



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

ANÁLISIS DE FACTORES EDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES QUE FAVORECEN O REDUCEN LAS RESPUESTAS ANSIOSAS EN ALUMNOS DE PRIMARIA. ACCIÓN PEDAGÓGICA FRENTE A LA ANSIEDAD.

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
LAURA GAETA GONZÁLEZ**

DIRECTOR: DR. VALENTÍN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

PUEBLA, MÉXICO

SEPTIEMBRE DE 2013



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	8
1.1 LA ANSIEDAD: CONCEPTO Y TEORÍAS.	8
1.1.1 La ansiedad.....	8
1.1.2 Diferencia entre ansiedad y otros procesos emocionales.....	8
1.1.3 Teorías y estudios sobre la Ansiedad.....	11
1.1.4 Trastornos de Ansiedad.....	15
1.2 ANSIEDAD EN LA INFANCIA	19
1.2.1 Manifestaciones de ansiedad.....	20
1.2.2 Trastornos emocionales y de ansiedad en la infancia: su prevalencia.	24
1.2.3 Medición de la ansiedad infantil.....	28
1.2.4 Etiología de los trastornos de ansiedad en la infancia: las fuentes de la ansiedad infantil.....	29
1.2.5 Consecuencias de la experimentación de ansiedad excesiva en la infancia	48
1.3 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA ANSIEDAD INFANTIL DESDE LA ESCUELA. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA DISMINUCIÓN DE RESPUESTAS DE ANSIEDAD.	53
1.3.1 Intervención de la ansiedad infantil desde el ámbito escolar	53
1.3.2 La Educación Emocional	61
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	76
1.5 OBJETIVOS	79
1.5.1 Objetivo general de la investigación.....	79
1.5.2 Objetivos particulares de la investigación.....	79
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	81
2.1 PARTICIPANTES.....	82

2.2	INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN	83
2.3	PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	87
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....		89
3.1	RESULTADOS CUANTITATIVOS	89
3.1.1	<i>Niveles de ansiedad en niños y niñas</i>	<i>89</i>
3.1.2	<i>Nivel y tipo de ansiedad en los distintos centros educativos.....</i>	<i>91</i>
3.1.3	<i>Comparación general de niveles y tipos de ansiedad en función del sexo</i>	<i>92</i>
3.1.4	<i>Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del grado escolar.....</i>	<i>93</i>
3.1.5	<i>Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del sistema escolar.....</i>	<i>93</i>
3.1.6	<i>Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del estado civil de los padres.....</i>	<i>94</i>
3.1.7	<i>Niveles de ansiedad en función del grado académico del padre y la madre</i>	<i>96</i>
3.2	RESULTADOS CUALITATIVOS	101
3.2.1	<i>Percepción diacrónica de los cambios en la ansiedad de los alumnos por parte de los maestros</i>	<i>102</i>
3.2.2	<i>Situaciones y factores ansiógenos en niños y niñas.....</i>	<i>105</i>
3.2.3	<i>Manifestaciones de ansiedad en los alumnos.....</i>	<i>132</i>
3.2.4	<i>Factores que promueven el manejo de la ansiedad</i>	<i>135</i>
3.2.5	<i>Perspectivas de cambio de los alumnos.....</i>	<i>143</i>
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN		151
4.1	RESULTADOS CUANTITATIVOS	152
4.2	RESULTADOS CUALITATIVOS	162
4.2.1	<i>Cambios percibidos por los maestros.....</i>	<i>162</i>
4.2.2	<i>Situaciones ansiógenas en el contexto escolar</i>	<i>165</i>
4.2.3	<i>Contexto familiar</i>	<i>170</i>

4.2.4	<i>Contexto social</i>	172
4.2.5	<i>Aspectos personales, percepción de padres y maestros</i>	174
4.2.6	<i>Diferencias por sexo</i>	177
4.2.7	<i>Manifestaciones de ansiedad</i>	179
4.2.8	<i>Estrategias de afrontamiento</i>	181
4.2.9	<i>Perspectiva de cambio de los alumnos</i>	185
CONCLUSIONES		188
BIBLIOGRAFÍA		200
APÉNDICES		212
APÉNDICE I.....		212
APÉNDICE II.....		214
APÉNDICE III.....		215
APÉNDICE IV		223

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Trastornos de ansiedad descritos en el DSM-IV TR	18
Tabla 2 Manifestaciones de la reacción o estado de ansiedad.	22
Tabla 3 Características de las competencias emocionales.	67
Tabla 4 Metodología general del trabajo investigativo realizado.	81
Tabla 5 Distribución de alumnos por escuela	82
Tabla 6 Puntuaciones promedio de ansiedad y percentil equivalente, por factor, de los cuestionarios CMAS-R y STAIC	90
Tabla 7 Promedio de puntuaciones y desviación estándar de los factores de ansiedad, por colegio	91
Tabla 8 Comparación de los niveles de ansiedad de niñas y niños, por factor	92
Tabla 9 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos de 5º y 6º de primaria, por factor	93
Tabla 10 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos de escuelas públicas y escuelas privadas, por factor	94
Tabla 11 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función del estado civil de sus padres	95
Tabla 12 Comparación entre grupos en función del estado civil de los padres: diferencias significativas en los niveles de ansiedad, por factor	96
Tabla 13 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función de la formación académica del padre	98
Tabla 14 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función de la formación académica de la madre	98
Tabla 15 Comparación entre grupos en función de la formación académica del padre y de la madre: diferencias significativas en los niveles de ansiedad, por factor.	99
Tabla 16 Cambios diacrónicos considerados por los maestros como favorecedores del aumento en los niveles de ansiedad de sus alumnos, a través de su experiencia docente.....	145
Tabla 17 Factores ansiógenos en los alumnos, en función del tipo de contexto .	146

Tabla 18 Principales manifestaciones de ansiedad experimentadas por los alumnos	148
Tabla 19 Estrategias empleadas por niños y niñas para manejar sus niveles elevados de ansiedad.	149
Tabla 20 Actividades que los alumnos encuentran más relajantes, tanto escolar como extraescolarmente	149
Tabla 21 Ajustes deseados por los alumnos, del medio exterior y de su condición interna	150
Figura 1 Interacción entre los factores de riesgo de ansiedad.....	36
Figura 2 Pentágono de competencias emocionales	67
Figura 3 Elementos relevantes de la Orientación Psicopedagógica	74
Figura 4 Distribución porcentual del grado de estudio de los padres de familia	97
Figura 5 Precepción de los docentes sobre los cambios que favorecen la ansiedad infantil.....	163
Figura 6 Factores ansiógenos en alumnos de 5° y 6° grado de primaria.....	177
Figura 7 Principales manifestaciones ansiosas en alumnos de 5° y 6° grado de primaria.....	180
Figura 8 Factores que contribuyen a disminuir la ansiedad de alumnos de 5° y 6° grado de primaria.	186

AGRADECIMIENTOS

- A Dios, por poner esta meta en mi camino, este gran regalo de vida en el que todo se ha acomodado, permitiéndome aprender, conocer a muchas personas valiosas y seguir creciendo.
- Con toda mi admiración al Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez por su profesionalismo al compartir su experiencia y sus observaciones, dando muestra congruente de lo que promueve, siendo un educador y un psicólogo con una enorme calidad humana.
- Al Dr. Martín López Calva, a la Dra. Gabriela Croda y a la Dra. Laura Bárcenas por sus aportaciones para la mejora de esta tesis doctoral.
- A Lety Gaeta, por su apoyo continuo durante todo mi proceso doctoral, por ser mi maestra y un ejemplo a seguir.
- A los coordinadores del doctorado y a todos mis profesores de los módulos, quienes contribuyeron a mi formación.
- A mis papás, por su apoyo pleno e incondicional, sin el cual no hubiera sido posible presentar ahora este trabajo. Por creer siempre en mí.
- A Hugo por todo su apoyo, sobre todo en la versión final y presentación de la tesis, por su comprensión y amor en todo momento.
- A Daniel Arturo por incorporarse a nuestra vida durante el trayecto del doctorado, por su espontaneidad y su ternura, que ha sido un motor importante para mí.
- A Lalo porque me ha apoyado de diversas maneras siempre que lo necesito.
- A los supervisores y directores de los colegios participantes, por confiar en que esta investigación atiende a una temática relevante.
- A los profesores y alumnos participantes, por su disposición para dar respuesta a los cuestionarios y a quienes fueron entrevistados, por su apertura y honestidad.
- A los demás miembros de mi familia y a mis amigos, muchas gracias por ser parte de mí.

RESUMEN

El presente estudio analiza los principales factores de tipo personal, escolar, familiar y socio-cultural que explican los niveles elevados de ansiedad en alumnos de 5º y 6º de primaria, así como las estrategias que suelen utilizar los educandos para manejar las respuestas ansiosas.

Participaron 808 alumnos (435 niños y 373 niñas), de 6 diferentes instituciones educativas (2 privadas y 4 públicas), de la ciudad de Puebla, quienes respondieron a dos pruebas estandarizadas de ansiedad infantil. En un segundo momento del estudio, se eligió a 42 alumnos (12 con ansiedad baja y 30 con ansiedad alta) de dos de las escuelas públicas y de las 2 escuelas privadas, así como a 21 profesores de dichas instituciones (19 mujeres y 2 hombres), a quienes se entrevistó directamente.

Los resultados indican que si bien los factores ansiógenos más comunes son los exámenes, las evaluaciones y las calificaciones, existen factores diversos en cada contexto que favorecen la ansiedad en el alumnado y que interactúan con sus condiciones personales para generar un patrón único. Se evidencia también que son pocas las acciones que se dan en la escuela para ayudar a los alumnos a que su ansiedad se mantenga en niveles adaptativos y que los recursos que los propios niños están utilizando para reducir sus niveles de ansiedad no son suficientes, lo cual hace recomendable adoptar coordinadamente medidas pedagógicas de diversa índole e implementar programas de educación para la prevención de la ansiedad.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en el mundo en que vivimos se presentan de manera frecuente diversos problemas vinculados con el desbordamiento emocional, por ejemplo, la ansiedad desadaptativa, las depresiones y otras alteraciones del estado de ánimo, explosiones de ira, brotes de violencia, etc. Esta lamentable realidad se ha convertido en un fuerte reto para la educación, pues se espera, que desde la familia y la escuela, se prevengan dichos cuadros y comportamientos. Sin embargo, el problema sigue en aumento y esta época continúa caracterizándose por ser altamente estresante y, en muchos sentidos, atemorizante, sin distinguir edad o sexo. Twenge (2004) señala que la ansiedad ha aumentado sustancialmente desde los años 50 y que la tasa de niños con dificultades para manejar su nivel de ansiedad se ha incrementado más que la encontrada dos décadas atrás por lo que, si bien la respuesta de ansiedad es un mecanismo natural, protector y adaptativo, dadas las diversas amenazas existentes, reales o potenciales, muestra una clara tendencia a incrementarse, hasta el punto de dificultar el funcionamiento personal y social y convertirse, en muchos casos, en un trastorno.

Hoy en día, los trastornos de ansiedad aparecen como la psicopatología con más prevalencia que afecta a niños y adolescentes, representando un problema serio de salud mental (Kashani y Orvaschel, 1990, citados por Barret y Turner, 2001); diferentes estudios epidemiológicos corroboran esta afirmación (p. ej. Albano, Chorpita y Barlow, 2003, citados por Mychailyszyn, Mendez y Kendall, 2010). Sin embargo, a pesar de que se cuenta con algunos datos sobre su prevalencia, suele ser difícil determinar de forma precisa cuáles son los factores que hoy en día explican la ansiedad infantil excesiva y en qué medida lo hacen; además se requiere más conocimiento acerca de cómo identificarlos y abordarlos con éxito, sin confundirlos con cambios propios del desarrollo. Afortunadamente, como observan Muris y Broeren (2009), mientras que en el pasado, la investigación sobre ansiedad infantil no era frecuente, durante los últimos 25 años ha habido un incremento gradual y significativo en el número de publicaciones

sobre este tema. Sin embargo, la mayor parte de éstas son de carácter clínico y han dado prioridad a conocer lo que caracteriza a cada trastorno, así como sus implicaciones, por lo que se ha publicado en menor medida acerca de su etiología, su intervención y su medición. Algunos factores de riesgo que se relacionan significativamente con la presencia de trastornos de ansiedad en los niños, de acuerdo a lo encontrado por Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998) son la presencia de psicopatología en los padres, el estilo educativo de éstos, el temperamento del niño o la niña, los problemas evolutivos tempranos, la presencia de antecedentes familiares de psicopatología y el nivel socioeconómico. Sin embargo, hace falta fortalecer la investigación acerca de otros factores ansiógenos, tales como aquéllos implicados en el contexto escolar, en el que los niños pasan prácticamente la mitad del tiempo.

