físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales se encuentran relacionados unos con otros” (p.64), de ahí que, al momento de analizar, si es un entorno estresante o no, se deben tener en cuenta todas las características que lo componen, de modo que no se dé pie a una visión sesgada del mismo.

Para lograr lo planteado en el párrafo anterior, es pertinente tener en cuenta elementos como:

La temperatura, la ventilación, el color de las paredes, el cielo raso, la intensidad de la luz, las decoraciones sin objetivo pedagógico y poco acordes con la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes, recursos y materiales limitados y precarios, limpieza deficiente; aunado a características socioemocionales que conllevan a desmotivación, problemas de disciplina, escaso sentido de pertenencia y compromiso en el cuidado del aula, así como de calidad de las relaciones interpersonales existentes; todos los cuales propician que el aprendizaje logrado por los niños y niñas no sea óptimo (Castro y Morales, 2015,p. 2)

En esta misma línea, para Díaz y Gairín (2014), el ambiente escolar se relaciona con la sensibilidad que tienen los docentes, frente a “las señales emitidas por los alumnos con el objetivo de evitar las situaciones amenazantes, y no hacer uso del castigo como instrumento de aprendizaje” (p.193). Lo anterior implica una actitud por parte de los docentes abierta y de atención en el aula de clase, en cuanto a las necesidades de sus estudiantes, con el objetivo de generar en ellos procesos de desarrollo significativo, y no ser fuente de estrés escolar en su práctica educativa.

En este sentido, Trianes (2003, p. 103) establece que la escuela puede ser un espacio donde se generen múltiples situaciones que ocasionen estrés en la infancia, siendo una de ellas la necesidad de establecer relaciones sociales con personas fuera del núcleo familiar, lo cual exige al niño utilizar los recursos disponibles, para hacer frente a esta nueva situación de una manera exitosa, pues, de lo contrario, los sentimientos de fracaso y ansiedad podrían traer consecuencias negativas en la adquisición de competencias requeridas, para ser promovido de nivel escolar.

De igual modo, Orpinas y Raczynsk (2016, pp. 11-12) expresan que un ambiente escolar positivo brinda espacios seguros en relación con aspectos, físicos referentes a la infraestructura educativa y emocionales, como la confianza para expresar los sentimientos que genera la escuela. Estos aportan a la tranquilidad de los estudiantes, y disminuyen la posibilidad de que los entornos escolares sean percibidos por los estudiantes como fuente de estrés.

Asimismo, Mejía (2011) considera que “el ambiente físico en las personas puede tener una influencia tal que repercute no solo en el comportamiento social, sino también en aspectos como la salud física y psicológica” (p.16), por tanto, las instituciones educativas deben velar en lo posible porque los ambientes escolares cumplan con las anteriores características, con el objetivo de que posibiliten a los estudiantes adquirir competencias, no solo desde el punto de vista académico, sino emocional, necesarias para adaptarse a su contexto escolar e integrarse a la sociedad, en su vida como adultos.

Metodología

El objeto de esta investigación es conocer las concepciones de los estudiantes sobre los sentimientos de estrés escolar, los eventos que los generan y las estrategias que utilizan para

afrontarlos, por lo tanto, el enfoque apropiado para abordarlo es el cualitativo, debido a que este permite comprender las percepciones que tienen los estudiantes en relación con su ambiente escolar, pues tal y como lo menciona Galeano (2004, p. 16), este posibilita conocer la forma de pensar de las personas y cómo estas interactúan en un contexto determinado, con el fin de generar conocimiento científico a partir de ellas.

A su vez, la metodología que se utilizó en el desarrollo de la investigación, fue la fenomenología definida por Creswell (2013), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2010) (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 493-494), como el proceso que permite descifrar y comprender los acontecimientos, en un tiempo y espacio determinado, desde la perspectiva de quienes los viven, con el objetivo de entender su significado y construir una visión colectiva en relación a ellos. En el ámbito educativo, el grupo de la revista *Phenomenology+Pedagogy*, propuso la conjunción de estos dos campos, conocida como “pedagogía fenomenológica”, en la que se busca conocer las vivencias ocultas de los niños por fuera del espacio de clase y de otros lugares controlados por los adultos, en los que ellos se expresan con naturalidad. Es una “práctica ético-normativa porque distingue entre lo que es bueno y lo que no es bueno para un niño” (Van Manen, 2016, p. 226-227). Asimismo, este enfoque “contribuye de manera privilegiada al conocimiento de las realidades escolares especialmente a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, p. 51), al permitir visibilizar a través de un análisis reflexivo problemáticas socioeducativas, que en algunos casos no son percibidas por los docentes, bien porque son normalizadas en el contexto escolar o por desconocimiento de estos.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se utilizó la técnica interactiva que, según García, Gonzáles, Quiroz y Velásquez (2002, p.71) consiste en mecanismos que permiten, a las personas partícipes de una investigación, explicar la forma de ver, vivir y comprender determinada situación y los sentimientos que esta genera, a través de diferentes medios como, por ejemplo: el dibujo, sociodramas, fotografías, las cuales propician la construcción colectiva de conocimiento.

Para este caso específico, se utilizó dentro de la clasificación de técnicas descriptivas que “permiten a los sujetos plasmar y narrar, hechos, situaciones, momentos y ambientes e informar sobre los componentes y características de su realidad y sobre las comprensiones y percepciones que tienen de ella” (p.86), el taller que da la posibilidad a cada sujeto de expresar, por medio de

dibujos, la manera como comprende una situación vivida y los sentimientos que esta suscita y luego evidenciar los puntos comunes y en desacuerdo que se presentan frente a la problemática (García, Gonzáles Quiroz y Velásquez, 2002, p.90), específicamente taller de cuento dibujado que permite evocar vivencias del pasado significativas.

Por último, se usó un cuestionario estructurado para estudiantes que permitió tener un acercamiento inicial a la problemática objeto de estudio y otro para docentes que consistió en un conjunto de preguntas cerradas y abiertas sobre las categorías de la investigación, estas permitieron conocer el punto de vista de los docentes sobre los sentimientos de estrés en los niños y niñas, las situaciones que ellos consideran las producen y las estrategias que utilizan para apoyar a los estudiantes a superarlas.

La población objeto de estudio, fueron niños y niñas de cuarto grado, pertenecientes a 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 de la ciudad de Medellín. Los criterios de selección que se utilizaron, fueron los siguientes: ser estudiantes del grado cuarto, pertenecer a una de las instituciones educativas de la muestra y que sus padres permitan su participación en el estudio. Se escoge el grado cuarto, porque según los estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004), entre los grados primero a tercero, los educandos deben alcanzar el desarrollo de competencias emocionales tales como: identificar emociones básicas (alegría, tristeza, rabia y temor) y saberlas expresar a través de sus diferentes lenguajes (p. 16).

Para el análisis de la información se utilizó una matriz categorial, posteriormente se triangularon los resultados y se analizaron en relación con los postulados consultados en el referente teórico y los datos suministrados por los estudiantes y las docentes.

Cronograma de actividades

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	Taller 1					Taller 2					Taller 3					Taller 4				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Elaborar la propuesta de investigación según formato de la facultad/escuela	Planteamiento del problema																				
	Antecedentes que se relacionen																				

Cuadro de resultados de generación de conocimiento

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento:

Objetivos (del proyecto)	Resultado esperado	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado
<p>Objetivo general: comprender los sentimientos de estrés que emergen en los niños y niñas de cuarto grado en 4 instituciones educativas públicas del núcleo educativo estudiado, los eventos escolares que los producen y las estrategias que utilizan para afrontarlos.</p> <p>Específicos: -Describir los eventos que son percibidos como estresantes en el ambiente escolar, por los estudiantes del núcleo educativo estudiado. -Reconocer las estrategias que utilizan los estudiantes del núcleo educativo estudiado para afrontar los momentos de estrés escolar. -Analizar las experiencias de estrés que genera el ambiente escolar en los niños y niñas de cuarto de las instituciones educativas seleccionadas.</p>	artículo de revisión y artículo de resultados	Envío de artículos a revistas indexadas	2

Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Cuadro No. 2: Apropiación social del conocimiento

Resultado esperado (según proyecto)	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado
Realización de ponencia con publicación de memorias	Participación en el XXIII Encuentro Nacional de Investigación Universidad Católica Luis Amigó	1

Realización de ponencia con publicación de memorias	Participación en Segundo Coloquio de Posgrados Doctorados y Maestrías en Educación o afines	1
---	---	---

Referencias

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, R., y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Aguirre, J., y Jaramillo, G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(2) 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1341/134129257004/>
- Ahumada, B., Henríquez, C., Maureira, F., y Ruiz, V. (2013). Estrés Estudiantil un Estudio desde la mirada cualitativa. *Revista investigación Cualitativa*, 1 (15), 1-16. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/357/Articulos/Art%C3%ADculo-%20Estr%C3%A9s%20Estudiantil.pdf>
- Alcaldía de Medellín (2016). Plan de desarrollo local Comuna 11 Laureles-Estadio. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA11_LAURELES_ESTADIO.pdf
- Arias, I., Nascimento, J., y Santos, F. (2017). Perfil de niños con déficits en la cognición numérica. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672017000300026&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

- Berrio, N., y Mazo, R. (2012). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Barraza, A. (2010). La relación persona-entorno como fuente de estrés académico. *Revista Nacional de Psicología*, 11 (01), 1-11. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/59/56>
- Bustamante, C., y Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista CEFAC*, 11(2), 223-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn S. (2014). El papel del docente ante las emociones de los estudiantes de tercer grado. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en educación*, 14 (1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Cardozo, L. (2016). El estrés en el profesorado. *Reflexiones en psicología*, 15, 75-98. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a06.pdf
- Castro. M., y Morales. M. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19 (3), 1- 32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5169752.pdf>
- Dahab, J., Rivadeneira, C., y Minici, A. (2010). El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de terapia cognitiva conductual*, 18, 1-6. Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enfoque-cognitivo-transaccional-del-estres.pdf>
- Díaz, A., y Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66 p. 189-206. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a12.pdf>
- Díaz, P., y Mora, J. (2014). Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria. *Desarrollo de aspectos psicológicos de la infancia*, 11, 7-21. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n11/n11_a02.pdf

- Encina, Y., y Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33 (2), 364-385. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n2/a05v33n2.pdf>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasaanales, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33, (2), 327-333. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Farkas, C., y Rodriguez, K. (2017). Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2735–2746. doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.06.003
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>
- Fernández, C., Vieira, F., Silva, J., Barbosa, S., y Pereira V. (2013). Functional health patterns: nursing diagnoses in public school-aged children and adolescents. *Text Context Nursing, Florianópolis*, 22 (4), 1056-1063. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n4/en_23.pdf
- Fernandez, E., Trianes, M., Maldonado, E., Miranda, J., Ortiz, E., Y Engüix, A. (2015). Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. *Anal. Psicol.* 31 (1), 120-126. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.151451>
- Fernández, F., Trianes, M., Escobar, M., y Muñoz A. (2014). Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30 (1), 22-33. <https://doi.org/10.1177/0829573514548388>
- Florencia, L., y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *RMIE*, 23 (77), 413-432. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación Cualitativa*. Medellín. Colombia: Universidad EAFIT

- García, A., y Méndez, C. (2016). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (30),151-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2431/243150283009/>
- García, B., Gonzáles, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín. Colombia. FUNLAM
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de educación Universidad de Costa Rica*, 36 (1), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona. España. Kairos
- Gonçalves, M., y Marturano, E. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21 (2), 305-3017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210208>
- Henao, J., Marín, A., y Vanegas, José. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20 (3), 451-465. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.7>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodologías de la investigación quinta edición. México D.F. México. McGraw Hill
- Hernández, S., Y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Afrontamiento ante Eventos Estresantes en la Infancia. *Acta de investigación psicológica*, 2 (2), 687 – 698. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n2/v2n2a7.pdf>
- Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. Bilbao. España. Desclée De Brouwer
- Leiva, M., Baher, G., y Poblete, C. (2012). Efecto de las estrategias de afrontamiento al estrés en los síntomas de estrés postraumático en sobrevivientes de un terremoto. Hacia un modelo explicativo del estrés post-traumático. *Terapia Psicológica*, 30 (2), p.51-59. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48082012000200005&lng=en&nrm=iso

- López, M., Aguilar, M., y Zabaleta, B. (2014). Percepción de estrés escolar y ritmo circadiano de cortisol en el Síndrome de Turner. *Temas em Psicología*, 22(2), 529-538. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751528021>
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=21328600007>
- Maldonado, M., Hidalgo, M., y Otero, M. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2895627>
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Universidad de la Sabana*, 10 (2), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>
- Martínez, V. (2014). Prevención estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 295-305. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780031>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). Estrés Escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 34-41. doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003
- Mejía, A. (2011) Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Revista Pampedia*, 7 p. 3-18. Recuperado de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Estr%C3%A9s%20ambiental%20e%20impacto%20de%20los%20factores%20ambientales%20en%20la%20escuela.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2012). Estrés-recuperación en deportistas y su relación con los estados de ánimo y las estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (1), 163-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235124455021>

- Morales, F., Trianes, M., Páez, J., e Inglés, C. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28(4), 370-376. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4337.pdf>
- Nieuwenhuizen, E., Eloff, I., y Moen, M. (2014). Rethinking early school transitions as social transactions. *South African Journal of Childhood Education*, 4(2), 73-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v4n2/06.pdf>
- Orlandini, A. (2012). El estrés: qué es y cómo evitarlo. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/381054637/El-Estres-Que-Es-y-Como-Evitarlo-Alberto-Orlandini>
- Orozco, A. (2017). Violencia de pareja y funcionamiento emocional conductual infantil: el efecto mediador del estrés parental. *Psicología Conductual*, 25 (2), 315-330. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=27539ca5-5a44-4324-89b8-204ecfba2a9f%40sessionmgr101>
- Orpinas, P., Y Raczynsk, K. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612016000100002
- Palacio, C., Tobón, J., Toro, D., y Vicuña, J. (2018). El Estrés escolar en la Infancia: una reflexión teórica. *Cuadernos de neuropsicopedagogía*, 12 (2), 1-20. doi: 10.7714/CNPS/12.2.
- Pérez A., Ferrer R., García E. (2015) Tiempo escolar y subjetividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65) 507-527. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408009.pdf>
- Quintero, J., Munévar, R., y Munévar, F. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de salud pública*, 17 (2), 229-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.35882>
- Rodríguez, F., Torres, M., y Páez, J. (2012). Gender and age differences in how children cope with daily stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/26/english/Art_26_673.pdf

- Román, C., Hernández, Y. (2011). Estrés académico una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499>
- Shapiro, L. (2008). La inteligencia emocional en los niños. Barcelona. España. Zeta
- Suárez, N., y Díaz, L. (2014). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.5289>
- Thorne, K., Andrews, J., y Nordstokke, D. (2013). *Journal of General Psychology*, 140 (3), 204-223. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24837655>
- Trianes, M. (2003). Estrés en la infancia su prevención y tratamiento, Madrid, España: Narcea, S.A.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Popayán: Universidad del Cauca.
- Vega, C., Villagrán, M., y Nava C. (2012). Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil. *Revista psicológica científica*, 14(21). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estrategias-afrontamiento-estres-depresion-infantil>
- Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S., y Nygren, J. (2016). Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping with school-related stress. *The Journal of School Nursing*, 33(5), 374–382. doi:10.1177/1059840516676875
- Wong, M. (2015). A longitudinal study of children's stress and coping during transition to school. *Early Child Development and Care*, 186 (6), 927-946. doi <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>
- Zych I., Beltran, M., Ortega R. y Llorent, V. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de Bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 86-93. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103417301429>

**Artículo de revisión: Tendencias Teóricas Sobre Ambiente Educativo, Estrés
Escolar, Afrontamiento y Educación Emocional**

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Introducción

El ambiente escolar es un espacio donde los niños y niñas viven variedad de experiencias como, por ejemplo: el tener que presentar exámenes, hablar en público, socializar con personas por fuera del núcleo familiar, entre otras situaciones, que pueden ser percibidas por los estudiantes como positivas o negativas de acuerdo con su subjetividad; el rechazo prolongado por parte de ellos ante las experiencias escolares, ocasiona desequilibrios emocionales y físicos conocidos como estrés escolar (Trianes, 2003, p. 23), al estar relacionados exclusivamente con las vivencias y actividades del ambiente escolar.

Igualmente, las situaciones enunciadas en el párrafo anterior, según autores como Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014, p.33) son susceptibles de transformarse en riesgo de inadaptación socioemocional para los estudiantes en su ambiente escolar, al no contar con las habilidades necesarias para superar de forma exitosa los retos propuestos en él; razón por la cual padres, docentes y directivos, están llamados a informarse sobre la existencia de esta problemática socioeducativa y la forma en que puede afectar el desarrollo integral de los estudiantes.

De ahí que es preciso propiciarles espacios a los estudiantes, que les faciliten adquirir habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento ante el estrés, con el propósito de prevenir su marginación en el ambiente escolar, objetivo que se puede alcanzar por medio de la educación emocional en la escuela, con actividades encaminadas al desarrollo de la inteligencia emocional, por ser la comunidad educativa la que conoce de primera mano las necesidades de sus estudiantes e interacciones entre ellos.

En este sentido, se requiere de docentes sensibles frente a los requerimientos del contexto donde realizan su práctica pedagógica; dispuestos a propiciar espacios para el desarrollo de la inteligencia emocional en sus estudiantes; capaces de considerar la edad en la que se encuentran, su contexto, entre otros aspectos para lograr que adquieran competencias emocionales como: habilidades intrapersonales e interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y humor planteadas por Bar-On (2006, p.14).

En el presente artículo se abordan las estrategias de afrontamiento ante el estrés, relacionadas con la tercera habilidad emocional mencionada en el párrafo anterior, denominada “manejo del estrés”, referida al desarrollo de destrezas que posee una persona para acoplarse a una realidad que interfiera en la tranquilidad del estudiante, con el fin de lograr el equilibrio

físico y mental pronto, porque de no obtenerlo, se verán afectados directamente los resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al alterarse dispositivos básicos de aprendizaje como: memoria, atención y concentración, al igual que la interacción con pares y docentes (Trianes, 2003, p.114), situación que obstaculiza directamente el desarrollo integral de los mismos.

De todo lo expuesto, surge el interés por revisar de forma sistemática las tendencias teóricas, metodológicas y principales hallazgos de estudios sobre las categorías: ambiente escolar, estrés escolar, estrategias de afrontamiento del estrés y educación emocional, producidos entre 2012 y 2019 en inglés y español, en el ámbito internacional. De tal forma que se logre visualizarlos estudios más recientes y relevantes en torno a ellas, la forma en que los diferentes investigadores las han abordado y la manera como todas se encuentran relacionadas en torno al desarrollo integral de los estudiantes.

De igual modo, se pretende que este artículo sea útil a los investigadores interesados en profundizar sobre alguna de las categorías de interés, y se espera sirva de base a los docentes para conocer acerca del estrés escolar que pueden llegar a sufrir sus estudiantes, sus características y la forma como la educación emocional puede guiarlos al momento de enfrentar situaciones que los desestabilicen. Para lograr dicho fin, es crucial que los docentes conozcan sobre la importancia de su práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y de las implicaciones que esta tiene en la subjetividad de cada uno.

Metodología

Investigación documental, que emplea la técnica de análisis de contenido, mediante el rastreo bibliográfico en las bases de datos: Scopus, Scielo, Science Direct, Dialnet, Redalyc y Ebsco, en las que se buscaron las siguientes categorías: 1) ambiente escolar o *school environment* 2) estrés escolar o *school stress*, 3) estrategias de afrontamiento del estrés o *strategies to cope with stress*, 4) educación emocional o *emotional education*, todas ellas relacionadas con la infancia y referidas a situaciones que ocasionen estrés en los estudiantes de primaria. En la búsqueda de la primera categoría, solo se tienen en cuenta aquellas investigaciones que describen las características del ambiente escolar como generador de estrés. Los criterios de inclusión y de exclusión utilizados en la selección de los artículos, se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 2*Criterios de búsqueda de los artículos*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios científicos publicados en bases de datos de artículos científicos.	Publicaciones en medios diferentes a bases de datos de divulgación de artículos científicos
Estudios en idioma inglés y español.	Estudios publicados en un idioma diferente al inglés o español.
Investigaciones cuya población sean estudiantes de 8 a los 12 años.	Investigaciones que estén enfocadas en adolescentes o adultos.
Estudios publicados entre los años 2012 al 2019	Estudios publicados antes de 2012 excepto si estos, dentro de la categoría o contexto son los únicos que se encuentran.
Estudios que sean de corte cualitativo o cuantitativo y desarrollen las categorías objeto de estudio.	Estudios de corte cualitativo o cuantitativo que no desarrollen las categorías objeto de estudio.

Fuente: elaboración propia

Resultados

A partir del rastreo bibliográfico, se seleccionaron 50 investigaciones que cumplieron con los criterios de inclusión, según el proceso descrito en la figura 1:

Figura 1*Diagrama de análisis de información*

Elaboración propia

A continuación, se define cada una de las categorías conforme a lo propuesto por los autores que se refieren a ellas en sus investigaciones para finalmente exponer los hallazgos en cada categoría.

Ambiente educativo como generador de estrés

La categoría ambiente escolar como generador de estrés o *school environment as a stress generators* definido por Orpinas y Raczynsk, (2016, p.11); Díaz y Gairín, (2014, p.193) y Trianes, (2003, p.103) como el espacio donde confluyen las subjetividades de directivos docentes, docentes y estudiantes en el que se establecen un conjunto de relaciones, con el fin de propiciar procesos de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de cada contexto. De ahí que el ambiente escolar deba cumplir con características específicas en cuanto a la infraestructura, materiales educativos y relaciones que se establecen en el mismo con el propósito de lograr dicho fin (Castro y Morales, 2015, p. 2).

En cuanto a las particularidades del ambiente escolar como generador de estrés Barraza (2010), expone algunos elementos propios de este como: ambientes “exageradamente demandantes, novedosos, impredecibles, escasamente controlables, de alta duración e intensidad” (p.1) considerados por los estudiantes como factor estresor, al sentir que no cuentan con las habilidades para enfrentar las diversas situaciones en su ambiente escolar que les exigen, una alta capacidad de adaptación al cambio.

Vinculadas a esta categoría se encontraron 5 estudios, de los cuales 2 se realizaron desde una metodología cuantitativa, y 3 a partir de la cualitativa. En cuanto al punto de vista abordado por los investigadores, 3 se analizaron desde lo educativo, 1 retoma la perspectiva psicológica y educativa; el último fue a partir de la arquitectura institucional.

En el ámbito internacional, se destacan las investigaciones realizadas por: Ros, Filella, Ribes, y Pérez (2017), pretendieron examinar la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar, el rendimiento académico y las competencias emocionales (p.6). En su apartado de conclusiones afirman que, el contar con competencias socioemocionales desarrolladas contribuye a disminuir el estrés escolar al tiempo que mejora el ambiente escolar (p.15).

Por su parte, Bernardes y García (2017), realizaron una revisión de la literatura existente referida a los ambientes restauradores y la teoría de la restauración de la atención en relación con el ambiente escolar (p.97). Los autores concluyeron que, exponer a los estudiantes a ambientes rodeados de naturaleza en el ambiente escolar les facilita lograr el equilibrio luego de vivir una situación percibida por ellos como estresante (p.97).

En esta misma temática, pero en el marco nacional, los investigadores Quintero, Munévar y Munévar (2015), buscaron determinar las características de los ambientes escolares y su relación con el aprendizaje, el bienestar y la salud de los estudiantes (p. 229). En sus conclusiones exponen que el hacinamiento y sobrecupo en las aulas, produce sensación de incomodidad (p. 234), la cual puede ser fuente de estrés en el contexto escolar.

Bustamante y Urrea (2015), visibilizaron rutas de reconstrucción de la confianza y el cambio de actuación de los docentes en relación con sus estudiantes (p. 223). Concluyeron que los docentes deben generar ambientes de confianza, que permitan a los estudiantes sentirse respetados y valorados, con el fin de disminuir las situaciones que son percibidas como estresantes por ellos (p.235).

Ahnert, Harwardt, Kappler, Eckstein y Milatz (2012), exploraron el estrés que los estudiantes pueden experimentar dentro del entorno escolar y cómo la relación con el maestro lo amortigua o exagera. Allí se concluye que la forma como se relacionan docentes y estudiantes interviene positiva o negativamente en relación con la generación de estrés en los estudiantes (249).

Estrés escolar

En cuanto a la conceptualización de la categoría estrés escolar o *school stress*, no existe un consenso en las definiciones presentadas por los autores que han estudiado el tema, pero si se evidencian algunos elementos comunes. A continuación, se hace una recopilación de los aspectos abordados por ellos:

En primer lugar, Águila, Calcines, Monteagudo, y Nieves (2015, p. 171); Orlandini (2012, p. 132) y Maldonado, Hidalgo y Otero (2000), lo definen como el conjunto de situaciones vividas por los estudiantes en actividades relacionadas con el ámbito académico, que generan desequilibrios emocionales y físicos como: miedo, cansancio, preocupación, al considerar que no cuentan con las herramientas necesarias para hacer frente a una situación específica de este ambiente, ejemplos de ello es el no creerse capaz de cumplir con los objetivos de cada curso o de establecer buenas relaciones con sus compañeros de clase y docentes.

En segundo lugar, Trianes (2003) y Águila et al. (2015), afirman que el ambiente escolar actúa como estresor y ponen en evidencia que ciertas experiencias vividas en el ambiente educativo, causan manifestaciones indeterminadas para cada uno de los estudiantes, favorables o

desfavorables en su proceso de aprendizaje. Es así que el aula de clase es un espacio en el que se presenten situaciones que tienen como resultado sentimientos de estrés para los que allí interactúan. En este punto, es necesario aclarar que al momento de evaluar un acontecimiento como estresante o no, intervienen características propias de cada persona como son: edad, sexo, autoconcepto, grado escolar en el que se encuentra, lugar en el que vive y el estar becado o no para realizar sus estudios (Palacio, Tobón, Toro y Vicuña, 2018, p. 14). Allí se evidencia la multiplicidad de elementos que se deben tener en cuenta, a la hora de evaluar los factores que dentro del aula de clase son percibidos por los estudiantes como estresores y como estos últimos, afectan su proceso de aprendizaje.

Por último, en cuanto a esta categoría, Lazarus y Folkman (1986) afirman que las personas realizan esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (p. 164), habilidades que les permite dar respuesta a una situación determinada conforme a las características específicas de esta, la evaluación cognitiva que se le haga y las herramientas que tiene cada estudiante para superarla.

Relacionadas con esta categoría se encuentran 16 pesquisas que cumplieron con los criterios de selección, 12 son de corte cuantitativo, 4 pertenecen al paradigma cualitativo. En cuanto a la perspectiva de análisis, 4 son educativos, 5 psicológicos, 4 integran los anteriores, 1 médico y 2 tiene en cuenta el punto de vista médico y psicológico.

En el contexto internacional, se encontraron las investigaciones realizadas por: Aguilar (2018), que caracterizó el estrés en una muestra de niños, con énfasis en identificar los eventos estresantes prevalentes (p.86). En sus resultados afirma que la violencia entre pares es una de las situaciones consideradas por los estudiantes como estresantes en el ambiente escolar (p.103).

A su vez, Jaureguizar, Garaigordobil y Bernaras (2018), se interesaron por explorar la relación entre el estrés autoinformado por los estudiantes y la depresión informada por el maestro, y determinar si la capacidad de recuperación, el autoconcepto y las habilidades sociales de los estudiantes moderan esta relación (p.488), ellos concluyen que las actividades dirigidas al desarrollo de competencia para la vida disminuyen la posibilidad de sufrir enfermedades mentales (p. 488).

Wang y Fletcher (2017) indagaron sobre el papel de las interacciones de estudiantes con los maestros y el conflicto con los amigos en la configuración del ajuste escolar (p.545). Sus

resultados explican cómo las buenas relaciones con pares y docentes son protectoras a la hora de percibir como estresante una situación en el ambiente escolar (p.557).

Rey, Martínez y Calonge (2017) se refieren a las situaciones estresantes que afronta la infancia, en este sentido su interés fue analizar la relación entre las situaciones estresantes cotidianas (SEC) y la sintomatología psicológica, exteriorizada e interiorizada en la adaptación escolar, social y familiar (p. 483). Los autores concluyen que los niños se ven afectados por las circunstancias percibidas como estresantes en su cotidianidad, en particular las referidas a las relaciones con su pares y docentes (p. 479).

De otro lado, Arias, Nascimento y Santos analizaron si el estrés escolar interfiere en el desarrollo de habilidades cognitivas, específicamente en las aritméticas (2017, p. 1). En sus hallazgos describen que existe una relación entre el estrés y las dificultades para el aprendizaje de la aritmética en los estudiantes.

Además, Maturana y Vargas (2015), describieron los principales síntomas asociados al estrés escolar que pueden ser foco de atención para los profesionales de la salud (p.1). Al finalizar su estudio sugieren darles a conocer a los padres de familia la importancia del apoyo emocional para sus hijos, si se quiere que estos desarrollen habilidades socioemocionales (p. 1).

Fernández, et al. (2015), realizaron una investigación que analizó si el estrés escolar y el desempeño cognitivo se encuentran relacionados (p.120). Los autores concluyen que el estar expuesto a situaciones de estrés afecta el desempeño académico de los estudiantes de forma negativa (p.120).

Encina y Ávila (2015), en su estudio aplican la escala de estrés cotidiano en niños, para determinar la prevalencia de estrés (p.378). En sus resultados exponen que las niñas perciben más acontecimientos cotidianos como estresantes en comparación con los niños, además confirmaron que, en los entornos rurales disminuye el sentimiento de estrés tanto en niños como en niñas (p.380). Lo anterior lleva a considerar el estar cerca de entornos naturales como un amortiguador del estrés.

Harrison y Murray (2015), se preguntaron por los sentimientos de los niños acerca de los eventos escolares, sus razones para experimentarlos y estrategias utilizadas para hacerle frente a estos (p. 80). Concluyeron que es importante reconocer los sentimientos que genera el ambiente escolar en los niños y niñas, con el fin de ayudarlos a desarrollar estrategias para afrontarlos (p. 96)

Fernández, Trianes, Escobar, Blanca, y Muñoz (2014)), evaluaron los factores de estrés cotidiano y determinaron su prevalencia entre los estudiantes de educación primaria (p. 22). Se destaca que Trianes determinó si el estrés cotidiano en los niños es generado por la familia, la escuela o diversos factores que los rodean. Los autores concluyeron que ambos ambientes pueden ser percibidos en algunas ocasiones por los estudiantes como fuente de estrés y, al mismo tiempo, señalan la necesidad de fomentar en ellos el desarrollo de estrategias eficaces para afrontarlo, tanto en el ambiente familiar como en la escuela.

Calitz, De Jongh, Horn, Nel, y Joubert (2014), buscaron perfilar niños y adolescentes, tratados por trastorno de estrés post traumático (TEPT) (p.15). Concluyeron que es preciso darle una mirada al TEPT que integre disciplinas como la medicina la psicología y la pedagogía, con el fin de actuar de manera conjunta y evitar en la medida de lo posible, el desarrollo de enfermedades mentales, como consecuencia de experimentar estrés en su cotidianidad (p. 536).

Martínez (2014) rastreo casos de estrés infantil en población escolarizada, las causas y consecuencias del estrés en la niñez, al tiempo que identifica pautas preventivas para aplicarse en los centros escolares (p.295). Concluyó que los ambientes donde los estudiantes se sienten valorados y acogidos les generan menos eventos estresantes (p.295).

Por su parte, Trianes, Fernández y Escobar (2014) pretendieron revisar el constructo de estrés cotidiano en la infancia y proponer acciones para prevenirlo (p.32). Concluyeron que los docentes deben ser capacitados en las situaciones que causan molestias en los estudiantes en el ambiente escolar, como es el estrés cotidiano (p. 34).

Escobar, et al. (2013), identificaron variables que contribuyen a los factores estresantes diarios en una población de escolares (p. 227). Concluyeron sobre la necesidad de crear programas específicos para el desarrollo de habilidades socio-emocionales, que le permitan al estudiante adaptarse mejor a las situaciones que se presentan en la escuela (p. 227).

De igual modo, Fernández, Vieira, Silva, Barbosa y Pereira (2013), buscaron identificar la tolerancia al estrés de los estudiantes entre los 10 y 15 años (p.1061). Al finalizarlo, explican la necesidad de un trabajo conjunto entre el sector salud y el educativo para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes (p.1061).

Finalmente, en el contexto nacional, en cuanto al estrés escolar - *school stress*, se tiene en cuenta la pesquisa realizada por Palacio, Tobón, Toro y Vicuña (2018), su objetivo fue revisar los principales hallazgos sobre estrés escolar en niños y niñas en edades comprendidas entre los

8 y 12 años (p. 2). En sus conclusiones resaltan la importancia de profundizar en torno a esta problemática en los diferentes contextos desde la perspectiva cualitativa, con el fin de dar respuestas pertinentes a cada uno de ellos (p. 16).

Estrategias de afrontamiento del estrés

Florencia y Domingo (2018) coinciden en afirmar que las estrategias de afrontamiento, son los modos como cada persona hace frente a las diversas circunstancias que lo perturban física o emocionalmente, conforme con el conocimiento que poseen, en torno a la realidad que enfrentan. Para el primer autor, estas pueden ser eficaces o ineficaces, si permiten o no superar el momento de desequilibrio por el que la persona atraviesa. Para Leiva, Baher y Poblete (2012), estas pueden variar, en cuanto a acciones que conducen a encarar la situación o evitarlas. Según estos autores, lo que se pretende con las estrategias de afrontamiento al estrés es darle un significado diferente al momento que se está viviendo, con el objetivo de volver al equilibrio corporal y emocional.

Trianes (2003) se refiere específicamente a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños. La autora expone que son muy diferentes a las de los adultos, razón por la que no pueden ser comparadas con las utilizadas por estos, debido a que los niños poseen un menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social (p. 35).

En este sentido, surge la siguiente clasificación: “estrategias de abandono de todo control, ausencia de cualquier meta u objetivo de afrontamiento e incluye respuestas como no hacer nada o evadirse...conocida como pasiva muy utilizada por los niños. Por ejemplo, irse a la calle o esconderse en casa” (Trianes, 2003, p. 37). Estas son las que se deben tener en cuenta al momento de analizar cómo los niños enfrentan las situaciones que los desequilibran.