Si bien se ha realizado investigación en este ámbito, básicamente ésta se ha enfocado en la respuesta de ansiedad ante los exámenes o las evaluaciones, creándose en consecuencia, diferentes instrumentos para su medición y, más recientemente, algunos programas para su manejo, sobre todo en el contexto europeo y norteamericano (p.ej. Bausela, 2005; Alcoba, 2000). Sin embargo, la escuela es en gran medida una institución estresante por múltiples aspectos, tales como la competitividad por el rendimiento académico, las rivalidades entre compañeras y compañeros, el miedo a la participación en el salón de clase, el temor al fracaso y a decepcionar a madres y padres, el interés por lograr la aceptación entre un grupo de iguales, la relación con los maestros, etc. (Naranjo, 2009a) y no sólo por las evaluaciones académicas. Barret (1998, citado por Jadue, 2001) refiere que entre el 10 y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad, sin embargo, a diferencia de otros trastornos de la infancia como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastornos del aprendizaje (como la dislexia), o trastornos de conducta (como el negativista desafiante), los de ansiedad reciben menos atención en el ámbito académico. Y es que, como apuntan Benjamin, Costello y Warren (1990, citados por Witteborg, Lowe y Lee, 2009), la ansiedad en los niños habitualmente no es reconocida por sus maestros y a veces por el mismo niño que la está

viviendo, ya que en un salón de clases típico, la conducta manifiesta de un niño ansioso puede no ser muy diferente a la de un niño no ansioso. Además, estos cuadros no siempre se asocian directamente con un bajo desempeño escolar y tampoco en todos los casos originan problemas de conducta evidentes.

Fisak y Grills-Taquechel (2007) reconocen la necesidad de un mejor entendimiento de los factores etiológicos de la ansiedad infantil, que conduzcan al desarrollo de programas eficaces de intervención y prevención. Existe la necesidad adicional de estudiar la ansiedad en diferentes ámbitos culturales para ayudar a su comprensión (Spielberger y Díaz Guerrero, 1976, citados por Reynolds y Richmond, 1997) y, en consecuencia, para tomar medidas contextualizadas. En México, el fenómeno de la ansiedad infantil ha sido muy poco explorado, y menos aún, desde la mirada educativa o el plano psicopedagógico, por lo que se requiere de estudios que aborden esta temática desde múltiples aristas y pongan especial atención en el importante papel que juega el centro educativo y específicamente el profesor, tanto en el desarrollo como en el manejo de dichas respuestas. Y es que el considerarse típicamente que la seguridad de los niños es una tarea que incumbe en mayor medida a los padres, suele llevar a algunos profesores a no asumir la corresponsabilidad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento de la ansiedad y el distrés (estrés negativo) de sus alumnos. Como afirma Lampert (2008), es frecuente que se eviten responsabilidades por parte de los actores; la escuela echa la culpa a la familia, la familia a la escuela y juntas a los medios de comunicación, en lugar de ocuparse cada quien desde su ámbito de contribuir al bienestar de los alumnos. Desgraciadamente, el alumno ansioso puede desarrollar una actitud negativa o presentar bloqueo frente a determinados temas o contenidos, además de que las manifestaciones ansiosas se han visto asociadas a disminución de atención, concentración y memoria (McGee y Stanton, 1990, citado por Barret y Turner, 2001), así como a dificultades para relacionarse con sus pares y problemas de autoestima (Cobhan, Dadds y Spence, 1998, citados por Jadue, 2001). Mychailyszyn y cols. (2010) observaron que los niños sin un diagnóstico de trastorno de ansiedad fueron evaluados por los maestros como más trabajadores,

con un aprendizaje significativamente mejor y académicamente más notable, así como con mayor felicidad que los niños diagnosticados con trastornos de ansiedad. Esto, para un niño que está conformando su identidad es de suma importancia; experimentar ansiedad podría relacionarse con el desarrollo de una estructura de la personalidad frágil, cuyas complicaciones pueden asociarse a la presencia de otros trastornos, por ejemplo del estado de ánimo o mixtos (APA, 2004). A su vez, los trastornos de ansiedad se relacionan con el uso de tabaco y el consumo de sustancias, como alcohol y hachís (Wood, Cano-Vindel, Iruarrizaga, y Dongil, 2009), lo cual pudiera repercutir de manera negativa en la trayectoria académica de los menores. A pesar de esto, la ansiedad infantil sigue estando poco estudiada desde la perspectiva educativa. Mychailyszyn y cols. (2010) observan que la investigación de cuatro de las más importantes revistas sobre psicología escolar (School Psychology Review, Journal of School Psychology, School Psychology Quarterly y Psychology in the Schools) revelan la falta de estudios que hagan énfasis, por ejemplo, en la relación entre los trastornos de ansiedad y el funcionamiento escolar. Como se hizo mención, existen sobre todo trabajos referentes a la ansiedad frente a estímulos escolares específicos, como los exámenes, (p.ej. Rosário Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly, C. y Bernardo, 2008) o bien a temáticas específicas, como las matemáticas (Geist, 2010). Sin embargo, es importante considerar que, cuando no hay un ambiente adecuado ni estrategias apropiadas para el afrontamiento de la ansiedad, el problema puede tornarse crónico, afectando negativamente la calidad de vida de la persona. En este sentido, Crockett y Kellman (1995, citados por Mychailyszyn y cols., 2010) encontraron que los síntomas ansiosos en primer grado de primaria fueron un predictor significativo de su presencia en quinto grado. Reportaron que tanto para niños y niñas, los síntomas tempranos de ansiedad predicen significativamente logros más pobres. En México, Valero (2008, citado por Miranda de la Torre y cols., 2009) relaciona el aumento de suicidios en niños y adolescentes con perturbaciones emocionales tales como la depresión y la ansiedad. A esto se agrega la poca cultura de prevención que se da en nuestro país, por lo que se acude solicitando atención (habitualmente neurológica,

psiquiátrica o psicológica) cuando el problema se sale de control y a menudo es mucho más difícil manejarlo, lo que implica costos elevados, un mayor número de consultas y, en consecuencia, dificulta el que la persona trabaje un proceso de intervención completo. Un panorama distinto se daría si las señales tempranas de ansiedad excesiva pudieran ser identificadas tanto por los padres como por los maestros, quienes se dispusieran a trabajar conjuntamente, teniendo conocimiento del proceso ansioso, en beneficio de los niños en formación.

Es importante señalar que, durante la última década se han desarrollado con éxito programas de intervención en la ansiedad desde la escuela (p.ej. Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S. y Goddard, M., 2008; Massia-Warner, Fisher, Shrout, Rathor y Klein, 2007), en algunos casos dirigidas por psicoterapeutas y en otros involucrando también a los propios docentes, a los padres y compañeros. Estos programas han surgido en el contexto europeo y, más recientemente, en Estados Unidos, pero siguen siendo intervenciones de tipo correctivo. Afortunadamente, cada vez hay más propuestas educativas enfocadas al trabajo con las emociones de los alumnos y se observa al colegio como un entorno apropiado para la adopción de medidas reguladoras a este nivel, lo cual puede cumplir una función preventiva. Cada vez más se busca una educación que defienda la dignidad humana y que brinde la posibilidad a los más jóvenes de ser conscientes de sus propios procesos internos para que puedan autorregularlos (Hernández, Rosário y Cuesta, 2010). Desde la década de los 90's, el papel de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha recobrado importancia, pues se ha hecho más evidente la relación entre lo intelectual y lo socioafectivo; lo socioemocional influye más de lo que se creía en lo intelectual y los resultados escolares influyen en la satisfacción personal de los alumnos (Hernández, 2005). En esta línea, los conocimientos que el estudio de la inteligencia emocional y la inteligencia afectiva han aportado, constituyen una importante herramienta. Otro elemento pedagógico “esperanzador” es el modelo de profesor que sepa “hacer”, “estar” y “ser”, que se muestre más cercano al estudiante, lo cual sugiere implícitamente, un tipo de formación del profesorado que incluya las competencias actitudinales y socioafectivas (El consejo de redacción, 2005), lo cual puede

contribuir a disminuir el analfabetismo emocional en los alumnos y docentes. A partir de las propuestas sobre educación emocional, que pueden encontrar cabida en los modelos de orientación educativa o psicopedagógica, así como con el aporte de otras herramientas, aunado a un mayor conocimiento del fenómeno ansioso, se espera contribuir al desarrollo de propuestas preventivas y de intervención de la ansiedad en el contexto educativo mexicano.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 LA ANSIEDAD: CONCEPTO Y TEORÍAS.

1.1.1 La ansiedad

Al igual que el miedo, que se desencadena en respuesta a estímulos amenazantes para la vida, la ansiedad se presenta de manera natural tanto en los animales como en los seres humanos, sirviendo para alertar sobre posibles peligros y desempeñando un papel protector, de relevancia para la preservación de la especie. En las personas, las respuestas adaptativas de vigilancia se vuelven muy complejas, experimentándose tanto de manera subjetiva como observable, interviniendo en su expresión factores de distinto orden, principalmente los de tipo fisiológico, psicológico y sociocultural.

Paul Ekman (citado en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002), en base a sus observaciones durante décadas en diferentes contextos culturales, reconoce la existencia de respuestas instintivas universales y considera que el miedo es una emoción básica, dado que su expresión es parecida en muchas culturas y no parece tener un patrón de aprendizaje previo; lo que cambia son los estímulos que dan origen al mismo. De manera más específica, la anticipación del peligro psicológico parece estar relacionada tanto con el miedo como con la ansiedad a través de las diferentes culturas (Mesquita y Frijda 1992, citados por Varela y Hensley-Maloney, 2009), sin embargo existen otros componentes que dependen fundamentalmente del aprendizaje, ya que desde muy corta edad, a partir de experiencias dolorosas y mediante la enseñanza de adultos y compañeros, podemos anticipar o evitar circunstancias dañinas en potencia (Reynolds y Richmond, 1997).

1.1.2 Diferencia entre ansiedad y otros procesos emocionales.

Si bien resulta evidente que el miedo y la ansiedad son conceptos relacionados, cuando se habla de respuestas emocionales humanas, es necesario

hacer algunas precisiones. En general se considera que el miedo es una respuesta inmediata hacia una situación amenazadora, el cual pudo haberse desarrollado a lo largo del proceso de selección natural. Gray (1971, citado por Echeburúa, 1998) agrupa los miedos innatos en cinco categorías generales: 1) miedo a los estímulos intensos (como ruidos o dolores), 2) miedo a los estímulos desconocidos (como personas extrañas), 3) miedo a la ausencia de estímulos (como la oscuridad), 4) miedo a los estímulos que han sido potencialmente peligrosos para la especie humana en el transcurso del tiempo (separación, alturas, animales) y 5) miedo a las interacciones sociales con desconocidos. No obstante, el carácter instintivo y universal de dichos temores se ha puesto en duda, ya que algunas personas no presentan tales reacciones. Al respecto, Rojas (2001) plantea que si la ansiedad se relaciona con estímulos externos específicos que se aproximan y generan alarma, se habla propiamente de miedos, los cuales se caracterizan por implicar un peligro real en algún modo; esto conduce a la persona a tomar medidas defensivas para evitar o superar dicha intranquilidad.