A continuación, se relacionan las investigaciones que tienen que ver con la categoría de estrategias de afrontamiento del estrés escolar o *strategies to cope with stress in children* el total de pesquisas que se tienen en cuenta son 9, de las cuales 6 corresponden al paradigma cuantitativo, 3 al cualitativo. En cuanto a las áreas a las que pertenecen, 4 son analizadas en la perspectiva psicológica, 3 desde lo educativo y psicológico, 1 en lo educativo y 1 a partir de la medicina. En ellas se evidencian las formas como los estudiantes enfrentan el estrés en los ambientes donde interactúan.

En el ámbito internacional esta categoría es abordada por Romero, Gómez, Durán y Ruiz (2017), quienes buscaron conocer cuáles eran las estrategias de afrontamiento que con mayor

frecuencia utilizaban un grupo de escolares, analizar su relación con los problemas internalizados y externalizados e indagar sobre el impacto de las estrategias de afrontamiento en estos problemas (p.2757). En sus resultados indican un uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés por parte de los estudiantes, entre los 8 y 12 años, como son las adaptativas, de resolución del problema, consideradas como eficaces por los autores (p. 2762).

Morales y García (2017) analizaron las diferencias en las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano empleadas por escolares en función de la procedencia de escuela urbana vs. rural y rendimiento académico (p.1). Los autores concluyeron que los estudiantes de zonas urbanas cuentan con mayor número de estrategias de afrontamiento eficaces ante el estrés, que los estudiantes de sectores rurales (p. 3).

Morales, Trianes, Miranda e inglés (2016), pretendieron conocer la prevalencia de estrategias de afrontamiento en tres problemas cotidianos infantiles (p. 370). En su estudio determinan que entre las estrategias mediante las cuales los niños superan el estrés escolar, se encuentran, por ejemplo, afrontar directamente la situación, actuar de forma pasiva y huir de la situación (p.7).

Gutiérrez y Lemos (2016), se interesaron por identificar y describir cuáles son las situaciones estresantes más frecuentes en niños argentinos con diagnóstico de cáncer y las estrategias de afrontamiento más utilizadas (p.331). En sus conclusiones describen que las situaciones sociales y escolares son percibidas por los niños como estresores, igualmente se estableció que las estrategias utilizadas frecuentemente son: búsqueda de apoyo emocional y pérdida de control en los niños más pequeños (p. 336).

Wong (2015), estudió el estrés y el afrontamiento de los niños durante la transición de preescolar a la escuela (p. 927). Allí se estableció que los estudiantes desde su primera infancia pueden comunicar claramente sobre el estrés que les genera la escuela y las estrategias que utilizan para superarlo (p. 927). Algunas de las formas cómo ellos superan el estrés escolar son: tratar de resolver el conflicto, buscar apoyo social y emocional sea por parte de compañeros, maestros o padres de familia (p. 942).

Marsac, Donlon, Hildenbrand, Winston y Kassam (2014) se interesaron en determinar las estrategias de asistencia y afrontamiento de los niños y la asociación entre el afrontamiento y las reacciones de estrés agudo después de una lesión (p. 233). Concluyeron que los niños negros

reciben más apoyo de sus padres que los niños blancos por lo tanto cuenta con estrategias de afrontamiento acordes a cada situación (p.24).

En esta misma línea, Thorne, Andrews y Nordstokke (2013) describieron la relación entre estrategias de afrontamiento del estrés y la ansiedad (p. 204). Ellos encontraron que, al momento de enfrentar situaciones de estrés, los niños necesitan considerar que cuentan con las habilidades necesarias para hacer frente a la situación o de lo contrario no utilizaran estrategias eficaces para superarla (p. 221).

Morales, Trianes y Páez, (2012) se enfocaron en la población infantil de 9 a 11 años y sus estrategias para afrontar el estrés, con el fin de analizar el papel que juega la edad y el sexo en la utilización de diferentes estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés cotidiano (p. 96). Concluyeron que la edad y el sexo son elementos que se deben considerar a la hora de analizar las estrategias de afrontamiento de estrés utilizadas por los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a estrategias de afrontamiento del estrés escolar, en el contexto nacional se tiene en cuenta la investigación realizada por Montoya, Castaño, y Moreno (2016), quienes hicieron un rastreo bibliográfico para mostrar las diferentes investigaciones de los últimos diez años relacionadas con recursos psicosociales, bienestar subjetivo y sentimientos de ausencia (p.181). Concluyeron que el tener pensamientos positivos frente a la vida y contar con el apoyo de familiares, pares e instituciones, les permite a los estudiantes afrontar las experiencias difíciles al considerar que cuenta con los recursos para hacerlo (p. 181).

Educación emocional

En cuanto a esta categoría, Shapiro (2008); Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014) afirman que educar en inteligencia emocional significa brindar espacios que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para manejar sus emociones. Consideran que la sociedad actual exige a los niños adquirir competencias en diferentes áreas, cada vez a una edad más temprana, condición que puede llevarlos a sufrir de estrés en su cotidianidad, si no se incentiva este tipo de formación en el ambiente, escolar y familiar.

Acorde con lo dicho, Hamburg (citado en Goleman, 1996, p. 172) puntualiza que la educación emocional se refiere a la acción de formar a los niños y adolescentes, en cuanto a “la demora de la gratificación, la responsabilidad social, el control de las emociones y una perspectiva optimista de la vida”. Para tal fin se debe tener en cuenta la edad cronológica del

niño y su desarrollo cognitivo, de tal modo que las actividades realizadas en el aula de clase, le permitan adquirir las competencias emocionales propias de cada edad.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en sus estándares de competencias ciudadanas, establece los tipos de habilidades que hacen parte de la educación emocional, entre las que se encuentran las destrezas emocionales, que consisten en la capacidad para reconocer las emociones propias y de los demás, las cuales permiten al estudiante actuar de modo beneficioso ante las mismas (2004, p. 13). Asimismo, el MEN (2004) describe las destrezas que debe alcanzar este, en sus diferentes grados, específicamente de primero a tercero, ha de ser capaz de identificar las emociones básicas en sí mismo y las personas que lo rodean, así como expresarlas de forma asertiva en los diferentes momentos vividos, en la escuela, el hogar y la sociedad en general (p. 16).

En cuanto a las investigaciones relacionadas con esta categoría, se tienen en cuenta 20, por cumplir con los criterios de selección y ser las más recientes, a su vez 6 son de corte cuantitativo y 14 cualitativos; 12 del total fueron analizados desde la perspectiva educativa, 3 a partir de la psicología y 3 retoman ambas.

En el marco internacional se encuentran los estudios realizados por Piqueras, Mateu, Cejudo y Pérez (2019), quienes analizaron las posibles vías hacia el ajuste psicosocial en los niños y cómo la educación emocional lo promueve (p. 1). En sus resultados se evidenció que el tener habilidades sociales y emocionales permite visualizar menos situaciones como estresantes (p. 8).

Menéndez (2018) realizó un análisis crítico de la inteligencia emocional (IE) como un discurso dominante que establece formas de comprender, manejar y aprender sobre las emociones en el campo de la educación (p.7). En su estudio establece que es necesario comprender el concepto de educación emocional de forma amplia y evitar reducirlo a unos cuantos elementos que lo componen (p. 7).

Pacheco, Canedo, Manrique, García, (2018), por medio de un rastreo bibliográfico comprobaron los beneficios que la atención consciente o plena, *mindfulness*, tiene sobre las personas, específicamente, aquellos que demuestran la utilidad de enseñar a practicarla a los niños (p. 105). En sus resultados afirman que practicar esta técnica desde temprana edad permite mejores relaciones interpersonales e intrapersonales (p.105).

Cruz y Cruzata (2017) buscaron identificar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y la kinestésica en la Educación Física de los estudiantes del quinto ciclo de Educación Primaria y opiniones y valoraciones de los docentes al respecto (p. 1). En su estudio se evidenció que los niños entre los 6 y 12 años en el contexto estudiado tienen pocas competencias socioemocionales (p.1).

Fernández, Cabello, y Gutiérrez (2017), hicieron un rastreo bibliográfico para conocer los avances recientes en la investigación sobre competencias emocionales en educación (p.15). Los autores concluyeron que la implementación de programas para el desarrollo de las competencias emocionales debe tener en cuenta la teoría que existe y todas las características específicas del contexto donde se desea implementar (p. 25).

Márquez y Gaeta (2017), reflexionaron sobre el desarrollo de competencias emocionales en los preadolescentes y observaron la implicación docente y de los padres de familia en este proceso (p. 221). En sus análisis se destaca la importancia de abrir espacios, en los ambientes escolares para la educación emocional de estudiantes y docentes (p.232).

Igualmente, Domínguez (2017) justificó la incorporación de la educación emocional en los contextos escolares como herramienta eficaz para la prevención y resolución de conflictos y como una posible salida, a los problemas urgentes del sistema educativo (p.11). El autor concluyó que, contar con este tipo de cursos da como resultado ambientes escolares relajados propicios para el aprendizaje (p. 115).

Bisquerra (2017), rastreó la importancia de las emociones y su influencia en el pensamiento y en el comportamiento” (p.20). En sus conclusiones menciona que la primera etapa de la vida es una época propicia para el desarrollo de competencias emocionales (p.66).

Burroughs, y Barkauskas (2017), evidenciaron que el aprendizaje social y emocional en la escuela produce beneficios, como es un mejor desempeño en las áreas académicas y el desarrollo de habilidades socioemocionales para los estudiantes (p.218). En sus resultados afirman que la educación emocional contribuye a disminuir el estrés y mejora la calidad de vida de los estudiantes en la primaria (p.227). Se destaca esta investigación al unir las categorías educación emocional y estrés escolar del presente rastreo bibliográfico.

Fernández y Montero (2016) pretendieron dar a conocer la importancia que tiene el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en la vida de las personas, así como la necesidad de potenciar su educación, especialmente en el segundo ciclo de educación infantil (p. 53). En sus

hallazgos rescatan el rol del docente como responsable de abordar cada experiencia educativa de forma integral (p. 66), refiriéndose a la pertinencia de transversalizar la educación emocional en cada una de ellas.

Gallardo y Saiz (2016), señalaron la importancia de un proceso de educación emocional fundamentado en las necesidades del alumnado de educación primaria y que gestione la complejidad de los diferentes contextos educativos (p. 227). En la investigación se insiste en la responsabilidad del docente que como líder del grupo debe ser un ejemplo para el desarrollo de competencias socio-emocionales en sus estudiantes (p. 227).

Zych, Beltrán, Ortega y Llorent (2017), se interesaron por las competencias sociales y emocionales de adolescentes en relación con la edad y el sexo, y comprobaron si el nivel de competencias sociales y emocionales se relaciona con diferentes roles de *bullying* y de *cyberbullying* (p. 86). Concluyeron que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales se convierten en protectores a la hora de enfrentar situaciones de acoso escolar.

Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasa (2017), buscaron analizar el desarrollo de las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional durante el curso escolar (p. 327). En sus resultados establecen que la inteligencia emocional determina la forma como las personas enfrentan las demandas cotidianas (p.327).

Aguaded y Pantoja (2015), crearon un proyecto para la educación emocional que les permitiera a los estudiantes de infantil y primaria conocer, expresar y gestionar sus emociones (p. 69). Observaron cambios en la forma como los niños y niñas resolvían sus conflictos en el ambiente escolar con una actitud abierta (p. 85). Allí se pudo establecer que un programa específico para la educación emocional es una alternativa para la resolución de conflictos en el contexto educativo (p.86), de ahí la importancia de ofrecer espacios a los estudiantes para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Nieuwenhuizen, Eloff, y Moen (2014), buscaron explorar la transición del primero al segundo grado y ofrecer una descripción detallada sobre emociones, estrés y habilidades de afrontamiento (p. 73). En sus conclusiones afirman la importancia de no subestimar la enseñanza de las habilidades para la vida en los niños, como reguladoras de su comportamiento (p.75).

Díaz y Mora (2014) se propusieron establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional, el estrés y la adaptación general de los estudiantes entre los 9 y 13 años (p.7). En sus resultados explican que uno de los caminos para incrementar y mejorar los niveles de adaptación

infantil será la planificación y desarrollo de programas curriculares relacionados con la inteligencia emocional y manejo del estrés (p. 18).

La pesquisa realizada por López y Pérez (2013), busco analizar brevemente la importancia del conocimiento y control de las emociones, a la vez reflexionaron sobre la formación del profesorado en esta temática (p. 68). Sus resultados reconocen que el desarrollo de habilidades socioemocionales permite tener una perspectiva positiva frente a su cotidianidad lo cual le produce un efecto de bienestar (p. 80).

Por último, en el contexto internacional en esta categoría García (2012) caracterizó las emociones y cómo a partir de ellas surge la educación emocional y su papel en el proceso de aprendizaje (p.1). En sus conclusiones hizo referencia a la importancia de un proceso educativo integral, que tengan en cuenta tanto los aspectos académicos como el desarrollo de la inteligencia emocional (p.1).

En esta misma categoría, pero en el contexto nacional, se encontró la investigación realizada por Henao, Marín y Vanegas (2017), cuyo propósito fue presentar una aproximación al término emoción desde diferentes teóricos contemporáneos y diferentes campos de conocimiento y su relación con la enseñanza (p. 451). En sus hallazgos destacan la importancia de educar las emociones en la escuela, como mediadoras de la toma de decisiones. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional (2004) establece la obligatoriedad de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes desde la escuela básica primaria.

Herrera, Buitrago y Cepero (2017) analizaron la “inteligencia emocional (IE) de niños colombianos de educación primaria en función de su contexto (rural o urbano) y género (p.1).En el estudio se concluyó que los estudiantes en contextos urbanos tienen niveles altos de Inteligencia emocional, comparados con los que viven en ambientes rurales, al tiempo se encontró diferencia en la capacidad de adaptarse relacionada con el género (p. 1).

Conclusiones

Los estudios analizados concuerdan en la necesidad de abordar las categorías rastreadas de forma interdisciplinar, debido a las múltiples dimensiones que surgen al profundizar en su comprensión y estas no se deben estudiar de forma fragmentada sino holística; además, los autores son reiterativos en la necesidad de implementar dentro del currículo educativo en todos los niveles escolares y en los pregrados de formación docente, la educación emocional al ser ellos un

ejemplo para los estudiantes en el aula de clase en cuanto al control emocional, con el objetivo de propiciar ambientes educativos para que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales, consideradas como protectoras ante situaciones de estrés en su vida cotidiana. En consecuencia, se sugiere a los docentes trabajar en sus competencias socioemocionales y las de los estudiantes, con el fin de realizarles un acompañamiento pertinente, de tal forma que logren desarrollarse integralmente. Por lo tanto, los docentes deben enmarcar sus procesos de enseñanza en todas las dimensiones que conforman al ser humano y no solo enfocarse en los aspectos cognitivos o coeficiente intelectual (CI), pues de acuerdo con los postulados de Goleman (1996), el éxito en la vida como adulto se encuentra más ligado al desarrollo de la inteligencia emocional (IE) que al CI. En ese sentido el presente rastreo bibliográfico ayudó a comprender cómo las dimensiones cognitiva y socio-afectiva se encuentran relacionadas entre sí.

Por lo que se refiere a la forma como se abordaron las categorías: ambiente escolar, estrés escolar, estrategias de afrontamiento y educación emocional, en cuanto a los enfoques metodológicos, tendencias teóricas, y recomendaciones dadas por los investigadores, a continuación, se describen cada uno de ellas y los hallazgos principales.

Sobre la categoría de ambiente escolar, los investigadores la abordaron desde enfoques metodológicos variados, en el paradigma cualitativo se destacan: revisión sistemática de literatura, método inductivo basado en recolección de información por medio de talleres y estudio de caso con un enfoque de ecología, sin que prevalezca ninguno; los que retoman el cuantitativo, se realizaron con un enfoque descriptivo correlacional.

Al mismo tiempo, las tendencias teóricas utilizadas por los investigadores concuerdan al considerar el ambiente escolar como un espacio donde los estudiantes pasan una gran cantidad de tiempo. Allí convergen diversos elementos como, por ejemplo: ventilación, luz, ruido, cantidad de estudiantes por aula, al igual que las interacciones que se tejen entre estudiantes con sus pares y sus docentes. Todos estos elementos son determinantes a la hora de percibir una situación vivida en la escuela como estresante o no. Adicionalmente, algunos autores comprobaron que, los ambientes escolares con acceso a espacios rodeados de vegetación les permiten a los estudiantes mantener un equilibrio físico y psicológico en su proceso de aprendizaje y logran así aportar a la construcción de un ambiente escolar saludable para ellos.

Algunas de las recomendaciones en esta categoría se relacionan con posibilitar espacios en los cuales las relaciones interpersonales sean abiertas entre todos los actores del proceso de

enseñanza aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella; es decir, lugares en donde estudiantes y docentes se expresen de manera respetuosa y tranquila. Para lograr dicho fin se sugirió dedicar tiempo en el horario académico para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, proceso que debe ser acompañado por los docentes y familia de los niños, al igual que por el compromiso de los directivos académicos, para llevarlo a buen término.

En la categoría de estrés escolar los autores que buscaron revelar su significado a partir del paradigma cualitativo utilizaron como principal enfoque, el análisis de contenido y en segunda instancia el descriptivo. De otro lado, los investigadores que enmarcaron su estudio en el paradigma cuantitativo recurrieron a métodos descriptivos correlacionales, autoinformes, transaccional, descriptivo transversal y no experimental, el más predominante entre estos fue el primero.

En lo que se refiera a las tendencias teóricas del estrés escolar, existe un consenso entre los autores que se interesan por estudiarlo al definirlo como: desequilibrios, incomodidades y angustias que pueden ser de carácter físico, psicológico y/o emocional, generadas por actividades académicas en cualquier nivel de escolaridad. En el caso de los estudiantes de primaria, los teóricos afirman que sus manifestaciones pueden ser: enojo, preocupación, aislamiento en el ambiente escolar, hipersensibilidad, desmotivación en los procesos de aprendizaje y demás expresiones, que evidencien un cambio de comportamiento o sentir por parte del estudiante. Estas pueden ser percibidas por los docentes en las escuelas, siempre y cuando sean observadores y sensibles frente a las actuaciones de los niños en su contexto escolar.

Igualmente, entre las causas que se atribuyen al estrés escolar, se encuentran: pocas habilidades de los estudiantes para establecer relaciones con los pares y docentes, baja autopercepción de sus capacidades, para superar con éxito una situación propia del ámbito académico, ser víctima de violencia en el contexto familiar o escolar, entre otras circunstancias. Para prevenir situaciones como las descritas anteriormente, se recomienda prestar atención a las formas de socialización del estudiante en su contexto escolar, a sus conductas en las actividades escolares, al deterioro de su salud o el manifiesto desinterés en la realización de actividades académicas, con el propósito de identificar sus alteraciones y buscar estrategias pedagógicas, que les permita adquirir herramientas para superar los eventos considerados como estresantes.

La siguiente categoría a tratar es la de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, abordada por los investigadores cualitativos a partir de enfoques como: fenomenológico,

análisis de contenidos, dibujos, narraciones y descripciones sin que resalte el uso de uno sobre los otros. Asimismo, se emplean enfoques descriptivos correlacionales y transversales en estudios cuantitativos, allí prevalece el uso de comparaciones entre dos o más variables que afectan un objeto de estudio, para determinar su asociación.

Desde las tendencias teóricas que enmarcan las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, afirman que estas son habilidades, herramientas o recursos que tienen los niños para superar con éxito los retos de su vida cotidiana. En este sentido, son competencias que se pueden desarrollar a partir de la guía y el acompañamiento realizado por familia y docentes a los estudiantes, enmarcados en la realización de actividades que les permita visualizar la utilidad de determinadas acciones en momentos específicos del día a día. Esa partir del reconocimiento de sus capacidades como logran adquirir más y múltiples destrezas para afrontar los retos en los ambientes de socialización donde se encuentren. De este modo, los escolares visualizan menos experiencias como estresantes al sentirse autosuficientes para enfrentarlas.

Para lograr este objetivo, se invita a los docentes y familia a trabajar en conjunto y ser un apoyo para los estudiantes cuando estos se encuentren ante situaciones que les hacen perder su equilibrio emocional, físico o psicológico, sin hacer juicios de valor antes de analizar las verdaderas causas de los cambios en su comportamiento o desempeño académico. Debido a que estos cambios tienen un trasfondo complejo, enmarcado en la subjetividad e intersubjetividad del estudiante, se aconseja a los docentes ser reflexivos y críticos frente a sus prácticas pedagógicas y estar dispuestos a generar un cambio en ellas, de acuerdo con las necesidades del contexto en que las realiza.

Con respecto a la categoría de educación emocional los autores utilizan métodos como la investigación acción, estudio de caso, descriptivo, explicativo y análisis de contenido, este último se destaca como el predominante al usar el paradigma cualitativo. De los métodos cuantitativos se destaca el descriptivo correlacional seguido por el expo-facto y el expo-facto transversal longitudinal.

En relación con las tendencias conceptuales que retoman la educación emocional, los autores la conceptualizan como el conjunto de estrategias pedagógicas que permiten a los estudiantes desarrollar su inteligencia emocional, encaminada a adquirir herramientas que les permitan actuar en la sociedad sin transgredir su ser y el de quienes lo rodean.

Los resultados coinciden en afirmar que dedicar espacios para la educación emocional se traduce en beneficios para el estudiante y docente, al contribuir a ambientes de paz en donde los niños logren reconocerse a sí mismos y al otro. Además, consideran que de esta forma se contribuye a la creación de una cultura de convivencia en paz en el contexto escolar y fuera de él. Lo anterior se traduce en menos momentos percibidos por ellos como desbordantes de sus capacidades al ser capaces de dar respuesta a los desafíos en su vida diaria.

En relación con las disciplinas interesadas en profundizar las categorías analizadas, se encuentran: la psicología, la educación, la medicina y la arquitectura. Respecto a la integración entre dos o más ramas del saber, casi siempre lo hacen de manera independiente, solo se evidenció trabajo conjunto entre la educación y la psicología en 10 de las pesquisas, 2 retoman las perspectivas médica y psicológica y en 1 se tienen en cuenta aspectos médicos, psicológicos y educativos.

En relación con todas las categorías, se pudo constatar que en los últimos años ha crecido el interés de parte de los investigadores por abordarlas, tanto desde el paradigma cualitativo como desde el cuantitativo. Sin embargo, investigaciones que se interesaron por las experiencias propias de los estudiantes entre los 8 y 12 años solo se encontraron 5, este es un número bajo, si se tiene en cuenta que los estudiantes son los actores principales del contexto escolar y, por ende, quienes pueden a partir de su experiencia comunicar si consideran que su ambiente escolar es pertinente para su desarrollo integral en cuanto a los aspectos cognitivos aprendidos allí, relaciones de confianza establecidas con pares y docentes, conocimiento de estrategias eficaces para afrontar situaciones que les impiden mantener el equilibrio físico, psicológico y/o emocional, entre otros aprendizajes.

Se destaca el interés de países como España en las categorías objeto de estudio, al aportar 22 de las investigaciones que se tienen en cuenta en este análisis. Del mismo modo, se evidenció el creciente compromiso en los últimos años de países latinoamericanos, al aportar 16 investigaciones a esta revisión. Los 12 restantes se distribuyen entre países anglosajones, europeos, asiáticos y africanos. Con lo anterior, se demuestra la responsabilidad asumida por los investigadores de los diferentes contextos, especialmente el latino y el español, con miras a la construcción de espacios educativos saludables y enriquecidos para los estudiantes, desde las diferentes esferas del ser como son: la cognitiva, comunicativa socioemocional, corporal, ética, entre otras dimensiones, con el objetivo de beneficiar su desarrollo integral.

Referencias

- Aguaded, M., y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26, 69-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247178>
- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7 (2), 163-178. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aguilar, L. (2018). Estrés en una muestra de niños de Caracas. *Katharsis*, 24, 86-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134474>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, R., y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, R., y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Ahnert, L., Harwardt, E., Kappler, G., Eckstein, T., y Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Arias, I., Nascimento, J., y Santos, F. (2017). Perfil de niños con déficits en la cognición numérica. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672017000300026&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (esi). *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Barraza, A. (2010). La relación persona-entorno como fuente de estrés académico. *Revista Nacional de Psicología*, 11 (01), 1-11. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/59/56>
- Bernardes, M., y García, L. (2017). Aprendiendo Entre La Naturaleza: Una Revisión De Los Beneficios De Los Espacios Verdes en El Ambiente Escolar. *Arquitecturas Del Sur*, 35(52), 97–103. <https://doi.org/10.22320/07196466.2017.35.052.09>
- Bisquerra, R. (2017). En el fondo nos mueve la emoción. ¿La educación emocional está de moda? *Aula de innovación educativa*, 267, 20-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254527>
- Burroughs, M., y Barkauskas, N. (2017). Educating the whole child: social-emotional learning and ethics education. *Ethics & Education*, 12 (2), 218–232. Doi: <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287388>
- Bustamante, C., y Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista CEFAC*, 11 (2), 223-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Calitz, F., De Jongh, N., Horn, A., Nel, M., y Joubert, G. (2014). Children and adolescents treated for post-traumatic stress disorder at the Free State Psychiatric Complex. *South African Journal of Psychiatry*, 20 (1), 15-20. DOI: 10.7196/SAJP.441

- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19 (3), 1- 32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5169752.pdf>
- Cruz, A., y Cruzata, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28681>
- Díaz, A., y Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación* 66 p. 189-206. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a12.pdf>
- Díaz, P., y Mora, J. (2014). Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general en una muestra de estudiantes de primaria. *Desarrollo de aspectos psicológicos de la infancia*, 11, 7-21. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n11/n11_a02.pdf
- Domínguez, J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación. *Intervención socioeducativa en la adaptación social*, 10 (10), 11-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>
- Encina, Y., y Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33 (2), 364-385. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n2/a05v33n2.pdf>
- Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M., Fernández, F., Rosel, J., y Trianes, M. (2013). Daily Stressors in School-Age Children: A multilevel approach. *School Psychology Quarterly*, 28 (3), 227-238. DOI: 10.1037/spq0000020
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33 (2), 327-333. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>
- Fernández, C., Vieira, F., Silva, J., Barbosa, S., y Pereira V. (2013). Functional health patterns: nursing diagnoses in public school-aged children and adolescents. *Text Context Nursing, Florianópolis*, 22 (4), 1056-1063. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n4/en_23.pdf
- Fernández, E., Trianes, M., Maldonado, E., Miranda, J., Ortiz, E., Y Engüix, A. (2015). Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. *Anal. Psicol.* 31 (1), 120-126. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.151451>
- Fernández, F., Trianes, M., Escobar, M., Blanca, M., y Muñoz, Á. (2014). Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30 (1), 22-33. doi: 10.1177/0829573514548388
- Fernández, P., Cabello, R., y Gutiérrez M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88 (31.1), p.15-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>

- Florencia, L., y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *RMIE*, 23 (77), 413-432. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>
- Gallardo, I., y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 219-229. Recuperado <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011020>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de educación Universidad de Costa Rica*, 36 (1), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.
- Gutiérrez, M., y Lemos, V. (2016). Preliminary study on coping strategies in stressful situations in Argentine children diagnosed with cancer. *Anuario de Investigaciones*, 23, 331-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369152696036.pdf>
- Harrison, L., y Murray, E. (2015). Stress, Coping and Wellbeing in Kindergarten: Children's Perspectives on Personal, Interpersonal and Institutional Challenges of School. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1), 79-103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Henaó, J., Marín, A., y Vanegas, J. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20 (3), 451-465. Doi: <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.7>
- Herrera, L., Buitrago, R. E., Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. *Location and Gender Analysis. Universitas Psychologica*, 16 (3), 1-10. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n3/1657-9267-rups-16-03-00165.pdf>
- Jaureguizar, J., Garaigordobil, M. y Bernaras, E. (2018). Self-concept, Social Skills, and Resilience as Moderators of the Relationship Between Stress and Childhood Depression. *School Mental Health*, 10, (4), 488-499. DOI: 10.1007/s12310-018-9268-1
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Nueva York: Martínez Roca.
- Leiva, M., Baher, G., y Poblete, C. (2012). Efecto de las estrategias de afrontamiento al estrés en los síntomas de estrés postraumático en sobrevivientes de un terremoto. Hacia un modelo explicativo del estrés postraumático. *Terapia Psicológica*, 30 (2), p.51-59. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48082012000200005&lng=en&nrm=iso
- López, P., y Pérez, M. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4701932>
- Maldonado, M., Hidalgo, M., y Otero, M. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2895627>

- Márquez, M., y Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Marsac, M., Donlon, K., Hildenbrand, A., Winston, F., y Kassam, N. (2014). Understanding recovery in children following traffic-related injuries: Exploring acute traumatic stress reactions, child coping, and coping assistance. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 19 (2), 233-243. Doi: <https://doi.org/10.1177/1359104513487000>
- Martinez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 295-305. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780031>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). Estrés Escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 34-41. doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.003
- Menéndez, D. (2018). A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education. *Revista Española de Pedagogía*, 75, (269), 7-23 Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/A-critical-approach-to-emotional-intelligence-as-a-dominant-discourse-in-the-field-of-education-3-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Montoya, D., Castaño, N., y Moreno, N. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7 (1), 181-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/4978/497857392011/index.html>
- Morales, F., Trianes, M., Miranda, J., e Inglés, C. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28 (4), 370-376. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72747804002>
- Morales, F., Trianes, M., y Páez, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 95-110. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=77894975&lang=es&site=ehost-live>
- Morales, F., y García, T. (2017). Efecto del entorno y rendimiento académico en las estrategias de afrontamiento infantil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 14, 14-34. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2265>
- Nieuwenhuizen, E., Eloff, I., y Moen, M. (2014). Rethinking early school transitions as social transactions. *South African Journal of Childhood Education*, 4 (2), 73-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v4n2/06.pdf>
- Orlandini, A. (2012). El estrés: qué es y cómo evitarlo. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/381054637/El-Estres-Que-Es-y-Como-Evitarlo-Alberto-Orlandini>
- Orpinas, P., y Raczynsk, K. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612016000100002

- Pacheco, D., Canedo, A., Manrique, A., García, J. (2018) Mindfulness: atención plena en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 105-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432689>
- Palacio, C., Tobón, J., Toro., D., y Vicuña, J. (2018). El Estrés escolar en la Infancia: una reflexión teórica. *Cuadernos de neuropsicopedagogía*, 12 (2), 1-20. Doi: 10.7714/CNPS/12.2
- Piqueras, J., Mateu, O., Cejudo, J., y Pérez, J. (2019). Pathways Into Psychosocial Adjustment in Children: Modeling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Social-Emotional Problems, and Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2019.00507
- Quintero, J., Munévar, R., y Munévar, F. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de salud pública*, 17 (2), 229-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.35882>
- Rey, M., Martínez, M., y Calonge, I. (2017). Situaciones estresantes en la infancia y su relación con la sintomatología y la adaptación. *Psicología Conductual*, 25 (3), 483-502
- Romero, E., Gómez, E., Durán, C., y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7 (3), 2757-2765. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.11.005>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126422472&lang=es&site=ehost-live>
- Shapiro, L. (2008). *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona. Zeta
- Thorne, K., Andrews, J., y Nordstokke, D. (2013). *Journal of General Psychology*, 140 (3), 204-223. Doi: doi:10.1080/00221309.2013.792235
- Trianes, M. (2003). *Estrés en la infancia su prevención y tratamiento*, Madrid. Narcea, S.A.
- Trianes, M., Fernández, F., y Escobar, M. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas en educación primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y maestros*, 360, 32-36. Doi: <http://dx.doi.org/pym.i360.y2014.007>
- Wang, D., y Fletcher, A. (2017). The role of interactions with teachers and conflict with friends in shaping school adjustment. *Social Development*, 26 (3), 545-559. DOI: 10.1111/sode.12218
- Wong, M. (2015). A Longitudinal Study of Children's Voices in Regard to Stress and Coping during the Transition to School. *Early Child Development and Care*, 186 (6), 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>
- Zych I., Beltrán, M., Ortega R. y Llorent, V. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de Bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 86-93. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103417301429>

**Artículo de resultados 1: Percepción docente sobre el estrés escolar en relación con
ambientes educativos y familiares**

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Introducción

La escuela es uno de los espacios donde los niños interactúan frecuentemente, por lo tanto, el presente estudio pretendió conocer las concepciones docentes sobre el estrés escolar y su relación con el ambiente familiar. Al respecto, algunos de los docentes participantes expresaron su interés por contribuir en el mejoramiento de los ambientes educativos y familiares.

En relación con lo anterior, para Maturana y Vargas (2015, p. 34) este término tiene que ver con la forma en que los niños reaccionan frente a determinados estímulos en el contexto escolar, de ahí que es necesario realizar por parte de sí mismos una evaluación cognitiva, la cual determinará si consideran que cuentan o no con los recursos necesarios para hacerle frente y, a su vez, clasificarla como una situación estresante o no. Sin embargo, es importante aclarar que no todas las situaciones son estresantes para todos los estudiantes, pues lo que puede ser motivo de estrés para uno no lo es para otro (Trianes, 2003, p. 15).

De otro lado, el concepto de ambiente se entiende como el lugar que rodea a cada individuo, en donde este interactúa modificándolo (Morales, 1999, p. 31). El ambiente se caracteriza por tener: “elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros” (Morales, 1999, cit. García, 2014, p. 64).

Por consiguiente, existe variedad de ambientes que afectan al infante, entre los que encontramos el ambiente escolar y familiar, el primero de ellos con aspectos propios de los que encontramos cualidades como: aulas con buena ventilación, luz natural para el salón, limpieza óptima, color de las paredes, que es acorde con lo que se pretenda lograr desde la visión pedagógica con los estudiantes y su etapa del desarrollo. Pero, también se encuentran situaciones como: materiales insuficientes o la falta de alguna de las anteriores características que podrían ser la causa de desmotivación por parte del educando (Castro y Morales, 2015, p. 2).

De otro lado, se señala que “las altas exigencias por parte de los padres, pasar poco tiempo con las familias, dificultades económicas y continuas peleas entre hermanos” pueden generar muestras de estrés que se manifiestan no solo en la casa sino también en la escuela (Trianes, Fernández, Escobar, Blanca y Maldonado, 2014, p. 32).