Spielberger (1972, citado por Reynolds y Richmond, 1997) establece una diferencia entre estrés, amenaza y ansiedad, afirmando que el primero se refiere a las propiedades objetivas del estímulo de una situación, mientras que la amenaza tiene que ver con la percepción idiosincrásica que tenga el individuo de una situación particular como peligrosa física o psicológicamente. Este autor, en la década de los 70's estableció la diferencia entre dos tipos de ansiedad: la *ansiedad estado* y la *ansiedad rasgo*, las cuales siguen vigentes en la actualidad. La primera se caracteriza por un estado emocional temporal durante el cual los sentimientos subjetivos de tensión y aprensión incrementan, así como la actividad del sistema nervioso autónomo. Se trata de una reacción emocional evocada cuando el individuo percibe una situación específica como amenazante, sin importar si el peligro está presente. Opuestamente, la ansiedad rasgo es una disposición estable de la persona a percibir diferentes situaciones como peligrosas y tender a responder a ellas con ansiedad; como parte de las diferencias individuales, hace referencia a la propensión a sentir o manifestar estados o reacciones de ansiedad. Este concepto es multidimensional.

Arcas y Cano-Vindel (1999) mencionan que los conceptos de rasgo y estado son interdependientes, pues las personas con un elevado rasgo ansioso están más predispuestas al desarrollo de estados de ansiedad al interactuar con los estímulos ansiógenos del entorno.

Otras propuestas conciben la ansiedad como una interrelación compleja de emociones o rasgos humanos. Desde los 60's Catell y sus colaboradores (en Reynolds y Richmond, 1997) dan cuenta, por ejemplo, de que la ansiedad posee numerosos orígenes así como múltiples métodos de expresión. De ahí que se afirma que la ansiedad es una mezcla compleja de emociones que interactúan y tienen antecedente en los aspectos culturales de aprendizaje, psicológicos y fisiológicos del individuo. Más recientemente, Rojas (2001) distingue al menos cinco sistemas de respuesta que involucra la ansiedad: fisiológico, psíquico, conductual, cognitivo y asertivo. A su vez, Cano-Vindel y Miguel Tobal (2002) hablan de la ansiedad como una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos subjetivos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Estos autores agregan (2004, citados por Cano-Vindel, Dongil-Collado, y Wood, 2011) que la ansiedad es una emoción que surge ante situaciones ambiguas o de resultado incierto, en las que anticipamos un posible resultado negativo o amenaza para nuestros intereses, preparándonos para actuar ante ellas mediante una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales. Esto puede explicar por qué a pesar de ser una respuesta innata, se vuelve un comportamiento complejo, con marcadas diferencias individuales, tanto en el tipo de síntomas ansiosos manifestados, como en su intensidad.

Las reacciones ansiosas pueden tener un curso distinto, cambiar en duración, persistencia y fluctuación a lo largo del tiempo de un individuo a otro. A su vez, la gama de reacciones a la ansiedad también puede ser diversa, desde la huida, otras conductas de evitación, la búsqueda de protección, agresividad, manifestaciones depresivas, etc., sin embargo, siempre se trata de una

experiencia interior, desencadenada a partir de una señal de peligro difusa que el individuo percibe como una amenaza para su integridad y que se acompaña de un estado de sobreactivación neurofisiológica. La ansiedad propiamente dicha implica entonces una vivencia de temor ante algo generalmente indefinido, sin referencias precisas, inconcreto; es algo más interno y no siempre es claro su origen. No obstante, es posible ubicar como desencadenantes de esta respuesta de alerta, estímulos externos o ambientales por un lado, y estímulos internos por el otro, que pueden incluir recuerdos, ideas, pensamientos, fantasías personales, etc., que solo el individuo puede controlar (Rojas, 2001). Esto último es lo que hace diferente a la ansiedad animal de la humana, ya que las personas somos capaces de aprender del pasado, tenemos la posibilidad de prever eventuales peligros futuros y, al mismo tiempo, podemos analizar las propias reacciones para aprender nuevos patrones de respuesta.

1.1.3 Teorías y estudios sobre la Ansiedad

Al parecer, la investigación de la ansiedad se volvió relevante sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, ya que se veía necesario entender sus causas y tratar sus efectos. Durante el siglo pasado, diferentes autores y escritores como Camus, Kafka y Kierkegaard señalaron que los niveles de ansiedad estaban elevándose y se refirieron al siglo XX como el siglo de la ansiedad, atribuyendo su aumento al incremento en la incertidumbre y al hecho de que el individuo estaba teniendo impedimentos para lograr el reconocimiento de sí mismo y la autorrealización (en Reynolds y Richmond, 1997). En la actualidad, sin embargo, no hay un acuerdo general sobre el concepto de ansiedad ni los factores que la explican.

De acuerdo con Freud (1936), la ansiedad es una reacción del yo al peligro, es decir, cuando un yo débil no satisface las demandas del *id* (que busca el placer) y del *superyó* (que atiende a las normas sociales), se genera displacer y la persona se torna ansiosa. Este autor otorga un papel determinante a la ansiedad para la formación de los estados neuróticos y psicosomáticos. Para él, la ansiedad

es el fenómeno fundamental de la neurosis. Por su parte, Horney (1950), que retoma algunos planteamientos de Sigmund Freud, relaciona la ansiedad con los esfuerzos neuróticos y con las fuentes de inseguridad que hay a lo largo de toda la vida. Considera como esencia de la neurosis no sólo las relaciones humanas, sino las condiciones culturales y ambientales que obstruyen el libre crecimiento psíquico del niño y no le permiten desarrollar una confianza básica en sí mismo. Esto hace que el menor experimente una ansiedad definida como un sentimiento de estar aislado e indefenso frente a un mundo potencialmente hostil. Con el fin de mantener esta ansiedad básica en un nivel mínimo, el sujeto adopta los movimientos *hacia, contra y lejos* (apegarse, confrontar o distanciarse) de los demás, los cuales se vuelven compulsivos.

Distinta a la postura psicoanalítica, destaca el planteamiento de Raymond B. Cattell (1963, citado por Reynolds y Richmond, 1997), quien buscó una manera científica y sistemática de medir los diferentes rasgos de la personalidad, a través del análisis factorial, obteniendo así “factores de primer orden” y “rasgos secundarios” o de “segundo orden”, que se caracterizan por ser organizadores típicos de los factores primarios y más amplios en su influencia. Entre estos últimos encontró el Factor de Ansiedad, caracterizado por los componentes: emocionalmente poco estable, excitable, tímido, aprensivo y tenso.

Por otro lado, desde un enfoque humanista-existencial, Viktor Frankl (2004), desde la década de los 60's habla de una ansiedad existencial que sucede cuando la persona deja de creer que la vida tiene sentido y se da cuenta de que la existencia es finita. También menciona que la tensión provocada por los esfuerzos de la persona para encontrar un significado en la vida es una forma estimulante y productiva de ansiedad. Utilizó su técnica de la intención paradójica para ayudar a la gente con ansiedad anticipatoria.

El conductismo, por su parte, más que concebir la ansiedad como un estado emocional, la examina en términos de los estímulos o condiciones bajo los cuales surge. Es vista como una pauta de conducta del organismo ante estímulos

nocivos, que evita o previene el dolor y que se adquiere por aprendizaje o condicionamiento (Wolpe, 1990).

A su vez, el modelo sobre el triple sistema de respuesta en ansiedad: fisiológico, cognitivo y motor de Lang (1968, citado Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1993), de orientación neoconductista, cuestiona la visión unitaria de la respuesta de ansiedad, dada la escasa correlación encontrada entre los tres sistemas de respuesta. La reacción de ansiedad se entiende como una combinación de respuestas cognitivo-subjetivas (p. ej., aprensión, inseguridad, temor, etc.), fisiológicas (p. ej., aumento de la frecuencia cardíaca, tensión muscular, sudoración, etc.) y expresivo-motoras (p. ej., movimientos repetitivos, cambios en la expresión facial, conductas de evitación, etc.). Este fraccionamiento de la respuesta le resta valor explicativo al uso genérico del término ansiedad, orientando la evaluación puntualmente hacia los tres sistemas de respuesta, en interacción con situaciones particulares.

Otra propuesta importante es el Modelo multidimensional de Endler (1973, citado por Furlan, 2006), de carácter interaccionista, el cual cuestiona las explicaciones del comportamiento que atribuyen a los “rasgos” un poder causal, como también a las que se lo atribuyen al ambiente en forma predominante. Desde esta perspectiva se considera que las manifestaciones puntuales de ansiedad son función de la interacción que se produce entre un rasgo o predisposición ansiosa y las características de una circunstancia ambiental particular. La influencia de la situación en la conducta del individuo está mediatizada por la percepción que este tiene de la misma, es decir por la interpretación que realiza de la información referente a la situación.

En este sentido cabe destacar que, desde la perspectiva de la personalidad, el rasgo de ansiedad ha evolucionado desde una concepción unitaria, en la que se definía como la tendencia relativamente estable a reaccionar de forma ansiosa, hacia una concepción multidimensional, en la que se asumen distintas dimensiones del rasgo, entendidas como tendencias individuales de reacción ante

distintos tipos o clases de situaciones (p. ej., situaciones de evaluación, interpersonales, de peligro físico, etc.). Ello implica que además de existir una tendencia general, que se manifiesta en mayor o menor grado en los distintos individuos, a interpretar las situaciones como peligrosas o amenazantes y a reaccionar ante ellas con ansiedad (rasgo general de ansiedad), existen tendencias específicas a reaccionar de forma ansiosa ante un tipo u otro de situaciones (rasgos específicos).

Existen también otros enfoques que hablan de las reacciones fisiológicas ligadas a la tensión, en donde el hipotálamo activa la glándula pituitaria, que segrega la hormona adrenocorticotrófica en la corriente sanguínea y esto prepara a la persona para una respuesta de lucha o huida, como lo planteaba Hans Selye (en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002) en la década de los 30's. Las teorías fisiológicas consideran que las diferencias en el rasgo de ansiedad están afectadas por factores hereditarios. Las personas con un alto rasgo ansioso serían genéticamente más sensibles a la información potencialmente amenazante del entorno, experimentando con mucha más frecuencia estados de ansiedad. No obstante, estas teorías proveen una perspectiva unidimensional del rasgo y poseen una escasa confirmación experimental. Como se ha descrito, las teorías psicológicas posibilitan explicaciones más complejas y multidimensionales, poseen una mayor confirmación empírica y, a lo largo de su desarrollo, han ido concediendo progresivamente un mayor peso a los factores cognitivos en la determinación del rasgo.

Dentro del enfoque cognitivo conductual destacan las propuestas de Aaron Beck y Albert Ellis con su modelo ABC, quienes plantean principalmente que las emociones son producto de las interpretaciones, pensamientos y creencias que tiene el sujeto, los cuales constituyen filtros para los acontecimientos y sucesos que viva la persona (Obst, 2004). El catastrofismo, la generalización y otros tipos de distorsiones del pensamiento son comunes en las personas ansiosas.

Otros modelos cognitivos conciben la ansiedad como fruto de una serie de sesgos cognitivos (cognitive bias) o tendencias en la interpretación de la situación. Cuando esta tendencia o sesgo es muy exagerada o errónea tiende a producir reacciones de ansiedad muy intensas que pueden llegar a ser patológicas (Eysenck, 1997, citado por Arcas y Cano-Vindel, 1999).

Finalmente, hay que tomar en cuenta que el cómo afronte un sujeto dependerá de múltiples factores como sus recursos y habilidades sociales y para resolver problemas, así como las limitaciones ambientales y personales como: creencias, valores, así como el grado de amenaza que perciba el sujeto (Folkman y Lazarus, 1986; Monat y Lazarus, 1992, citados por Calderón, 2000).

Específicamente acerca de la ansiedad infantil, las teorías de las últimas dos décadas sobre ansiedad en los niños enfatizan elementos como genética, temperamento, aspectos cognitivos y psicosociales como interacciones entre padres e hijos, experiencias de vida, etc. (Barlow 2002; Chorpita and Barlow 1998; Craske 1999; Pollock et al. 1995; Manassis and Bradley 1994; Vasey and Dadds 2001, citados por Varela y Hensley-Maloney, 2009). Se ha considerado como importante el hecho de que la primera experiencia que todo ser humano tiene con este estado se da en el contacto con la madre ansiosa, que transmite mediante el lenguaje no verbal estas respuestas, absorbiendo el niño dichos sentimientos. No obstante, la manera en que interactúa la cultura como un factor de riesgo o de protección en el mantenimiento de problemas de ansiedad en la infancia no ha recibido suficiente atención.