Es crucial afirmar que el estrés escolar, el ambiente escolar y familiar son tres categorías que requieren analizarse de forma conjunta, en tanto que influyen directamente en el desarrollo integral de los infantes, por consiguiente, los maestros deben estar atentos a las manifestaciones de estrés, con el propósito de actuar y realizar prácticas que generen ambientes tranquilos y propicien el aprendizaje.

Materiales y método

Diseño

La metodología de estudio es cualitativa de enfoque etnográfico, que posibilita comprender la realidad desde diversas perspectivas humanas. Todo lo anterior con el propósito de ayudar a transformar una realidad para mejorar la calidad de vida de las personas que viven en una comunidad, en este caso la educativa con los grupos de interés que la conforman.

Muestra

La población objeto de estudio se seleccionó a conveniencia en cuatro instituciones educativas públicas del noroccidente de la ciudad de Medellín, en ellas se invitó a participar a los docentes desde el grado transición hasta tercero de educación básica primaria. Después de la socialización del proyecto, 12 docentes expresaron su voluntad de hacer parte de la investigación.

Instrumentos

Para la recolección de la información, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, ocho observaciones de clase y un grupo focal con los docentes participantes, con el fin de evidenciar la forma de interacción de los sujetos en el contexto escolar. Antes de realizar la aplicación de los instrumentos se validó el cuestionario semiestructurado (anexo 1), la guía de observación (anexo 2) y la batería de preguntas (anexo3) respectivamente, con expertos en pedagogía y psicología, con el fin de que fueran claros y dieran respuesta a los objetivos en relación con las categorías de análisis: concepciones de los docentes; observación y evidencia;

consecuencias; ambientes generadores; y estrategias que utilizan los docentes frente al estrés escolar.

Procedimiento

En cuanto al análisis de la información, una vez recolectada, se procedió a organizarla conforme a las categorías, en dos redes de datos que recopilaron los tres instrumentos (cuestionario semiestructurado, la guía de observación y la batería de preguntas), con el fin de triangular las concepciones docentes con la teoría y, así, evidenciar qué comprenden los maestros en relación con el estrés escolar y los ambientes que frecuentan sus estudiantes.

Se siguieron los parámetros de ética del consentimiento informado sobre los propósitos del estudio, los relatos de los participantes fueron debidamente codificados, además se les dio a conocer que la información aquí contenida solo sería divulgada con fines académicos.

Resultados

La interpretación de los hallazgos se realizó según cinco categorías de análisis: concepciones de los docentes; observación y evidencia; consecuencias; ambientes generadores; y estrategias que utilizan los docentes frente al estrés escolar.

Concepciones de los docentes

El estrés escolar se refiere a “la tensión excesiva desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en periodo de aprendizaje y experimenta tensión” (Orlandini, 2012, p. 143). Es decir que, el estrés es generado por las actividades realizadas en el ambiente escolar, o que son enviadas para la casa como actividades posteriores. A propósito de esta afirmación, los maestros participantes expresaron que es “todo lo que se refiere mientras ellos están en el contexto educativo, dentro de la escuela y en todos los ambientes que hacen parte de la escuela” (E1). Otras opiniones amplían el concepto al considerar que es una situación en la que “el niño no quiere actuar y como docente estoy esperando que él actúe, que él trabaje, participe y él no quiere hacer nada, algo pasó, ¿y dónde pasó? ¿De dónde viene?: de la casa” (E9). En este testimonio, se evidencia una de las causas percibida por los

docentes como productoras de estrés escolar y asociada al ámbito familiar en donde se pueden vivir situaciones que afecten el desempeño del niño, en el entorno educativo.

En una de las entrevistas, el participante manifiesta que en el ambiente escolar “...uno también genera estrés al querer que todos ganen, aprendan, logren avanzar en el colegio y a eso se le suma el currículo... al decir: ‘muévanse’, ‘nos falta este tema’, ‘mire mañana hay que hacer tal cosa y no lo hemos podido hacer’...” (E1). Por esta razón, manifiestan que algunas veces no encuentran apoyo en sus compañeros, de ahí que “esa empatía con ellos y a veces el no poder contar con ese profesor que, aunque nosotros no nos podemos extralimitar, el contar con ese profesor que te escuche, que te ayude, que te llame la atención de la mejor manera, que te oriente cuando se necesite de él” (E1).

En esta misma línea, un docente afirma que también son los propios compañeros de clase los generadores de malestar porque “hay niños que molestan mucho a los otros o los critican y les dicen: ‘eso está muy feo’, ‘eso no es así’, ‘borre’. Se toman atribuciones de maestros y de líderes, entonces hacen llorar a sus pares, o dicen al profesor: ‘no lo saque que ese niño no sabe nada’...” (E8).

En cuanto a la transición de grados, como causa del estrés escolar, se percibe que los docentes están de acuerdo en que es un causante de estrés escolar en los niños desde el grado transición hasta tercero, algunas de las razones que dieron fueron las siguientes:

El cambio de aula o la exigencia académica, porque pueden decir los estudiantes: ‘es que aquí ya me están exigiendo mucho’, ‘yo no soy capaz’; muchos se cierran a decir eso, o ‘están pidiendo muchas tareas’ y entonces eso a veces les genera estrés a ellos, si no hay un acompañamiento familiar que les colabore con ellas. Si no hay un buen diálogo entre la familia y la docente no se logra superar... hay niños que esos cambios, si les genera estrés (E4).

Asimismo, otro de los maestros comenta que:

Sí, mucha presión porque la mamá les dice: ‘bueno usted ya no está en preescolar, tiene que ganar todas las materias’. ¿Qué he hecho yo como maestra de primero? Los niños cuando llegan a primero ya saben que se sacan 1-2-3-4-5, entonces con el tiempo son: ‘profesora yo me gano un 5 o me gano un 3’, ‘profesora yo me tengo que ganar un 5 porque si no llevo 5, no me dejan jugar en la tablet... (E8).

Los maestros consideraron el cambio de profesores como un generador de tensión por tratarse de una nueva adaptación:

...actuamos diferente y en preescolar uno es más maternal, más cercano con ellos, son más poquitos y en primero ya se tiene que trabajar mucho más. Entonces ellos cuando tienen mucho trabajo, quieren volver donde la profesora a ponerle la queja: 'profesora ella pone mucho trabajo', 'es que no es como era en preescolar'... (E9).

Observación y evidencia

Según los maestros, los niños manifiestan estrés en el ambiente escolar de la siguiente manera: desmotivación hacia las actividades académicas, enfermedades físicas (dolor de cabeza, dolor de estómago) o psicológicas; (ansiedad, depresión); cambios de conducta o emocionales que presenta el estudiante, es decir, cambios notables en el comportamiento de los menores. Al respecto, los docentes afirmaron que:

...uno tiene una conducta definida de ellos... cuando esta cambia radicalmente es muy evidente, se llega a pensar que está pasando algo y también al ver la variación en su rendimiento académico, porque bajan demasiado. Esas son las mayores alertas que identifico yo para decir que el niño está presentando algún cuadro de estrés, o algo que no está encajando bien en su vida, no se encuentra equilibrado (E1).

Para otro de los docentes, la observación de los niños debe diferenciarse porque:

...cuando el niño está muy aislado, muy silencioso, agresivo, muy distraído, entonces uno se acerca a indagar, pero no quiere decir entonces que porque está distraído está estresado, no, me acerco a indagar que está generando el estrés. El niño de pronto dice: 'el ruido me está molestando', 'me siento incomodo'... Son esas cosas las que permiten identificar con el niño o por medio de la observación, si el estudiante está sufriendo de estrés escolar. (E4).

Consecuencias

En cuanto a los efectos que el estrés escolar puede generar, los docentes consideraron como aspecto relevante que este afecta el rendimiento académico y las relaciones sociales. De esto da cuenta uno de los maestros entrevistados:

“...los niños son con un nivel más bajo, les da dificultad entender, son muy sensibles... pasa un compañerito y medio lo movió, llegan llorando ‘ay no... Miren mi cuaderno, me lo dañó todo’. Yo les digo: ‘amigo, eso se soluciona con un borrador’... y a ellos eso o cualquier contacto físico, les genera un problema y lo demuestran ahí mismo.” (E4).

De igual forma, consideran que afecta la concentración para entender y ubicarse en una actividad propuesta:

...así sea una actividad sencilla de cuaderno, usted al niño estresado lo ve como ‘envolatadito’ [confundido], no encuentra el lápiz, no sabe dónde buscarlo (aquí ya la mayoría maneja el renglón), pero el día que está estresado no saben qué renglón trabajar, entonces eso sí les afecta y mucho (E8).

También incide sobre las relaciones sociales con sus pares porque: “el estudiante va a estar sumergido totalmente en tratar de cumplir al docente, tratar de cumplirle a los padres y a X o Y persona, entonces él, ese pensamiento de que tiene que cumplir unas cosas, lo va alejando de todas las actividades sociales con los demás” (E4).

Ambientes generadores

Los maestros afirmaron que la familia y los docentes tienen parte de la responsabilidad del estrés infantil en contextos escolares, como lo afirma uno de los participantes: “La responsabilidad es de todos porque somos una sociedad y no podemos desligarnos de ella. Primero es de la familia, cierto, padres, luego de los docentes...” (E1). En cuanto al ambiente escolar los docentes afirmaron que este se convierte en un factor estresor porque:

... los maestros somos rígidos y encasillados, no tenemos en cuenta las debilidades del niño... Hay cosas que uno como docente tiene que tratar de hacer, tiene que poder motivarlo... hay cosas que le generan mucho estrés a los niños, por ejemplo: la madrugada, el tener que sentarse y estar quieto... el no poder tomar agua, sino cuando debe ser, que no se puede comer en el salón, eso genera estrés porque ellos están

acostumbrados a hacerlo a cualquier hora. Aquí ya estamos generando unos hábitos y entonces eso les cuesta a ellos...y lo que menos cree uno, el que no los deja ir al baño sino a la hora que es (E2).

Sobre el clima que se percibe, uno de los participantes comentó que:

Los gritos, peleas, ruidos exagerados, hay muchas cosas y dependiendo de la forma de ser de cada niño... por ejemplo: los miedos es una cosa que les genera mucho estrés a los niños, el miedo a los truenos, mire una cosa tan sencilla, el miedo a un gusano, y eso de donde viene, de la familia...yo pienso, que hay muchos, muchos detonantes, pero uno no sabe a ciencia cierta qué es lo que pasa ahí... (E2).

Sobre la dotación del espacio físico refieren que son ambientes inadecuados:

...con sillas universitarias... para niños que acaban de pasar de preescolar, que tenían una mesa donde podían poner sus cosas, aquí el espacio es una raquetica... se estresan porque tienen que saber manejar la cartuchera, de lo contrario todo vive en el suelo... tienen que saber utilizar la otra mano; los niños de ahora ya no usan si no una, la otra parece que no existiera. Es uno como docente todo el tiempo: la 'otra mano es una pinza'... eso hace que uno le tumbe al otro y genera estrés y conflicto... todos los días permanecen, los olores, los sonidos, la estrechez... (E8).

También refieren que los “ambientes de injusticia” son generadores de malestar porque: “desestabiliza mucho a un niño, un ambiente donde no haya amor, es horrible, yo creo que esa sería la peor de todas. Porque el niño que se siente amado...ese niño supera” (E9).

Para el ambiente familiar, los docentes participantes nombran situaciones que pueden generar estrés en los niños, tales como: necesidades básicas insatisfechas, riñas, divorcios y violencia en el hogar. Asimismo, la presión de la familia por altos logros académicos y la ausencia de acompañamiento en su proceso educativo.

En este sentido, señalaron que: “la separación de los papás, el niño la siente inmediatamente, yo creo que eso si lo vemos mucho y las peleas entre el papá y mamá (E9). Por otra parte, sobre el acompañamiento del niño afirmaron que:

...por ejemplo a tener una familia que esté pendiente de uno... un papá o una mamá pendiente de vos que no te deje al cuidado de tu abuela, que vos no sientas esa ausencia

desde tan pequeño, porque eso que acá lo manifiestan ‘profe es que mi mamá no está conmigo’, ‘es que mi papá se fue’... ‘es que profe me toca despacharme solito’... esto no debería ser, porque son cargas que al niño no le corresponden y son sus derechos fundamentales los que están siendo vulnerados de alguna manera... (E1).

Para las madres cabeza de familia es mayor la carga porque:

...Hay veces que el problema es de la mamá, no tiene trabajo, o que a lo mejor la mamá tiene alguna enfermedad, problemas con el vicio, con el alcohol. Acá pasa mucho eso en esta comunidad, que los niños lo ven muy natural, pero hay veces que se les nota a ellos la preocupación... entonces eso al niño lo angustia y no viene al colegio hace tres días uno les pregunta ¿qué les pasó? ‘No profe es que imagínese, que mi mamá se quedó sin trabajo y nosotros nos fuimos para un pueblo a ver si mi mamá conseguía trabajo’ (E3).

Estrategias que utilizan los docentes

Los docentes expresaron que, en algunos casos, los factores ambientales no son posibles de controlar y, por ende, deben buscar estrategias para disminuir sus efectos, algunas estrategias son: trabajar los temas de matemáticas y lenguaje en las primeras horas de clase en las que los niños están más prestos para el aprendizaje, utilizar metodologías para mantener la motivación y concentración de los estudiantes, así como enseñar normas de convivencia y valores para que la cantidad de estudiantes en el salón no se convierta en una problemática generadora de estrés. En las observaciones se destacan estrategias para el control del ambiente en el aula, debido a las condiciones de ruido y olores externos de la misma:

...utilizo instrumentos musicales como la flauta, victoria el pajarito, entonces cuando veo que ellos están muy inquietos y veo que es algo que les preocupa entonces suena y ellos se quedan calladitos, les enseño ejercicios de respiración, les enseñé un nuevo ejercicio de respiración que es con un pie adelante ellos toman el aire, no lo sueltan hasta que yo no cuente tres, fue una técnica que me enseñaron de respiración, entonces hacemos mucho eso... (E8).

También se observó que los maestros se dan cuenta de los casos más visibles o extremos e intervienen para buscar una solución:

...Un cambio brusco, no necesariamente puede ser que un niño se aisle, un cambio brusco puede ser: un niño que ha trabajado bien, académicamente, es un niño que ha respondido

bien y de un momento a otro no realiza las actividades, las deja a medias, se dedica a charlar, a jugar, o a pelear con los compañeros, ese es un cambio brusco. Lo primero que uno hace es hablar con el estudiante y llamarle la atención... a ver si de pronto el niño manifiesta qué situaciones de su vida son las que le están preocupando. A partir de eso uno ya mira: ah, es la familia... que el niño se siente enfermo y no lo ha visto un médico y no lo han revisado... que se debe a un problema que tiene con alguna profesora, hablemos con la profe y miremos qué está pasando con esa clase... (E3).

Otra de las estrategias es involucrar al niño en roles y actividades para tener un acercamiento con él:

...si es un niño muy tímido trato que salga adelante, me vas a repartir esto me vas hacer tal cosa, le llevas tal razón a la profesora, como para que salga de sí mismo; dialogo mucho con los papás, porque como son tan pequeños debe ser muy de la mano de los padres de familia o los acudientes; les comento la situación, les digo que me lo suelten mucho que no lo están sobreprotegiendo en la casa o que no les exijan demasiado, porque les pegan por todo, les gritan por todo y un lenguaje que no es el apropiado para ellos, yo miro mucho eso... (GF1, M12).

Frente a la asimilación del cambio de primero a segundo, afirman que esta transición les genera preocupación a los niños:

...Al principio del año sí se les dificulta mucho... para ellos es estresante, genera muchísima preocupación y algunos llegan sin leer y escribir a segundo y como ellos saben que en este grado ya se lee y escribe, ellos llegan estresados pensando: ¡Dios mío yo no soy capaz de escribir! Entonces todo el día dicen: ‘profe es que tengo que leer, profe yo no sé escribir... (E3).

Se evidencia en este apartado que los docentes conocen los aspectos básicos que tienen que ver con el concepto de estrés escolar, por tanto, es necesaria la capacitación sobre estrategias de afrontamiento para acompañar los niños.

Discusión y conclusiones

Estos resultados se encuentran relacionados con la investigación realizada por Martínez y Díaz (2007), quienes definen el estrés escolar como “el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos y emocionales ya sean de carácter interrelacional o intrarelacional, que

pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar” (p.12). Esta definición concuerda con lo afirmado por los maestros participantes de este estudio.

De igual forma, Trianes (2003) en sus investigaciones describe “algunas situaciones y circunstancias en las que las demandas de los contextos escolares suponen una exigencia excesiva para ciertos niños que, debido a diversas situaciones, desarrollan estrés y muestran dificultades de adaptación a la escuela, las cuales pueden influir negativamente en su desarrollo personal” (p.103).

Entre las causas generadoras de estrés en ambientes escolares, la transición de grados puede ser una de ellas, porque se da un cambio en la metodología de enseñanza, docentes, pares y espacios. En el estudio realizado por León (2011), se confirma el pensar de los docentes al decir que:

La transición de la educación inicial al primer grado de la Educación Primaria adquiere vital importancia, porque sí los procesos de maduración y desarrollo no se continúan orientando con la misma calidad metodológica y si cambia la concepción pedagógica, se corre el riesgo de ubicar al niño en situaciones donde se pueda confundir, sufrir pequeños traumas de ubicación, de socialización y lo que es peor, miedo y desconfianza por la escuela (p. 191).

Los niños tienen gran sensibilidad en etapas tempranas, momento que implica maestros observadores y prestos a actuar conforme a sus necesidades. De otro lado, es preciso resaltar que las interacciones sociales en el aula de clase pueden llegar a convertirse en causa de estrés escolar. Es así como, Trianes et al. (2014) plantean que, en el ámbito escolar, se contemplan estresores tales como: “problemas en la interacción con el profesor, bajas calificaciones escolares y exceso de actividades extraescolares. Asimismo, se incluyen estresores relativos a las dificultades en las relaciones con los iguales, como falta de aceptación social, conflictos y situaciones de burla” (p. 32).

De otro lado, en cuanto a las consecuencias del estrés escolar en los niños desde transición a tercero de la básica primaria, existe concordancia entre lo dicho por los docentes y las investigaciones encontradas, es así como en el estudio realizado por Trianes et al. (2014) concluyen que las consecuencias del estrés cotidiano en el desarrollo infantil son:

...afecta el bienestar socioemocional y físico del niño, a este se encuentran asociados, ansiedad, baja autoestima, depresión y sentimientos de incapacidad, dificultades en las relaciones interpersonales con los iguales, conductas agresivas, irritabilidad y actitud negativa frente al ámbito escolar. Además, se vincula al deterioro del rendimiento cognitivo (peor capacidad de atención sostenida y de memoria episódica) y académico (p.32).

Los docentes, al reconocerse como fuente de estrés para sus estudiantes, procuran crear ambientes amigables donde los niños se sientan acogidos y seguros, de tal manera que se convierta en un contexto protector para ellos, disposición que se logra por medio de “...relaciones asertivas y ayudar al estudiantado a eliminar temores sobre ciertas materias, la participación en clase y la presentación de pruebas” (Naranjo, 2009, p.188).

Estas actitudes y aptitudes coinciden con las referidas en el estudio realizado por Díaz y Gairin (2014), quienes afirman que el ambiente educativo se debe caracterizar por:

Favorecer el uso de estrategias que permitan al alumnado alcanzar el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su nivel madurativo; huir del autoritarismo estableciendo unas normas de disciplina y convivencia razonadas y razonables; utilizar el diálogo para resolver conflictos y adoptar una actitud que tienda al bienestar común; promover el respeto y los principios básicos de la convivencia y desarrollar en el alumnado hábitos saludables, de alimentación, higiene, reposo, actividad física y tiempo libre (p. 197).

Sobre el ambiente escolar, fueron varias las investigaciones afines con las concepciones docentes sobre un contexto educativo saludable, la primera de ellas fue el estudio realizado por Mejía (2011) quien se refiere tanto a los aspectos de diseño “...Distribución de los muebles, las ventanas, el tamaño de los espacios, los colores) como a los aspectos físicos (la temperatura, el clima...) y su influencia en el comportamiento, la salud física, psicológica y social de los individuos” (p. 4).

Asimismo, el ruido es otra de las características que puede tenerse en cuenta cuando se analizan los ambientes educativos, de acuerdo con Mejía (2011) y los docentes participantes de esta investigación, porque tiene incidencia en el proceso de aprendizaje de los niños, y debe ser considerado como estresor en las escuelas.

Siguiendo en la línea del ambiente escolar, Mejía (2011) hace alusión sobre la cantidad de estudiantes por aula de clase y cómo esta se encuentra asociada con conductas de agresión (p.15); por lo tanto, es una posible fuente de estrés para los niños. Por estas razones, es crucial motivar a los maestros para que se involucren activamente en el mejoramiento de sus ambientes escolares, por medio de acciones que puedan realizar en el aula. Estos resultados son afines a los encontrados por Aragonés y Cuervo (2000), quienes le dan importancia a la iluminación y clima, así como la disposición del mobiliario y la comodidad, porque estos tienen un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes (p. 221).

Con respecto al ambiente familiar, se encontró relación con lo que define Muñoz (1987) sobre lo familiar como un valor social:

...Pienso que la esencia de esa riqueza consiste no solo en la provisión del alimento y salvaguarda económico-social, sino en la reafirmación continua de la propia identidad, de la autoestima, de la seguridad psíquica y física de cada cual, de la comunicación y del tono empático de la convivencia, de la relación creativa con la sociedad. (p.15)

Esta debería asumirse como sinónimo de equilibrio, en relación con la afirmación de Muñoz (1987), los docentes concuerdan en que una familia donde los niños se sientan seguros por contar con sus necesidades básicas cubiertas no solo de vivienda y alimentación, sino las que se refieren a la parte emocional, les permitirá desarrollarse de manera integral en colaboración con el trabajo realizado por la escuela.

En esta misma línea de ambiente familiar, es importante tener en cuenta investigaciones como la de Garrido (2006), al concluir que en “el núcleo familiar se da el apego y si este es inseguro propicia el estrés, concretamente, el estilo evitativo genera miedo rabia y ansiedad y el estilo ambivalente además de las anteriores provoca emociones de estrés y preocupación” (p. 502). Los padres de familia en sus interacciones con los niños deben ser muy coherentes para no generar en ellos confusión que los lleve a pensar que no se encuentran seguros en ese ambiente o que, por cualquier motivo, no son queridos allí.

También se destaca que otro factor familiar fuente de estrés para los niños es el divorcio, “sobre todo en niños especialmente sensibles, no obstante, el tiempo ayuda a superarlo, a no ser que los padres mantengan unas relaciones conflictivas” (Pons y del Barrio, 1995, p. 495). Este tipo de rupturas es común en el contexto donde se llevó a cabo esta investigación; en ese sentido, una opción para minimizar los efectos negativos en los niños es capacitar a los padres sobre

causas y consecuencias del estrés escolar y la búsqueda de ayuda profesional en caso de relaciones conflictivas entre ellos.

Sobre la implicación que tiene la familia en que el niño se vea expuesto a situaciones de estrés escolar, Espitia y Montes (2009) realizaron un estudio en el que observaron que “cada familia tiene sus propios valores, actitudes principios y visiones que dan sentido al apoyo en los aprendizajes de sus hijos, su capital particular e insustituible le permite usar estrategias, prácticas y metodologías diferentes” (p. 95); es decir, si las formas en que los padres acompañan a sus hijos en los hogares y los valores que se manejan al interior de este son diferentes a los que se enseñan en las escuelas, dichas situaciones pueden ser generadoras de estrés; por lo tanto, es importante que las familias busquen centros educativos que concuerden con sus principios, valores y expectativas en cuanto al aprendizaje de sus hijos. Es así como, el tipo de crianza es otro elemento familiar clave en la generación de estrés: “una buena comunicación entre padres e hijos genera un ambiente confortable de confianza y seguridad, pero por el contrario una deficiente comunicación o una sobreprotección generará una dependencia frustrante fuente de estrés” (González, 2014, cit. Martínez, 2016, p. 13).

Por lo anterior, es indispensable que los docentes contribuyan a crear conciencia en las familias sobre las consecuencias del estrés en los niños a edades tempranas y cómo deben acompañarlos para convertir el ambiente en un espacio seguro, donde adicionalmente los padres deben saber que sus estados emocionales pueden dificultar el desarrollo de habilidades sociales, específicamente mamás ansiosas que les transmiten sus temores a sus hijos (Martínez, 2016, p.13).

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes para disminuir el estrés en el aula, los participantes manifestaron que, en algunas ocasiones, se quedan cortos para hacerle frente a esta situación; primero, porque no saben a ciencia cierta cómo determinar si un niño se encuentra estresado o no y cuáles son los causantes de esta problemática; y segundo, a causa de lo primero no cuentan con argumentos para activar la ruta de atención integral o desarrollar actividades en clase que les permita mejorar las habilidades a los niños.

Los maestros optan por hablar con el niño y, de este modo, tratan de solucionar la situación que está causando estrés en ellos. Cuando no es posible por este medio, hablan con los demás profesores con el propósito de identificar si esa misma conducta pasa en otras clases y, de

ser así, optan por llamar a los padres de familia para buscar una solución conjunta en relación con la preocupación del niño.

Solo hubo un contexto educativo donde los docentes utilizan estrategias relacionadas con el estrés escolar antes de iniciar las clases, con el propósito de lograr una concentración y atención plena por parte de sus estudiantes, habilidad que, según el estudio realizado por Martínez (2016), “en el futuro será imprescindible... para todos los colectivos incluidos los más pequeños” (p.14), con el fin de disminuir el estrés que en la actualidad sufren muchos adultos.

También se proponen estrategias que fortalezcan habilidades motrices, la atención, concentración y mejorar los lazos afectivos entre padres e hijos, docentes-estudiantes y pares, las cuales ayudarán a enfrentar de mejor manera las situaciones estresantes por parte de los niños tanto en el contexto educativo como en el familiar, de las que se destacan: narraciones a partir de cuentos seleccionados cuidadosamente y conforme a la edad de los estudiantes; música utilizada de manera intencional para la relajación y masajes que pueden ser realizados por los padres, docentes o los mismos compañeros de clase (Martínez, 2016, p.14). Otras estrategias que pueden utilizar los docentes para dar solución a esta problemática que se vive en las aulas de clase son:

...enriquecer el control sobre el propio cuerpo y las emociones, reeducar la mala posición corporal, disminuir las tensiones tanto musculares como psíquicas, ayudar a gastar menos energía en la ejecución de las actividades, reforzar el sistema inmunitario, incrementar la concentración y mejorar la constancia, aumentar la confianza en las propias habilidades motrices, mejorar la autoestima, fomentar capacidades sociales y de comunicación y la disposición de aprender” (Hernández y Velilla, 2005, p. 235).

Es así como Naranjo (2009) en una de sus investigaciones, refiere que:

...Cuando la causa de estrés requiere una respuesta inmediata se recomienda una forma de relajación rápida basada en la respiración la cual consiste en tres pasos: de primero se debe respirar profundamente reteniendo el aire tres o cuatro segundos y exhalando lentamente lo cual se repite dos o tres veces; de segundo la persona se repite dos o más veces estoy tranquilo, estoy tranquilo me siento en calma; de tercero se vuelve a respirar según la forma indicada (p.182).

Este tipo de estrategias pueden ser aprendidas por los niños desde la primera infancia y acompañadas del reconocimiento de sus propias emociones, para prevenir el estrés crónico en edades tempranas. Esta práctica aporta significativamente para que en un futuro ya como adultos,

sean capaces de dar solución a diferentes situaciones de la vida cotidiana de una forma más asertiva, al estar en calma consigo mismo y el entorno que les rodea, así lo afirma Blay (1976) al decir “la relajación es la puerta de entrada para el descubrimiento de sí mismo” (p.12), lo cual implica una mejor relación con el contexto. Adicionalmente, Gómez (2009) afirma que “la relajación es muy beneficiosa, puesto que es capaz de mejorar el bienestar... y la capacidad de concentración...” (p. 41) aspectos que aportan positivamente a las relaciones interpersonales.

En la actualidad, los estudios sobre estrés se realizan principalmente en poblaciones adultas, desde una perspectiva médica o psicológica, verificadas según metodologías de corte cuantitativo. Por tal motivo, se encuentra un vacío de conocimiento cualitativo sobre el estrés en contextos escolares y con otras poblaciones, con el fin de hallar resultados sobre el estrés en dichos espacios desde enfoques comprensivos e interactivos.

Esta es una problemática vivida por los niños desde la primera infancia, que puede tener consecuencias perjudiciales para ellos en cuanto a su desarrollo integral, como son: dificultad para comunicarse con sus pares y docentes; disminución de la capacidad de concentración y atención y conductas regresivas tales como: chuparse el dedo, pérdida de control de esfínteres y aislamiento social. Sin embargo, en algunas ocasiones es subestimada, tanto por docentes como familiares, tal vez por desconocimiento del tema o por indiferencia frente al mismo.

El concepto de estrés escolar, para los docentes partícipes de la investigación, hace referencia a las tensiones que se viven directamente en el aula; estas se pueden evidenciar en los cambios de conducta y dolencias físicas presentados por el estudiante, que pueden ser producto de situaciones vividas en la casa o en la escuela. Adicionalmente, los maestros expresan que es importante tener en cuenta aspectos relacionados con la adecuación de los espacios físicos de los planteles educativos.

Si se quiere lograr el desarrollo integral de los niños, las escuelas precisan afianzar la capacitación continua de los docentes y el trabajo mancomunado con otros profesionales con el propósito de hacer realidad esta premisa que, en algunas ocasiones, parece solo una utopía en el contexto colombiano.

Es indispensable que los docentes, desde transición a tercero, sean creativos en sus prácticas y dispuestos a observar las necesidades de sus estudiantes, mediante estrategias para mejorar los ambientes educativos y, de este modo, aportar significativamente a la formación integral de sus niños.

De igual forma, se requiere validar instrumentos que les permitan a los maestros identificar si en el aula hay niños que estén sufriendo un estrés que les impida desarrollarse, como lo es el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado, y Muñoz (2012). Asimismo, darles a conocer otros instrumentos, aplicados generalmente por psicólogos, como es el Inventario de Ansiedad de Beck, que el docente pueda aplicar en su aula de clase, para determinar si en ella los niños se encuentran estresados, con el objetivo de implementar estrategias que desarrollen habilidades en el niño frente a los retos que debe enfrentar en el transcurso de su vida diaria.

Referencias

Aragonés, J., y Cuervo, M. (2000). *Psicológica Ambiental*. Pirámide.

Blay, A. (1976). *Relajación y Energía*. Elicen.

Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19 (3), 1- 32.

Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5169752.pdf>

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

Díaz, A., y Gairin, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a12.pdf>

Espitia, R., Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo en los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Revista investigación y desarrollo*, 17 (1), 84-105. Recuperado de. <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811984004.pdf>

García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 63-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf

- Garrido, L. (2006). Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38 (3), 493-507. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a04.pdf>
- Gómez, A. (2009). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *Revista digital de educación física*, 4 (24), 35-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4692484.pdf>
- González, R.M. (2014). *Conocer el estrés*. Repercusión del estrés en la infancia (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Cantabria, Santander.
- Hernández, M., y Velilla, N. (2005). *Dinámicas y masajes de 4 a 6 años*. San Pablo
- León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 72 (35), 189-204. Recuperado de www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010...
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una Aproximación Psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (1), 11-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a02.pdf>
- Martínez, N. 2016. *Narración, música y masajes para vencer el estrés en el aula de infantil* (Tesis de pregrado no publicada). Universidad Internacional de la Rioja.
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). *El estrés escolar*. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 26 (1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Mejía, A. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Revista Pampedia*, 7, 3-18. Recuperado de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Estr%C3%A9s%20ambiental%20e%20impacto%20de%20los%20factores%20ambientales%20en%20la%20escuela.pdf>

Morales, A. (1999). *Derecho ambiental: instrumentos de política y gestión ambiental*. Alveroni.

Muñoz, A. (1987). *El ambiente familiar*. NARCEA S.A

Naranjo, M. (2009). Una revisión sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito Educativo. *Educación*, 33 (2), 171-190. Recuperado de. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>

Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica (FCE)

**Artículo de resultados 2: El Ambiente Educativo Desde la Perspectiva de los
Escolares y sus Experiencias de Estrés Escolar**

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Introducción

Una de las exigencias del siglo XXI es la capacidad de realizar actividades bajo presión, que en algunos casos pueden llegar a producir estrés en las personas (Román y Hernández, 2011, p.6). Estas circunstancias son vividas por adultos, jóvenes, niños y niñas. Los estudiantes de todas las edades, se ven inmersos en un mundo que, en ocasiones, les pide el desarrollo de competencias especialmente académicas que aún no están a su alcance, situación que ocasiona en ellos una sensación de ineficacia, miedo o tristeza tanto en el ambiente familiar como en el escolar (Trianes, 2003, p.23), estos sentimientos se pueden convertir en un factor de riesgo para la permanencia en la escuela de los escolares.

Además, las diferentes experiencias vividas en el ámbito educativo como, por ejemplo, los eventos evaluativos, (pruebas escritas u orales), exposiciones frente a docentes y compañeros, olvidar hacer una tarea, ser ridiculizado en clase, cambiar de salón o escuela, llegar tarde al colegio, las relaciones con los profesores y compañeros entre otras vivencias escolares, pueden llegar a ocasionar en los estudiantes estrés escolar (Trianes, 2003, p.112).

Es decir, más allá de la formación y la socialización de los educandos, la institución educativa genera un sin fin de relaciones y situaciones, que pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo infantil en la etapa escolar, en este sentido es necesario comprender si los espacios educativos generan sentimientos de estrés en sus estudiantes, las situaciones que lo producen específicamente en 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 Laureles-Estadio de Medellín.

Se escoge dicha Comuna porque dentro del Plan de Desarrollo, propuesto en este sector por la Alcaldía de Medellín para el periodo 2016-2019, uno de los objetivos es el de “promover una educación pertinente e integral” (p.71), es decir, aquella que les brinde espacios a los estudiantes donde puedan: “desarrollar sus capacidades al máximo, en beneficio no solo de ellos sino también de todo el tejido social, creándose una sociedad que esté dispuesta a escuchar, cambiar y crecer, que el sujeto se conozca, se desarrolle, se piense y se proyecte” (Alcaldía de Medellín, 2016, p.78), si se logra este objetivo los niños y niñas se empoderaran de sí mismo y de su entorno, serán agentes activos en la vida cultural, social y política de la sociedad.