1.1.4 Trastornos de Ansiedad

Aunque, como ha quedado dicho, la ansiedad ayuda en principio a enfrentarse a ciertas exigencias de la vida, su carácter funcional termina cuando esta se da de manera excesiva. En este sentido, el modelo clásico de la ley Yerkes-Dodson muestra que la relación entre ansiedad y desempeño sigue un patrón a manera de U invertida, evidenciando que cierto nivel de ansiedad será

necesario para que se dé la motivación, siendo adaptativo, pero un exceso de ansiedad puede dificultar el desempeño (en Sheehan, 1997).

Cuando la ansiedad se da en demasía y deja de cumplir con su función adaptativa, se puede disparar de manera descontrolada. En el caso de los niños particularmente, es razonable que se genere una inquietud interna por múltiples amenazas no reales; no obstante, el peligro es experimentado por el pequeño como parte de su realidad y aunque para el adulto no pareciera una amenaza relevante, el menor puede sufrir mucho por ello. La ansiedad no adaptativa tenderá a provocar respuestas de evitación e inhibición, que conducen a mantener un estado de alerta de manera prolongada sin que esto sea necesario.

La ansiedad está asociada a altos niveles de estrés. Sin embargo, es importante destacar que las personas sometidas a un fuerte estrés, pueden presentar diferentes modos de desregulación emocional: (1) miedo irracional o temor a algunas reacciones emocionales o a determinados aspectos de las mismas (p.ej. miedo a dar una respuesta asertiva por temor al enfado de otros, incapacidad de expresar ira por temor a perder el control, miedo a ciertas situaciones o a experimentar ansiedad por temor a las sensaciones físicas, etc.); (2) pueden mostrar evitaciones a situaciones emocionales, aunque no puedan permitirse evitarlas (p.ej. evitar hablar en público debido a la ansiedad, aunque sea una exigencia de su trabajo); (3) o pueden experimentar una elevada activación fisiológica en una determinada respuesta, como el rubor, el sudor, el temblor muscular de extremidades, o el temblor de voz, porque temen que los demás observen esta respuesta en ellos, les evalúen muy negativamente por no poder controlarla y les rechacen o les despidan del trabajo (Cano-Vindel, Dongil-Collado, y Wood, 2011).

En estas personas, suele ser frecuente que, además de ignorar qué es la ansiedad, qué son las emociones, para qué sirven y cómo se regulan, han desarrollado importantes sesgos cognitivos, así como un proceso de aprendizaje emocional “desadaptado”, lo que les conduce en la dirección opuesta a la

deseada, de manera que cada vez tienen menos control sobre las reacciones emocionales que les gustaría regular, pudiendo llegar a desarrollar uno o varios desórdenes mentales, especialmente trastornos de ansiedad. Cano-Vindel y cols. (2011) hablan de sesgos atencionales y sesgos interpretativos que suelen presentar las personas ansiosas. Cuando la atención se centra prioritariamente en amenazas potenciales, sucede que el pensamiento, los cambios fisiológicos del propio cuerpo, o la conducta observable, comienzan a reflejar un aumento de respuestas de ansiedad. Así, por ejemplo, prestar mucha atención a ciertas respuestas fisiológicas de ansiedad (como la taquicardia, el temblor de manos o el sudor) hace aumentar la tasa de estas respuestas y el nivel de ansiedad. El sesgo interpretativo consiste en la tendencia a dar un significado de amenaza, e incluso de catástrofe, a aquellas situaciones que podrían ser considerados como neutras o positivas. De esta manera, si el sesgo interpretativo es muy pronunciado en una persona, ésta tenderá a ver demasiados peligros o amenazas (y por lo tanto a reaccionar con más ansiedad) en muchas situaciones en las que otros individuos permanecen tranquilos y no disparan su respuesta de alarma. Tanto el sesgo atencional como el sesgo interpretativo son considerados hoy como factores responsables o explicativos tanto del rasgo de ansiedad (la mayor o menor tendencia de las personas a reaccionar con respuestas de ansiedad), como de los trastornos de ansiedad en sí.

Una dificultad para el adecuado reconocimiento de la ansiedad y su identificación como adaptativa o no, es, como se ha descrito, que esta se puede presentar como respuestas aisladas, o bien como un trastorno de ansiedad propiamente, tal como lo son las fobias, el trastorno obsesivo compulsivo, el trastorno de ansiedad generalizada y otros más, descritos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su cuarta versión revisada (DSM-IV TR), publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana (2004). La Tabla 1 describe las características generales de cada uno de los trastornos de ansiedad incluidos en dicho compendio. Es importante considerar que las respuestas ansiosas se manifiestan también a través de otros problemas clínicos como enuresis, tics, trastornos del sueño, problemas conductuales,

somatizaciones u otros cuadros, confundiéndose o interpretándose en ocasiones como comportamientos propios de la etapa del desarrollo del niño, o bien, como padecimientos somáticos.

Tabla 1 Trastornos de ansiedad descritos en el DSM-IV TR

Nombre del trastorno	Descripción general
Trastorno de angustia sin agorafobia.	Se caracteriza por crisis de angustia recidivantes e inesperadas que causan un estado de permanente preocupación al paciente. La crisis de angustia se caracteriza por la aparición súbita de síntomas de aprensión, miedo pavoroso o terror, acompañados habitualmente de sensación de muerte inminente. Durante estas crisis también aparecen síntomas como falta de aliento, palpitaciones, opresión o malestar torácico, sensación de atragantamiento o asfixia y miedo a «volverse loco» o perder el control.
Trastorno de angustia con agorafobia.	Se define por la presencia de crisis de angustia y agorafobia de carácter recidivante e inesperado. La agorafobia se caracteriza por la aparición de ansiedad o comportamiento de evitación en lugares o situaciones donde escapar puede resultar difícil o embarazoso, o bien donde sea imposible encontrar ayuda en el caso de que aparezca en ese momento una crisis de angustia o síntomas similares a la angustia.
Agorafobia sin historia de trastorno de angustia.	Presencia de agorafobia y síntomas similares a la angustia en un individuo sin antecedentes de crisis de angustia inesperadas.
Fobia específica.	Aparición de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a la exposición a situaciones u objetos específicos temidos, lo que suele dar lugar a comportamientos de evitación del estímulo en concreto.
Fobia social (FS).	Se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a ciertas situaciones sociales o actuaciones en público del propio individuo, lo que suele dar lugar a comportamientos de evitación social.
Trastorno obsesivo compulsivo (TOC).	Caracterizado por obsesiones (que causan ansiedad y malestar significativos) y/o compulsiones (cuyo propósito es neutralizar dicha ansiedad).
Trastorno por estrés postraumático (TEPT).	Reexperimentación de acontecimientos altamente traumáticos, síntomas debidos al aumento de la activación (arousal) y comportamiento de evitación de los estímulos relacionados con un evento traumático suscitado (p.ej. accidentes, ataques, catástrofes naturales).
Trastorno por estrés agudo (TEA).	Se caracteriza por síntomas parecidos al trastorno por estrés postraumático que aparecen inmediatamente después de un acontecimiento altamente traumático.
Trastorno de ansiedad generalizada (TAG).	Presencia de ansiedad y preocupaciones de carácter excesivo y persistente durante al menos 6 meses, las cuales se relacionan con uno o dos temas de vida.
Trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica.	Se caracteriza por síntomas prominentes de ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos directos de una enfermedad subyacente.
Trastorno de ansiedad inducido por sustancias.	Existencia de síntomas prominentes de ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos directos de una

Nombre del trastorno	Descripción general
	droga, fármaco o tóxico.
Trastorno de ansiedad no especificado.	Abarca a aquellos trastornos que se caracterizan por ansiedad o evitación fóbica prominentes, pero que no reúnen los criterios diagnósticos de los trastornos de ansiedad específicos.

Fuente: Elaboración propia con datos de DSM-IV TR

Debido a que el Trastorno por Ansiedad de Separación, caracterizado por la aparición de ansiedad coincidiendo con la separación de las figuras paternas suele aparecer en la infancia, se incluye en la sección *Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia* del Manual y no en el apartado correspondiente a Trastornos de Ansiedad, los cuales pueden presentarse tanto en niños como en personas adultas.

1.2 ANSIEDAD EN LA INFANCIA

Cuando los niños se sienten en peligro, sea o no real la amenaza, la ansiedad aparece como una reacción defensiva, de ahí que muchos temores puedan surgir en la medida que el pequeño adquiere mayor independencia y empieza a explorar el mundo, alejándose de su madre. Es por ello que el miedo a la separación constituye la primera defensa que, si se rompe, puede dar lugar al miedo a los animales y a los daños físicos como otra forma de proteger al menor, seguido del dolor mismo, que advierte ya el peligro físico como tal (Agras, 1989, citado por Echeburúa, 1998).

En la niñez, muchos de los temores que se presentan, como pueden ser los que surgen frente a ciertos animales, objetos o lugares nuevos, suelen ser transitorios y de intensidad moderada, formando parte de un ciclo evolutivo, por lo que no requieren ser tratados, pues la propia maduración se va encargando de disiparlos. Si bien cerca de la mitad de los niños pueden experimentar miedos sin razones aparentes, cuando se acercan a la adolescencia, éstos suelen disminuir. Por ejemplo, la mayoría de los infantes presentan comportamientos ansiosos obsesivo-compulsivos normales asociados a su crecimiento, es decir, patrones repetitivos que ocurren particularmente en la primera infancia y contribuyen a su

desarrollo, ayudándoles a mejorar sus relaciones sociales; tal es el caso de los rituales que realizan a la hora de acostarse, los cuales contribuyen a controlar la ansiedad por separación (Adams y Torchia, 2000). Entre los 6 y 9 años, uno de los temores comunes es el miedo al ridículo por ausencia de habilidades escolares y deportivas; y entre los 9 y 12 años surgen miedos más significativos emocionalmente, como al mal rendimiento escolar y a conflictos graves entre los padres (Wenar, 1990, citado por Echeburúa, 1998). Lo anterior puede favorecer el que los niños se esfuercen en su aprendizaje y adopten retos tanto académicos como personales.

En la preadolescencia, cuando se ha desarrollado la capacidad de pensar en el futuro, de razonar lógicamente y se cuenta con un mayor apego a la realidad, los individuos pueden experimentar temores a contraer enfermedades graves, accidentes o catástrofes. Ya en la adolescencia propiamente, los temores suelen estar asociados a aspectos personales, como la apariencia física o la propia capacidad intelectual, e interpersonales, como las críticas que lleguen a hacerles los compañeros con los que se relacionan, pues es esta una etapa de definición de la propia identidad (Craig y Baucum, 2001). Como se observa, desde este punto de vista, la existencia de ciertas respuestas de ansiedad es un signo de salud más que de enfermedad. Sin embargo, cuando resultan excesivas o se presentan en una etapa en donde la persona no puede derivar aprendizajes a partir de éstas, suelen ser obstáculos para el adecuado crecimiento.

1.2.1 Manifestaciones de ansiedad

La respuesta de ansiedad se deriva de la respuesta de estrés, constituyendo las señales fisiológicas del organismo un intento de confrontar o escapar de la amenaza, tal como lo describió desde hace ya varias décadas Hans Selye (en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002) al hablar del mecanismo lucha-huida. En los 70's Selye consideró al estrés como un síndrome general de adaptación o una respuesta no específica del organismo ante las demandas del medio, atravesando el sujeto por 3 etapas: alarma o modificación

bioquímica, resistencia u organización del organismo y agotamiento si hay ineficiencia de la respuesta.

Martínez-Otero (2012) menciona que como parte del cuadro de estrés infantil podemos encontrar síntomas psíquicos, físicos y conductuales diversos. Dentro de los primeros se encuentran la desmotivación o desinterés, la irritabilidad, la *ansiedad*, el tedio, la disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, errores de memoria y labilidad afectiva. Como parte de los síntomas físicos destacan las alteraciones del sueño, la pérdida o aumento de peso, un estado de malestar general, cefaleas o dolores de cabeza y los problemas digestivos. Por su parte, los principales síntomas conductuales implican rechazo a la escuela, disminución del rendimiento, aumento de los errores, incumplimiento de tareas, así como el empeoramiento de las relaciones con los compañeros y/o los profesores.