Por otro lado, cabe resaltar que el dinamismo, armonía y afectividad con que se afiancen los vínculos entre docentes y estudiantes, están altamente influidos por las prácticas pedagógicas en el aula. De allí que sea el maestro, a partir de su quehacer educativo, quien logra abrir los caminos de comunicación con sus estudiantes o, por el contrario, los cierre y sólo se convierte en un ente de supervisión autoritaria para los niños y niñas que, tarde o temprano, lo perciben como una fuente de estrés en el ambiente escolar. De igual forma, se conoce que en muchas ocasiones estas prácticas educativas son inconscientes y permanecen ocultas, incluso para el propio docente, quien, en muchos casos, no logra reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en los estudiantes.

Ahora bien, este estudio es relevante porque permitió visualizar una problemática socioeducativa, en relación con las necesidades de los niños y niñas en el ambiente educativo, y sensibilizar a la institución educativa acerca de las experiencias vividas por los estudiantes en su entorno escolar, como intervención de primera línea frente al objeto de estudio. Lo anterior benefició a los niños y niñas, al proveerles herramientas a los maestros para brindar ambientes educativos sanos, con una buena interacción entre estudiantes y de estos con sus docentes; donde ambos se sientan escuchados, libres de expresar sus emociones, pensamientos e inquietudes, acciones que les posibilitará a los niños y niñas ser parte activa de su proceso de formación, además de abrirle a los estudiantes el camino para desarrollarse de manera íntegra y adquirir las competencias necesarias, para integrarse con éxito, no solo en el entorno escolar sino también familiar y social.

En relación con el referente teórico que sustenta la presente investigación, este se enmarca en las categorías, ambiente escolar y estrés escolar, a continuación, se hará una conceptualización de cada una. La primera categoría, ambiente escolar, para Castro y Morales (2015) se refiere al “espacio donde las personas están inmersas, se conforma de elementos como los circunstanciales, físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales se encuentran relacionados unos con otros” (p.64), de ahí que, al momento de analizar, si es un entorno estresante o no, se deben tener en cuenta todas las características que componen el ambiente escolar, de modo que no se dé pie a una visión sesgada del mismo. En esta misma línea, para Díaz y Gairín (2014), el ambiente escolar se relaciona con la sensibilidad que tienen los docentes, frente a “las señales emitidas por los alumnos con el objetivo de evitar las

situaciones amenazantes, y no hacer uso del castigo como instrumento de aprendizaje” (p.193). Lo anterior implica una actitud por parte de los docentes abierta y de atención en el aula de clase, en cuanto a las necesidades de sus estudiantes, con el objetivo de generar en los niños y niñas procesos de desarrollo significativo, y no ser fuente de estrés escolar en su práctica educativa.

En este sentido, Trianes (2003, p. 103) establece que la escuela puede ser un espacio donde se generen múltiples situaciones que ocasionen estrés en la infancia, una de ellas por la necesidad de establecer relaciones sociales con personas fuera del núcleo familiar, situación que exige al niño o niña utilizar sus recursos disponibles, para integrarse con éxito a este nuevo entorno de socialización porque, de lo contrario, los sentimientos de fracaso y ansiedad podrían traer consecuencias negativas en su desarrollo integral y en la adquisición de competencias requeridas, para ser promovidos al próximo grado escolar.

De otro lado, antes de abordar la categoría estrés escolar primero se debe establecer qué se entiende por estrés, término que se ha estudiado, desde el enfoque cognitivo transaccional y hace referencia a la interacción entre la persona y su medio. Se reconoce que el organismo se moviliza en dos direcciones, hacia el ambiente y hacia sus recursos. Se genera estrés cuando los recursos no son suficientes para enfrentar las exigencias del entorno. La clave de este enfoque “radica en la evaluación cognitiva tanto del estímulo como de la respuesta” (Dahab, Rivadeneira, y Minici, 2010, p. 2); no obstante, cierta cantidad de estrés es necesaria para motivar acciones hacia el logro de objetivos, a este tipo de estrés se le conoce como eustres o estrés beneficioso, pero el distrés o estrés dañino, aquel que inmoviliza y bloquea la resolución de problemas en las personas, por percibirse sin las herramientas necesarias para alcanzar las metas, es nocivo para la salud y obstaculiza el desarrollo de todo ser humano independiente de su edad.

Ahora bien, el estrés escolar, se refiere a las manifestaciones físicas del niño o niña al tratar de dar respuesta a una circunstancia propia del ambiente educativo, estas según Martínez (2014, p. 296) son de carácter físico, emocional o cognitivo, y desencadenan como resultado: una baja en el rendimiento académico, debido al desinterés por parte de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades escolares. Mucho antes, Martínez y Díaz (2007) lo habían definido como:

el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad

metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (p.14).

Se evidencia que las características principales del estrés escolar permanecen en ambas definiciones, lo específico es su relación con las actividades en torno a la escuela que producen, tensión, angustia o preocupación en los estudiantes y se relacionan con cambios de conducta, sintomatologías y en la forma de relacionarse con el otro y su entorno. Lo anterior puede estar acompañado de una variación negativa en el desempeño académico del estudiante.

Metodología

La presente investigación es cualitativa por su naturaleza subjetiva, centrada en el sentido y experiencia de los participantes. El método utilizado es el fenomenológico, definido como el proceso que permite descifrar y comprender los acontecimientos, en un tiempo y espacio determinado, desde la perspectiva de quienes los viven, con el objetivo de entender su significado y construir una visión colectiva en relación a ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 493-494). En el ámbito educativo, el grupo de la revista *Phenomenology+Pedagogy*, propuso la conjunción de estos dos campos, conocida como “pedagogía fenomenológica”, en la que se busca conocer las vivencias ocultas de los niños y niñas por fuera del espacio de clase y de otros lugares controlados por los adultos, en los que ellos se expresan con naturalidad. Es una “práctica ético-normativa porque distingue entre lo que es bueno y lo que no es bueno para un niño” (Van Manen, 2016, p. 226-227). Asimismo, este enfoque “contribuye de manera privilegiada al conocimiento de las realidades escolares especialmente a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 51), al permitir visibilizar a través de un análisis reflexivo problemáticas socioeducativas, que en algunos casos no son percibidas por los docentes, bien porque son normalizadas en el contexto escolar o por desconocimiento de estos.

Como técnicas de recolección de información, se utilizaron 83 cuestionarios semi estructurados (anexo 4) diligenciados por los estudiantes para tener un acercamiento inicial a sus pensamientos frente a la escuela y las relaciones propias en ella. Asimismo, se realizaron 4 talleres de cuento dibujado (anexo 5) que permitieron a los participantes evocar sus experiencias,

estos se aplicaron, a grupos de 20 niños y niñas aproximadamente, realizados por tres investigadores con el fin subdividir los grupos de 6 a 8 estudiantes. Las instituciones educativas brindaron 3 espacios físicos diferentes, uno para cada investigador y un tiempo de dos horas de clase para la realización del taller. Esto permitió un acercamiento personal a las vivencias de los estudiantes en su escuela. Por último, se usó un cuestionario semiestructurado dirigido a los docentes (anexo 6) que consistió en un conjunto de preguntas cerradas y abiertas sobre las categorías de la investigación, estas permitieron conocer el punto de vista de los docentes sobre las experiencias visibilizadas por sus estudiantes como estresantes y las estrategias que utilizan para superarlas, con el fin de compararlas con las vivencias de los niños y niñas en su ambiente educativo.

La población considerada para este estudio fueron 4 instituciones educativas públicas de las 5 que pertenecen a la comuna 11 de Medellín (Colombia), que en total tienen 321 estudiantes en el grado cuarto. La muestra fue un grupo de niños y niñas por institución educativa que en promedio tenían 36 estudiantes por grupo. Los criterios de selección utilizados fueron: ser estudiantes del grado cuarto, tener una edad entre los 7 y 9 años, pertenecer a una de las instituciones educativas de la muestra y que sus padres permitieran su participación en el estudio mediante el consentimiento informado. Se enviaron 147 consentimientos después de que los niños y niñas se mostraron interesados en participar, de los cuales se recibieron 85. Al momento de realizar el taller, algunos no asistieron a clase; por lo tanto, la muestra final con la que se realizó el estudio fueron 83 estudiantes. Igualmente hicieron parte de la población, los docentes que tuvieran a su cargo el grado cuarto. La intención inicial era enviar el cuestionario por correo electrónico a todos los docentes de la Comuna objeto de estudio, pero no fue posible debido a sus múltiples obligaciones. Se optó entonces por invitar a participar a los docentes de cada uno de los grupos que hicieron parte de la muestra de los cuales 2 estuvieron de acuerdo con ser parte de esta investigación.

Para el análisis de la información, se realizó una matriz categorial por cada institución educativa en la que se transcribieron los talleres y cuestionarios. Allí se recogieron las experiencias de los niños y niñas y las perspectivas docentes. Se establecieron códigos para cada una de las unidades hermenéuticas que dieran respuesta al objeto de estudio con el fin de encontrar los ejes temáticos. Se hizo una primera reducción de la unidad hermenéutica que consistió en evidenciar las similitudes y diferencias en las narraciones, seguida por una segunda

reducción que permitió encontrar lo individual de cada una de ellas, para finalmente unirlos en las categorías generales y, así, comprender lo esencial a profundidad.

En las consideraciones éticas, se tuvo como base fundamental que los padres de familia firmaran el consentimiento informado entregado por la investigadora para que sus hijos pudieran participar en la investigación. Adicionalmente al momento de realizar el taller con los estudiantes, se les preguntó si deseaban participar en la actividad y solo se llevó a cabo con los niños y niñas que aceptaron. Del mismo modo, se entregó otro consentimiento informado a los docentes que hicieron parte de la investigación. En la aplicación de instrumentos, se utilizaron estrategias como: contar un cuento, la realización de un dibujo referido a lo que más les llamara la atención de la narración y, por último, a través de preguntas intencionadas, los estudiantes dieron a conocer sus experiencias escolares. Actividades que, por ser de uso cotidiano de los docentes, no representan riesgo adicional para los niños y niñas en la escuela.

Resultados

El análisis de las narraciones se dividió en Tres momentos: 1) ambiente escolar 2) el estrés escolar: un compañero oculto, 3) lo que nos causa estrés. Las intervenciones de los participantes se identificaron con códigos para diferenciar un participante de otro.

La escuela desde las voces de los niños y niñas

La escuela, es un ambiente privilegiado en el que los niños y niñas viven experiencias significativas, desde las diversas áreas del conocimiento y dimensiones del desarrollo humano. Junto a maestros y compañeros construyen su identidad, desarrollan e identifican habilidades que serán usadas en beneficio propio y de la sociedad. En palabras de Castro y Morales (2015) debe ser

...un lugar que satisfaga las necesidades fisiológicas, permita el desarrollo global de cada educando, garantice la seguridad afectivo-emocional, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, la disponibilidad; construya el desarrollo de la motricidad, el lenguaje, la organización espacio-temporal, la simbolización, los procesos lógicos; permita la adquisición vivenciada de conocimientos, compararlos, relacionarlos, investigar; facilite a los niños y adultos la expresión, la toma de iniciativas, la creación y la fantasía (p.13).

En este sentido, la escuela para los participantes es un ambiente que facilita su despliegue cognitivo y aprendizajes que perduran en el tiempo, al enunciar en sus relatos que es “donde

aprendes más para la vida” (C.I.E.1); es un lugar “para aprender cosas importantes” (C.I.E.2); en el que “... me enseñan cosas nuevas...” (C.I.E.3); “para mí la escuela es un lugar donde uno aprende, se prepara para la universidad...” (C.I.E.3). Sin embargo, expresiones como “...sin ella no podría aprender nada...” (C.I.E.3); “es un lugar mágico... y te llenan de muchos aprendizajes de distintas formas” (C.I.E.1), denotan un proceso de enseñanza-aprendizaje, con un docente activo en la construcción de conocimiento y un estudiante como agente pasivo, que no visualiza la posibilidad de ser partícipe en su formación. Lo anterior debido a la función implícita o explícita de trasmisor de conocimiento, atribuida a los docentes por los aprendices.

La escuela aún es considerada por algunos de los estudiantes como depositaria del conocimiento indiscutible. En contraste con estos testimonios, un estudiante concibe la escuela como “un laberinto porque tiene muchas cosas por aprender y por descubrir” (C.I.E.1), es decir, aunque es un escenario complejo para él, se encuentra dispuesto a poner todo su esfuerzo por develar lo que está allí inmerso y apropiarse del ambiente escolar.

A su vez para Quintero, Munévar y Munévar (2015) el aula es “un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social” (p. 232). Los niños y niñas están de acuerdo con este postulado, al considerar que la escuela favorece el encuentro con el otro. En lo referido a la relación con sus compañeros, piensan que vivir situaciones comunes en el ambiente escolar les permite hacer amistades debido a que es “un lugar donde vas a compartir” (C.I.E.1) “donde... consigues amigas y nos divertimos con ellas” (C.I.E.1); “es donde veo gente nueva y comparto” (C.I.E.2).

También mencionan que “los compañeros de la escuela son sociables” (C.I.E.4); que la escuela es “alegría, amistad, amor, diversión me hace super feliz estar con mis compañeros y profes” (C.I.E.4). De allí que la escuela también sea un espacio para la lúdica, el esparcimiento y, en palabras de los estudiantes, un “lugar maravilloso... que entretiene mucho” (T.I.E.3); “...me parece divertida” (T.I.E.4) fue la expresión de varios niños y niñas al referirse a su ambiente escolar.

Con respecto a la interacción de los estudiantes con sus maestros, es primordial que los niños y niñas se sientan escuchados en su contexto escolar. En palabras de Tonucci (2020) “es reconocerlos como protagonistas de su desarrollo, no es un regalo, es una necesidad” de los estudiantes al expresar: “a mí me parece que es bueno que la profe escuche todo lo que dicen los

niños” (T.I.E.2); “los profesores siempre nos deben... prestar atención” (T.I.E.1); “...todas las profes son muy cariñosas y amables” (T.I.E.1). Se observa que los niños y niñas están ávidos por expresarse, porque se les tenga en cuenta en las decisiones que los implican. Así lo afirma una docente participante al expresar: “esta generación funciona en la medida que les demos la palabra...los dejemos expresar sus sentimientos sin importar como los expresen porque para eso estamos, para moldear...” (C.D.I.E.2).

No obstante, ese deseo de expresar sentimientos o inquietudes en ocasiones es reprimido por estudiantes que manifestaron: “yo no le voy a preguntar a la profe porque de pronto... me responde feo o me dice: ¡no!, léelo y mira a ver cómo lo entiendes...” (T.I.E.1); “hay veces que la profesora, si uno pregunta mucho, se enoja y empieza como a regañar más fuerte y a explicarle a uno con rabia... lo trata a uno gritando cuando uno no entiende algo” (T.I.E.1); “¡Si! hay profesoras muy regañonas: como una que nos gritaba, nos pegaba con regla y nos jalaba del pelo” (T.I.E.3).

Estos ambientes escolares desconocen el derecho fundamental de los niños y niñas, consagrado en el artículo 12 párrafo 1 de la Convención sobre los Derechos del niño: “garantizar al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez” (Asamblea de las Naciones Unidas, 1989, p. 4).

Al no posibilitar espacios para el diálogo, el debate, la pregunta, es ir en contravía del ambiente educativo al que “...todos los niños tienen derecho, digo deber porque la escuela es para estudiar” (C.I.E.4). Este participante reconoce que la escuela es un entorno propicio para ejercer su derecho a educarse, establecido en el art. 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) y, a la vez, un deber con él mismo, su proceso de formación y los padres de familia o acudientes, quienes hacen múltiples esfuerzos para que se eduque.

De otro lado, la labor que se ha hecho desde la alcaldía de Medellín al pensar la escuela como “un entorno protector y de acogida para los niños, niñas y adolescentes... que dignifica la vida y promueve las capacidades propias, impulsando el talento y la innovación” (Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos 2016-2019, p. 308), parece dar sus frutos cuando se les escucha a los estudiantes decir que su escuela es un espacio “...lindo, limpio y sano donde los niños hacen actividades y aprenden” (C.I.E.2); un “lugar bonito, ordenado donde me siento bien”

(C.I.E.3); “es mi casa, mi familia, las profesoras nos ayudan a ser mejores personas, significa mucho para mí” (C.I.E.3). De igual modo, se evidencia la confianza entre docentes y compañeros de clases, necesaria para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma bidireccional al expresar que la escuela es “mi segundo hogar” (C.I.E.2); “...es como una segunda familia porque me enseñan, me protegen y me ayudan” (C.I.E.4); “yo amo mucho a mi escuela y la cuido dándole mucho amor” (C.I.E.3); para mi “...significa amor y cariño” (C.I.E.2); “...felicidad, tranquilidad” (C.I.E.4).

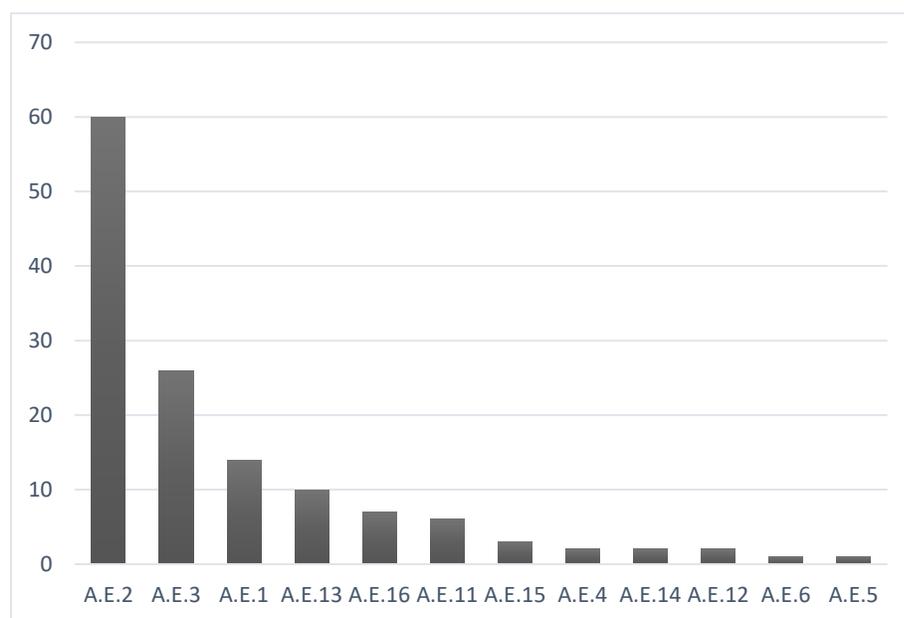
Lo anterior despierta el sentido de pertenencia por la institución educativa y da cuenta de la diversidad de aprendizajes que genera la escuela, al traspasar la barrera de los contenidos curriculares y contribuir al desarrollo de la subjetividad desde los principios y valores que se comparten en la cultura institucional. Aspectos que además se evidencia en las siguientes expresiones: “la escuela es aprendizaje, alegría orgullo y respeto” (C.I.E.1); “es un estudio, una responsabilidad” (C.I.E.1); “un lugar muy divertido y honorable” (C.I.E.3).

Desde el punto de vista del siguiente participante, el ambiente escolar es un “lugar donde hacen muchos exámenes” (C.I.E.1). Para él la escuela como lugar de diversión, socialización o experiencias significativas, pasa a un segundo plano. Lo relevante para este estudiante son las evaluaciones escritas necesarias para verificar la apropiación de un tema. No obstante, hay que tener presente que este instrumento se aplicó en noviembre, época en que los niños y niñas se encontraban cerrando su año escolar y, algunos en procesos de recuperación para ser promovidos al año siguiente. En este sentido, es entendible que su mayor preocupación fuera superar las evaluaciones establecidas por los docentes y así poder culminar con éxito el año escolar. Para otros estudiantes, la escuela es “algo muy preciado para estudiar y aprender” (C.I.E.4), expresión que demuestra procesos de enseñanza aprendizaje enriquecidos para los estudiantes que les permite sentirse valorados y valorar su ambiente escolar como fundamental para “...compartir, y ser alguien” (C.I.E.1); “...un espacio grande donde hay personas y mucha gente que...ayuda a que nuestro cerebro pueda aprender nuevas cosas, podamos ser alguien en la vida y desarrollarnos” (C.I.E.4). Llama la atención estas dos últimas expresiones, refiriéndose a la escuela como un lugar necesario para “ser alguien,” al parecer escuchada de sus padres o docentes, quienes son conscientes de la importancia de la educación en los primeros años de vida. Sin embargo, desde su nacimiento, el ser humano es un ser sintiente y en desarrollo activo con el medio que lo rodea. Por consiguiente, ya se es alguien en relación con otro.

Asimismo, el ambiente escolar es un “lugar donde hay cosas malas y buenas” (C.I.E.1), frase que finaliza este apartado y hace pensar el ambiente escolar como un lugar de contradicciones, pero son las experiencias individuales de cada estudiante las que hacen de él un sistema social vivo en el que se construye la subjetividad en medio de la intersubjetividad. Al mismo tiempo, brinda las herramientas para participar en los diferentes contextos que habitan los estudiantes.

Figura 2

Significados de escuela para los niños y niñas participantes



Fuente: elaboración propia, datos recopilados en el cuestionario inicial realizado en las instituciones participantes.

Para el 45% de estudiantes la escuela es un espacio al que se asiste para adquirir aprendizajes, el 19% expreso que es un lugar de diversión y alegría, 7% la considera su segundo hogar, para el 5% es un entorno limpio y sano, el 4% considera que la escuela les provee amor y cariño y el 20% restante tiene opiniones divididas entre, estrés, nada, lugar de muchos exámenes, para ser alguien en la vida y donde hay cosas buenas y malas.

Tabla 3

Significados de los códigos asignados a los conceptos de escuela

Código de la subcategoría	Significado del código
---------------------------	------------------------

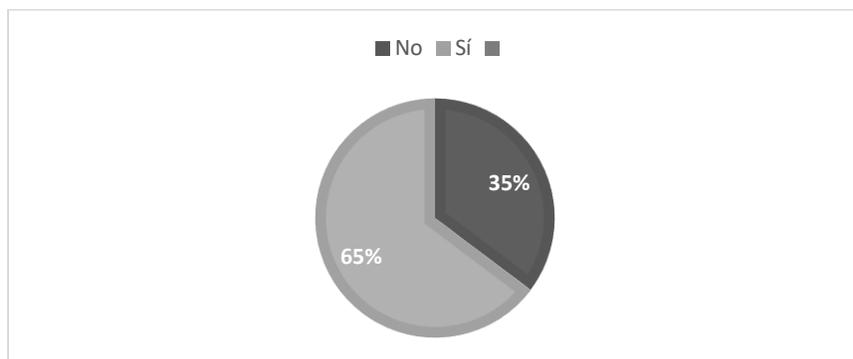
A.E.1	Lugar para compartir y encontrarse con amigos
A.E.11	Amor, Cariño, felicidad
A.E.12	Estrés
A.E.13	Mi segundo hogar
A.E.14	Nada
A.E.15	Relacionan la escuela con valores como: Inteligencia, esfuerzo, actitud, responsabilidad
A.E.16	Lugar lindo, limpio y sano
A.E.2	Lugar para aprender
A.E.3	Lugar de diversión y alegría
A.E.4	Lugar para ser alguien en la vida
A.E.5	Lugar donde hacen muchos exámenes
A.E.6	Lugar donde hay cosas malas y buenas

Fuente: elaboración propia

El estrés escolar: un compañero oculto de los niños y niñas

Figura 3

Estudiantes que han experimentado tensión, preocupación o estrés escolar



Fuente: elaboración propia, datos recopilados en el cuestionario inicial realizado en las instituciones participantes.

La gráfica 2 muestra que el 65% de la muestra han sufrido momentos de preocupación, tensión, estrés o tristeza en la escuela mientras un 35% expresó en el cuestionario inicial que no han percibido dichas emociones en la escuela. No obstante, en el taller del cuento realizado todos los participantes expusieron al menos un momento de tensión escolar.

En los últimos años ha crecido el interés por indagar sobre el estrés escolar desde la perspectiva de los niños y niñas. Autores como Maturana y Vargas (2015, p. 35), expresan que en la cotidianidad escolar los estudiantes se enfrentan a circunstancias que exigen de ellos

respuestas para las que en ocasiones no se sienten preparados y es allí donde surgen desequilibrios emocionales y físicos producto de las interacciones en el contexto escolar.

Al respecto, los niños y niñas expresaron que: “es cuando, por ejemplo, uno está pensando muchas cosas y esas cosas no lo dejan como fluir y uno siente rabia y, a la vez, siente como que no puede hacer nada y no se le viene nada productivo a la mente y tristeza pues porque uno no sabe qué hacer y por eso puede que esté dejando muchas cosas atrás y está muy enredado” (T.I.E.1); “Cuando no sabes qué hacer, si contar o no contar” (T.I.E.1); “para mí el estrés es cuando por ejemplo uno no sabe por dónde empezar, le da rabia a uno porque de pronto las cosas no le funcionan o, por ejemplo, la mamá lo manda a uno hacer una cosa, uno la está haciendo y le manda otra y otra, y se la acumulan muchas cosas y no le dan tiempo a uno para hacer las cosas” (T.I.E.1). En estos testimonios se observa que los niños y niñas consideran el estrés escolar como la incapacidad de dar respuesta a las demandas de su contexto debido a las exigencias que este les presenta.

Igualmente, el estrés escolar se relaciona con los cambios emocionales que tienen los niños y niñas en su entorno escolar. Para Maturana y Vargas (2015, p.36), estos son exteriorizados por los estudiantes en su contexto escolar en cambios anímicos que pueden ser observados. Los niños y niñas desde sus experiencias manifiestan que: “estar estresado es estar triste” (T.I.E.3); “el estrés es cuando... uno no sabe si reír, si llorar, si enojarse” (T.I.E.1). “El estrés también es cuando se tiene mucha rabia acumulada por ejemplo cuando uno está haciendo algo y lo mandan a hacer otra cosa y otra, y otra, y otra, a uno le va dando rabia y va contestando feo” (T.I.E.2). “Es sentirse como deprimido, con ganas de correr, de hacer algo como hablar con alguien para desestresarse” (T.I.E.3).

Los participantes manifiestan que al sentir estrés por motivos escolares “como uña” (T.I.E.3); “empiezo a temblar” (T.I.E.3); “...me duele la espalda” (T.I.E.3); “...cuando estoy en un examen y no sé qué responder me duele la cabeza” (T.I.E.2); “yo decía que me dolía la barriga...la garganta, como una excusa para no ir a la escuela porque la profesora regañaba” (T.I.E.2). Estos cambios en el estado de ánimo, en los comportamientos y síntomas de los niños y niñas, son evidenciados por los docentes que conocen a sus estudiantes y son observadores frente a sus problemas en la cotidianidad escolar, al respecto una de las docentes participantes de este estudio expresó:

Los niños que están pasando por alguna angustia o por algún episodio depresivo o algo así, se ve mucho en el descanso el hecho de estar solitos en un rincón, he visto hasta muchos niños hablando solos y me les arrimo y les digo: “vos que estás hablando”, ellos contestan no nada profe, pero yo te vi conversando solo, ven habla conmigo. Sí he visto y varias veces me ha pasado (D.I.E.2).

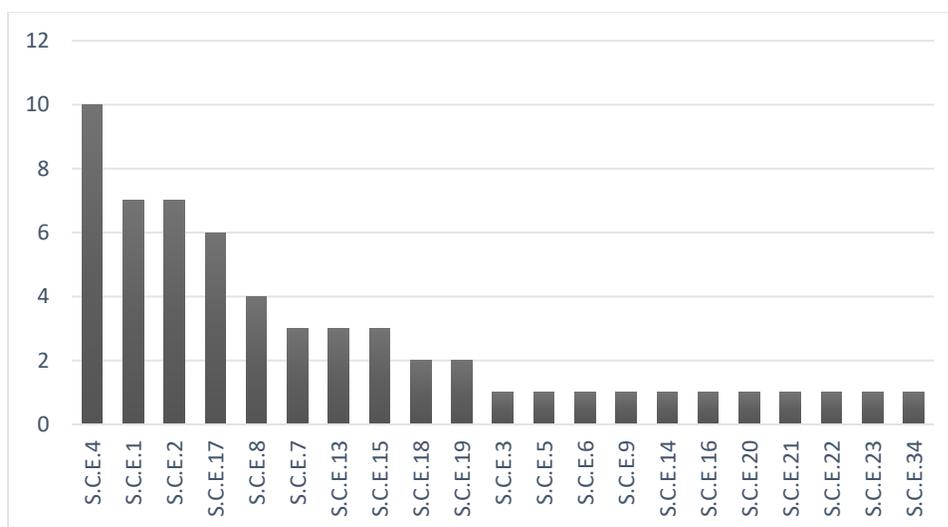
La docente da muestra de conocer a sus estudiantes y reconocer, por medio de una observación intencionada en sus descansos, cambios emocionales en sus niños y niñas, pero no se queda solo con identificarlos, va más allá al interesarse por lo vivido por su estudiante en el contexto escolar.

Lo que nos causa estrés escolar

Inicialmente se realizó un cuestionario semiestructurado en el que los niños expresaron las situaciones que les produce tensión en la escuela, en la siguiente figura se resumen:

Figura 4

Situaciones que causan estrés escolar en los niños y niñas



Fuente: elaboración propia, datos recopiladas en el cuestionario inicial realizado en las instituciones participantes.

Tabla 4

Significados de los códigos que corresponden a situaciones de estrés escolar vividas por los niños y niñas participantes

Código asignado	Significado del código	No. de resp.
-----------------	------------------------	--------------

S.C.E.1	Malas notas	7
S.C.E.13	El ruido en el salón y que los compañeros hablen mucho	3
S.C.E.14	Que nos enseñen sin dictar	1
S.C.E.15	El calor en el salón	3
S.C.E.16	El frío en el salón	1
S.C.E.17	Cuando no hay compañeros con quien jugar o hablar	6
S.C.E.18	Cuando no hay nada que hacer	2
S.C.E.19	El no poderme parar del puesto, seguir la norma	2
S.C.E.2	No saber o no entender algún tema	7
S.C.E.20	Las bromas de los compañeros	1
S.C.E.21	Que corran en la escuela	1
S.C.E.22	Aporrearse en la escuela	1
S.C.E.23	no poder correr en la escuela	1
S.C.E.3	Sentirse solo o aburrido	1
S.C.E.34	Porque no es un tema interesante el que enseñan	1
S.C.E.4	Cuando un compañero molesta, se burla o nos peleamos	10
S.C.E.5	Por problemas fuera de la escuela	1
S.C.E.6	Los regaños	1
S.C.E.7	Las tareas	3
S.C.E.8	Los exámenes	4
S.C.E.9	Falta de tiempo para terminar un trabajo	1

Fuente: elaboración propia

Las situaciones que causan estrés escolar en los niños y niñas son variadas y dependen de cómo ellos perciban su contexto educativo. Lazarus (1986) las denomina “molestias cotidianas” (p.485), es decir, aquellas situaciones que causan una sensación de desagrado, de malestar en las personas sin importar la edad. Los niños y niñas expresaron sentirse molestos, frustrados o angustiados por aspectos relacionados con su ambiente escolar como: los académicos, en la interacción con estudiantes y docentes, y por aspectos estructurales de su escuela. A continuación, se evidencia cada una de ellas desde las experiencias de los participantes.

Estudiar: una tarea estresante

Las actividades escolares, específicamente las pruebas evaluativas escritas y las tareas enviadas para la casa, son una de las situaciones que causan más estrés en los niños y niñas (Spirito, Stark, Garce y Stamoulis, 1991), con este postulado están de acuerdo los participantes de este estudio al afirmar que sienten estrés escolar:

Cuando, por ejemplo, a uno un día le ponen y le ponen tarea en todos los cuadernos y no se acordaba que tenía tarea en otros cuadernos, entonces hace la de esos días y uno va revisando los cuadernos y ve que tiene más tareas, los pone ahí... Entonces uno tampoco se fija en que tiene exámenes y más se acumulan las cosas “mmm” y más difícil para uno hacerlas (T.I.E.1).

Al igual que este participante, otros niños y niñas coincidieron al expresar que: “en mi otra escuela me ponían muchas tareas, me explotaban demasiado, ya no tenían ni siquiera sentido las cosas” (T.I.E.2); “muchas tareas en la escuela porque uno también quiere ir a jugar, a almorzar, pasar tiempo con la gente, jugar fútbol, estar en una reunión familiar, pero uno tiene que hacer esas tareas hasta tarde” (T.I.E.3); “porque a veces cuando no hago las tareas me estreso y cuando pienso que me la van a pedir me siento muy mal” (T.I.E.4). Se aprecia en estas narraciones que el número de tareas enviadas para la casa, en ocasiones, no les permite a los estudiantes dedicar tiempo a otras actividades consideradas como fundamentales, específicamente el compartir con sus familiares y amigos. En relación con lo anterior, una docente expresó que:

...los primeros días no tenemos esa conciencia las profes en sí de dosificar las tareas para la casa, entonces yo le pongo una tarea a los niños de ciencias, pero da la casualidad de que la profesora de sociales le puso otra y la profesora de tecnología otra, entonces llegaban semanas que son un cúmulo de tareas. Yo vi que eso también estaba generando estrés en los niños. Entonces traté de poner solo las tareas cuando veía que el tiempo por X o Y razón: reuniones, paros o lo que fuera, no podía abarcar un tema, entonces trataba de que lo consultaran para poder socializar y adelantar un poco... (D.I.E.2).

Que la docente se interese por la preocupación de sus estudiantes con respecto al número de tareas, propicia según Trianes (2003, p. 116), que los estudiantes en el tiempo permanezcan motivados frente a sus procesos de aprendizaje y contribuye a la adaptación a su entorno escolar.

Adicionalmente, los niños y niñas manifestaron que: “yo también me siento muy estresada porque yo me saqué una nota mala y yo pienso: ¡Ay no! me van a regañar en la casa” (T.I.E.1); al ganar “...una mala nota me estreso me tensiono me preocupo” (C.I.E.1) Otro participante comentó que:

...yo no quería ir a la escuela porque yo no había hecho la tarea... Mi mamá me dijo: ¿por qué no quiere ir si usted juega con sus amigos muy bien y cada día viene contento? Yo le dije que no había hecho la tarea... Yo me sentí triste porque sabía que me iba a ganar un 1 y también me sentí preocupado porque mi mamá me iba a regañar (T.I.E.2).