Las principales manifestaciones de la ansiedad pueden evidenciarse en tres áreas: el sistema motor, el sistema psicofisiológico y el sistema cognitivo. En el sistema motor, la ansiedad puede observarse por medio de la voz temblorosa, perturbaciones en la ejecución verbal, una evitación activa o pasiva por parte del sujeto con el objetivo de evadir la situación que le genera esta sensación desagradable, tics, tensión muscular, etc. En el sistema psicofisiológico se evidencia a través de coloración de la piel, enrojecimiento o palidez, taquicardia o palpitaciones, aumento en los niveles de conductas cutáneas, sudoración (especialmente en las palmas de las manos), tensión muscular y actividad en el sistema digestivo. Finalmente, a nivel cognitivo se presentan pensamientos negativos acerca de sí mismos, se imagina situaciones y la manera de escapar de ellas, se da una evaluación negativa del propio desempeño, anticipación de consecuencias desfavorables, preocupación por los pensamientos o respuestas psicofisiológicas de ansiedad, sensación general de desorganización o pérdida de control sobre el ambiente y dificultades para pensar con claridad y resolver la situación.

De manera complementaria, se puede destacar a nivel cognoscitivo una serie de patrones de pensamiento irracionales, la percepción de sentirse atrapado, en peligro o bajo amenaza, miedos irrales, sensaciones de desastre, aprehensión, incertidumbre, desamparo, preocupaciones por el futuro y desconcentración. A nivel fisiológico se puede agregar los síntomas de excitabilidad, dificultades respiratorias, temblor, náuseas, sequedad de boca y alteraciones en el sueño. Finalmente, las manifestaciones conductuales de la ansiedad revelan evitación, hipervigilancia, timidez e inseguridad.

En el nivel expresivo podemos encontrar movimientos repetidos como rascarse o tocarse una parte del cuerpo reiteradamente, movimientos rítmicos con las extremidades, moverse y hacer cosas sin una actividad concreta, manipulación continua de objetos, movimientos torpes, paralización, tartamudez u otras dificultades de expresión verbal, llanto, expresiones faciales de susto, miedo o desesperación, evitación o escape de la situación, conductas que brinden sensación subjetiva de seguridad como fumar o beber en exceso, así como conductas que puedan reducir la activación fisiológica o cognitiva como comer demasiado, tomar tranquilizantes (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999).

La Tabla 2 resume, por sistema, las principales manifestaciones de ansiedad que pueden presentarse en los seres humanos.

Tabla 2 Manifestaciones de la reacción o estado de ansiedad.

Cognitivo-Subjetivas: Se refieren a pensamientos, ideas e imágenes de carácter subjetivo, así como a su influencia sobre el funcionamiento complejo.		
	• Preocupación	
	• Inseguridad	
	• Miedo o temor	
	• Aprensión	
	• Pensamientos negativos: inferioridad, incapacidad	
	• Dificultad para tomar decisiones	
	• Anticipación de peligro o amenaza	
	• Dificultad para concentrarse	
	• Sensación general de desorganización o pérdida de control sobre el ambiente, acompañada de dificultad para pensar con claridad.	
Fisiológicas: Son consecuencia de la actividad de los distintos sistemas orgánicos.		
	Síntomas cardiovasculares:	Palpitaciones, pulso rápido o errátil, tensión arterial elevada, accesos de calor
	Síntomas	Sensación de sofoco, disnea, respiración rápida y

	respiratorios:	superficial, opresión torácica.
	Síntomas gastrointestinales:	Náuseas, vómitos, diarrea, aerofagia, molestias digestivas
	Síntomas genitourinarios:	Micciones frecuentes, enuresis, eyaculación precoz, frigidez, impotencia.
	Síntomas neuromusculares:	Tensión muscular, temblores, hormigueo, dolor de cabeza tensional, fatigabilidad excesiva.
	Síntomas neurovegetativos:	Sequedad de boca, sudoración excesiva, mareo, lipotimia

Motoras: Se refieren a comportamientos observables y son consecuencia de la actividad cognitiva y fisiológica.

	• Hiperactividad
	• Paralización motora
	• Movimientos repetitivos
	• Movimientos torpes y desorganizados
	• Tartamudeo y otras dificultades de expresión verbal
	• Conductas de evitación

Fuente: Cano-Vindel y Miguel-Tobal (2001).

Cabe destacar que las manifestaciones que presentan algunas personas ansiosas no son fácilmente percibidas. Cano-Vindel (2003) refieren que en las personas con un estilo represivo de afrontamiento, se observa una aparente calma, una baja intensidad de la experiencia emocional ante situaciones que, en otros sujetos, generan una intensa experiencia emocional negativa o desagradable. Sin embargo, sus registros fisiológicos muestran una alta activación fisiológica. Es como si intentaran eliminar de su conciencia la experiencia emocional desagradable, pero no pudieran reducir su activación fisiológica. De esta manera, en los sujetos represores, se puede hablar de una discordancia entre las manifestaciones emocionales en su sistema cognitivo- subjetivo y su sistema fisiológico.

Hay que tener en cuenta también, por otro lado, que los individuos difieren en su respuesta a la sensación en cuanto al tipo, la intensidad, el tono afectivo, el inicio y la compensación de la misma, por lo que para algunos niños, estímulos menores, podrán desencadenar manifestaciones desproporcionadas. Ben-Sasson, Carter y Briggs-Gowan (2009) destacan que algunas personas evidencian dificultades clínicamente significativas en la regulación de su respuesta a la sensación, al grado de que éstas interfieren con sus actividades diarias. En su

estudio, encontraron que en los niños de primaria, la sobrecapacidad de respuesta hacia los estímulos (SOR) táctiles y auditivos pudo afectar su participación en las actividades académicas y sociales. Los padres de niños con SOR, en contraste con los padres de niños sin esta respuesta acentuada, informaron la coocurrencia de problemas de internalización (como puede ser la ansiedad), externalización (como hiperactividad) y problemas de desregulación, así como los niveles más bajos de los comportamientos sociales adaptativos concurrentes.

1.2.2 Trastornos emocionales y de ansiedad en la infancia: su prevalencia

Miguel-Tobal y Cano-Vindel (2002) afirman que los trastornos de ansiedad suponen la patología más frecuente entre la población, incluidos niños y a adultos. Estos trastornos, tomados en su conjunto son mucho más frecuentes en las mujeres que en los varones, presentando las primeras una tasa de prevalencia-vida aproximadamente 2.5 veces superior a la de los hombres.

En la infancia, las alteraciones psicológicas han sido tradicionalmente clasificadas en dos patrones básicos: del comportamiento y de las emociones. Entre las alteraciones de las emociones, también llamados síndromes internalizantes se encuentran las manifestaciones de ansiedad. López, Alcántara, Fernández, Castro y López (2010) mencionan que aunque autores como Achenbach, Dumenci y Rescorla, en el 2002, así como Cicchetti y Cohen, en el 2006 ubicaron que las tasas de prevalencia de alteraciones psicológicas para la población general infantil se sitúan entre el 15% y el 20%, en su muestra clínica pediátrica, la tasa de prevalencia encontrada se situó entre el 29% y el 54%, lo cual indica una gran diferencia entre muestras de población general y clínica. En su estudio con niños de 6 a 12 años, pudieron comprobar que más de la mitad de los menores remitidos por interconsulta pediátrica presentan altos niveles de ansiedad y, aproximadamente un tercio, presentan problemas afectivos y quejas somáticas. Sin embargo, no ha sido la sintomatología de estos trastornos internalizantes el motivo de derivación a la unidad de psicología, lo cual deja ver la

elevada incidencia de manifestaciones ansiosas en niños y niñas, secundarias a otras problemáticas.

Habitualmente los trastornos de ansiedad se habían relacionado con la edad adulta, en que las demandas psicosociales, sobre todo económicas, profesionales y familiares se acentúan, no obstante, existe un incremento en la tendencia a que estas manifestaciones se presenten cada vez a más corta edad. Twenge (2004), quien realizó dos estudios que involucraron a miles de niños y estudiantes adolescentes, encuentra que la ansiedad ha aumentado sustancialmente desde hace más de 6 décadas y que la tasa de niños con dificultades para manejar su nivel de ansiedad se ha incrementado más que la tasa encontrada en los niños 20 años atrás, lo cual favorece condiciones que tienden a volverse crónicas y afectan negativamente a la persona en una variedad de áreas.

De acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales (DSM-IV TR) las tasas de prevalencia de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes van desde el 2 al 27%, dependiendo de la edad y el instrumento de medida usado, entre otros factores, mientras que algunos reportes que diferencian entre niños y jóvenes indican que la ansiedad durante el desarrollo afecta aproximadamente al 9% de los niños (Berstein y Borchardt, 1991, citados por Jadue, 2001) y entre el 13 y 17% de los jóvenes (Kashani y Orvaschel, 1990, citados por Jadue, 2001), observándose un incremento con la edad (Miguez y Becoña, 2007, citados por López, Alcántara, Fernández, Castro y López, 2010).

Cabe destacar que los estudios epidemiológicos sobre los trastornos de ansiedad en la infancia tienden a ser poco precisos, ya que en ocasiones no existen criterios de clasificación compartidos, además de que es común que se presente el solapamiento de unos cuadros sobre otros. Por ejemplo, en su revisión de reportes de investigación, Doobay (2008) observa que es común que la ansiedad por separación se dé junto con ansiedad generalizada, el trastorno

obsesivo compulsivo, el trastorno de pánico, depresión, TDAH, trastorno negativista desafiante, enuresis o la negativa a ir a la escuela.

A su vez, es importante considerar que parece haber algunas diferencias respecto a los factores de riesgo en los niños para presentar diferentes trastornos de ansiedad y las edades típicas de aparición de los distintos trastornos también suele ser distinta. Por ejemplo, Mychailyszyn, Mendez y Kendall (2010) pudieron observar que la ansiedad por separación comenzaba a edad más temprana que los trastornos de fobia social y ansiedad generalizada.

En el caso del trastorno obsesivo compulsivo (TOC) durante la infancia, se ha podido notar que existen dos picos, el primero entre los 5 y 8 años, con un predominio en varones que presentan con frecuencia tics y el segundo, durante la adolescencia, en que la incidencia es mayor en mujeres, frecuentemente con síntomas propios de la interiorización de problemas, como depresión y ansiedad, además de TOC (Adams y Torchia, 2000). Por su parte, Keenan, Feng, Hipwell y Klostermanns (2009) encontraron que los síntomas de ansiedad por separación mostraron una disminución gradual en función de la edad, los síntomas de depresión un incremento lineal y los síntomas de ansiedad generalizada y social, un aumento de los 6 a los 8 años, una meseta de los 8 a los 10 y una disminución de los 10 a los 12 años. A partir de esto, puede pensarse que tanto por la edad de aparición, como por los síntomas característicos de cada trastorno y las diferencias personales, las repercusiones pueden ser distintas de un niño ansioso a otro, sin tomar en cuenta las diferencias ambientales y culturales.