Se evidencia que, para los niños y niñas, el no realizar bien las tareas genera preocupación por los regaños que reciben de sus padres. Igualmente, otros participantes expresaron: “cuando me ponen una tarea y la llevo me asusto porque no sé si me va salir bien” (T.I.E.3); “yo me siento muy angustiado nervioso por lo que vaya a decir la profesora, por la nota, aunque ella es muy amable” (T.I.E.3). Se encuentra que hay diferentes causas para sentirse estresado por esta situación. La primera, por no saber cómo reaccionarán los padres frente a los resultados obtenidos en ella, la segunda, la autoexigencia de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y, la tercera, por desconocer las expectativas del docente; una u otra dependerán de la relación que tengan los educandos con sus padres, educadores y su percepción de eficacia en las actividades académicas (Trianes, 2003, pp.112-115).

En relación con las evaluaciones escritas, los niños y niñas expresaron sentir estrés: “cuando ponen un examen es como la tensión que uno tiene... en especial el momento antes mientras lo están entregando porque uno es como que va a venir ¿será que si me lo sé?, ¿qué voy a poner?” (T.I.E. 1). En una experiencia similar se afirma que: “yo no había estudiado para el examen y tenía mucho miedo de perderlo entonces le dije a mi mamá que no quería ir a la escuela y fui a la escuela y me saqué un 3. Me sentí muy mal por no sacarme el 5” (T.I.E.2).

Asimismo, otros participantes expresaron que: “el año pasado me sentía estresado por algunas tareas o exámenes que nos ponían” (T.I.E.3); “por no saber bien las respuestas del examen, me siento angustiado por no tener una buena nota” (T.I.E.4). Surge aquí la evaluación como fuente de estrés escolar para los niños y niñas, específicamente la escrita, al exigir un proceso de memorización de datos mayor (Trianes, 2003, p. 114); sin embargo, el superar con éxito este tipo de evaluación no es garantía de un aprendizaje significativo en los estudiantes, frente a esta situación una docente comentó que:

...mi forma de evaluar es distinta yo a los niños no los evalúo escrito... para mí, trato de lograr que ellos participen y hacer actividades para yo darme cuenta que sí saben, por medio de salir al tablero, de mesa redonda, de diálogos, porque yo sé el estrés que genera una hoja y un papel. Eso sí, las evaluaciones más son más que ellos me expresen qué sienten, si pasa algo en el medio ambiente, como de opinión y que den cuenta de eso, no de cosas teóricas (D.I.E.2).

Se observa que la docente usa diferentes estrategias para verificar lo aprendido por sus estudiantes, acciones que hacen de su salón de clase un espacio de confianza y apoyo, en el que

los escolares tienen la posibilidad de reconocer cuál tipo de evaluación se ajusta a su estilo de aprendizaje, conforme a sus habilidades cognitivas, emocionales y conductuales desarrolladas hasta el momento. Estas dinámicas les permiten estar menos tensos frente a los procesos de evaluación. En contraste con esta respuesta, la docente (D.I.E.4), no informó los exámenes como fuente de estrés escolar.

Otro de los aspectos que estresan a los niños y niñas en torno a lo académico, es pensar en una mala nota o recibirla; en este sentido, ellos manifestaron sentir estrés “cuando por ejemplo uno cree que va perdiendo algo, una materia o una tarea... uno se preocupa porque siente que va a repetir el año o va perder la evaluación” (T.I.E.1); “me he sentido triste cuando no hago la tarea ni los trabajos y me ponen mala nota...” (T.I.E.1). Asimismo, uno de los participantes comentó que:

...en los exámenes cuando no practico por la noche porque me toca acostarme temprano, le digo a mi mamá que no quiero ir porque me asusto mucho. Mi mamá me dice que vaya para la escuela, que me va ir bien, que practique allá; pero hay veces que me saco un 1,3 porque no práctico por la noche y no llego temprano a la escuela. Me siento estresado, triste, aburrido porque me asusto, porque mi mamá me regaña y me pegan mucho con un rejo de vaca, es que mi papá me pega con rejo de vaca (T.I.E.2).

En estas narraciones se evidencia una de las situaciones académicas que causa mayor preocupación en los estudiantes. Sin embargo, no se pueden dejar de lado, la falta de tiempo para terminar una tarea, el sentimiento de inseguridad frente a si un trabajo quedó bien o mal hecho y los temas percibidos como poco interesantes por parte de los estudiantes, como experiencias en la escuela que generan estrés. Se observa aquí que las fuentes de estrés referidas a lo académico son variadas, así como sus causas, entre las que se encuentran: la percepción de ineficacia para responder a los compromisos escolares, o el temor a la consecuencia que pueden recibir en sus hogares, muchas veces traducidas en castigos físicos o verbales.

Mi relación con los demás: la perspectiva de los niños y niñas

Uno de los retos que establece el ambiente educativo a los estudiantes en la infancia media, es el mantener buenas relaciones con sus compañeros de escuela. Para autores como Trianes, Fernández, Escobar, Blanca y Maldonado (2014) “las dificultades en las relaciones con iguales, como falta de aceptación social, conflictos y situaciones de burla” (p. 32), son aspectos que pueden ocasionar estrés en los estudiantes. En relación con estas situaciones, los niños y

niñas participantes expresaron que: “yo me sentí como triste en una actividad del colegio porque estábamos haciendo un círculo en la actividad y una niña me dejó fuera del círculo” (T.I.E.4).

De igual modo, las estudiantes afirmaron que: “cuando yo estaba chiquita yo iba a jugar con los compañeros y ellos se iban y yo lloraba, me sentía muy sola, pero luego conseguí un amigo que estudiaba en esta escuela y me vino para acá” (T.I.E.2); “yo me sentía solitaria porque no tenía amigos” (T.I.E.2). Asimismo, un estudiante mencionó sentirse “aburrido porque cuando llegó este año a la escuela no tenía amigos” (T.I.E.3). Se infiere de estas narraciones que para los niños y niñas el sentir que son rechazados por sus compañeros les hace pensar que no pertenecen a ese lugar y experimentar malestar en su entorno escolar.

En esta misma línea, pero en relación con los conflictos y las situaciones de burla vividas en su ambiente educativo, una de las estudiantes manifestó sentir estrés: “cuando me hicieron crespos y acá en el colegio me miraban como si fuera una bruja y me los tuve que lavar” (T.I.E.1). Referido a esta misma situación, otros participantes expresaron que: “muchas veces me he sentido triste porque me molestan, me dicen gorda, fea, boba, idiota imbécil y me empujan. Cuando me dicen eso me siento enojada y a la vez aburrida” (T.I.E.4); “en otra escuela que yo estudiaba, fue terrible, porque allá todos pelean, no me dejaban en paz, me quitaban las cosas, me las robaban. Entonces yo me tenía que aguantar, fue un poquito difícil, pero ya me metieron acá y acá estoy feliz” (T.I.E.2); –“Que le hagan bullying a uno” –Investigador: ¿Qué es eso? – “Que se burlen de uno, que le peguen, que le quiten el desayuno” (T.I.E.3).

En la experiencia vivida por los niños y niñas, se observa que las relaciones conflictivas con los compañeros de escuela son preocupaciones que tienen estudiantes en su cotidianidad escolar. Problemática a la que no son indiferentes los docentes que acompañan sus procesos de formación, al expresar:

Que yo sepa la infelicidad más grande es la de algunos niños que les hacen bullying, eso para mí es lo más triste, aunque puedo dar fe de que no siempre son por episodios de bullying, sino que también me doy cuenta que los niños tienen muy baja autoestima y es un concepto que se lo refuerzan mucho en la casa, la mamá viene y me dice: “es que le están haciendo bullying” porque le dijeron que esas gafas que tiene son muy feas, por ejemplo; o sea, son cosas que los niños tienen que tener amor propio, autoestima para saber si yo tengo mis gafas feas que importa, yo las necesito para ver (D.I.E.2).

La docente de la I.E.4, concuerda en que uno de los problemas que enfrentan sus estudiantes es que “les dicen sobrenombres y se golpean”. Esta problemática para Escobar, Alarcón, Blanca, Fernández y Rosel (2013, p. 23) es una de las situaciones que produce estrés

escolar y ante la cual los docentes deben estar atentos, así como a las relaciones que establecen con los niños y las niñas. De modo que no se transformen en otra fuente de tensión en el contexto escolar.

Los espacios generadores de estrés son aquellos donde los estudiantes se sienten preocupados por tener “una profesora regañona porque uno no sabe qué decir y tiene miedo de que la profesora lo regañe” (T.I.E.2), se dé un trato con sobrenombres entre maestros y estudiantes, según lo expresa el siguiente participante: “la profesora... nos decía que tenía un zoológico, que nosotros éramos: yo una gallina, él era un león...” (T.I.E.2). Además de los ambientes escolares en los que se exponga a los aprendices a la crítica de sus compañeros, como en la experiencia de uno de los estudiantes cuando la docente les pidió “a los niños que levantaran la mano los que habían perdido el examen y yo la levanté, éramos como 4 niños y uno se siente mal, triste porque los otros niños lo miran mal” (T.I.E.1) o “porque a veces es muy duro el estudio y no entendemos casi...” (C.I.E.3).

Según la percepción de los participantes, se producen porque, en algunos casos, los docentes utilizan estrategias para la enseñanza sin detenerse a analizar si estas permiten la comprensión del tema por parte de los escolares, su pertinencia en cuanto al tema que se desea abordar y las características propias de los estudiantes. Estos espacios educativos desmotivan la participación de los niños y niñas en su proceso de formación y, con el tiempo, pueden ocasionar la deserción escolar de los estudiantes por no sentirse acogidos, comprendidos y valorados en la escuela.

En contraste con estas experiencias, surge el testimonio de uno de los participantes: “un día no entendí un tema y no le quería preguntar a la profesora porque tenía mucha pena y estaba triste y me animé, le pregunté a la profe y entendí” (T.I.E.1). Conforme al tipo de relación que se establezca entre estudiantes y docentes, estas experiencias serán consideradas por ellos como fuente de estrés escolar o, por el contrario, como un apoyo para superar una circunstancia que lo genera. Es decir, la empatía o no del maestro para con sus estudiantes, referida a las dificultades académicas y sus relaciones con los pares y docentes, es considerada como fundamental para los escolares que participaron de este estudio. En este sentido, Castro y Morales (2015, p.14), consideran al docente como parte fundamental en la mediación de conflictos en el ambiente educativo, con el fin de contribuir a generar espacios armónicos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Otros aspectos, que son considerados por ellos como fuente de estrés escolar y que hacen parte de esta clasificación son: dañar algo en la escuela o a un compañero, levantarse tarde y no llegar a tiempo a la escuela, los comentarios y las posibles peleas entre los padres de familia producto de las responsabilidades escolares no superadas con éxito.

Otras cosas de la escuela que nos estresan

Las características estructurales de la escuela y el ruido en las aulas de los niños y niñas son aspectos que, según los participantes, generan estrés escolar. Referido a esta situación, los estudiantes expresaron sentir estrés escolar “porque no me puedo parar, tengo mucho calor y el calor me quema”; “me estresa la cercanía física con otra compañera cuando no me deja pasar hacia donde yo quiero” (T.I.E.2). Igualmente, un estudiante afirmó sentir incomodidad en su aula de clase “porque la bulla de mis amigos me estresa” (C.I.E.3).

Se evidencia que el primer estudiante se refiere al cumplimiento de la norma en clase y la poca ventilación que tienen las aulas como elementos que generan sensación de malestar en la escuela. Del mismo modo, los niños y niñas manifiestan que el hacinamiento que se vive en el aula de clase es otro de los aspectos que les produce estrés escolar. Al respecto Quintero, Munévar y Munévar (2015, p. 232), consideran necesario que las condiciones estructurales de la escuela referidas al espacio (ventilación, iluminación, cantidad de estudiantes por aula de clase), junto al ruido que se genera, tanto en el aula como por fuera de ella, son condiciones que, al producir una sensación de incomodidad en los estudiantes, puede ocasionar en ellos consecuencias negativas en sus procesos de aprendizaje.

Cuando nos sentimos escuchados: una dimensión inexplorada

Los seres humanos somos personas provistas de razón y emoción, aspectos que no se pueden separar al momento de generar espacios para el aprendizaje; en este sentido “la educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen un todo, estos dos componentes del proceso educativo no deben ser vistos como los extremos de un intervalo que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos” (García y Ángel, 2012, p.19), de allí que se sugiere realizar actividades que logren desarrollos cognitivos significativos y sentimientos de bienestar en los estudiantes.

Un ejemplo de estas, es la técnica interactiva del cuento dibujado en el marco de esta investigación, en el que los niños y niñas expresaron sentirse bien “porque el cuento habla de un niño que le gustaba mucho cantar y jugar” (T.I.E.4); “...escuchamos un cuento que nos ayuda a hacer ejercicio mental del cerebro” (T.I.E.2); “me sentí bien porque aprendí cosas nuevas” (T.I.E.3) “...nos sirve para desarrollar más la escritura” (T.I.E.2); “bien, porque dibujamos” (T.I.E.2); “...porque uno comparte con los amigos las experiencias en la escuela, hace otras actividades” (T.I.E.3), la actividad les permitió a los estudiantes fomentar la creatividad, afianzar procesos de lectoescritura y adquirir conocimientos que no tenían.

Igualmente mencionaron sentirse “feliz porque el cuento estuvo muy bueno y me gusta que me cuenten cuentos, con relación a expresar lo que siento, no tengo palabras” (T.I.E.4). Esta expresión da cuenta de que las emociones, en especial las agradables, transversalizan y guían los aprendizajes significativos, al darse un compromiso e implicación mayor en el proceso de formación, derivado de la sensación de bienestar que produce en los aprendices. Asimismo, no se puede desconocer que

...en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto nos conduce a señalar que, si se gana el corazón del alumno o de la alumna, el aprendizaje está prácticamente asegurado (García y Ángel, 2012, p 19),

Una forma de hacerlo es escuchar a los estudiantes frente a la experiencia vivida con las actividades realizadas en el salón de clase. Este aspecto es valorado por los niños y niñas de sus profesores, al exponer que se sintieron bien en la actividad “...porque nos escucharon y pudimos expresar nuestros sentimientos y sacar las penas” (T.I.E.2); “bien, porque nos sentimos libres de expresar los sentimientos” (T.I.E.2); “...relajados” (T.I.E.3); “desahogado” (T.I.E.3); “...porque nos expresamos y como niños necesitamos ayuda para poder expresar bien nuestros sentimientos y emociones” (T.I.E.4), “...la actividad nos ayudó a expresar nuestros sentimientos y a tener valentía de decir cosas que nosotros hicimos o que nos han hecho a nosotros” (T.I.E.4); “...muy divertida la actividad porque uno puede sentirse estresado, enojado, malhumorado de todas formas... Hay que decirle a alguien para expresarnos” (T.I.E.4).

Brindarles espacios a los estudiantes para la expresión de sentimientos en el aula de clase, genera un ambiente de cohesión y confianza, propicio para los aprendizajes significativos que serán utilizados en los diferentes contextos en los que interactúan los aprendices. Estos sienten la

necesidad de expresar las tristezas generadas por acontecimientos en el ambiente escolar, evidencia de ello son los relatos de los participantes en los que mencionan:

“me sentí tan feliz que todavía me falta un recuerdito que pasó: que me estaban pegando calvazos, ya no tengo nada de qué hablar de tristezas, ya estoy bien” (T.I.E.4); “muy feliz, me pude desahogar de demasiadas cosas, ahora tengo muy, pero muy poquitas cosas para desahogarme; me sentí muy feliz que personas me escucharan” (T.I.E.4); “feliz porque uno saca sus cosas que tiene guardadas” (T.I.E.4); “bien, porque pude contar un problema que me pasó con alegría, al final un poco de tristeza, al recordar lo que me pasó a mí, me puso triste porque recordé el momento...” (T.I.E.4); “bien, porque con la actividad pude expresar lo que tenía por dentro... yo no lo hubiera dicho delante de un profesor si no nos lo pregunta o si no estamos haciendo esta actividad porque es que a uno le da pena y no quiere expresar cosas de esas porque le da rabia, se pone a llorar” (T.I.E.4); “...me gustó mucho la actividad porque mira tú nos enseñaste muchas cosas que yo las voy a dejar en mi cabeza para que me queden y tenerlas en cuenta como que nos tranquilicemos a la hora de estar llorando, de estar tristes o estar tensionados con rabia” (T.I.E.4); “yo me sentí más o menos bien porque yo casi lloro en una parte, cuando escuché a todos los compañeros” (T.I.E.4), en esta última experiencia se evidencian sentimientos de empatía que generó la actividad, es decir los niños y niñas son capaces de ponerse en el lugar de su compañero y casi sentir lo que experimentaron.

Esta habilidad emocional supone que haya “una participación activa: la voluntad del observador de tomar parte en la experiencia de otra persona, de compartir la sensación de esa experiencia” (Rifkin, 2010, p. 22), situación que denota el desarrollo de la conciencia de sí mismo, del otro y que, además, actúa como barrera en los momentos de rabia que se quiera atacar al compañero, al pensar primero antes de actuar en el motivo de este sentimiento y en el sentir del otro si se llegara a dar una agresión.

En definitiva, los niños y niñas consideran que la actividad enriqueció significativamente su experiencia en la escuela, al brindarles un espacio en el que expresaron sus sentires frente a las actividades académicas y relaciones que se tejen en el ambiente escolar. Igualmente, les permitió tomar conciencia de que “...ya no hay que quedarse callados con ese sentimiento y no podíamos avanzar por las cosas que tenemos en mente... hay que dejar salir y contarle a un adulto responsable” (T.I.E.4); “...esta actividad... les enseña a los niños que digan las cosas y no se queden callados, deben buscar ayuda” (T.I.E.4), tanto así que una de las niñas participantes se

atrevió a comentar que sufría de abuso sexual en su contexto familiar y posibilitó activar la ruta de atención integral para protegerla.

Si se logra que los estudiantes confíen en los adultos que acompañan su proceso de formación, para comentar las preocupaciones que les produce las tareas propias de su entorno escolar y las relaciones con sus compañeros, serán menos vulnerables a situaciones de acoso escolar o estrés en la escuela, así como ante experiencias de maltrato que vayan en contra de sus derechos fundamentales en cualquiera de los ambientes que habitan.

Discusión

La escuela para los estudiantes es un lugar provisto de conocimientos al que se asiste con el fin de adquirir aprendizajes a los que no se puede acceder en otros espacios. Esta afirmación coincide con las “formas particulares de relación con los niños, niñas y jóvenes, maneras de interacción que están condicionadas por la idea de un docente poseedor del conocimiento y unos estudiantes que necesitan aprender mediante la enseñanza de una serie de contenidos propios de las áreas” (Becerra, et al, 2016, p. 30), lo anterior es señal de que sigue vigente el concepto de escuela como dueña del conocimiento irrefutable que propicia espacios de formación en donde los estudiantes son sujetos pasivos a la espera de que los llenen de conocimiento.

Así mismo, la escuela para los estudiantes es un lugar de encuentros que brinda espacios para relacionarse con docentes y compañeros de clase. Estas relaciones facilitan a los educandos acceder a aprendizajes que no se encuentran explícitos desde el currículo, enmarcados, según lo expresaron los participantes, en la lúdica y los juegos, es decir, son experiencias que en la mayoría de ocasiones generan en los niños y niñas sentimientos de bienestar y felicidad. Un resultado similar se evidenció en el estudio realizado por De Pauw, Luciano y Martín (2018), al observar que la institución educativa permite a los estudiantes compartir con el otro (docente o estudiante), establecer relaciones y construir aprendizajes significativos propios de cada vivencia, que adquieren una connotación especial cuando generan gozo (p.182). Acorde con lo dicho los entornos de aprendizaje que generan sentimientos de alegría y disfrute en los educandos posibilitan la apropiación de conocimientos implícitos y explícitos en cada intervención pedagógica.

No obstante, la escuela es un lugar que exige de cada uno de los sujetos que interactúan allí (directivos, maestros y estudiantes), la capacidad de adaptación para relacionarse con los

otros y ajustarse a los ritmos de aprendizaje propuestos por el docente. De ahí que el maestro, al ser líder de las interacciones que tienen lugar en el ambiente escolar, es quien da el ejemplo en el trato con los aprendices y se convierte en modelo a seguir para los niños y niñas al momento de relacionarse con los compañeros de clase. Aspecto en el que coincide la investigación realizada por Bustamante y Urrea (2015) al exponer que

...la labor del maestro es... generar ambientes amables y de confianza, en donde se puedan desplegar las competencias necesarias y fundamentales para asumir la vida y la sociedad desde una condición humana coherente y digna. No es solo una apuesta por los aprendizajes, es por sobre todo una apuesta por el hombre (p. 225).

En este sentido la escuela propicia aprendizajes más allá de los contenidos de cada una de las asignaturas, todos transversalizados por las dimensiones cognitiva, corporal, ética, estética, comunicativa, socio-afectiva y espiritual que hacen parte de cada ser humano.

En contraste con lo dicho, el ambiente escolar en el que los estudiantes no se sientan libres para hablar abiertamente con sus maestros por temor al regaño o a ser puestos en ridículo frente a sus compañeros, genera en ellos sentimientos de preocupación, angustia y una menor capacidad para regular sus emociones. De acuerdo con la anterior premisa están Ahnert, Hawardt, Kappler, Eckstein y Milatz (2012) al demostrar en su estudio “cuán críticas pueden ser las relaciones de los estudiantes con sus maestros con respecto a su manejo del estrés” (p.261). Si estas son de estilo autoritario, hacen que los niños y niñas perciban un mayor número de eventos como estresantes en el aula y enfoquen su energía, en establecer mejores interacciones con sus maestros. Lo anterior genera una disminución en el esfuerzo hacia los procesos de aprendizaje al afectar su capacidad de concentración.

Con respecto al estrés existe evidencia de que es un constructo, en la mayoría de los casos, objeto de análisis en la edad adulta, se afirma que hacer referencia a este desde la infancia o en el ámbito escolar es solo una moda. No obstante, al preguntarles a los niños y niñas por el significado de la palabra estrés, la definen claramente como el conjunto de emociones encontradas y no saber qué hacer frente a una situación determinada. Así mismo, lo relacionan con sintomatologías como: dolor de cabeza, espalda o estomago en situaciones de preocupación. Aspectos que coinciden con las manifestaciones del estrés establecidas en la investigación realizada por Martínez (2014, p. 297), quien asegura que en la infancia sí es posible vivir situaciones estresantes en los entornos, familiar, escolar y social y de prevalecer en el tiempo afectan el desarrollo integral de los escolares. En cuanto al estrés escolar los niños y niñas lo

relación con las actividades propias de su labor académica, por ejemplo, el alto volumen de tareas, no tener buenas relaciones con compañeros y profesores, entre otros aspectos. Con esta definición están de acuerdo, Águila, Calcines, Monteagudo, y Nieves (2015, p. 171), al concluir en su estudio que el estrés escolar se describe como las experiencias vividas en el ambiente educativo que causan malestar, preocupación o temor a los estudiantes.

Con respecto a las situaciones que generan preocupación y estrés escolar los participantes de esta investigación, afirmaron que las relaciones conflictivas con compañeros y docentes, los regaños recibidos de sus padres por reprobar eventos evaluativos en la escuela o de sus docentes al interior del aula de clase y el número de tareas que desborda su capacidad, son eventos que con frecuencia generan malestar en la cotidianidad escolar acordes con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, se encuentran las investigaciones de Rey, Martínez, y Calonge, (2017); Gutiérrez y Lemos (2016); Encina, y Ávila (2015); Maturana y Vargas (2015) y Trianes, et al. (2014); al afirmar que el ambiente escolar exige de los educandos habilidades para adaptarse y relacionarse y no tener los recursos necesarios para establecer relaciones armónicas y superar los retos académicos en cada uno de los grados, da como resultado sentimientos de estrés escolar en los niños y niñas. En esta misma línea, Wang y Fletcher (2017), concluyeron que es necesario capacitar a los docentes en habilidades para establecer conexiones emocionales con sus estudiantes que les permitan a los niños y niñas visualizarlos como apoyo en su proceso de formación.

Otro de los eventos escolares que genera tensión en la escuela para los participantes, es la evaluación escrita. Aquí cabe preguntarse ¿si es la evaluación el ejercicio de poder por parte del docente percibido por los estudiantes como un acto de castigo? Debido a que las formas de valorar los saberes de los niños y niñas, en especial las pruebas escritas en algunos contextos, son enfocadas al resultado eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje sin importar lo que aprende el estudiante ni la diversidad que existe en el salón de clase. De acuerdo con esta afirmación, se encuentran Maturana y Vargas (2014) y Trianes (2003), al evidenciar que los procesos evaluativos son una de las experiencias consideradas por los escolares como estresantes tras relacionar las bajas notas obtenidas con regaños y castigos en su ambiente familiar y con la crítica o rechazo por parte de sus compañeros de clase.

Adicionalmente, se observó que ante las experiencias que producen en los niños y niñas desequilibrios emocionales en el ambiente escolar, los estudiantes realizan una evaluación cognitiva y cambian su conducta con el fin de retomar la calma en los momentos de preocupación generados por las múltiples responsabilidades que se desprenden de su rol de estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

La comunidad educativa en general debe asumir el reto de cambiar del paradigma que limita el actuar de los estudiantes a sujetos pasivos en espera de la transmisión de conocimientos y las indicaciones de sus maestros, condición que hace a los estudiantes poco autónomos frente a sus procesos de formación, hacia una concepción de escuela en la que maestros y estudiantes se perciban parte activa en la construcción de saberes multidisciplinares. Para lograr dicho fin, no es aconsejable fragmentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se recomienda contar con una visión holística del mismo y hacer uso de esas experiencias que se encuentran por fuera del currículo para enriquecer y afianzar los vínculos entre docentes-estudiantes y estudiante-estudiante, que irán en beneficio de un ambiente de aprendizaje en el que la tensión experimentada por los aprendices es baja y, por ende, los niños y niñas visibilizarán la escuela como un espacio propicio para desarrollar al máximo sus habilidades y ser partícipes en su proceso de formación.

De igual manera, el docente está llamado a propiciar espacios donde los niños y niñas se sientan acogidos, escuchados y valorados, acciones que darán como resultado ambientes educativos armónicos, con menos situaciones conflictivas entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí. Situación que les permite sentirse acogidos en su ambiente escolar y realizar un tránsito por la escuela en medio de experiencias de bienestar.

De otro lado, se concluye que el ambiente escolar si genera estrés en los niños y niñas, por consiguiente, padres y maestros por ser los que custodian los procesos de formación de los niños y niñas, deben prestar atención a sus manifestaciones en el ambiente educativo y los cambios en los estados anímicos de los estudiantes, sus dolencias físicas y preocupaciones en la cotidianidad escolar, con el fin de ayudarlos a identificar situaciones que les producen estrés

escolar y las habilidades necesarias para afrontarlo. Acciones que aseguran mejores ambientes educativos para el despliegue de todas las capacidades de los educandos.

A su vez, las vivencias que generan tensión, miedo o tristeza en los estudiantes relacionadas con las actividades escolares deben ser de conocimiento de padres de familia y docentes, con el fin de adelantar acciones que les permitan a los niños y niñas desarrollar habilidades socio-emocionales, y así visualicen menos situaciones como estresantes, de tal forma que su transitar por la escuela este lleno de experiencias de bienestar, que enriquezcan su subjetividad y la de los miembros de la comunidad educativa en general.

De esta manera, el estudio brinda una perspectiva amplia del significado de escuela para los estudiantes e información valiosas a los docentes que les permitirá hacer del ambiente escolar un entorno protector y facilitador de la adquisición de las habilidades requeridas por los niños y niñas para integrarse a la sociedad como fin último del proceso educativo.

Además, se requiere un cambio en la forma de pensar y realizar la evaluación, por ser una de las situaciones que genera más estrés escolar y trascender de su carácter punitivo a una evaluación formativa que les permita a los estudiantes hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, al reconocer los aspectos en los que se debe mejorar y las acciones que pueden realizar para, más allá de aprobar los cursos, adquirir conocimientos que le sean útiles en su cotidianidad, independiente del contexto en el que se encuentren.

El llamado no es solo para los docentes como líderes del proceso de enseñanza-aprendizaje sino también para las entidades estatales, quienes deben evaluar la posibilidad de disminuir el número de estudiantes atendidos por aula de clase con el fin de que el maestro pueda atender de forma personalizada a los estudiantes y así facilitar el desarrollo máximo de sus capacidades. De igual forma, el estado debe mejorar la infraestructura en cuanto a la iluminación, ventilación y contar con zonas verdes suficientes para que los niños y niñas accedan a estas en medio de la jornada de clase, puesto que exponer a los estudiantes a ambientes naturales después de experimentar tensión por responsabilidades escolares, les permite según Dongying y Sullivan (2015), restablecer su equilibrio emocional. Así mismo, se recomienda establecer como obligatorio dentro del currículo y que transversalice los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento, actividades que propicien el desarrollo de habilidades socio-emocionales, indispensables en todos los contextos que habitan los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del estudio, se encuentran la muestra reducida de los docentes en relación con los convocados, lo cual impide que las estrategias utilizadas por los maestros en los momentos de tensión de sus estudiantes sean generalizables para las instituciones del núcleo educativo estudiado. Así mismo, por tratarse de un estudio fenomenológico, las experiencias expuestas son propias de los participantes y, aunque brindan un valioso panorama de la perspectiva de los niños y niñas, se debe evitar generalizarlas. Se recomienda replicar el estudio en otros contextos porque permite visibilizar las necesidades de los estudiantes e implementar estrategias pedagógicas acordes con estas.

Referido a lo metodológico, el instrumento utilizado con los niños y niñas fue amplio y suficiente, sin embargo, por ser de única aplicación limita el abanico de situaciones de estrés escolar a un momento específico. Sería interesante realizarlo en diferentes momentos del periodo académico y observar si se amplían o se mantienen las circunstancias fuentes de tensión en el ambiente escolar. Además, se debe explorar las experiencias propias de niños y niñas que estudian en colegios privados para confrontarlas y analizarlas en conjunto con las estrategias de afrontamiento de todas las instituciones educativas de la comuna 11. Lo anterior permitirá desarrollar intervenciones pedagógicas que posibiliten a los estudiantes incrementar sus habilidades socio-emocionales en beneficio de su desarrollo integral.

Referencias

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7 (2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Ahnert, L., Hawardt, E., Kappler, G., Eckstein, T., y Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: ¿how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14 (3), 249-263. DOI: 10.1080/14616734.2012.673277
- Alcaldía de Medellín (2016). Plan de desarrollo local Comuna 11 Laureles-Estadio. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUN A11_LAURELES_ESTADIO.pdf

- Becerra, J. F., Cárdenas, O. L., Moncada, M. A., Negrete, E. C. Prieto, A., y Uribe, S. M. (2016). Los aprendizajes no intencionados en la complejidad del ambiente escolar: asunto emergente y posibilitador de acciones para la paz. *Educación y ciudad*, 30, 165-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803817>
- Bustamante, C., y Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista CEFAC*, 11 (2), 223-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19 (3), 1-32. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Constitución Política, de 1991, Colombia
- Dahab, J., Rivadeneira, C., y Minici, A. (2010). El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de terapia cognitiva conductual*, 18, 1-6. Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enfoque-cognitivo-transaccional-del-estres.pdf>
- De Pauw, C., Luciano, G., y Martín, M. (2018). La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. *Anuario digital de investigación educativa*, 1, 171-185. <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/view/1548/1526>
- Díaz, A., y Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, p. 189-206. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a12.pdf>
- Dongying L., y Sullivan, W. C. (2015). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*, 148, 149-158. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015>
- Encina, Y. J., Avila, M. V. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de psicología*, 33 (2), 364-385. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n2/a05v33n2.pdf>
- Escobar, M., Alarcon, R., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Rosel, J. F., y Trianes, M. V. (2013). Daily Stressors in School-Age Children: A Multilevel Approach. *American Psychological Association*, 28 (3), 227-238. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000020>

- García, R., y Ángel, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24 undefined-undefined. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- Gutiérrez, M., y Lemons, V. N. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes en niños argentinos con diagnóstico de cáncer. *Anuario de investigaciones*, 24, 331-338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696036>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodologías de la investigación quinta edición*. México: McGraw Hill
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Nueva York: Martínez Roca
- Martínez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 295-306. Doi <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.375>
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Universidad de la Sabana*, 10 (2), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2014). Estrés Escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 34-41. doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos de los niños. Recuperado de [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)
- Quintero, J., Munévar, R. A., y Munévar, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de salud pública*, 17 (2), 229-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.35882>
- Rey, M., Martínez, M. R., y Calonge, I. (2017). Situaciones estresantes cotidianas en la infancia y su relación con la sintomatología y la adaptación. *Psicología Conductual*, 25 (3), 483-502. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6265552>
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo de crisis*. Barcelona. Paidós
- Román, C., Hernández, Y. (2011). Estrés académico una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023/24499>

- Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia su prevención y tratamiento*. Madrid. Narcea S.A
- Trianes, M. V., Escobar, M., Fernández, F. J., Blanca, M. J., y Maldonado, E. F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de educación primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y Maestros*, 360, 32-36. Doi: <http://dx.doi.org/pym.i360.y2014.007>
- Tonucci, F. (mayo, 2020). Por una buena escuela en tiempos del coronavirus. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). Charla con maestros. Llevado a cabo de forma virtual, Bogotá, Colombia. Recuperada en https://www.youtube.com/watch?v=kd2Esj_t8Hk
- Spirito, A., Stark, L. G., Garce, N., y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of youht and adolescence*, 20 (5), 531-544. Ver cita completa de spirito, et al en Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia su prevención y tratamiento*. Madrid, España. Narcea S.A
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Popayán. Universidad del Cauca.
- Wang, D., y Fletcher, A. (2017). The role of interactions with teachers and conflict with friends in shaping school adjustment. *Social Development*, 26 (3), 545-559. DOI: 10.1111/sode.12218

**Artículo de resultados 3: Voces de los Escolares Sobre las Estrategias de
Afrontamiento Utilizadas en Momentos de Estrés Escolar y Acciones Docentes para
Fomentarlas**

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Introducción

En el proceso de aprendizaje intervienen emociones, razones, significados e historias que se transforman, para convertirse en propias y atravesar la subjetividad desde la intersubjetividad con el otro. Es decir, el aprendizaje es un asunto complejo, multidimensional en el que intervienen aspectos cognitivos y afectivos, determinantes en la adquisición de conocimientos significativos. Al respecto, Andrés, et al. (2017) establecen que poseer habilidades socio-emocionales y tener tolerancia a experiencias de distrés en el ambiente escolar, facilita a los estudiantes adquirir las competencias esperadas en cada periodo educativo (p. 8), de lo contrario la formación de los niños y niñas se ve afectada de forma negativa en cuanto es primordial enfocar su energía, motivación y atención a la solución de las situaciones que les producen malestar y estrés en relación con su actividad académica.