Además, no todos los trastornos y sus repercusiones han sido estudiados en la misma medida. Muris y Broeren (2009), al realizar una revisión de artículos sobre trastornos de ansiedad infantil publicados entre 1982 y 2006, encontraron que, durante estos 25 años hubo un incremento gradual y significativo en la frecuencia de publicaciones de este tipo, sobre todo para el trastorno de estrés postraumático y el trastorno obsesivo compulsivo, seguido de trastornos múltiples de ansiedad y fobia social. Estos autores identificaron que sobre la ansiedad por

separación y el trastorno de ansiedad generalizada se han llevado a cabo menos estudios en las últimas décadas. Estos autores refieren además que la investigación sobre el trastorno de ansiedad generalizada, las fobias específicas y la ansiedad por separación se estudian a menudo en niños, mientras que los trabajos sobre el trastorno de pánico, agorafobia y trastorno obsesivo compulsivo son más estudiados en adolescentes.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su tercera versión (DSM III) se mencionaban tres trastornos de ansiedad característicos de la infancia: la ansiedad por separación, el trastorno de evitación y la ansiedad excesiva. No obstante, en DSMIV-TR sólo se hace alusión a la ansiedad por separación, cuya prevalencia se estima en torno al 4% en niños y adolescentes jóvenes (APA, 2004). Toro (1986, citado por Echeburúa, 1998) menciona que al ser la fobia escolar el trastorno más significativo a estas edades, cabría incluirlo dentro del manual, ya que no se trata de una fobia específica dado que implica múltiples temores relacionados. La fobia escolar suele caracterizarse por una anticipación de consecuencias negativas asociadas a la escuela, como podría ser el temor al castigo de los profesores, miedo a ser ridiculizado por los compañeros, evaluación negativa de la propia inteligencia o capacidad académica, entre otros, acompañándose de manifestaciones somáticas que desaparecen si el niño se queda en casa y se entretiene con otras actividades. Este cuadro se asocia a depresión y baja autoestima (Berg, 1985, citado por Echeburúa, 1998), además de que puede llevar a un rezago académico y a dificultades para la interacción social.

Ollendick y Mayer (1984, citados por Echeburúa, 1998) mencionan como facilitadores de la fobia escolar dos tipos de variables: a) factores relacionados con la escolaridad (como el temor a un profesor, mal rendimiento escolar, dificultades en las relaciones con compañeros, tener complejos sobre algún aspecto de la apariencia física, conflicto entre los padres y la administración de la escuela) y b) sucesos vitales negativos como alguna enfermedad prolongada, el fallecimiento de alguno de los padres o conflictos entre éstos. Sin embargo, parece que no se

incluye esta fobia como un cuadro clínico independiente en el DSM-IV TR dado que estos sucesos pueden desencadenar cualquiera de los otros cuadros de ansiedad descritos en la versión actual del manual. En este sentido, Aduna y Bolaños (1992) afirman que la ansiedad por separación, la fobia social y el trastorno de ansiedad generalizada parecen ser los tres trastornos más fácilmente presentados en la escuela, dadas las situaciones que el colegio conlleva, pues implica separarse del entorno conocido de la casa, pensar en el desempeño futuro y relacionarse con personas desconocidas.

1.2.3 Medición de la ansiedad infantil

En función de los distintos componentes de la respuesta ansiosa, así como de su conceptualización, pueden existir diferentes formas de medir la ansiedad. Habitualmente esto se ha hecho a través de tests psicológicos. De los instrumentos que se han desarrollado para medir la ansiedad de niños y adolescentes, muchos han surgido en países de habla inglesa. Los que existen en español, válidos y confiables son, en algunos casos, traducciones y adaptaciones para población hispanohablante de escalas construidas originalmente en inglés. Tal es el caso, por ejemplo de la *Escala Multidimensional de Ansiedad para Niños* MASC (March, Parker, Sullivan, Stallings y Conners, 1997, validada por García-Villamizar y Yenes, 2002), la *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños- Revisada* CMASR (Reynolds y Richmond, 1997, validada por Sosa, Capafons y López, 1990) y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños* STAIC (Spielberger, 1973, validado por Castrillón y Borrero, 2005). Algunas otras escalas se han dirigido a aspectos específicos de la ansiedad como la ansiedad social o a indicadores fisiológicos en respuesta a la ansiedad. Otras más se han adaptado a nuestro idioma, pero están dirigidas específicamente a la población española como la *Escala de Ansiedad para Niños de Spence* SCAS (1997, validada por Servera, Balle, Tortella y García, 2005).

Recientemente ha habido esfuerzos por construir instrumentos de medición adecuados a los escolares. García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo,

Marzo y Estévez (2011) han desarrollado una escala de ansiedad escolar en el que tomaron como referencia para su análisis y validación el cuestionario de ansiedad estado-rasgo. Sin embargo, los instrumentos evidentemente enfocados al contexto educativo que consideren las diversas situaciones escolares ansiógenas son escasos. Lo que se puede encontrar desde hace varias décadas son cuestionarios para la medición de la ansiedad frente a los exámenes, como los siguientes: Test Anxiety Scale (Sarason, 1978), Test Anxiety Inventory (Spielberger, 1980), Reactions To Test (Sarason, 1984), German Test Anxiety Inventory (Hoddap, 1996), Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (Miguel Tobal y Cano-Vindel, 1988), Cuestionario de Ansiedad en los Exámenes (Valero, 1997) Cognitive Test Anxiety Scale (Cassady y Jonson, 2002) y Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (Ferrando Varea y Lorenzo, 2002). Sin embargo, éstos también han surgido principalmente desde el contexto europeo o norteamericano.

1.2.4 Etiología de los trastornos de ansiedad en la infancia: las fuentes de la ansiedad infantil

Desde hace ya varias décadas se ha concebido la ansiedad como una mezcla compleja de emociones en interacción, con antecedentes en los aspectos culturales, de aprendizaje, psicológicos y fisiológicos del individuo (Izard, 1972, citado por Reynolds y Richmond, 1997). En lo reciente, Martínez-Otero (2012) destaca que en el período escolar (aproximadamente entre los 6 y los 12 años) son los aspectos ambientales los que suelen explicar la aparición del estrés infantil. Entre los factores estresantes se consideran la exposición del niño a situaciones de maltrato, la falta de afecto, la separación/divorcio de los padres, las dificultades económicas, los problemas en el centro educativo (p. ej. inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo), las enfermedades crónicas, la baja autoestima, las escasas habilidades interpersonales, entre otros. Este autor agrupa los estresores en cinco sectores:

- *Personal*. Algunas características personales, condicionadas por el entorno, favorecen el estrés, por ejemplo, la excesiva inhibición, la falta de habilidades sociales o la baja autoestima.
- *Familiar*. En general, una estructura familiar disfuncional, así como los estilos educativos de los padres caracterizados por la permisividad, el autoritarismo o la sobreprotección generan situaciones que estresan a los hijos.
- *Escolar*. Por un lado, la insuficiente comunicación y las malas relaciones interpersonales y por otro, la estructura y la gestión institucionales que tienden a ser rígidas y verticales.
- *Social*. La continua exposición a estímulos amenazantes, por ejemplo, vivir en un entorno hostil o agresivo. A su vez, la existencia de problemas económicos en la familia y la falta de apoyo social suficiente.
- *Salud*. Las enfermedades, sobre todo las de tipo crónico, que implican malestar, dolor y temor, así como la posible hospitalización, que supone separación de la familia y alejamiento del entorno escolar y social, así como exigencias de adaptación a un medio extraño, que suele ser vivido como amenazante.

Se tomará como base esta clasificación, con algunas adecuaciones, para detallar las fuentes de ansiedad infantil o factores ansiógenos, tomando en consideración el contexto, familiar, escolar y socio-cultural, ya que como lo mencionan Martínez y Díaz (2007), los estudios realizados acerca de los factores que están implicados en el estrés escolar se convierten en situaciones que aparecen en cualquier periodo del ciclo vital propio de la persona, los cuales se pueden clasificar en cuatro categorías específicas: familiares, académicas, sociales y biológicas. Sin embargo, en el presente estudio, los factores de carácter biológico no serán directamente abordados.

Se considerará como factor de ansiedad o ansiógeno a cualquier situación, idea o estímulo que sea identificada como favorecedora o que explique en alguna medida la respuesta de ansiedad infantil presentada.

Factores personales y familiares

Las influencias interactivas de lo biológico y del aprendizaje pueden hacer que en unas personas sea más rápida la adquisición del miedo o de patrones de respuesta ansiosos. La personalidad se irá formando a través de los años y las experiencias tempranas en la familia juegan un papel trascendental en este proceso. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que en la actualidad, tiende a ser cada vez más frecuente que los hijos se encuentren solos en el hogar por la necesidad laboral de ambos padres, o bien, es común encontrar familias con un solo progenitor o reconstruidas después de un divorcio, lo cual puede exponer a los pequeños a ser cuidados por terceros, que no siempre les brindan un clima de seguridad. No obstante, el estar con los padres tampoco es garantía de que el niño sienta protección, ya que si éstos son miedosos o ansiosos, pueden impedir a sus hijos la exploración del entorno y privarles de la oportunidad de eliminar los temores por la experiencia (Echeburúa, 1998).

La principal fuente de adquisición de los miedos parece ser la observación de unos padres atemorizados, dándose una transmisión social de éste. Al mismo tiempo, los estilos de crianza resultan relevantes. Como menciona Martínez-Otero (2012), la sobreprotección de los padres aumenta la propensión de los niños a sentirse estresados, lo cual parece estar asociado al hecho de que, al controlar todas las actividades que el hijo realiza, lo restringen, o bien, enfatizan las dificultades y los peligros relacionados con la vida diaria, haciendo percibir al niño una insuficiencia para enfrentar diferentes retos que tal vez ya esté preparado para enfrentar. Así, cuando el pequeño tiene que realizar nuevas tareas, experimenta desconfianza.

En esta misma línea, desde hace algunas décadas, los resultados del estudio realizado por Sarason (1960, citado por Córdova y Shiroma, 2005) ya dejaban ver que los padres de niños que tienen puntuaciones elevadas de ansiedad se muestran más preocupados en brindarle ayuda a sus hijos en cualquier situación difícil en relación a los padres de niños menos ansiosos. Y es

que, como se ha hecho mención, aunque los niños necesitan ayuda para resolver algunas situaciones difíciles, el tratar de remediar todos sus conflictos puede hacer que el hijo cuestione sus propias capacidades y tienda a pensar que puede fallar en la resolución de sus conflictos si tuviera que enfrentarlos sin la ayuda de sus padres. Inclusive puede percibir que éstos no creen que cuente con las capacidades para resolver los problemas que se le presentan, trayendo como consecuencia una mayor dependencia de las personas significativas del entorno y un incremento en los niveles de ansiedad frente a situaciones que el niño no se cree capaz de afrontar de manera independiente.

En contraste, cuando uno o ambos padres se muestran perfeccionistas y exigentes, tratando al niño como un adulto pequeño, puede generar expectativas irreales con respecto a sus capacidades y favorecer el surgimiento de respuestas ansiosas ya que, en estas circunstancias, es más probable que el hijo aprenda que es incompetente y se sienta insatisfecho de sí mismo, considerando que los esfuerzos que él realiza no son suficientes para ganar la aprobación y cumplir las expectativas que se tienen de él, volviéndose propenso a sentimientos de autocrítica excesiva y a reaccionar acentuadamente al fracaso o a errores pequeños.

Por otro lado, Cameron (1963, citado por Gómez y Palafox, 1989) menciona que algunos niños son enseñados a buscar todos los peligros en su vida cotidiana, volviéndose tensos y aprensivos. Esto se da en situaciones donde el padre considera que su hijo debe adquirir conductas agresivas para defenderse, aun cuando el niño no sienta que es lo más adecuado, creándole un sentimiento ambivalente, de donde surge su ansiedad. También menciona que los padres demasiado tolerantes tienen probabilidad de hacer que se desarrollen niños muy ansiosos, ya que las personas necesitan límites definidos para poder sentirse seguros y sin éstos, los menores no sabrán cuál es el tope de su libertad conductual.

Heileger (1985, citado por Córdova y Shiroma, 2005) por su parte postula que, en relación a la crianza que los padres imponen a sus hijos, hay tres factores asociados con la ansiedad: a) *la infancia de los padres*: la manera en que han asumido desde pequeños las restricciones y prohibiciones de sus propios padres, por lo que, al quedarse sin satisfacer muchos de sus deseos y expectativas, tratan de resolverlos o de compensar de alguna manera las necesidades no cubiertas a través de sus hijos, aplicando las mismas prohibiciones o no tomando en cuenta los deseos, impulsos o necesidades de sus niños y, favoreciendo el que los infantes se sientan reprimidos, no se autorregulen y pierdan autonomía; b) *las normas educativas impuestas por la sociedad*: específicamente las del medio social en donde se desarrollan, que si se atienden, generarán tensión; c) *transmisión de las experiencias o emociones negativas de los padres a sus hijos*, particularmente si éstos se ven imposibilitados de descargar sus conflictos fuera del ámbito familiar.

Gómez y Palafox (1989) en su estudio con familias de clase media en las que compararon aquéllas con un hijo ansioso con otras en donde el hijo evaluado no resultó ansioso, no encontraron diferencias significativas en cuanto al ambiente familiar de estos grupos. Sin embargo, en el de niños ansiosos se observó que el 52% de la variable ansiedad se debe a la comunicación de pareja de sus padres, confirmándose que la comunicación disfuncional es un factor que genera ansiedad en los hijos. A su vez, se encontró que el 54% de la variable ansiedad en la madre se debe a la forma en que el niño lleva a cabo las reglas de la familia y que, en el padre, el 60% de su ansiedad estuvo relacionada con la ansiedad de la pareja. En los niños no ansiosos se evidenció que la forma en que el padre se comunique con la familia y cómo establezca las reglas, así como la forma de manejar la comunicación y las reglas familiares por parte del niño se encuentran relacionadas con niveles bajos de ansiedad.

En el mismo sentido, Jadue (2003) afirma que existen más posibilidades de que los niños se muestren ansiosos cuando las relaciones intrafamiliares son coercitivas y el ambiente familiar se caracteriza por una dinámica en donde se

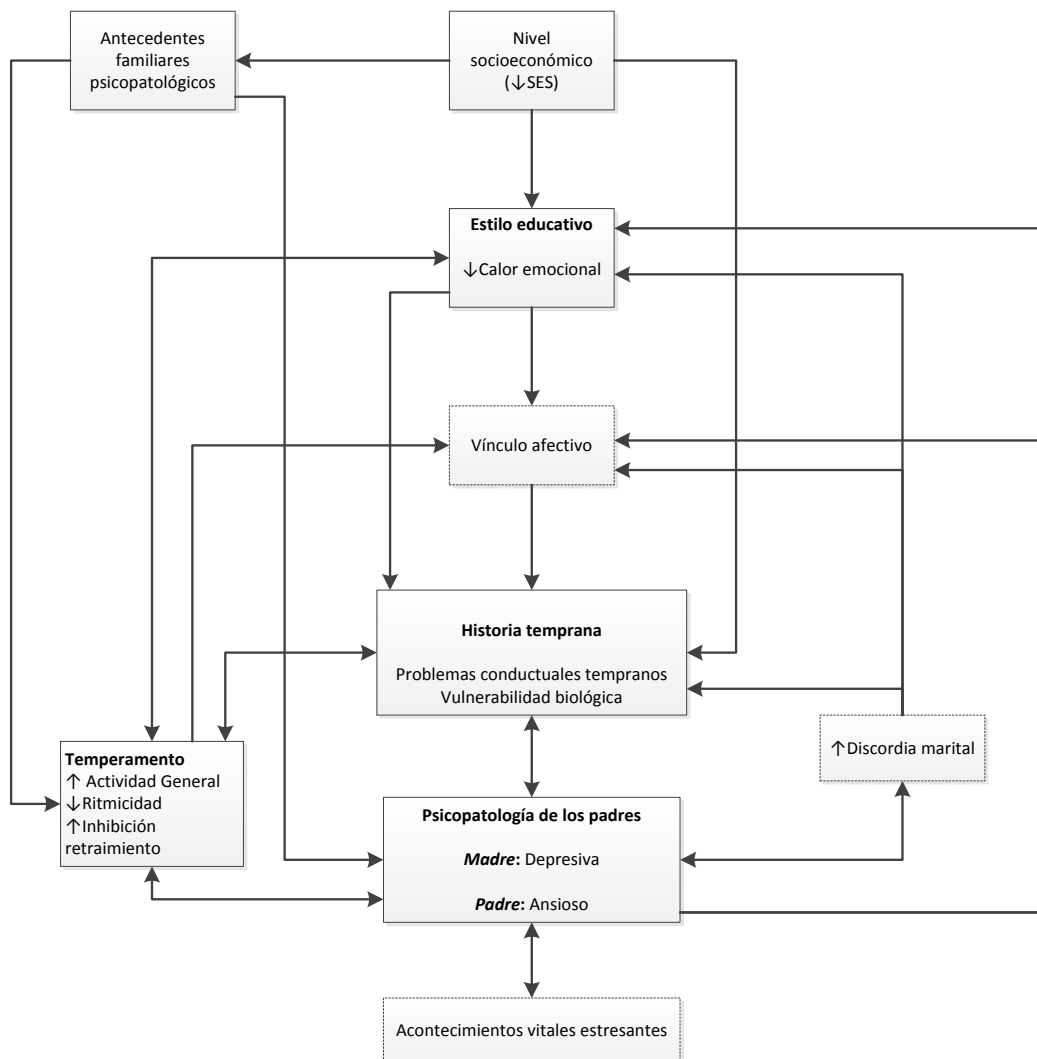
producen conflictos y discordias en forma sostenida, ya que se ven expuestos prematuramente a dificultades propias del mundo de los adultos y carecen de la madurez emocional y racional necesaria para entender estos problemas en su totalidad. Esta falta de capacidad y experiencia para enfrentarse a tales situaciones haría que los niños se sientan abrumados y vulnerables por estos acontecimientos. Además, si los niños son utilizados como confidentes por sus padres, puede acentuarse la decepción o insatisfacción con la vida.

Cuando los padres presentan desórdenes emocionales o cuando los menores son criados bajo condiciones de abusos físicos y emocionales, se favorece también la presencia de manifestaciones de ansiedad, ya que los castigos frecuentes e intensos se reflejan en la preocupación sobre los daños temporales o el rechazo por los otros. Este podría ser el caso de aquellos niños que por evitar golpes o la devaluación de sus mayores, asumen una actitud sumisa, pero guardan resentimientos que no se permiten manifestar por sentimientos de culpa y miedo a las represalias.

Al hablar del papel de la familia en la génesis de la ansiedad, es importante considerar que los modelos de educación en los niños han sido oscilantes a lo largo del tiempo. Stendler, en 1950 (citado por Gómez y Palafox, 1989) observó que de los años 1890 a 1900 el niño era considerado delicado y tratado con amor y amabilidad, sin embargo, a partir de 1910 a 1930, la tendencia cambia hacia una educación rígida, por lo que si un niño se rehusaba a seguir una orden, el padre exigía obediencia completa. De esta forma, se observa que los cambios sociales traen consigo la posibilidad de conflictos entre los padres de las generaciones anteriores y los hijos que van creciendo bajo condiciones nuevas. Cuanto más rápido se den los cambios, mayores probabilidades de que se convierta en una fuente de tensión y que los efectos de dicho cambio dependan de las expectativas, creencias, compromisos y recursos de afrontamiento, así como de las formas de vida del individuo y del grupo social. Cabe destacar que las sociedades actuales realizan ajustes cada vez con mayor frecuencia.

Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998) mencionan que se ha encontrado una clara asociación entre ciertos rasgos conductuales, en particular la inhibición conductual, y los trastornos de ansiedad en la infancia. En su estudio, la sintomatología depresiva en la madre, así como también la presencia de ansiedad de tipo fóbico en el padre, constituyeron factores de riesgo estadísticamente significativos para el desarrollo de trastornos de ansiedad en el niño. El alcoholismo, la somatización y la sintomatología en general también aparecieron como factores de riesgo. Otro de los hallazgos de estos autores es que un temperamento caracterizado por elevada actividad general, baja ritmicidad en la comida y una tendencia al retraimiento o a la inhibición, actúa como factor de riesgo para el desarrollo de ansiedad en el niño y, respecto al estilo educativo, sus hallazgos muestran que el bajo calor emocional de la madre, manifestado por poca comprensión y confianza en el niño, pocas muestras de afecto hacia él, así como poco interés en ayudarlo y animarlo, favorece el desarrollo de ansiedad, contrario al caso del padre, en quien se observó el patrón opuesto, ya que el distanciamiento y la frialdad de parte de él parece proteger al niño para el desarrollo de cuadros ansiosos. Estos autores proponen un mapa de interacciones en función de los factores que encontraron significativos en su estudio y otros que han sido reportados como relevantes (Figura 1), sugiriendo que el estudio de factores de riesgo debería realizarse desde una perspectiva evolutiva del individuo y siempre en consideración del contexto personal, social y ambiental propio de cada uno.

Figura 1 Interacción entre los factores de riesgo de ansiedad.



Fuente: Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998)

Por su parte, la investigación de Ramírez (2007) muestra que las variables *conflictos matrimoniales* y *control autoritario* predicen, en un nivel estadístico significativo la conducta ansiedad-depresión y explican el 12% de la varianza de dicha conducta, teniendo el mayor poder predictivo el *control autoritario*, que implica una práctica que utiliza el castigo físico, el autoritarismo y las reglas estrictas. La variable *conflictos matrimoniales* explicó significativamente el 8% de los problemas internos de conducta, en la misma dirección positiva que la variable dependiente, es decir, al aumentar los problemas internos aumentan los conflictos matrimoniales. En general se observó que los problemas aumentan en la medida

en que se incrementan los conflictos matrimoniales y las prácticas de crianza inadecuadas (como control autoritario, énfasis en el logro -una práctica centrada en la exigencia, la presión, la competición y los logros-, y los castigos no físicos) y disminuyen las adecuadas (como expresión de afecto, guía razonada y disfrutar con el niño), convirtiéndose las prácticas adecuadas y positivas en un factor de protección frente a los conflictos y representando un apoyo para mejorar la adaptación de los niños.

En esta misma línea, Gómez y Palafox (1989) encontraron que aquellas familias en las que había un niño no ansioso, comparadas con las de niños ansiosos, la comunicación de pareja se da con un adecuado intercambio de mensajes, donde el padre es el que abre la comunicación con la familia y la esposa es quien se encarga de establecer las normas de comportamiento para todos los miembros. En estas familias se observó también una capacidad de analizar, discutir o arreglar sus problemas de intimidad y se vio que pueden entender sus sentimientos mutuos, salir de sí mismos y comprender las preocupaciones del otro. No obstante, se notó cierta relación de dependencia de la madre con respecto al padre, en cuanto a que si él llegara a tornarse ansioso, ella lo haría posiblemente. Sin embargo, cuando los padres funcionan con bajos niveles de ansiedad, la situación entre la pareja no afecta el estado emocional del niño y este responde adecuadamente tanto a la comunicación como a las reglas dadas. La falta de reglas resulta un factor ansiógeno para la madre y esto, por su parte, es ansiógeno para el padre. En contraste, los padres de hijos ansiosos muestran dificultad para enviar mensajes, lo cual genera ansiedad entre los cónyuges y contamina al subsistema de los hijos. El padre se torna ansioso ante sus reglas pero no abre la comunicación con la familia, desplazando esta función a la madre, quien se siente ansiosa al comunicarse con la familia y tratar de establecer las reglas. De esta manera se corrobora el importante papel que tiene la dinámica familiar para el desarrollo de la ansiedad infantil.

Factores escolares

En las instituciones educativas se ha podido observar cada vez más la identificación de trastornos emocionales en los alumnos (Doll y Lyon, 1997, citado por Jadue, 2001). Sin embargo, a diferencia de otros trastornos de la infancia, los de ansiedad reciben menos atención en el ámbito educativo debido a que no se les suele asociar directamente con el desempeño escolar y no siempre originan problemas de conducta.

Naranjo (2010) menciona que existe evidencia de que una gran parte de la población estudiantil manifiesta niveles moderados de ansiedad y que algunos alumnos llegan a presentar niveles muy elevados de ansiedad, con preocupaciones constantes, lo cual puede perjudicar de manera significativa su rendimiento y su habilidad de logro. No obstante, a pesar de que se trata de una manifestación frecuente, la relación entre la ansiedad en niños y el funcionamiento escolar necesita ser estudiada en mayor medida (Aduna y Bolaños, 1992).