De acuerdo con lo anterior, una de las funciones de la escuela según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), descrita en los estándares de formación ciudadana, es el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan afrontar y adaptarse a las diversas situaciones en su diario vivir (p. 13), puesto que los niños y niñas que no logran acoplarse al entorno escolar, pueden ver afectado su desempeño académico y desarrollo integral, si se tiene en cuenta que se disminuye la capacidad de atención, concentración, además de las habilidades para establecer relaciones interpersonales (Trianes, 2003, p. 114). En este sentido, es importante que los docentes conozcan las habilidades que poseen sus estudiantes para afrontar los momentos de estrés que se viven en el entorno educativo con el propósito realizar actividades que les permitan adquirir nuevas estrategias para afrontar las situaciones a las que aún no logran adaptarse con facilidad.

En consecuencia, el papel que desempeña el docente es clave para fomentar el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes afrontar y acoplarse a las situaciones que, por momentos, los estresan. De este modo, el mostrarse empático y ser capaz de reconocer cómo llega a afectar una determinada experiencia a sus educandos, es fundamental para propiciar un desarrollo integral exitoso de los niños y niñas en etapa escolar. De allí que uno de los intereses de este estudio fuera conocer las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés escolar que utilizan los estudiantes de cuarto de 4 instituciones educativas de la Comuna 11 Laureles-Estadio de la ciudad de Medellín y las acciones que realizan los docentes que los acompañan para

fomentar su desarrollo, con el fin de contar con herramientas que permitan identificar las competencias que los estudiantes requieren desarrollar para adaptarse a su contexto escolar y vivir experiencias de bienestar en su tránsito por la escuela. Se selecciona la Comuna 11 de la ciudad de Medellín por la heterogeneidad de la población que asiste a las instituciones educativas públicas asentadas en el sector, característica que permite ampliar el abanico de habilidades utilizadas por los estudiantes de los diversos estratos socioeconómicos para adaptarse a los momentos de estrés.

Este artículo presenta los resultados de la categoría estrategias de afrontamiento utilizadas en los momentos de estrés escolar por parte de los niños y niñas del núcleo educativo estudiado y las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar la adquisición de competencias que les permitan a los estudiantes superar los momentos de tensión escolar. Elementos que hace parte de la investigación titulada “las voces de los niños y niñas frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela”.

Para comprender los resultados de la investigación es necesario establecer que se entiende por estrategias de afrontamiento Florencia y Domingo (2018), las definen como las habilidades que posee una persona para adaptarse a una realidad que interfieren en su tranquilidad. Estas capacidades son subjetivas y varían conforme a la personalidad de la persona y las vivencias que perciba como abrumadoras, algo semejante sugiere Trianes (2003, p. 35) al expresar que son las acciones intencionadas que realiza cada persona conforme a la situación de estrés que enfrenta. Es decir, son todas las destrezas utilizadas consciente o inconscientemente para superar momentos de pérdida del equilibrio mental o corporal con el fin de volver a la calma.

A las anteriores definiciones se le suma la de Lazarus y Folkman (1986), que define las estrategias de afrontamiento como: “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (p. 64). En este sentido dependerá de la valoración del estímulo interno o externo la elección de la acción a seguir para superar el momento de tensión. Se sugiere a los maestros brindar espacios en el contexto escolar, donde se presenten situaciones problematizadoras, a las cuales los estudiantes deban dar solución, porque es mediante este tipo de estrategias que el maestro puede identificar si la forma de resolver dicha realidad, es directa o de carácter evitativo, emocional o racional, con el propósito de planear

actividades que permitan al niño o niña, extender las habilidades emocionales a partir de las que ya posee, para habituarse a las circunstancias que vive en los diferentes contextos donde socializa.

Metodología

Diseño

Este es un estudio con enfoque cualitativo que utilizo la metodología fenomenológica hermenéutica con el propósito de conocer el mundo de la vida de los estudiantes, específicamente la pedagogía fenomenológica que contempla la posibilidad de construir conocimiento a partir de las vivencias de los estudiantes en su contexto escolar.

Muestra

Hicieron parte de la población 4 de las 5 instituciones públicas que pertenecen a la Comuna 11 Laureles-Estadio de la ciudad de Medellín. De cada institución, para la muestra se seleccionó a conveniencia un grupo de cuarto por institución. Se enviaron 147 consentimientos de ellos se reciben bien diligenciados 85 y al momento de realizar la actividad asisten 83 estudiantes.

Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron 83 cuestionarios semiestructurados (anexo 4) que permitieron un primer acercamiento a las percepciones de los estudiantes, frente a su contexto educativo y las situaciones que les causan tensión o estrés escolar. 4 talleres de cuento dibujado (anexo 5), uno por institución realizado con un promedio de 20 estudiantes y por tres investigadores con el fin de acceder a la experiencia escolar de cada uno de los participantes. Adicionalmente, se invitó a participar a los docentes que tenían a su cargo el grado objeto de estudio, accedieron a participar dos maestros a quienes se les envió por correo electrónico un cuestionario semiestructurado (anexo 6) con el fin de conocer las

experiencias que ellos consideran causan tensión en los estudiantes y las acciones que realizan para ayudarlos a superar los momentos de tensión.

Procedimiento

Para el análisis de la información se utilizó una matriz categorial en la que se organizan cada uno de los relatos, con el objetivo de encontrar lo esencial y único de cada uno. Posteriormente se identifican aspectos comunes y disimiles en las narraciones, finalmente se construye un relato colectivo que permita dar cuenta de la experiencia y habilidades de los estudiantes en el contexto estudiado al momento de enfrentar situaciones de estrés escolar.

Resultados

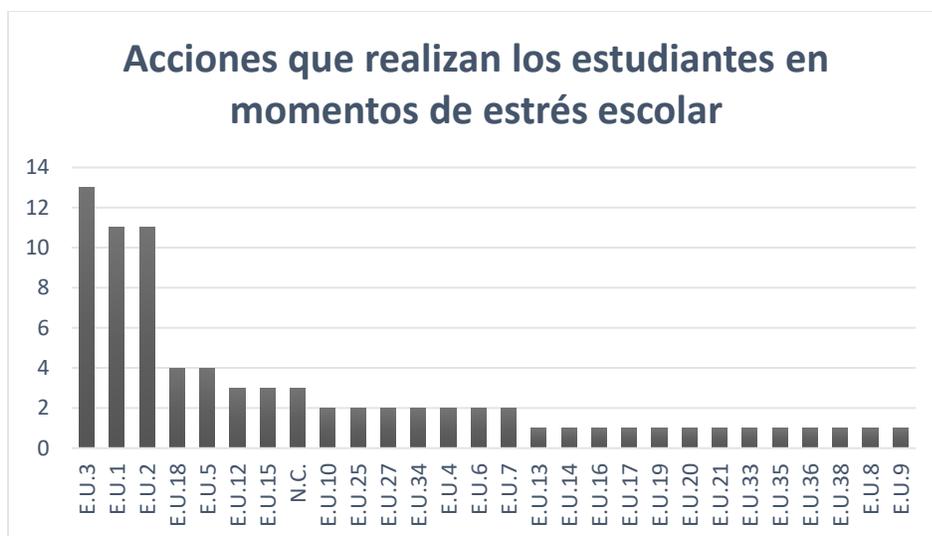
Los aspectos que se abordan en este apartado son tres: 1) afrontando el estrés escolar; 2) Lo que dicen los dibujos sobre mi experiencia escolar y 3) Lo que hacen los docentes por mí. La experiencia de cada niño y niña se codifica con el fin de sistematizarla e identificarla.

Afrontando el estrés escolar

Cada vez que los niños y niñas se han sentido preocupados, tensionados, tristes o con miedo en su entorno escolar, toman la opción de actuar o no frente a la situación que les causa este tipo de emociones; esto dependerá de las experiencias vividas en compañía de padres y maestros. Frydenberg y Lewis (1996) las denominan estrategias de afrontamiento que se utilizan para adaptarse a su contexto. Los autores plantean la siguiente clasificación: 1) dirigida a solucionar el problema, 2) afrontamiento basado en la relación con los demás y 3) afrontamiento improductivo. Estas guiarán el análisis descriptivo de esta categoría, porque el propósito es evidenciar las habilidades que tienen los estudiantes para adaptarse a su ambiente educativo.

Figura 5

Acciones que realizan los estudiantes en momentos de estrés escolar



Elaboración propia, datos recopilados en el cuestionario inicial realizado en las instituciones participantes.

Tabla 5

Significados de los códigos asignados a las estrategias de afrontamiento

Código asignado	Significado del código	No. de resp.
E.U.1	Calmarse, relajarse	11
E.U.2	Hablar compartir con alguien	11
E.U.3	Nada	13
E.U.5	No hablar mucho	4
E.U.18	Respirar profundo	4
E.U.12	Estudiar más	3
E.U.15	Pensar positivamente	3
N.C	No contesto	3
E.U.4	Hacer algo	2
E.U.6	Hacer todas las tareas	2
E.U.7	llorar	2
E.U.10	Estresarse	2
E.U.25	Concentrarse en lo que se está haciendo	2
E.U.27	Hacer cosas que me gustan y me diviertan	2
E.U.34	Conseguir amigos	2
E.U.8	Cumplir con las normas de la clase	1
E.U.9	Enojarse	1
E.U.13	Pensar que se debe hacer mejor	1
E.U.14	Pensar que no siempre se gana	1
E.U.16	Buscar ayuda	1
E.U.17	No pelear	1
E.U.19	Aprender de los errores	1

E.U.20	Preocuparme	1
E.U.21	Pensar en una mala nota	1
E.U.33	No hacer bromas a los compañeros	1
E.U.35	Cambiarse de escuela	1
E.U.36	No prestarles atención a los compañeros que molestan	1
E.U.38	Dormir	1

Fuente: elaboración propia

El 16% de los participantes expreso no hacer nada en momentos de estrés escolar, 14% se calma y se relaja, otro 14% habla con amigos, padres o docentes sobre lo que les preocupa, 5% trata de concentrarse en la clase, un 5% adicional respira profundo, el 3% piensa positivamente, hace todas las tareas al llegar a casa, realizan actividades que sean de su agrado, o intentan conseguir amigos y un 1% de la población piensan que se debe hacer mejor, que no siempre se gana, , buscan ayuda, aprenden de los errores, se preocupan, piensan que se ganaran una mala nota, se cambian de escuela, lloran o duermen. Las anteriores estrategias se complementan en la realización del taller de cuento dibujado que se analiza a continuación.

Resolviendo mis problemas

Para Frydenberg y Lewis (1996), las estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema abarcan varias acciones, la primera es concentrarse en darle solución a la situación que causa tensión. Es decir, enfocarse en la actividad que realiza el maestro en clase y cuestionarlo cuando no es clara una explicación, le posibilita al estudiante comprender un tema que al principio parece difícil, además disminuye la tensión que en ocasiones se vive en el contexto escolar. Al respecto, algunos participantes expresaron: “concentrarme y hacer lo mío” (T.I.E.3); “busco una forma de distraer ese estrés, a mí me sirve poner atención a la profe” (T.I.E.1); “le digo a la profe que me explique otra vez” (T.I.E.2). De igual modo, esta actitud da cuenta de la motivación intrínseca que tienen los estudiantes por avanzar en el desarrollo de sus habilidades.

La segunda está enfocada en los esfuerzos cognitivos para aprender un tema, los participantes comentaron: “la verdad no sabía qué hacer, solo intenté hacerlo y lo terminé” (T.I.E.1); “me esforcé estudiando más para no sentirme tan nervioso” (T.I.E.2); “cuando no entiendo la tarea investigo, le digo a un compañero que si entendió para que me explique” (T.I.E.3); “...para no poner tristes a mi papá y a mi mamá, me esfuerzo cada día más...”

(T.I.E.4). Estos estudiantes hacen uso de su motivación frente a sus procesos de aprendizaje y de la necesidad de recibir aprobación por parte de sus padres, para conseguir mejores resultados en los próximos eventos evaluativos. Al tiempo expresaron que “llegar y ahí mismo hacer la tarea” (T.I.E.3), con el fin de recordar, de forma precisa, las explicaciones dadas por los docentes y “revisar los cuadernos” (T.I.E.3) para no pasar por alto ningún pendiente escolar.

La tercera es tener pensamientos positivos ante las responsabilidades académicas para realizarlas con éxito, aspecto que se relaciona con la percepción de autoeficacia. Los niños y niñas mencionaron que “estudiar más, pensar que no siempre se gana y que debía hacerlo mejor” (T.I.E.1); “relajarme, aprender de mis errores y vivir con ello” (T.I.E.1), hechos que demuestran su compromiso con la formación académica.

Finalmente, realizar actividades agradables con el fin de relajarse, frente a una situación que causa estrés, es otra de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes, quienes expresaron: “el patinaje me relaja y me hace sentir muy bien” (T.I.E.2); “a veces me pongo a dormir o me pongo a jugar algo para desestresarme” (T.I.E.3); “hago algo que me divierta y se me olvida...” (T.I.E.1).

Estos momentos de distracción son necesarios para despejar la mente y tomar un nuevo aire antes de realizar las actividades académicas. De otro lado, mencionan el vínculo con animales de compañía: “la verdad es que cuando uno tiene mascotas y las acaricia a uno se le va el estrés, uno solo piensa que está con su mascota y se le va todo de la mente” (T.I.E.4); “...yo tengo un perro en mi casa y cuando lo sobo se desaparece la tristeza, la rabia o la preocupación” (T.I.E.4). El vínculo que establecen los participantes con su perro o gato según Barker (1996), les brinda a los niños y niñas, una sensación de bienestar que les hace percibirse más eficaces para adaptarse a las diferentes situaciones de su entorno.

Afrontando el estrés con los otros

Este grupo incluye acciones como acudir al “apoyo social, hacer amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, apoyo espiritual y apoyo profesional” (Frydenberg y Lewis, 1996, p.37). Uno de los participantes, al referirse al soporte que brindan los padres en momentos de estrés escolar expresó estar:

...muy asustado por un examen porque yo iba a perderlo y no quería ir a la escuela, hasta que mi mamá me dijo “vaya que le va ir muy bien en ese examen, va tener un tiempo para hacerlo porque la profe se demora

mucho”. Yo le dije a mi mamá voy, pero estudio allá porque como yo le creo a mi mamá, entonces yo fui estudié allá y me saqué como 3.3... (T.I.E.2).

En esta misma línea un estudiante comentó: “le digo a mis papás para que me den un consejo para que no vuelva a sentirme así” (T.I.E.3). En oposición a estos testimonios, un participante expresó: “yo le decía a mi mamá que fuera a la escuela a hablar con la profesora, pero ella no podía porque tenía que trabajar” (T.I.E.2). Se evidencia que el apoyo de los padres de familia en las dificultades que se les presentan a los niños y niñas en la escuela es fundamental, no solo a través del consejo sino con acciones concretas que les ayuden a solucionar sus preocupaciones.

En lo referido al apoyo recibido por parte de los maestros, uno de los estudiantes comentó:

Para desestresarme, voy y le digo a la profe para que me dé algo o me ayude... ella nos ayuda mucho porque nos enseña. Esta clase (refiriéndose al taller realizado con ellos, instrumento de esta investigación) nos sirve mucho para podernos relajar y compartir nuestras expresiones, algo más que aprender sobre el colegio” (T.I.E.1).

Incluso, desde su experiencia consideran que “en la escuela hablan con nosotros, nos tranquilizan para que no seamos, por ejemplo, furiosos con otras personas. Hay veces, por ejemplo, si yo le pego a ella nos suspenden porque eso está mal hecho de una persona; además nos hablan, nos dan consejo los profesores” (T.I.E.4); es más hay que “decirle a la profesora para ver si ella entiende qué fue lo que pasó” (T.I.E.3); en mi caso “le dije a la profe que los niños me estaban molestando y ella habló con ellos, los regañó y ya no me volvieron a decir eso” (T.I.E.2).

Por el contrario, otros participantes enunciaron: “...yo le digo a mi mamá, ella me dice que les diga a los profes, yo le digo a los profes y ellos dicen que lo resuelva... No me ayudan a resolverlo” (T.I.E.4);

...diré una cosa, que los profes no nos ayudan en nada, nos regañan a todos y ya... había un niño que nos molestaba a todas, en especial a mí me decía pobre, humilde, vos no tenés nada de dinero; yo le dije: respéteme por favor, me puede dejar en paz... y me molestaba toda la clase, yo le decía: por favor puede hacer silencio y el seguía, y yo aprendí a que a eso no hay que prestarle atención (T.I.E.4);

Otro de los estudiantes comentó que: “no hice nada porque no era capaz de defenderme de mis compañeras, una vez le dije a la profesora, pero la profesora solo nos dejaba un tiempo castigadas en el salón y ya” (T.I.E.2). Llama la atención las experiencias de los 3 últimos

participantes que perciben falta de apoyo del docente en la resolución de conflictos en la escuela, al no ofrecerles alternativas diferentes al regaño o castigo para darles solución.

Los docentes, como líderes de los procesos de formación integral de los niños y las niñas, deben brindar espacios donde fortalezcan sus competencias socioemocionales, como lo expone la docente: “en clase se aclaran dudas, se dialoga sobre el manejo de algunas emociones. Se observan videos y se leen cuentos para sacar conclusiones que favorezcan crecer en el manejo de emociones” (C.D.I.E.4). Estas estrategias les permiten a los estudiantes reconocer sus emociones y responsabilizarse de su proceso de formación. Además, los maestros al permanecer gran parte del día con sus estudiantes, son modelo para el desarrollo emocional. Esta actitud la destaca una docente participante:

...lo primero es tratar como adulto de controlarse porque uno no puede pedirle control a un niño si uno está descontrolado... pero, sin dejar de reconocer que también somos seres humanos que en algunos momentos generamos esos momentos de estrés, que nos pueden sacar de casillas (C.D.I.E.2).

Por otro lado, el apoyo que los niños y niñas perciben de sus compañeros de clase es esencial en situaciones de estrés escolar. Esta actitud se evidenció en los siguientes relatos: “yo le cuento a mi mejor amiga” (T.I.E.4); “los amigos nos ayudan a veces diciéndonos que uno se siente preocupado, angustiado... Ellos nos escuchan” (T.I.E.3); “hablo con una persona de confianza... con las amigas” (T.I.E.1); “los amigos dan consejo” (T.I.E.3). En suma, el soporte social que los participantes reciben de sus pares en la escuela es significativo en la medida que identifican que no son los únicos que pasan por un momento de tensión y, a su vez, conocen las estrategias que otros utilizan para volver al estado de bienestar.

Asimismo, “contar en una carta lo que sentimos o en un diario” (T.I.E.1); “escribir una carta con mis sentimientos y guardarla en un lugar que yo tengo escondido” (T.I.E.2) da cuenta que para estos dos participantes y, posiblemente, para otros niños y niñas es suficiente expresarlo de forma escrita para desahogarse y volver a la calma. Sin embargo, otro participante añadió: “yo escribí en una hoja mis sentimientos, pero se la pasé a mi mamá” (T.I.E.2), es decir estaba esperando un consejo o realimentación de cómo actuar ante la situación que le preocupa.

Desde el aspecto espiritual, los participantes comentaron que: “yo una vez le hice una carta a Dios, recé, la puse debajo de la almohada y me quedé dormido ahí mismo y al otro día, la carta ya no estaba” (T.I.E.1); “respirar, entrar en calma y pedirle a Dios que me devuelva la paz y la tranquilidad” (T.I.E.2). Una docente participante expone que “antes de una evaluación, oramos para hacer descarga de emociones. Les hago tomar conciencia de ser responsables y asumir si

estudió, si pidió ayuda o si realizó su tarea consciente de lo que hacía” (C.D.I.E.4). Orar a un ser omnipresente, cualquiera que sea la fe que se profesa, es otra de las estrategias que utilizan los participantes que les permite aliviar sus preocupaciones, encontrar su paz interior y recuperar la confianza en que logran solucionar aquella situación que les perturba.

El apoyo por parte de un profesional de la psicología es una opción en esta subcategoría. Al respecto, solo uno de los participantes comentó que, desde su experiencia, conoce esta posibilidad al momento de sentirse tensionado y “si no lo soluciono por mi cuenta, hablo con los profesores o hablo también con mis padres, si no se soluciona con los profesores entonces ya va para la directora; algunas veces llaman a una psicóloga, pero lo que más hacemos es hablar con los profes y los profesores son los que nos ayudan” (T.I.E.4).

Los estudiantes, padres y maestros deben conocer que pueden hacer uso de este tipo de alternativas cuando los momentos de preocupación y tensión permanecen, con el fin de ayudarles tempranamente en favor de su bienestar. En consonancia con lo anterior, una docente expresó: “hay que tratar siempre que pase algo, no dejarlo pasar por alto y hablamos de eso mañana... ¡No! Si yo sé que en ese momento el niño tiene una crisis emocional por X o Y razón, tratar de abordar el tema inmediatamente” (C.D.I.E.2).

Si bien estas son las estrategias más utilizadas por los participantes, en esta subcategoría también se destacan otras como: “relajarme y no hacerles bromas a mis compañeros” (T.I.E.2) y “buscar la manera de no seguir peleando” (T.I.E.1); ambas enfocadas en cambiar la conducta frente a una dificultad, con el propósito de obtener un resultado diferente. Se observa en los escolares una capacidad de análisis superior al establecer que, si modifican sus acciones, tendrán otros resultados y estos les permitirá adaptarse a su contexto escolar.

Cuando el estrés no se afronta

Este grupo de estrategias de afrontamiento según Frydenberg y Lewis (1996), se refiere a los pensamientos o acciones que no son útiles para darle solución a una situación en un momento de estrés como “preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar el problema, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse o reservarlo para sí” (p. 37). Al analizar los relatos de los niños y niñas, se encontraron las siguientes expresiones referidas a esta subcategoría: “preocuparme, estresarme y pensar que me voy a sacar un 1” (C.I.E.1); “enojarme y estresarme, no estar feliz... Como muy estresado y triste” (C.I.E.1). Otros estudiantes

manifestaron “comer uña” (T.I.E.3); “gritar en las almohadas” (T.I.E.1); “me encierro en mi cuarto y grito” (T.I.E.1); “me pongo a dar vueltas por todas partes” (T.I.E.3); “comer” (T.I.E.3); “lo primero que hago es cogermela cabeza y darme” (T.I.E.4); “yo me tomo una pastilla relajante y me acuesto a dormir 10 horas” (T.I.E.3). “Nada, pero a veces hago algo porque es necesario hacerlo” (C.I.E.1). Este último participante inicialmente considera no movilizarse en un momento de tensión, pero se da cuenta de la necesidad de contar con habilidades para superarlos.

En esta subcategoría de estrategias de afrontamiento se encuentran las acciones encaminadas a disminuir la tensión muscular, por ejemplo, “mojarse la cabeza” (T.I.E.1); “darse una ducha bien fría” (T.I.E.3); “respiro, me relajo, cuento hasta 10. La profe me enseñó un masaje para olvidar todo lo malo que me ha pasado, que es calentar las manitos y empezar a frotarnos en la frente y nos estiramos” (T.I.E.4). Para Frydenberg y Lewis (1996) la relajación muscular es una estrategia que aplaza la solución del problema, al volver a su equilibrio emocional momentáneamente y no proceder frente al problema que causa malestar en su vida escolar.

En general, estas conductas frente a situaciones que producen tensión en la escuela son aprendidas en el contexto familiar o educativo y al ser acciones que no se enfocan en superar la dificultad, afectan el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y corporales. Por lo tanto, los adultos que acompañan a niños y niñas en sus procesos de formación, deben brindarles información y realizar actividades que les permitan por sí solos, tomar decisiones encaminadas a resolver la situación que les preocupa. Para Trianes (2003, p.37), los niños y niñas que cursan la primaria tienen la capacidad de utilizar diferentes tipos de estrategias para afrontar sus dificultades, estas dependerán de su desarrollo cognitivo, emocional y su experiencia en el ambiente escolar y familiar.

¿Qué dicen los dibujos de los niños y niñas?

En el marco de esta investigación, para complementar la información, se desarrolla una actividad planeada con las instituciones participantes en la que los niños y niñas realizan un dibujo para su respectivo análisis en atención a que el dibujo, en tanto lenguaje expresivo y actividad rectora de la educación en la infancia, permite también hacer lecturas de aquello que se expresa en los trazos de quien lo realiza.

Las escenas dibujadas por los niños y niñas

Para esta actividad, se cuenta una historia donde el protagonista es un niño, al que le gustaba aprender muchas cosas, disfrutaba los momentos de juego en el recreo y las actividades al aire libre con los compañeros. Sin embargo, había días en los que no quería ir a estudiar. Esos días no le provocaba levantarse temprano, buscaba excusas que iban desde la enfermedad hasta la manifestación verbal de su no deseo de asistir, en este suceso, se encuentra con una madre insistente que le demanda responder al interrogante ¿qué le pasa? por consiguiente, en algún momento le deja debajo de su almohada una carta en la que manifiesta sus emociones. Luego en la escuela, él logra hablar del asunto con una compañera y deciden conversar con su maestra la causa de su malestar subjetivo. Finalmente, la trama encuentra un desenlace en el que el niño expresa el origen de su preocupación, generada porque debía sacarse una buena nota en los exámenes o de lo contrario sus padres le recriminarían y no podría ir de vacaciones al mar.

Se toma una historia como elemento motivador y a la vez provocador de las posiciones de los niños en un asunto en particular: las emociones del protagonista. A propósito de la historia que se les cuente a los niños, Bettelheim, (1994) plantea lo siguiente:

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan (p.10).

El contar la historia, puede favorecer identificaciones con el protagonista, con los demás personajes y con las escenas, además permite que se expresen sentimientos y emociones a través del arte, en este caso, el dibujo.

En la actividad, se realizaron un total de 83 dibujos a partir de la historia contada a los niños y niñas, en la que debían plasmar la escena que más les llamó la atención y relacionarla con sus propias vivencias. A continuación, se muestran los resultados.

Figura 6

Escenas del cuento que llamaron la atención



Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Descripción de las escenas dibujadas por los participantes

Escena que dibujaron los participantes	No. De veces
Expres-senti-profe	31
Escribir-carta-dejarla-almohada	18
Habló o jugó con la compañera	16
Expres-senti-mamá	9
No querer ir a la escuela	6
No querer desayunar	3
Total	83

Fuente: elaboración propia

En la revisión de las escenas dibujadas por los niños y niñas, se encuentra que, de los 83 dibujos, 31 determinan como opción alternativa ante el malestar generado por la situación, *expresar sus sentimientos a la profesora*, lo cual puede dar cuenta del lugar de representación simbólica de afecto y confianza que esta figura les genera en el espacio educativo. A este respecto, Quintero y Girado (1999) plantean que “el maestro es un sujeto a quien se le supone un saber y que, como tal, articula un discurso donde da cuenta de un objeto de saber” (p.122). Dicha experticia, es valorada por los participantes que ven al maestro como una persona a la que pueden acudir para dar solución a sus preocupaciones y conflictos escolares.

Entre tanto, 18 niños y niñas en sus dibujos estampan la escena en la que el protagonista da pistas a la familia, (*Escribir-carta-dejarla-almohada*) en este caso a su madre a quién deja una carta bajo la almohada para que la encuentre y se entere de lo que le pasa. Además, en 9 dibujos se resalta la escena de contar a la madre lo que les sucede (*Expre-senti-mamá*); aspecto que, permite notar cómo la familia podría representar para ellos un ámbito en el que pueden buscar soluciones a lo que les pasa y expresar de alguna manera sus sentimientos y emociones.

En esta actividad, se resalta que, de los 83 niños y niñas participantes, 16 de ellos dibujan la escena en la que el protagonista habla con su compañera de clases y le cuenta lo que le pasa, de allí se infiere que, para los estudiantes, sus pares tienen un significado especial en las relaciones que establecen en la etapa escolar.

Adicionalmente, en la revisión de las escenas dibujadas por los niños y niñas, llama la atención que 9 dibujos plasman circunstancias como: *no querer ir a la escuela* y *no querer desayunar*, seis niños y niñas en la primera y tres niños y niñas en la segunda, lo cual puede indicar como la resisitencia a asistir a la institución educativa, es una alternativa viable para ellos y que no desayunar, es una muestra de una actuación ante la imposibilidad de expresar su malestar. Aquí se pone de manifiesto un lenguaje que habría que interpretar, un lenguaje no hablado que revela una subjetividad en donde el cuerpo puede ser el depositario de lo que les pasa en su mundo interior.

Lo anterior, permite pensar que, las emociones de estos niños y niñas pueden dominarlos hasta el punto de llegar a desbordarlos al no poder controlar la situación, lo cual llevaría a que lo manifiesten de diversas maneras e implicar el cuerpo en el espacio familiar y escolar. Este desbordamiento está en relación con lo que se encuentra en anteriores aspectos analizados con los niños y niñas en esta investigación desde el significante escuela, el cual es nombrado de variadas formas que van desde el lugar del disfrute: lugar para compartir y encontrarse con amigos, hasta el lugar donde hay cosas malas y buenas y hacen muchos exámenes.

Lo expuesto está en estrecha relación con situaciones de estrés escolar vividas por los niños y niñas participantes en las que se pudo ver que, el 65% de ellos lo han experimentado desde asuntos como: no saber o no entender algún tema. sacar malas notas, los regaños, las tareas y los exámenes por nombrar solo algunas en las que los niños dejan ver que sienten que defraudan a sus familias y en consecuencia se cargan de culpas.

La revisión del trazo en los dibujos

En los 83 dibujos realizados por los niños y niñas se encuentra que:

Tabla 7

Tipo de trazo realizado por los participantes

Recto	Curvo	Fuerte	Normal	Débil	Trazo reteñido	Continuo	Discontinuo o con puntos	Borrones
55	18	39	26	9	17	61	9	36

Fuente: elaboración propia

El dibujo infantil, constituye además una forma de expresión de sentimientos y emociones que pueden permitir avizorar el mundo interno de los niños. El dibujo infantil pasa por varias etapas en el desarrollo gráfico, es así como lo nombran Lowenfeld y Lambert (1980), en su obra “Desarrollo de la capacidad creadora” en la que representan un total de seis etapas en el desarrollo gráfico-plástico del niño, a saber: etapa del garabato (2 a 4 años en la que el garabateo es descontrolado, controlado y con nombre) etapa preesquemática (4 a 7 años), etapa esquemática (7 a 9 años), etapa pseudonaturalista (11 a 13 años) y finalmente, el período de la decisión (13 a 17 años).

Los niños y niñas participantes de esta investigación, se encuentran en la etapa esquemática porque sus edades están comprendidas entre los 7 y los 9 años de edad. Cuando se habla de esquema, Lowenfeld y Brittain (1980) lo definen como “el concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto real” (p.173). En este mismo sentido, Piaget (1975) postula que, justamente es a partir de los 7 años que el niño y la niña se encuentra con la lógica que le permite ubicarse en el mundo desde un principio de realidad.

En correspondencia con lo anterior, los niños y niñas al dibujar tienen ya el esquema e incorporan en sus creaciones personas, objetos y animales, por lo tanto, sus dibujos les permiten comunicar lo que desean expresar desde el aspecto objetivo y subjetivo, sin embargo, se debe entender que están en proceso de desarrollo y, tener en cuenta las características particulares de los contextos en los que se desenvuelven.

En relación con los dibujos realizados por los niños, se pondrá la atención en el trazo de sus esquemas.

¿Qué significa la forma del trazo?

De los 83 niños y niñas, 55 realizan en los dibujos un trazo recto y 18 un trazo curvo. Estos últimos corresponden a niños y niñas con mayor control sobre sí mismos y con redes familiares que les dan seguridad y les procuran bienestar en sus estados emocionales. En este mismo orden de ideas, en los dibujos de los niños y niñas se observa que, 61 tiene un trazo continuo en algunas partes de sus figuras y 9 trazo discontinuo o punteado. Estos últimos van a representar niños y niñas que aún no tienen los suficientes recursos interiores para afrontar situaciones difíciles, tienden a la regresión buscando seguridad.

La intensidad del trazo

De los 83 dibujos, 39 dejan ver una fuerte intensidad en la realización del trazo, mientras que, 9 tienen intensidad débil y los 26 restantes denotan una normalidad en la intensidad del trazo. Este último destaca simetría en el dibujo, líneas bien definidas que dan formas que dejan ver seguridad y tranquilidad en sus estados de ánimo.

La intensidad del trazo fuerte en los 39 dibujos, puede denotar tendencia a la agresividad, aspecto que puede tener relación con la represión de sentimientos que el niño y la niña acumula. Para Machover (1973) autora del test del dibujo de la figura humana, el rayado fuerte y vigoroso suele, además, representar una forma de descarga de la agresividad y se encuentra muchas veces en los niños.

El trazo débil en los dibujos de 9 niños y niñas, hace referencia a un estado emocional que refleja algún grado de inseguridad e inestabilidad, además temores frente a la respuesta esperada por los adultos.

Es importante destacar en este aspecto que, en 17 dibujos los niños y niñas, retiñeron específicamente dos partes del esquema de las figuras humanas: los ojos y la boca. Lo que puede relacionarse con el asunto de ser mirados y censurados por los adultos para que obtengan “buenas notas” en sus procesos educativos, representados en las tareas y los exámenes. Por su

parte la boca reteñida, puede indicar la manera como estos adultos direccionan el lenguaje hacia los niños y las niñas de manera verbal y no verbal, esto es, el contenido de sus palabras, la expresión corporal y sus actitudes que marcan una manera particular de su comunicación con los niños y niñas que puede llevarlos a generar estrés escolar. Cuando un niño o niña reteñe un dibujo, puede estar comunicando la necesidad de controlar algo en su vida,

En los dibujos, se observa que, en 36 de ellos hay borrones como una constante que se repite. Lo que representa una expresión de la ansiedad, un malestar que aún no se logra expresar y se pone en el trazo como manera de manifestar lo que se sienten.

Lo que hacen los docentes por mí

El docente como líder en los procesos de formación de sus estudiantes debe brindarles espacios donde desarrollen al máximo sus habilidades, lo anterior implica impulsar la adquisición de competencias cognitivas y socioemocionales. No en vano “el aula de clase es uno de los espacios primordiales para la interacción emocional allí se recrea la amistad, el amor, el odio, el resentimiento, entre otras emociones por decirlo de alguna manera, el aula da lugar a una propedéutica de las emociones” (Henaó, Marín, y Vanegas, 2017, p. 462).

El salón de clase es un sitio propicio para enseñar a los estudiantes a ser conscientes de sus emociones, reconocerlas en los demás y gestionarlas. Si se logra este objetivo, se contribuye a que los aprendices se adapten a su entorno escolar y a todo contexto en el que interactúan. Adicionalmente, las herramientas que adquieren en dicho proceso les permite asumir menos experiencias como estresantes, al sentirse confiados para afrontar los retos en su cotidianidad.

Encaminadas a este propósito, los docentes que participaron de esta investigación comentaron realizar las siguientes acciones:

...dialogar con los estudiantes sobre no llorar y asumir que me equivoqué, que no estudié o realicé la actividad con responsabilidad, que siempre hay otra oportunidad. Les sugiero respirar profundo, tomar agua, leer con calma y enfocarse en lo que me piden o debo hacer para abrir la mente, además resalto el lema de nuestra institución: ser felices con respeto y responsabilidad (C.I.D.4).

...Lo que hago es, primero, genero confianza... los niños míos se despiden de beso... para mí eso genera confianza en ellos... Trato mucho de bajar mi lenguaje a la altura de los estudiantes, he sido muy criticada por eso porque yo soy, así se me zafe: “a no parece yo si no confío en vos” o “no pelaito”... Así trato de bajar mucho el lenguaje, pero es algo muy bonito porque cuando yo les hablo serio, inmediatamente saben:

¡huy juemadre la profe está brava! Entonces es eso, que ellos ven esos dos lados míos... Si yo veo que el niño o la niña están ya muy descontrolados: bueno vaya tome agüita mi amor, échese agüita en la frente, en los codos... Y tratar de que se calmen, pero abordarlo a tiempo (C.I.D.2).

Estas últimas recomendaciones de respirar y tomar agua, se evidenciaron en los relatos de los niños y niñas cuando se les preguntó por las acciones que realizan en momentos de tensión escolar, y dan cuenta de que los educandos son conscientes de que estas les sirven para volver a la calma. No obstante, al ser el aula escenario de las emociones, “donde estas juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellas depende la disposición del maestro para enseñar y de los alumnos para aprender” (Henaó, Marín, y Vanegas, 2017, p. 462), se deben realizar actividades direccionadas específicamente a incrementar el repertorio de habilidades socioemocionales que permitirán a los estudiantes afrontar y superar con éxito, los retos en su vida escolar, incluidos los problemas que, en ocasiones, tienen con sus compañeros de clase. Al preguntar a las docentes ¿si los estudiantes intentan resolver los conflictos que viven en la escuela? Expresaron: “sí, la mayoría de las veces” (C.D.I.E.4);

...no, ellos siempre los resuelven a las patadas y a los golpes, yo nunca en mis 20 años de docente he visto que un niño le diga a otro: venga hablemos, tratemos de solucionar lo que pasó... No, siempre es con una agresión, bien sea física o verbal; el uno le dice, el otro le responde, eso pasa mucho, qué pesar tenerlo que decir, pero es que no estamos educando a nuestros niños en todo ese proceso conciliatorio (C.D.I.E.2).

Se observa una contradicción en la experiencia de las docentes participantes, sin embargo, en los relatos de los estudiantes fue una constatación de buscar ayuda, sea de compañeros, docentes, padres de familia o acudientes para enfrentar los conflictos con sus compañeros y, aunque no siempre encontraron el apoyo que necesitaban, el consejo de una de las estudiantes en torno a este tema fue:

Yo quiero decir... a los niños que se sienten muy apretados en la escuela y no se sienten bien... que no se queden callados, díganles a sus padres, a los profesores, a la coordinadora o a la psicóloga que tengan, que se sienten así, díganle a un adulto responsable para que les ayude a solucionar ese problema con los amigos o cualquier persona, pero por favor no se queden callados (T.I.E.4).

Una de las docentes afirma que “todo esto del *bullying* se ve muy reflejado en el nivel académico, los niños después de eso se muestran demasiado retraídos, participan poco” (C.D.I.E.2). Se evidencia aquí la necesidad por parte de los niños y niñas, de desarrollar habilidades que los haga menos vulnerables a situaciones de acoso escolar, debido a que ponen en riesgo su permanencia en la escuela y limitan la posibilidad de construir y enriquecer su

subjetividad junto a las vivencias de otros. Lo anterior con el fin de contribuir a la disminución de la deserción escolar y a un tránsito por la escuela lleno de experiencias de bienestar para estudiantes y maestros.

Discusión

Con respecto a las estrategias de afrontamiento y conforme a la clasificación de Frydenberg y Lewis (1996), utilizada en este estudio para agrupar las acciones que realizan los participantes de esta investigación con el fin de superar las situaciones de estrés escolar, se logró identificar que los niños y niñas usan con mayor frecuencia las estrategias enfocadas en la relación con los demás, seguidas de las orientadas en el problema y las de estilo improductivo. Algunos ejemplos de estas acciones son: comentar la situación con un adulto de confianza, padres, acudientes o maestros, compañeros de clase; respirar, realizar actividades divertidas o escribir lo que se siente en un diario o carta que se esperan lean los padres para recibir una retroalimentación. Con estos resultados coinciden, Romero, Gómez, Durán, y Ruiz (2017); Gutiérrez y Lemos (2016); Morales, Trianes, Miranda e Inglés (2016); Sotardi (2016) y Wong, M. (2015), al afirmar que los estudiantes para hacer frente a situaciones de tensión referidas a las responsabilidades y vivencias en su escuela, por lo general buscan apoyo social y llevan a cabo actividades que les producen placer, diversión y alegría. No obstante, en algunas ocasiones los estudiantes expresaron que las habilidades o estrategias de afrontamiento con las que cuentan no son suficientes ante las diversas experiencias que viven en su cotidianidad escolar, específicamente frente a las relaciones conflictivas con sus compañeros o cuando las tareas desbordan su capacidad.

En cuanto a las intervenciones pedagógicas encaminadas a desarrollar estrategias de afrontamiento en circunstancias de tensión escolar, las docentes participantes del estudio expresaron que atienden las dificultades de los niños y niñas en el momento preciso que sucede la situación específica que preocupa a sus estudiantes, sea esta referida a la relación entre los compañeros de clase o con docentes; por cuestiones académica o de infraestructura como poca luz, ventilación, y espacio reducido para el trabajo en clase. Adicionalmente, si se considera que es un tema de inquietud para todos los niños y niñas se trabajan reflexiones grupales, a través de estrategias audiovisuales y de diálogo con los estudiantes. Sin embargo, no expresaron realizar

una intervención constante e intencionada con el propósito de incrementar las habilidades socio-emocionales de los estudiantes, disminuir las situaciones percibidas como estresantes en el ambiente escolar y afrontar de manera eficaz los momentos de tensión. Aspectos que sugieren trabajar los resultados de las investigaciones de Piqueras, Mateu, Cejudo y Pérez (2019); Burroughs, y Barkauskas (2017) y Domínguez (2017), quienes proponen fomentar el desarrollo de competencias socio-emocionales en todas las áreas de conocimiento, por facilitar procesos de autorregulación, formas de relación no violentas y ambientes relajados propicios para el aprendizaje.

El presente estudio al igual que el realizado por Harrison y Murray (2015), permitió evidenciar que los estudiantes perciben su escuela como un espacio de bienestar, lúdico, divertido, para el encuentro y el aprendizaje. Fuera de las experiencias agradables los participantes dieron a conocer aquellos eventos referidos a las obligaciones y relaciones que surgen en su ambiente escolar que producen tensión o preocupación, al igual que las acciones realizadas para volver a la calma. En medio de sus narraciones, los niños y niñas solicitan a los docentes espacios en los que sean escuchados en cuanto a las experiencias, necesidades e intereses en el entorno escolar y que sus apreciaciones se consideren para implementar estrategias encaminadas a su desarrollo integral.

Conclusiones y recomendaciones

Para comprender mejor las situaciones que genera preocupación, tensión o estrés en los niños en su contexto escolar, se debe hacer uso de los diferentes lenguajes expresivos específicamente, del dibujo por ser una opción que les permite a los escolares dar a conocer sentimientos y emociones que no les es posible expresar en palabras, bien sea por la falta de vocabulario o por el temor a las consecuencias de comunicarlo.

Adicionalmente, el contarles historias a los estudiantes en las que se sientan identificados con las vivencias de los personajes, les posibilita comprender lo que experimentan y darle solución a los conflictos internos y externos por los que pasan. Aspectos que el docente fomenta al darles espacio a los niños y niñas para que dibujen y comenten lo plasmado de una historia que se les ha contado con anterioridad. Dicha actividad, le proporciona al maestro información

valiosa sobre sus estudiantes tanto en los momentos de bienestar como en los de malestar, incomodidad y tensión, para replicar los primeros y hacer lo posible por disminuir los segundos.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés escolar utilizadas por los estudiantes en momentos de tensión a causa de experiencias propias del ambiente educativo, se llegó a la conclusión de que son variadas y hacen parte del repertorio de habilidades que han desarrollado los niños y niñas en su transitar por la escuela, o con ayuda de padres de familia o acudientes. Por lo anterior, se requiere brindar espacios a los escolares donde aprendan a identificar las habilidades que tienen para enfrentar momentos de tensión, en qué tipo de circunstancias serían más útiles y darles la posibilidad de desarrollar otras estrategias de afrontamiento para superar los momentos de estrés escolar. Para tal fin, se requiere que los estudiantes reconozcan sus estados de ánimo y el de los demás, y que los docentes sean sensibles ante las preocupaciones de sus estudiantes en relación con la escuela. De lo contrario, será difícil que los estudiantes reconozcan y seleccionen la estrategia de afrontamiento pertinente para cada caso en particular.

De igual modo, se observó que los docentes que participaron en el estudio tienen una mirada holística del aprendizaje y consideran que las preocupaciones de los niños y niñas en su ambiente educativo son de gran importancia para ellos, puesto que de persistir en el tiempo tienen implicaciones negativas en sus procesos de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, la sensibilidad del maestro frente a las necesidades de sus estudiantes, implica el reconocimiento de la emocionalidad del niño y la niña, sus mecanismos de integración del conocimiento humano a su quehacer cotidiano que es afectado por el estrés escolar y que inhibe este proceso. Por consiguiente, el docente no solo debe reconocer que el ambiente escolar puede generar estrés en los estudiantes sino actuar frente a este, para permitir que el proceso de aprendizaje fluya hacia los objetivos de la educación establecidos por la institución educativa, pero especialmente para que un adecuado manejo de los estresores infantiles logre generalizarse en el ambiente escolar y generen menos consecuencias negativas futuras en los hombres y mujeres del mañana, en relación con su educación integral.

Adicionalmente, se sugiere llevar a cabo estrategias pedagógicas en torno a fomentar las competencias socio-emocionales en los estudiantes, de tal forma que se pueda evidenciar los avances en sus conductas en la manera como se relaciona con los demás y con el ambiente

escolar en general. Estos elementos se encuentran en relación directa con la apropiación del conocimiento.

Lo ideal sería que se brindara un espacio específico en la semana en el que los niños y niñas tengan la posibilidad de expresar sus sentimientos y compartir sus experiencias en el ambiente escolar. Este momento busca generar confianza entre estudiantes y docentes, con el objetivo de propiciar procesos de comunicación abierta que beneficien los aprendizajes para la vida y la convivencia armónica en los centros educativos y desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes, consideradas factor protector ante momentos de preocupación o tensión en el ámbito escolar.

Referencias

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I. y Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica* (2017), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2>
- Bettelheim. B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Burroughs, M. D., y Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: social-emotional learning and ethics education. *Ethics & Education*, 12(2), 218–232. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287388>
- Domínguez, J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación. *Intervención socioeducativa en la adaptación social*, 10(10), 11-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>
- Florencia, L., y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *RMIE*, 23(77), 413-432. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235. Doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224>. Ver cita completa de Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996) en Morales, F.M., Trianes, M. V., (2012). *Afrontamiento en la infancia: evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Ediciones Aljibe

- Gutiérrez, M., y Lemons, V. N. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes en niños argentinos con diagnóstico de cáncer. *Anuario de investigaciones*, 24, 331-338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696036>
- Harrison, L. J., y Murray, E. (2014). Stress, Coping and Wellbeing in Kindergarten: Children's Perspectives on Personal, Interpersonal and Institutional Challenges of School. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79–103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Henao, J. F., Marín, A. E., y Vanegas, J. H. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3), 451-465. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.7
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Nueva York: Martínez Roca
- Lowenfeld, V., y Brittain L. W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Machover, K. (1973). Test proyectivo de Karen Machover (la figura Humana) Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Morales, F. M., Trianes, M. V., Miranda, J., e Inglés, C. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28(4), 370-376. doi: 10.7334/psicothema2015.10
- Piaget, J. (1975). La psicología del niño. Madrid, España: Editorial Morata.
- Piqueras, J., Mateu, O., Cejudo, J., y Pérez, J. (2019). Pathways Into Psychosocial Adjustment in Children: Modeling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Social-Emotional Problems, and Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2019.00507
- Quintero, M. (1999). Sujeto y Educación, hacia una ética del acto educativo. Medellín: Cargraphics S.A.

- Romero, E., Gómez, E. L., Durán, C., y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), 2757-2765. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.11.005>
- Sotardi, V. (2016). Understanding Student Stress and Coping in Elementary School: A Mixed-Method, Longitudinal Study. *Psychology in the Schools*, 53(7), 705–721. <https://doi.org/10.1002/pits.21938>
- Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea S.A
- Wong, M. (2015). A Longitudinal Study of Children’s Voices in Regard to Stress and Coping during the Transition to School. *Early Child Development and Care*, 186(6), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>

Ponencia 1: Tendencias Teóricas y Concepciones Docentes Sobre el Estrés Escolar

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Resumen

El estrés se supone ajeno al ambiente escolar, específicamente en lo relacionado con los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje. En este sentido, dar a conocer las principales tendencias teóricas y las percepciones de los docentes sobre el estrés escolar y los ambientes escolares que lo generan, es fundamental para dar cuenta del estado actual del objeto de estudio. Esta investigación cualitativa, de metodología etnográfica, se desarrolló con 12 docentes de instituciones públicas pertenecientes a la Comuna 7 de la ciudad de Medellín, las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas, grupo focal y observación participante. El estrés escolar es un constructo de abordaje reciente, al igual que el ambiente educativo como generador de estrés. Los docentes se reconocen como partícipes de esta problemática, en el contexto educativo en el que ejerce su acción pedagógica. En conclusión, se evidenció que los docentes conocen la problemática del estrés escolar, sin embargo, su conocimiento es básico.

Palabras clave: ambiente educativo, estrés escolar, docencia e infancia

Problema o necesidad a satisfacer

La escuela como segundo espacio de socialización para los niños y las niñas se piensa como un entorno protector para ellos. Sin embargo, en ocasiones, las experiencias que se viven allí no son del todo gratas para los estudiantes y generan en ellos estrés escolar. Esta problemática se desconoce o se normaliza en los diferentes contextos educativos, específicamente en los primeros años de escuela, al considerar que es una etapa libre de preocupaciones. Es necesario, entonces, reconocer la relación que surge entre el ambiente educativo y el estrés escolar a la luz de los teóricos que han profundizado sobre esta problemática y la percepción que los docentes de la Comuna 7 de la ciudad de Medellín tienen sobre la misma y así sensibilizar a la comunidad educativa acerca del estrés escolar que pueden sufrir o llegar a padecer los estudiantes.

Población beneficiada: Docentes, niños y niñas e investigadores interesados en hacer de la escuela un entorno protector.

Introducción

Las experiencias vividas en la escuela son únicas para cada niño y niña, por consiguiente, lo que para un estudiante es causa de estrés escolar para otro puede que no (Trianes, 2003, p. 15). Esta adaptación dependerá de las habilidades cognitivas, emocionales, intrapersonales e interpersonales que tenga cada escolar y la interpretación que hagan de la experiencia vivida (Maturana y Vargas, 2015, p. 34).

Es así como el ambiente educativo es un espacio que brinda a los niños y niñas en edad escolar la posibilidad de vivir experiencias significativas, al ser uno de los contextos donde pasan gran parte de su día a día. Allí, se enfrentan a retos, que exigen de ellos unos desarrollos físicos y cognitivos previos, con el fin de adaptarse exitosamente a su contexto educativo.

De no lograrse un proceso de adaptación exitoso en el tránsito por la escuela, algunas de las experiencias vividas allí pueden generar en los estudiantes inestabilidad conductual y emocional que pueden llegar a afectar sus procesos cognitivos. Estos desajustes son considerados por Trianes (2003) como estrés escolar al derivarse de actividades propias del contexto educativo (p. 23).

Además, se presentan ambientes educativos con cargas académicas altas que, en ocasiones, desbordan la capacidad cognitiva de los estudiantes, con docentes indiferentes frente a las dificultades que tienen sus estudiantes, sean de tipo relacional o académico. Esta situación hará que perciban más eventos como estresantes en su contexto escolar y causarán desmotivación hacia el aprendizaje (Castro y Morales, 2015, p. 2).

El objetivo de esta investigación es conocer las tendencias teóricas del estrés escolar en los últimos años, así como las particularidades del ambiente escolar como factor de riesgo en el desarrollo integral de los niños y niñas, y las concepciones que tienen los docentes de 4 instituciones públicas de la comuna 7 de la ciudad de Medellín sobre dicha problemática. Este es un estudio cualitativo, enmarcado dentro de la metodología etnográfica, con técnicas de recolección de información como la entrevista, el grupo focal y la observación participante.

Desarrollo

Contexto en el que desarrolló la investigación

Esta investigación cualitativa, de metodología etnográfica, se desarrolló con 12 docentes de instituciones públicas pertenecientes a la Comuna 7 de la ciudad de Medellín, las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas (anexo 1), grupo focal y observación participante, la guía utilizada para la observación se encuentra en el anexo 2.

Conceptualización del estrés escolar

Se realizó un rastreo sistemático en las bases de datos, Scopus, Science Direct, Redalyc, Scielo y Ebsco, en el que se utilizaron palabras clave en inglés y español referidas a la categoría (estrés escolar o school stress). Se encontraron 16 investigaciones relacionadas con esta temática que abordaban una población estudiantil entre los 8 y 12 años de edad, cuatro de estas pesquisas se realizaron desde una perspectiva educativa. Al analizar los contenidos de los artículos se observó que los autores que comparten el interés por estudiar el estrés escolar, no han llegado a un acuerdo en cuanto a su definición. Sin embargo, se evidencian algunas características comunes al momento de definirlo. La primera de ellas es referirse a este fenómeno como todas aquellas experiencias en el ambiente educativo que producen en los niños y niñas desajustes corporales y anímicos. Aspectos con los que están de acuerdo, Águila, Calcines, Monteagudo, y Nieves (2015, p. 171) y Orlandini (2012, p. 132). La segunda, se relaciona con sus manifestaciones, es decir, los cambios reflejados en la conducta a nivel relacional y emocional del estudiante, al sentirse incapaz de superar con éxito las actividades académicas propuestas en la clase, o no contar con habilidades socioemocionales para relacionarse en su contexto escolar (Martínez 2014, p.297).

Asimismo, Maturana y Vargas (2015) expresan que el estrés escolar se relaciona con las situaciones vividas en el contexto académico por los estudiantes que en ocasiones superan las habilidades adquiridas por ellos, en su proceso de aprendizaje (p. 35). Estos factores pueden generar en los niños y niñas sentimientos de frustración, tristeza miedo y desmotivación. El efecto individual en cada uno de los estudiantes es imprevisible y puede tener consecuencias negativas o positivas en su tránsito por la escuela. Esto dependerá de la actitud del estudiante y sus habilidades cognitivas y socioemocionales al momento de afrontar una situación en su

ámbito escolar. De allí que ambiente educativo sea un espacio donde confluyen sentimientos agradables y desagradables que fomentan o no, aprendizajes para la vida de los estudiantes.

Trianes (2003) se refiere específicamente a eventos que pueden generar estrés relacionado con el contexto académico como, por ejemplo: el ingresar por primera vez al ambiente educativo y tener que socializar con personas por fuera del núcleo familiar, que ocurre para los niños y niñas entre los 3 y 5 años. Ya en la escuela primaria, tener que responder a tareas que demandan mayor capacidad cognitiva y las interacciones con sus compañeros y docentes son las fuentes más comunes de estrés escolar (pp.103-107).

Se observa que estos autores enmarcan la definición del estrés escolar en las habilidades cognitivas y socioemocionales que tienen los estudiantes para adaptarse a su ambiente educativo. Entendido este último como el conjunto de aspectos estructurales (espacios físicos, inmobiliarios, entre otros) y las relaciones interpersonales que allí emergen.

Ambiente educativo como fuente de estrés

En torno a esta categoría se hizo el rastreo bibliográfico bajo las palabras clave, ambiente escolar o *school environment* y se hallaron 5 investigaciones, de las cuales 3 realizaron el análisis desde los paradigmas educativos. Al examinar las investigaciones, se evidenciaron algunas de las características de los entornos educativos que pueden ser fuente de estrés para los estudiantes como: el no contar con una infraestructura amplia, con luz y ventilación natural, inmobiliario y decoración apropiada para el desarrollo de la actividad pedagógica de acuerdo con la edad específica de sus estudiantes (Castro y Morales, 2015, p. 64). Las altas cargas académicas, demandas cognitivas por fuera del alcance de los estudiantes, escenarios poco predecibles (Barraza, 2010, p. 1). Las relaciones entre docentes y estudiantes, rígidas y autoritarias (Mejía y Urrea 2015, p. 223). Son aspectos que incrementan la posibilidad de que los estudiantes perciban mayores situaciones como estresantes en su entorno escolar.

¿Qué saben los docentes sobre el estrés escolar?

En el marco de la investigación “Percepciones docentes sobre el estrés escolar”, realizada con 12 docentes de instituciones públicas pertenecientes a la Comuna 7 de la ciudad de Medellín, los participantes expresaron que el estrés escolar está:

asociado lo que pasa dentro de la escuela y a las situaciones que finalmente llevan a que el niño o la niña sufran de lo que podemos llamar estrés, pero a causa particularmente de lo que ocurre en el entorno escolar, no necesariamente con lo externo a la escuela (E.3).

Otros participantes asocian este constructo a sentimientos que genera el ambiente educativo al expresar que “es cuando los niños están asustaditos o se sienten presionados por tareas o actividades que los docentes les colocan” (E.5). En esta misma línea, pero en relación con las responsabilidades escolares, un participante definió el estrés escolar como “el que demuestran los niños y las niñas por la carga de las tareas, por el cumplimiento del deber, tiene que ver netamente con situaciones de la escuela” (E.8). Otras definiciones refieren la relación con compañeros y docentes como estresores en el ambiente educativo debido a que:

...el estrés escolar si es académico, pero está más ligado de pronto a cosas que le estén generando ese estrés como, por ejemplo, un compañero que lo esté molestando continuamente, o que esté aburrido en el colegio o en el aula (E.4).

Al respecto un maestro expresó que: “...uno de los factores detonantes del estrés escolar es la relación con los docentes, me parece que es una de las cosas más importantes: la autoridad que el docente ejerce sobre sus estudiantes” (E. 6).

En cuanto a las características de los ambientes escolares como estresores, los docentes se refirieron a varios elementos que inciden en que los estudiantes perciban su ambiente educativo como generador de estrés escolar. Desde las planeaciones académicas, “...las malas estrategias didácticas del docente al dictar la clase... o imponer la autoridad, para implementar normas de la clase” (E.6). Además, en los aspectos relacionados con la infraestructura, “el ruido, la incomodidad...” (E.4). Y en lo referido a las relaciones con los compañeros de clase y maestros los participantes manifestaron que:

... entrando al colegio, a los niños los estresa un poco el bullying o el maltrato de los grandes a los pequeños, eso sí los angustia. La relación con el otro y ciertos maestros que generamos angustia entre los niños, a veces parece mentiras... también hay instituciones que por el ambiente que tienen, generan tensión (E.7).

Un punto a resaltar es el que algunos docentes se consideran a sí mismos como generadores de estrés para los estudiantes debido a las exigencias de tipo administrativo, al tener que cumplir con unos contenidos en un periodo de tiempo determinado, ritmo que va en detrimento de la calidad educativa, pensada en términos de aprendizajes significativos. En relación con lo anterior Morales y Trianes (2012) expresan que “las prisas, la soledad, la competitividad, las exigencias educativas y sociales irremisiblemente dejan sus huellas en ellos y desembocan en algo a lo que deben prestar atención padres y docentes” (p. 15). Es decir, el estrés producto de las experiencias de aprendizaje es una realidad que viven los niños y niñas independientemente del nivel educativo en que se encuentren, debido a las demandas académicas y relacionales, que tienen que superar para ser promovidos al siguiente nivel.

A modo reflexión

Se evidencia en los relatos de los docentes que desde su experiencia reconocen las características fundamentales del estrés escolar y de los ambientes escolares como fuente de estrés, propuestas en las tendencias teóricas sobre este objeto de estudio. En consecuencia, los docentes como guías del proceso educativo, deben tener conocimiento de esta realidad que pueden estar viviendo sus estudiantes con el propósito de acompañarlos en los procesos de adaptación a su ambiente educativo en cada una de las etapas de su formación.

En ese sentido el docente como facilitador del aprendizaje en los niños y las niñas, junto con los entes administrativos de cada institución educativa, están llamados a informarse sobre esta problemática socioeducativa con el fin de brindar ambientes escolares acordes a las necesidades particulares de cada estudiante y contribuir a su desarrollo integral.

Referencias

- Águila, B. A., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Barraza, A. (2010). La relación persona-entorno como fuente de estrés académico. *Revista Nacional de Psicología*, 11(01), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.33670/18181023.v11i01.59>

- Castro, M., y Morales, M.E. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 1- 32. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 26(1), 34-41. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Martínez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 295-305. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.375>
- Mejía, C., y Urrea, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Morales, F.M., y Trianes, M.V. (2012). *Afrontamiento en la infancia: Evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Orlandini, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.

**Ponencia 2: Estrategias de Afrontamiento: Habilidades que Protegen a los
Estudiantes Frente a Situaciones de Acoso Escolar**

Catalina Palacio Chavarriaga

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Medellín

2020

Resumen

El objetivo de esta investigación fue reconocer las habilidades percibidas por los estudiantes de cuarto grado en 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 de Medellín para afrontar posibles casos de acoso escolar. La metodología utilizada fue la fenomenología hermenéutica, que permitió comprender el mundo de la vida los participantes. La población objeto de estudio fueron 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 de Medellín, la muestra la conformaron 83 estudiantes de cuarto. Para la recolección de información se utilizaron: 83 cuestionarios semiestructurados y 4 talleres de cuento dibujado. En los resultados se evidenció que los estudiantes se perciben con pocas estrategias para resolver los conflictos con sus compañeros y en algunas ocasiones no encuentran el apoyo de padres y docentes para superarlos. Se concluye, que es necesario propiciar espacios en el ámbito académico con el propósito de que los estudiantes accedan a estrategias de afrontamiento que los protejan frente a posibles situaciones de acoso en el contexto educativo. A su vez, se requiere que docentes y padres de familia sean sensibles frente a los sucesos que viven los niños en su vida escolar, con el fin de que estos no se conviertan en un factor de riesgo para su desarrollo integral. Aspectos que les permitirán ampliar sus aprendizajes en medio de experiencias de bienestar y alcanzar el máximo de sus capacidades en beneficio propio y de la sociedad en la que interactúan.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento, acoso escolar, básica primaria (3 a 5 descriptores)

Introducción

La escuela como entorno de socialización y aprendizaje debe brindar espacios significativos a sus estudiantes en un ambiente de confianza y bienestar, con el propósito de promover experiencias significativas que posibiliten el máximo desarrollo de sus capacidades. Aspectos con los que están de acuerdo Quintero, et. al (2015), al considerar que los ambientes educativos saludables son aquellos en los que docentes y directivos, se muestran sensibles a las necesidades de los niños y donde se trabaja en conjunto para generar espacios académicos enriquecidos, que les permitan a sus estudiantes llevar a cabo su vida académica en medio de actividades que les generen bienestar.

Al respecto Anzelin, et, at. (2020), exponen que es fundamental generar emociones agradables en el proceso de aprendizaje, debido a que facilitan la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes (p. 58). Lo anterior, propicia que los niños pongan todos los dispositivos básicos del aprendizaje (atención, percepción, concentración y memoria) al servicio de su proceso de formación.

Sin embargo, no todo en la escuela es color de rosa y algunos estudiantes durante su escolaridad se enfrentan a desafíos que por momentos los tensionan, al no saber cómo actuar frente a determinadas experiencias que se viven en su contexto educativo. Una de ellas es el conflicto en la relación con sus compañeros de clase, que al perduran en el tiempo se convierten en acoso escolar, situación que produce estrés en el ámbito académico y pone en riesgo el aprendizaje significativo de los escolares puesto que

... cualquier tipo de violencia, sea física, verbal o psicológica, tiene efectos muy perniciosos para el correcto desarrollo de los sujetos implicados y debe ser intervenida tanto de forma preventiva (antes de que acontezca) como de forma paliativa, una vez que ya ha acontecido o exista alto riesgo de que así suceda (Eliot, 2008, p. 23).

Por consiguiente, el que los estudiantes se perciban con habilidades para afrontar los conflictos con los compañeros de clase se convierte en un elemento protector de cara a la posibilidad de sufrir estrés o acoso escolar, problemáticas que comúnmente viven los niños en su entorno educativo. Por lo tanto, la capacidad de adaptación ante situaciones de distrés y el desarrollo de habilidades para afrontar agresiones verbales y físicas de los compañeros de clase, es fundamental en aras de prevenir situaciones de acoso escolar y posibilitar la adquisición de las competencias esperadas durante la etapa escolar (Andrés, et al, 2017, p. 1). Lo dicho, contribuye a evitar una posible deserción al sistema educativo, de tal forma que en el mediano y corto plazo no se afecte el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los estudiantes.

De ahí que, es necesario preguntarse por ¿Cuáles son las habilidades percibidas por los estudiantes de cuarto grado en 4 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 de Medellín para afrontar posibles situaciones de acoso escolar? Con el propósito de contar con evidencia empírica frente a la temática objeto de estudio y a partir de allí planear actividades que propicien el desarrollo de estrategias de afrontamiento como elemento protector, ante situaciones de acoso escolar y en beneficio del desarrollo integral de los niños.

Lo anterior, en vista de que las acciones realizadas en los últimos años con el fin de disminuir el acoso escolar en los entornos educativos no han sido suficientes, debido a que el acoso escolar es una problemática a la que aún se enfrentan uno de cada tres estudiantes en el mundo, según el estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) un 32% de los estudiantes ha sido intimidado de alguna forma por sus compañeros en la escuela” (p. 16). América Latina no es la excepción, puesto que un 30, 2% de los estudiantes de esta región ha sufrido de acoso escolar en algún momento de su vida académica. En Colombia según Chaux (2012) “1 de cada 5 estudiantes son víctimas de matoneo, cifra que se eleva en las regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado” (p. 1). De allí que es pertinente pensar en realizar acciones con el fin de prevenir situaciones de acoso escolar, una de ellas es fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de afrontamiento ante los momentos de tensión que sufren los niños cuando tienen conflictos con sus compañeros. De tal forma que se visualicen competentes para establecer relaciones respetuosas y cordiales entre ellos.

Metodología

La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo y un proceso metodológico guiado por la fenomenología hermenéutica, que permitió conocer el mundo de la vida escolar de los participantes en cuanto a su percepción de estrés escolar frente a las diferentes actividades que se realizan en el contexto educativo y las estrategias que poseen para afrontarlo. La población fueron 4 instituciones públicas que se encuentran ubicadas en la Comuna 11 de Medellín. La muestra la conforman 1 grupo de estudiantes de cuarto por institución que cumplirán los siguientes criterios de selección: pertenecer a instituciones públicas de la Comuna 11, con edades entre los 7 y 9 años, que quisieran participar del estudio y cuyos padres firmaran los consentimientos informados para hacer parte de la investigación. Se enviaron 147 consentimientos de los cuales se reciben correctamente diligenciados 85, al momento de realizar la actividad asistieron 83 estudiantes.

Los instrumentos de recolección de información fueron: 83 cuestionarios semiestructurados (anexo 4) con el fin de contar con información inicial sobre las percepciones de estrés escolar de los estudiantes y sus habilidades para afrontarlo. Posteriormente, se realizaron 4 talleres de cuento dibujado (anexo 5), en los que se tuvo en cuenta la información

del primer instrumento, con el fin de lograr que los niños recordaran los momentos de tensión, preocupación, miedo o tristeza, vividos en su entorno escolar y las acciones que realizaron para superarlos.

Para el análisis de información, se realizó una matriz categorial en la que se sistematizaron los relatos de los estudiantes a través de una codificación axial y selectiva esta última permitió dar lugar a las categorías emergentes. Para el proceso de análisis de información se tuvo en cuenta las sugerencias de Van Manen (2016), referidas a la identificación inicial de las similitudes y diferencias en los relatos, seguida de la comprensión de lo esencial de cada uno, para finalmente construir un relato colectivo que dé cuenta de la experiencia vivida por los estudiantes del núcleo educativo estudiado en su entorno escolar (p. 226-227).

Resultados

Los avances que a continuación se presentan hacen parte de la investigación titulada “voces de los niños y niñas frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela” específicamente a la categoría emergente acoso escolar o bullying, que surge al ser nombrado por los niños que participaron de la investigación como una de las situaciones que les causa estrés en su entorno escolar y las estrategias que ellos utilizan para afrontarlo.

Viven los estudiantes situaciones de acoso escolar

Al preguntarles a los niños por las situaciones que los estresan en su vida escolar, surgen las relaciones conflictivas con sus compañeros como una de las causas de dicho sentimiento. Ellos exponen que sienten estrés “cuando alguien en la escuela nos está molestando” (T.I.E.1). Otro participante recuerda que “en tercero había una niña que me decía que yo era gay, porque yo me peinaba de este lado, que...los niños se peinaban para el otro lado...lagrimas, me sentía muy mal” (T.I.E.2); “yo en segundo utilizaba gafas y me decían cuatro ojos y me sentía mal por dentro, en estos días unos niños me dijeron jirafa” (T.I.E.2); “A mí un niño me tocaba la cara a cada rato, me molestaba, no me gustaba y entonces empecé a pelear con él. Yo me sentí muy mal porque yo no quería agarrarme a darle puños, pero ya estaba cansado” (T.I.E.3). Se observa que la escuela para algunos estudiantes es un espacio de tensión debido a las dificultades de algunos estudiantes para relacionarse amablemente con sus pares, situaciones que pueden ser

consecuencia de la falta de respeto ante la diversidad de personalidades presentes en el contexto educativo.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que según el MEN (2013) no se puede denominar acoso escolar a toda acción percibida como molesta, para ello deben existir características como el ser repetitivo y con la intención de agredir a la otra persona haciéndolos sentir mal. No obstante, para los niños el acoso escolar o bullying como ellos lo nombra, es cuando

uno molesta a un compañero le hace sentir muy mal, o le hace por ejemplo violencia física. La gente que normalmente hace eso, es porque tiene problemas en la casa o porque le tiene mucha envidia a la persona. Por decir un ejemplo: yo le hago bullying a una amiga y luego a mi casa y es porque o recibo maltrato, gritos, insultos o yo soy la única que hago todo en mi casa y no puedo hacer nada en el colegio. Ósea intento sentirme mejor hiriendo a esa persona (T.I.E.1).

Al respecto otros estudiantes expresaron: “el bullying es que se burlen de uno que le peguen, que le quiten el desayuno” (T.I.E.3); “un día me hicieron crespos y acá en el colegio me miraban como si fuera una bruja y me los tuve que lavar” (T.I.E.1). En los anteriores relatos, no se evidencia la necesidad de que sea una agresión sistemática e intencionada que perdure en el tiempo para ser denominada acoso escolar, estos estudiantes consideran suficiente haberse sentido maltratado o vulnerable ante la acción de un compañero solo en una ocasión. Adicionalmente, en algunos casos la sola mirada acusadora o recriminadora de un niño hacia otro puede percibirse como agresión. Aspectos con los que están de acuerdo Kaplan y Szapu (2020) al concluir en su estudio que la apariencia física, especialmente la del rostro, es objeto de múltiples agresiones en el caso de tener “una imagen no legitimada socialmente” (p. 54). Circunstancias que van en contra del libre desarrollo de la personalidad. De allí la importancia de brindarles a los estudiantes elementos que les permitan protegerse ante situaciones de violencia en su ambiente escolar, de tal forma que no se ponga en riesgo la adquisición de las diferentes competencias, ni se violen sus derechos.

Estrategias utilizadas por los estudiantes frente al acoso escolar

Son variadas las acciones que realizan los estudiantes ante situaciones percibidas como acoso escolar, unas efectivas como se evidencia en el siguiente testimonio:

...una amiguita me molestaba mucho el año pasado entonces yo hablé con mi mamá y le dije que me sentía mal, porque yo ya no podía. Ahí mismo ella me ayudo a solucionarlo, no quedamos de amigas, pero si somos compañeras... (T.I.E.4).

Esta estudiante busco la ayuda de su madre y superó la dificultad que tenía al relacionarse con su compañera de clase. Sin embargo, no siempre los niños logran encontrar el apoyo que necesitan. Al respecto los participantes expresaron: “En el salón hay una compañera, nosotros nos sentamos con ella y ella a veces nos dice groserías y como yo soy un poquita gruesa, me decía bola de queso...Lagrimas... me hacía sentir muy mal, yo le dije a mi mamá ella me dijo que le dijera a los profes, yo le dije a los profes y ellos me dijeron que lo resuelva no me ayudan a resolverlo” (T.I.E.4) en esta misma línea otra estudiante comentó:

...a todas un día que estábamos saltando lazo unos niños pasaron y nos molestaban y no nos dejaban saltar, entonces uno les dice: por favor nos pueden dejar saltar y seguían como si nada hubiera pasado, como si fueran los reyes del colegio. Yo me sentí mal de varias maneras, me quería desahogar, me sentía triste, enojada, deprimida. Ese día hablamos con la profesora y a todos los regañaron pero la profesora solo dice, quien le pego a quien y ya (T.I.E.4).

Sentimiento que comparte otra de las participantes al considerar que

...los profes no nos ayudan en nada, nos regañan a todos y ya... había un niño que nos molestaba a todas en especial a mí me decía pobre, humilde, vos no tenés nada de dinero. Yo le dije: respéteme por favor, me puede dejar en paz y me molestaba toda la clase. Yo le decía: por favor, puede hacer silencio y el seguía, yo aprendí a que a eso no hay que prestarle atención (T.I.E.4).

Se evidencian tres aspectos relevantes en los últimos relatos, el primero que el no contar con el apoyo de padres y docentes posibilita que la conducta agresiva hacia el otro permanezca en el tiempo y pone en riesgo de sufrir de acoso escolar a los estudiantes. El segundo, que los

niños por imitación de la conducta de otros o como iniciativa propia logran ignorar la situación y establecer relaciones con otros compañeros y así protegerse frente a las conductas violentas de las que llegan a ser víctimas en su entorno escolar. No obstante, la mejor solución no es ignorar la situación sino contar con las herramientas necesarias que permitan afrontarlas. Elemento que dan pie al tercer aspecto, referido a las escasas habilidades con las que se perciben algunos estudiantes para solucionar los conflictos con sus compañeros en la escuela.

Discusión y conclusiones

Las estrategias de afrontamiento utilizada con frecuencia por los estudiantes participes de esta investigación ante situaciones de acoso escolar son: la búsqueda de apoyo social, es decir pedir ayuda a padres, docentes o compañeros y realizar acciones activas como el no prestarles atención a las situaciones molestas, con el fin de que el conflicto en la relación con sus pares no trascienda a acoso escolar. Aspectos que coinciden con los resultados de Salazar, et. al (2016), y Nacimiento y Mora-Merchán (2014), quienes adicionalmente encontraron que los niños además utilizan la planificación para evitar encontrarse con los estudiantes percibidos como pesados. Se infiere que las actitudes y habilidades de los estudiantes ante el acoso escolar son diversas y dependen de los recursos cognitivos y las herramientas que poseen para afrontarlo.

En cuanto a la evidencia de las estrategias de afrontamiento como factor protector de situaciones de acoso escolar Ferrel, et. al (2015), establecieron en su estudio que el desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes disminuye considerablemente la posibilidad de sufrir o ejercer acoso escolar debido a que los niños se perciben competentes para relacionarse con sus compañeros. Acorde con lo dicho, la población dio a conocer que le hace falta adquirir habilidades para interactuar asertivamente con sus pares en el contexto educativo.

Por lo anterior es necesario que padres y docentes se interesen en

la enseñanza de las habilidades intrapersonales que ayuda a los niños a entrar en contacto con sus emociones y los ejercita a expresarlas de una manera socialmente aceptable. Las habilidades intrapersonales son la base de las habilidades interpersonales, pues antes de poder descifrar los sentimientos de los demás, el niño necesita familiarizarse con sus propios sentimientos (Rincón, 2011, p. 110).

De modo que los estudiantes al reconocer sus emociones se valoren así mismos y a los demás y se sientan capacitados para establecer relaciones cordiales y asertivas no solo con sus pares sino con cualquier persona por fuera de su núcleo familiar. En definitiva, el propiciar espacios en el entorno educativo con el fin de que los estudiantes desarrollen estrategias para afrontar los desafíos que les presenta el contexto escolar, específicamente habilidades que les facilite la relación con sus compañeros, se convierte en un elemento que aporta a la prevención del acoso escolar en la escuela y brinda mejores oportunidades para el despliegue máximo de las competencias de los estudiantes.

Conforme con lo dicho, se sugiere realizar investigaciones que amplíen la información en relación con los beneficios de desarrollar habilidades socio-emocionales como estrategias para afrontar posibles situaciones de acoso escolar. Igualmente es necesario aclarar que los resultados presentados son específicos del contexto estudiado, por lo tanto, se deben realizar investigaciones en los diferentes ámbitos educativos, con el fin de establecer las particularidades de cada uno y dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes.

Referencias

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I. y Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre emoción y procesos de aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64 DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Chaux, E. (2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de ‘matoneo. *Revista Vanguardia.Com*. <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>
- Elliot, M. (2008). Acoso escolar. En: *Intimidación una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de cultura económica.
- Kaplan., C.V., y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Clasco
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Martínez Roca.

- Martínez Rodríguez, J. (2019). Acoso escolar: bullying y cyberbullying. J.M. BOSCH EDITOR.
<https://elibro.net/es/ereader/funlam/124218?page=31>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013). Agresión escolar: prueba superada. Fundación Santillana para Iberoamérica.
http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2012.pdf
- Morales, F. M., y Trianes, M. V. (2012). Afrontamiento en la infancia: Evaluación y relaciones con ajuste psicológico. Ediciones Aljibe, S.L.
- Nacimiento, L., y Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129 doi: 10.1989/ejep.v7i2.184
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Detrás de los números poner fin a la violencia escolar.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Ferrel, R. R., Cuan, A., Londoño, Z., y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protección del Bullying Escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205.
<http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Ovejero, A. (Coord.), Smith, P. K. (Coord.) y Yubero, S. (Coord.). (2013). El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales. Biblioteca Nueva.
<https://elibro.net/es/ereader/funlam/111501?page=23>
- Quintero, J., Munévar, R. A., y Munévar, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de salud pública*, 17(2), 229-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.35882>
- Rincón, M. (2011). Bullying acoso escolar. Trillas.
- Romero, E., Gómez, E. L., Duran, C., y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados de los niños. *Acta de investigación Psicológica*, 7, 2752-2765 <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.11.005>
- Salazar, M., Corredor, N. E., Paniagua, W., Trejos, J., y Valencia, A. (2016). Identificación del bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. *Hojas y Hablas*, 13, 39-55
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Universidad del Cauca.

Anexos

Instrumentos

Anexo 1: Formato de la guía de preguntas dirigido a Docentes de la básica primaria de los grados de transición a tercero

Criterios de selección:

- Docente de transición, primero, segundo o tercero
- Disponibilidad para participar en la investigación como parte de la muestra

Datos personales del entrevistado

Nombres:

Apellidos:

Teléfono:

Lugar y fecha de la entrevista:

Roles de la entrevista

Entrevistador (a):

Observador:

Responsable del memo analítico:

Objetivo: Comprender las concepciones que poseen los docentes sobre el estrés infantil como factor de riesgo en el rendimiento académico de los niños y niñas en una muestra de 5 instituciones educativas del municipio de Medellín.

Con el fin de conocer lo que piensan los docentes de las instituciones tanto privadas como públicas acerca del estrés infantil y su incidencia en el rendimiento académico se propone las siguientes preguntas orientadoras que permitirán dar cumplimientos a los objetivos específicos y por ende al general.

A. Categoría 1: Estrés infantil

Preguntas de conocimiento

1. Para Ud., ¿qué es el estrés infantil? Objetivo 1
2. ¿Cómo cree que se manifiesta el estrés infantil? objetivo 2
3. ¿Cuál es la diferencia entre el estrés infantil y el estrés escolar? Objetivo 1
4. ¿Cómo identifica usted el estrés escolar en el aula de clase? Objetivo 2

Preguntas sobre factores:

5. ¿Cree usted que la transición de grados pudiese generar estrés en los niños? Objetivo 2

6. ¿A qué edad cree usted que es más probable que los niños sufran estrés objetivo 2
7. ¿Cuáles son los factores más comunes detonantes del estrés infantil? Objetivo 2
8. ¿Cuáles situaciones considera Ud. que están asociados al estrés infantil? y cuáles asociadas al estrés escolar? Objetivo 2
9. ¿Quiénes cree usted que son los responsables del estrés en los niños? Objetivo 2
10. ¿Qué ambientes considera usted que le puedan generar estrés a los niños? (educativo, familiar, social...) objetivo 2
11. ¿Cree usted que las actividades extracurriculares que realizan los niños pueden ser un factor estresor para los niños y niñas? ¿por qué? Objetivos 2

Preguntas sobre consecuencias: todas estas responden al objetivo 2

12. ¿Qué consecuencias pudiese generar el hecho de que un niño sufra situaciones de estrés?
13. ¿Cómo cree que afecta el estrés las habilidades sociales del niño?

Preguntas sobre acciones:

14. ¿Qué estrategias utiliza cuando identifica que un niño está estresado? Objetivo 3

B. Categoría 2: Rendimiento académico: Categoría emergente, dentro de la investigación

1. ¿Cómo define el rendimiento académico de sus estudiantes?
2. ¿Cree usted que el estrés puede afectar el rendimiento académico? Si__ No__ ¿por qué?
3. ¿De qué manera el estrés infantil afecta el rendimiento académico?
4. ¿Cree usted que las tareas que se le envían a los niños para su casa influyen en el rendimiento académico de los niños? ¿por qué?
5. ¿Qué factores pudiesen afectar el rendimiento académico de sus estudiantes?

Anexo 2: Formato de Observación realizada a docentes de la básica primaria de los grados de transición a tercero

Criterios de selección:

- Docente de transición, primero, segundo o tercero
- Disponibilidad para participar en la investigación como parte de a muestra

Datos personales del Docente observado

Nombres:

Apellidos:

Teléfono:

Lugar y fecha de la Observación:

Objetivo: Comprender las concepciones que poseen los docentes sobre el estrés infantil como factor de riesgo en el rendimiento académico de los niños y niñas en una muestra de 5 instituciones educativas del municipio de Medellín.

Específico: Caracterizar las estrategias de afrontamiento ante el estrés escolar que utilizan las docentes, con el fin de conocer cómo se da la interacción entre docentes y estudiantes en el aula.

Aspectos a observar:

Clima en el aula: Al observar la interacción en el aula los estudiantes se evidencian tranquilos, atentos, dispersos.

Solución de situaciones al interior del aula: cuando se dan conflictos en el aula como se resuelven

Como es el trato al interior del aula entre los compañeros.

Se evidencia competitividad entre los niños.

La actitud de los niños en la clase es tranquila o temerosa.

Todos los niños socializan con sus pares tranquilamente.

Se observa alguna de las siguientes actitudes en los estudiantes: agresividad, se mesen o se consuelan a sí mismos, timidez excesiva, hipervigilancia, lloraran, o se enfadan. Adicionalmente se ven niños o niñas retraídos, dudosos, ansiosos, muscularmente tensos, inmóviles y con mirada temerosa en sus interacciones con los pares.

Lo dicho por los estudiantes: los estudiantes en su discurso expresan quejas físicas o dolencias en su ambiente educativo, de ser así ¿cuáles?

Problemas con los amigos: ¿en el momento de la observación se dan conflictos entre compañeros? ¿cómo los resuelven los estudiantes?

Anexo 3: Batería de preguntas que guiaron el grupo focal

1. Para Ud., ¿qué es el estrés infantil?

2. ¿Cuáles situaciones considera Ud. que están asociados al estrés infantil? y cuáles asociadas al estrés escolar?
3. ¿Cuáles son las consecuencias que puede generar que el niño se estrese, qué consecuencias puede traer el estrés infantil en ellos?
4. ¿Ustedes consideran que el estrés infantil afecta el rendimiento académico de los niños? ¿Por qué?
5. ¿Cuándo detectan el estrés escolar en el aula de clase que hacen, tienen alguna estrategia para disminuirlo o prevenir que se presente?

Anexo 4: Cuestionario semiestructurado para estudiantes de cuarto grado

Nombre: _____

Edad _____

1. Escribe: ¿Que significa la escuela para ti?
2. ¿Alguna vez te has sentido estresado, tensionado, preocupado o aburrido en la escuela? _____ ¿Por Qué?
3. ¿Qué hiciste al sentirte así?

Anexo 5: taller de cuento dibujado dirigido a estudiantes de cuarto grado de la Institución

Educativa Marco Fidel Suarez

Criterios de selección:

Estudiantes de Instituciones Educativas públicas que:

- ✓ Estén en cuarto
- ✓ Tengan entre 7 y 9 años
- ✓ Los padres de familia hayan firmado consentimiento informado para autorizar la participación de sus hijos

Categorías: Ambiente escolar, estrés escolar y estrategias de afrontamiento

Objetivo general de la investigación: Comprender las concepciones que poseen los estudiantes de cuarto grado de básica primaria de 5 instituciones educativas públicas de la Comuna 11 Laureles-Estadio de Medellín sobre estrés escolar, las situaciones que lo producen y las estrategias que utilizan para superarlo.

Objetivos específicos a los cuales se les pretende dar respuesta con este instrumento:

- Caracterizar los sentimientos de estrés que genera el ambiente escolar en los niños y niñas de tercero de básica primaria de las instituciones educativas seleccionadas.
- Identificar los eventos que son percibidos por los estudiantes como estresantes en el ambiente escolar, en el núcleo educativo estudiado.

Lugar:

Fechas:

Hora:

Taller realizado por:

Propósito y descripción general del instrumento: con el siguiente instrumento se pretende recoger información que sirva para identificar las concepciones que tienen los niños y niñas de cuarto, acerca del estrés escolar, los ambientes educativos que lo producen y las estrategias que utilizan para superarlo. Con el fin de lograr este objetivo, se realizará una actividad cuyo eje central será que los estudiantes dibujen un evento vivido recientemente en el contexto escolar, caracterizado por sentimientos de incomodidad, preocupación, temor, angustia, rechazo de sus compañeros o profesores. Posteriormente se le solicitará a cada uno de ellos, que compartan de forma voluntaria sus dibujos con todos los presentes y expliquen lo que representan. Lo anterior, permitirá comprender las tres categorías interés de la investigación, desde las voces de los niños y niñas. Se espera la participación activa de los estudiantes, para poder llevar a cabo la investigación.

Estándares a trabajar: desde lo propuesto por el Ministerio de educación Nacional (MEN, 2004) como competencias básicas a desarrollar en los estudiantes en las Instituciones Educativas, se abordarán los Estándares Básicos de competencias ciudadanas.

Competencia específica: Competencias emocionales, relacionadas con la capacidad para reconocer las emociones propias y de los demás (MEN, 2004).

Descripción detallada de la actividad:

No Participantes: aproximadamente 20 estudiantes del grado cuarto.

Tiempo dedicado a la actividad: se trabajará en un único momento de dos horas de clase, guiados por los investigadores, quienes explicaran el paso a paso de cada una de las actividades a realizar por los estudiantes, para tal fin se dividirá el grupo en tres y cada uno de los investigadores realizará la actividad con su grupo.

Objetivo: Caracterizar los sentimientos de estrés que genera el ambiente escolar en los niños y niñas de cuarto, los eventos que lo producen y las estrategias que utilizan para superarlos.

Recursos necesarios para llevar a cabo la actividad:

Humanos: disposición de los investigadores y de los niños y niñas para realizar la actividad en los horarios brindados por la Institución Educativa para la aplicación del instrumento.

Físicos: tres espacios cerrados independientes para que cada investigador realice la actividad con los niños y niñas, hojas de block, colores, marcadores, lápices, papel periódico, cinta de

enmascarar, grabador de voz.

Desarrollo de la actividad: Los investigadores se presentarán en el salón de los estudiantes días después de haber socializado con ellos la intención de realizar la actividad y realizarán las actividades propuestas a continuación:

Actividades en el desarrollo

Actividad 1: “Narro y dibujo mis experiencias en la escuela”

Se les contará el siguiente cuento a los niños y niñas en el cual se retoman los momentos de estrés vividos por ellos en la escuela y las inventado por los investigadores a partir de los aportes del primer encuentro.

Cuento: “Mis experiencias en la escuela¹”

Hace mucho tiempo, en un lugar muy lejos de aquí, vivía David, un niño al que le gustaba aprender muchas cosas, disfrutaba compartir con sus amigos, cantar y estudiar con ellos en la escuela. A David, le gustaba el recreo y las actividades al aire libre con los compañeros, por que compartían dulces y realizaban juegos en los que sentía muy feliz.

David decía que a pesar de que le gustaba la escuela y aprendía mucho compartiendo con sus compañeros, había días en los que no quería ir. Esos días no le provocaba levantarse temprano para organizarse e ir a estudiar, le decía a su mamá que le dolía la garganta, que tenía fiebre o que le dolía un pie. ¿Vestirse? No deseaba y decía ¡No quiero ir a la escuela! ¡Hoy no por favor! Cuando era momento de desayunar, así le gustara mucho lo que tenía en su plato, se distaría y se demoraba un buen rato para terminar. Él le decía a su madre que no quería ir ese día a la escuela a lo que su madre le respondía, pero hijo ¿si te lo pasas muy bien con tus compañeros en la escuela, allí aprendes cosas nuevas y compartes con todos tus compañeros y profes, entonces por qué no quieres ir?

David se queda pensando en las palabras de su madre y al rato toma una hoja y escríbelo siguiente: *no quiero ir a estudiar, lo que pasa es que hoy debo presentar un trabajo a la profesora y no sé si me quedó bueno, además debo presentar un examen de un tema que por más que le he preguntado a la profe no he podido entender bien y además me da miedo que me regañen en la casa si no saco buenas notas y mejor dicho, no voy a ir.*

David seguía intranquilo, guarda la hoja que escribió debajo de su almohada y se terminó de arreglar para ir a la escuela. Al llegar se encuentra con su mejor amiga Lina y le pregunta si ella había terminado el trabajo que debían entregar y si había estudiado para el examen, Lina contesta sí, pero estoy preocupada porque debo sacarme una buena nota de lo contrario mis papás me regañan y no me llevan a Cartagena en diciembre. Cuando David escucha esto le responde: *yo también me siento,*

Al llegar el momento de iniciar la clase todos los niños y niñas entregaron sus trabajos y presentaron el examen, al terminar salieron al descanso y David y Lina jugaron juntos un rato.

¹Una adaptación del cuento “Eugenio no quiere ir al colegio” de la autora, Tales (2013). Recuperado de: <https://www.tucuentofavorito.com/eugenio-no-quiere-ir-al-colegio-cuento-para-ninos-que-no-quieren-ir-a-la-escuela/> el día 3 de octubre de 2019

En medio del juego Lina le cuenta a David que en algunas ocasiones se siente muy sola y le molestan las peleas y la forma en que se tratan los amigos y amigas en la escuela David le dice yo también me he sentido así, en ocasiones soy tímido para expresar mis sentimientos, me enoja porque me gritan o me aburro por que los temas de la clase no son interesantes. Lina al ver que David tenía las mismas preocupaciones que ella le propuso que hablaran con la profe de sus sentimientos a David le pareció buena idea.

Cuando entraron nuevamente a clase David y Lina pidieron la palabra David hablo primero y le dijo a la profe -. Lo que pasa es que en algunos momentos en la escuela nos sentimos preocupados al no poder terminar el trabajo que nos pides, por pensar que no lo hicimos como era o no responder bien en los exámenes, luego Lina pidió la palabra y dijo: hay momentos en la escuela que me pongo triste o aburrida porque estoy sola, los compañeros no quieren jugar conmigo, o nos peleamos. Además, ahora que lo pienso profe, yo no le contado que con tantas tareas que nos ponen en este colegio, a veces no alcanzo a hacerlas en la casa y me da miedo que usted me mande una nota y mis padres me regañen.

La profesora, al escuchar a David y a Lina, antes de iniciar la clase les pidió a sus estudiantes que levantaran la mano los que en algún momento se sintieron así la mayoría alzó la mano, a continuación, ella dijo: considero que, esos sentimientos los ha tenido la mayoría de los niños en algún momento y hasta yo cando era estudiante también me sentí así, lo importante es que lo están expresando y entre todos podemos buscar la solución. En ese momento, los otros niños levantaron la mano y empezaron a contar cómo se sentían en algunas ocasiones: estresados, tensionados, preocupados, tristes, con miedo, con rabia, con deseos de no hacer nada en la escuela y hasta de no ir. Además, manifestaron las razones por las que se sentían así.

La profe, después de haber hablado con todos y de buscar soluciones a lo que ellos manifestaron, les dijo a David y Lina: los felicito por haber sido tan valientes y hablar de sus sentimientos al igual a todos los niños que expresaron sus malestares en la escuela. Terminada la clase todos los niños y niñas regresaron a casa y contaron a sus familias todo lo que habían aprendido en la escuela.

Actividad 2: se les pide a los niños y niñas que dibujen la parte del cuento que más les gusto.

Actividad 3: se les solicita a los niños que relacionen el dibujo con una situación vivida en la escuela y la escriban.

Actividad 4: se les pregunta cómo se relaciona el cuento con las situaciones vividas en la escuela, allí se establece un diálogo con los estudiantes y se indaga sobre las acciones realizadas por ellos en momentos de estrés, preocupación, miedo o tristeza.

Actividad 5: para terminar se les pregunta a los estudiantes por los sentimientos que se generaron al realizar la actividad.

Nota: lo ideal es poder contar con los dibujos, escritos y los audios para hacer el análisis de información.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Sotardi, V. A. (2016). Exploring school stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping. *Pastoral Care in Education*, 35(1), 13–27.
- Wong, M. (2015). A Longitudinal Study of Children’s Voices in Regard to Stress and Coping during the Transition to School. *Early Child Development and Care*, 186(6), 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>

Anexo 6: cuestionario dirigido a docentes de cuarto de las Instituciones Educativas de la

Comuna 11 de Medellín

Criterios de selección:

Docentes de Instituciones Educativas públicas que:

- ✓ Pertenezcan al Núcleo Educativo de la Comuna 11
- ✓ Dicten clases en el grado cuarto
- ✓ Disponibilidad para participar en la investigación como parte de la muestra

Categorías: Ambiente escolar, estrés escolar y estrategias de afrontamiento

Lugar:

Fechas:

Cuestionario realizado por:

Con el siguiente cuestionario semiestructurado, se pretende recoger información de los docentes de cuarto de la Comuna 11 de Medellín, sobre situaciones percibidas por sus estudiantes como estresantes, las acciones que ellos realizan para superarlas al igual que las intervenciones pedagógicas que llevan a cabo los maestros en beneficio del desarrollo estrategias por parte de los estudiantes para superar los momentos de estrés en su contexto escolar de forma efectiva.

Datos personales del encuestado:

Nombres:

Apellidos:

Correo electrónico:

Fecha de la realización del cuestionario:

Objetivo: establecer si los docentes conocen los eventos escolares que son considerados como fuente de estrés por sus estudiantes, las estrategias que ellos utilizan para afrontarlas y las prácticas pedagógicas que usan los maestros al interior del aula para fomentar el desarrollo de habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés en los estudiantes partícipes de esta investigación.

Preguntas:

1. Por favor, dé ejemplos de situaciones infelices o problemas que enfrentan sus estudiantes en la escuela, incluyendo inconvenientes con compañeros de clase, docentes y otras personas con las que se relacione en la escuela.
2. ¿Cómo cree que afectó el (los) problema (s) anterior (es) a la vida escolar de su estudiante? Tenga en cuenta aspectos relacionados con: la interacción social, lo emocional y proceso de aprendizaje, entre otros aspectos que considere importantes.
3. ¿Intentan sus estudiantes resolver los problemas que viven en la escuela?
4. ¿Qué hacen sus estudiantes para solucionar las dificultades que se les presentan en el ambiente educativo?
5. ¿Cómo ayuda a sus estudiantes a superar las dificultades que se les presentan en la escuela?
6. ¿Qué acciones realiza en el aula de clase para desarrollar competencias socioemocionales en sus estudiantes?
7. ¿En su formación como docente o durante el ejercicio de su profesión escuchado usted el concepto estrés escolar?
8. ¿Desde su experiencia como docente que cree usted que es el estrés escolar?
9. En su labor docente ¿Cómo ayuda a los niños y niñas a sobrellevar el estrés en la escuela?

Preguntas adaptadas del instrumento utilizado en la investigación “Longitudinal Study of Children’s Voices in Regard to Stress and Coping during the Transition to School” realizada por Wong (2015)

Referencia

Wong, M. (2015). A Longitudinal Study of Children’s Voices in Regard to Stress and Coping during the Transition to School. *Early Child Development and Care*, 186(6), 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>

Anexo 7: pantallazo o carta de recepción del artículo de revisión

Personaliza y controla Google
LUISAMIGO

Buscar correo

Artículo de revisión Recibidos x

Catalina PALACIO CHAVARRIAGA 25 jun. 2020 15:51 (hace 1 día) ☆
Cordial saludo Señora Viviana Díaz Grisales Editora Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Universidad de Caldas A continuación adjunto los docu...

Rlee Rlee para mí 14:28 (hace 1 hora) ☆ ↶ ⋮

Cordial saludo.

Confirmando recibido de los documentos, el artículo entrará en banco de información, para posterior a ello iniciar a proceso de revisión por parte del comité editorial y evaluación de pares, les estaremos informando las novedades que surjan dentro del proceso.

Feliz día.

--

Cordialmente

VIVIANA DIAZ GRISALES
Administradora Pública
Gestora Editorial Revista Latinoamericana de Estudios Educativos - RLEE

Anexo 8: pantallazo o carta de recepción del artículo de resultados

Artículo de resultados 1:

+

'mail/u/0/#inbox/FMfcgkxw/WXsStZdGHLHHSrTB:cXDjJCP

Buscar correo

[P&S] Acuse de recibo del envío Recibidos x

Leonor Gómez Gómez <bdigital@metabiblioteca.com> 16:28 (hace 4 minutos) ☆ ↶ ⋮
para mí

Catalina Palacio Chavarriga:

Gracias por enviar el manuscrito "Percepción docente sobre el estrés escolar en relación con ambientes educativos y familiares" a Praxis & Saber. Con el sistema de gestión de publicaciones en línea que utilizamos podrá seguir el progreso a través del proceso editorial tras iniciar sesión en el sitio web de la publicación:

URL del manuscrito: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/authorDashboard/submission/11263
Nombre de usuario/a: catapacha

Si tiene alguna duda puede ponerse en contacto conmigo. Gracias por elegir esta editorial para mostrar su trabajo.

Leonor Gómez Gómez

Responder Reenviar

Artículo de resultados 2:

in:sent

Envío de Artículo resultado de investigación

Catalina PALACIO CHAVARRIAGA <catalina.palacioch@amigo.edu.co>
para eped, bcc: JAIRO, bcc: SONIA

vie, 4 dic 11:46 (hace 5 días)

Cordial saludo

Señores
Editores
Revista Estudios Pedagógicos
Universidad Austral de Chile

Soy Catalina Palacio Chavarriga, a continuación adjunto los documentos solicitados por la revista para someter el artículo titulado "Voces de los escolares sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas en momentos de estrés escolar y acciones docentes para fomentarlas", a revisión por parte del comité editorial, para su posible publicación.

Quedo atenta al acuse de recibido y sugerencias realizadas por ustedes para llevar a feliz termino este proceso.

Muchas gracias.

Catalina Palacio Chavarriga
Magíster en Educación
Universidad Católica Luis Amigó

4 archivos adjuntos

Anexo 9: pantallazo y enlace de la publicación de la ponencia

Ponencia 1:

p.investigaciones@amigo.edu.co

MEMORIAS/ XXIII Encuentro Nacional de Investigación

Practicante V. Investigaciones <p.investigaciones@amigo.edu.co>
para bcc: CATALINA.PALACIOCH

vie, 30 oct 8:01

XXIII ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN
Octubre 2020

PROCESO EDITORIAL DE LAS MEMORIAS DEL EVENTO

La Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó, se permite informar que al terminar el Encuentro de Investigación se inició el proceso editorial para las memorias del mismo, las cuales se espera que sean publicadas en marzo del 2021.

Cualquier novedad, la estaremos informando por este medio o el mismo Fondo Editorial establecerá comunicación con usted.

Nota: por favor hacer extensiva esta información con los demás autores de su propuesta de investigación (aplica para las propuestas que tienen más de un autor).

Agradecemos su atención prestada.

Que tenga un buen día.

Cordialmente,

Sara Arias Ochoa
Practicante de comunicación

Ponencia 2:



Medellín, 9 de diciembre de 2020

Profesor (a)

Asunto: Invitación para presentar artículo para el libro “Segundo coloquio de posgrados: Doctorados y Maestrías en Educación o afines”

Cordial Saludo

Con el fin de iniciar la preparación editorial del libro sobre el “Segundo coloquio de posgrados: Doctorados y Maestrías en Educación o afines”, celebrado el 12 de noviembre de 2020, le pedimos preparar su ponencia como capítulo de libro.

Los ponentes podrán enviar sus capítulos hasta las **11:59 pm del 12 de marzo de 2021 al correo electrónico doctorado.educación@amigo.edu.co carmen.martinezde@amigo.edu.co quien lo recopila para ser entregado a la editorial, especificando el **ASUNTO: LIBRO SEGUNDO COLOQUIO DE POSGRADOS.****

El 15 de marzo el equipo interinstitucional, conformado por representantes de las

(España)

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Criterios de búsqueda de los artículos</i>	35
Tabla 2 <i>Significado de los codigos asignados a los conceptos de escuela</i>	86
Tabla 3 <i>Significado de los codigos que corresponden a situaciones de estrés escolar vividas por los niños y niñas participantes</i>	89
Tabla 4 <i>Significados de los codigos asignados a las estrategias de afrontamiento</i>	113
Tabla 5 <i>Descripción de las escenas dibujadas por los participantes</i>	121
Tabla 6 <i>Tipo de trazo realizado por los participantes</i>	123

Lista de figuras

Figura 1 <i>Diagrama del análisis de la información</i>	35
Figura 2 <i>Significados de la escuela para los niños y niñas participantes</i>	86
Figura 3 <i>Estudiantes que han experimentado tensión, preocupación o estrés escolar</i>	87
Figura 4 <i>Situaciones que causan estrés escolar en los niños y niñas</i>	89
Figura 5 <i>Acciones que realizan los estudiantes en momentos de estrés escolar</i>	112
Figura 6 <i>Escenas del cuento que llamaron la atención</i>	120