Es posible identificar en el contexto escolar múltiples factores que generan con frecuencia respuestas de ansiedad en los alumnos. En primer lugar, el colegio ofrece al niño el reto de desvincularse del ambiente familiar conocido y “seguro” y enfrentarse a un entorno inexplorado, en el que tiene que adaptarse a la convivencia con personas diferentes; esta no suele ser una tarea fácil, de ahí que sea común ver a niñas o niños llorando los primeros días de escuela. A su vez, el sistema tradicional de selección para ingresar a algunos colegios puede provocar ansiedad en el niño por la presión que ejercen sus padres directa o indirectamente o por la reacción negativa que puede generarse en alguno de ellos cuando sus expectativas con respecto a este tema no se ven satisfechas, lo cual podría influir en el estado de ánimo y el autoconcepto de los estudiantes (Clarizio, 1994, citado por Córdova y Shiroma, 2005).

Una vez que el niño ingresa al ambiente escolar, éste podría encontrarse inmerso en una serie de situaciones que tienden a influir en la aparición de manifestaciones de ansiedad, como la competitividad con sus compañeros y

consigo mismo para alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio, sobre todo si el niño se considera incapaz de alcanzar ese nivel por sus propias capacidades o porque se exige demasiado y no llega a alcanzar las metas que se propone. Naranjo (2009a) destaca que, además de la competitividad, la escuela es una institución significativamente estresante por las rivalidades generales entre compañeras y compañeros, la preocupación por la participación en el salón de clase, la realización de pruebas, el temor al fracaso y a decepcionar a madres y padres, lograr la aceptación entre un grupo de iguales, la violencia física y psicológica, entre otros. Hay que tomar en cuenta también que las calificaciones escolares suelen considerarse un medio para lograr el reconocimiento de personas significativas como son los padres o maestros y, dado que el prestigio personal puede depender en buena medida del desempeño que se tenga en la escuela, cuando el plan académico no es lo suficientemente flexible para maximizar las probabilidades de éxito de los alumnos y minimizar sus posibilidades de fracaso, o bien, cuando existen dificultades de las tareas o actividades escolares, pueden generarse respuestas de ansiedad. Además, los estudiantes se enfrentan al aprendizaje de nuevos contenidos, las reorganizaciones curriculares y evaluaciones exigentes y selectivas (Rosário, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly y Bernardo, 2008).

Martínez y Díaz (2007) definen el estrés escolar 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 conocimiento e identidad y habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada. El entorno puede generar estrés escolar cuando no existen condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo de la socialización, que propicie comunicación entre los estudiantes con los profesores, sus padres y familiares, con la sociedad y las relaciones ambientales.

Por su parte, Martínez-Otero (2012) menciona entre las fuentes escolares generadoras de estrés la falta de sensibilidad hacia la diversidad, que se traduce en desconfianza, hostilidad y exclusión, el cambio en las relaciones humanas debido a la tecnificación, implicando menor contacto personal con el profesor y con los compañeros, el alejamiento de la naturaleza, las malas relaciones y la fragilidad de la comunidad educativa dado el individualismo y la violencia en la escuela, el discurso educativo, instructivo y dogmático, a menudo acompañado de sobrecarga de exigencias, críticas y tareas, lo que lo vuelve frío y extenuante, así como el predominio de la rigidez y la verticalidad en las estructuras y estilos de gestión escolar, lo que dificulta la participación responsable y la comunicación fluida entre sus miembros.

Sin embargo, probablemente el factor ansiógeno más generalizado para los escolares sigue siendo el miedo al desempeño en el aula y el temor al fracaso académico. Bausela (2005) menciona que la mayoría de estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, lo cual puede repercutir negativamente no sólo en el rendimiento ante las evaluaciones, sino que puede llegar a desequilibrar la salud de los alumnos ante este tipo de situaciones. Mucho antes de que comiencen los exámenes, es posible que comiencen a padecer trastornos físicos muy diversos como insomnio, dolores de cabeza, náuseas o vómitos, agravándose conforme se van acercando los días para el examen. El efecto que se produce en los alumnos no es uniforme, sino que está en función de múltiples variables, entre ellas el rasgo de ansiedad del sujeto, la importancia de la prueba y factores relacionados con el medio ambiente como el examinador, el lugar, etc. Es importante mencionar que las situaciones que implican evaluación pueden resultar peligrosas o amenazantes debido a que, al fallar en ellas, pueden interferir en el logro de metas o disminuir el sentido de autovalía (Navas, 1991, citado por Calderón, 2000). Por ello es importante asegurarse que los alumnos cuenten con los recursos para responder a los exámenes, acompañados de pensamientos positivos.

La ansiedad ante los exámenes puede definirse como una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas, cuya característica principal es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias aversivas para la autoestima, minusvaloración social, y pérdida de algún beneficio esperado (Gutierrez Calvo y Avero 1995, citados por Furlan, 2006). La ansiedad de evaluación englobará por lo tanto a todas aquellas situaciones en las que una persona percibe de forma amenazante el hecho de que se evalúe su nivel de competencias, sobre todo si ésta anticipa las consecuencias negativas derivadas de un mal desempeño. Cabe destacar que la autoeficacia percibida tiene que ver con los juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para alcanzar un cierto nivel de ejecución, por lo que no atiende a los recursos de los que dispone la persona realmente, sino a cómo los valora, por lo que la ansiedad se puede generar a partir de esta valoración, de ahí que las causas de la ansiedad en exámenes se asocian sobre todo con las ideas irracionales sobre el examen y sus consecuencias, vinculadas con la catastrofización de la situación, una exageración irrealista (Obst, 2004).

Por otro lado, se pueden mencionar otros factores escolares ansiógenos que tienden a presentarse en etapas o en personas en específico. Por ejemplo, Beidel y Randall (1994, citados por Jadue, 2001) refieren que los miedos sociales en niños entre 8 y 12 años se relacionan con situaciones en las que el niño debe leer y/o hablar en voz alta, dialogar con autoridades y relacionarse con sus pares. El alumno ansioso puede desarrollar una actitud negativa o presentar bloqueo frente a determinados temas o contenidos, favorecidos también por estereotipos, o bien, porque el maestro o su actitud sean aversivos y esto se haya asociado a la materia que imparte. A este respecto, Geist (2010) hace una revisión acerca de las actitudes negativas hacia las matemáticas y lo que se conoce como “ansiedad a las matemáticas”, la cual, de acuerdo a los reportes de investigación, se ha incrementado, sobre todo en los alumnos con nivel socioeconómico bajo, cuyos padres suelen tener también una baja escolarización y una actitud negativa a las matemáticas. A su vez, este tipo de ansiedad tiende a acentuarse en niñas, a

quienes se les ha educado con un disgusto por los números y las ciencias exactas, a pesar de que se ha visto que su aptitud para las matemáticas puede ser igual que la que tienen los niños. Cabe destacar que las pruebas cronometradas aumentan este riesgo de ansiedad y que el comportamiento del profesor es también un determinante principal ante este tipo de ansiedad.

Por otra parte, muchas personas estudiantes sienten mayor ansiedad conforme alcanzan grados educativos superiores, en los que enfrentan evaluaciones más frecuentes, comparaciones sociales e incluso experiencias de fracaso. Dichas situaciones además de generar estrés pueden provocar frustración, desmotivación y ansiedad, lo cual tiene un impacto emocional, cognitivo, conductual y fisiológico negativo en el estudiantado, que repercute de la misma forma en la eficiencia de su aprendizaje y en los logros en su rendimiento académico (Naranjo, 2009^a). El paso de un nivel educativo, así como el cambio de escuela puede constituir también una situación ansiógena.

Como puede notarse, el que un alumno se estrese dependerá de múltiples factores y sobre todo de las valoraciones cognitivas que haga, el grado en que perciba cada situación como amenazante y la medida en que se sienta incapaz de afrontarla. Esto evidentemente estará vinculado a la experiencia del niño con los adultos que constituyen modelos para él, principalmente padres y maestros. Por ello, cuando no hay un ambiente adecuado ni estrategias apropiadas para el afrontamiento de la ansiedad, los problemas tienden a cronificarse, hasta el punto de que la calidad de vida desciende. Mitchell, Hall y Patkowska (citados por Aduna y Bolaños, 1992) afirman que entre los principales determinantes de un bajo rendimiento escolar están los factores que provocan tensiones en el ambiente de estudio, la presentación de ansiedad en los exámenes por evaluaciones escritas, la presentación de ansiedad académica, asociada con la ejecución en seminarios, dirección de grupos pequeños, exposiciones de temas de clase, etc., así como deficiencias en hábitos y habilidades de estudio, objetivos académicos no definidos, la falta de compromiso con el curso, ausencia de análisis de la conducta

de estudio y localización y arreglos físicos de las condiciones de estudio como iluminación, ventilación y ruido, entre otros.

A su vez, Crockett y Kellman (1995, citados por Mychailyszyn y cols., 2010) encontraron que los síntomas ansiosos en primer grado de primaria fueron un predictor significativo de su presencia en quinto grado. Reportaron que tanto para niños y niñas, los síntomas tempranos de ansiedad predicen significativamente logros más pobres. Y es que, el considerarse típicamente que la seguridad de los niños es una tarea que incumbe en mayor medida a los padres, suele llevar a algunos profesores a no asumir la corresponsabilidad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento de la ansiedad o del distrés de sus alumnos. Como dice Lampert (2008), es frecuente que los actores se culpen unos a otros; la escuela echa la culpa a la familia, la familia a la escuela y juntas a los medios de comunicación, cuando deberían asumir su papel para contribuir al bienestar de los alumnos.

Cabe mencionar que, dentro de los factores que se ha encontrado capaces de generar actitudes positivas hacia las actividades académicas, destaca el sentir seguridad en las propias capacidades, participar en actividades que para la persona son significativas e importantes, plantearse objetivos y metas que se desea alcanzar y asumir la responsabilidad de sus logros académicos. A su vez, resulta importante para los alumnos sentir seguridad, afecto y atención de otras personas que consideran importantes, obtener buenas calificaciones en pruebas y trabajos, así como recibir críticas constructivas y poder expresarse adecuadamente y sin ansiedad (Naranjo, 2010). A partir del análisis realizado, la autora afirma que la autoestima positiva, la motivación, la comunicación asertiva y el manejo del estrés favorecen el desarrollo de una actitud positiva de la población estudiantil hacia las actividades académicas.

Witteborg, Lowe y Lee (2009) encuentran que los estudiantes con más preocupaciones sociales y síntomas fisiológicos de ansiedad tienen a sentirse más insatisfechos con la escuela. Los resultados globales de este estudio indican que

la dimensión de preocupación social de la ansiedad rasgo es el mejor predictor de la inadaptación escolar en la población infantil y adolescente. Esta dimensión también es un predictor de la actitud hacia los maestros, lo que sugiere que los estudiantes con más preocupaciones sociales o interpersonales son más propensos a que sus maestros les desagraden. Concretamente, los estudiantes más jóvenes y aquéllos con más preocupaciones sociales son quienes tienden a sentir más resentimiento y disgusto hacia sus profesores.

Como puede notarse, la ansiedad es susceptible de verse favorecida por ciertas prácticas educativas, pues si bien la escuela ofrece una oportunidad para que los alumnos incorporen hábitos, aprendan a relacionarse y desarrollen una personalidad sana, también puede ser un entorno en el que el niño se sienta sumamente presionado. Sin embargo, también puede ser un lugar donde la persona se desarrolle plenamente y aprenda a afrontar los conflictos que caracterizan a cada etapa de la vida.

Factores socioculturales

Algunos factores socio-histórico-culturales son importantes para el desarrollo y mantenimiento de manifestaciones ansiosas en los niños. Sin embargo, existen otros agentes como la genética, los rasgos propios de personalidad, los modelos de conducta con que cuenten los menores y sus propias experiencias traumáticas que será importante considerar para entender la génesis de los trastornos de ansiedad y enmarcarlos dentro de los patrones propios de cada cultura.

Mesquita y sus colegas proponen que los modelos culturales pueden influir en varios aspectos de prácticas emocionales, incluyendo eventos antecedentes, sentimientos subjetivos, evaluación y expresión conductual (Mesquita y Frijda, 1992; Mesquita y Walker, 2003, citados por Varela y Hensley-Maloney, 2009). Se ha observado que los aspectos culturales son un factor importante para entender la ansiedad, debido a que en algunas sociedades, como la mexicana, existe una educación diferencial que actúa tempranamente sobre las niñas, induciendo

respuestas de miedo ante estímulos desconocidos, como propias de su sexo (Echeburúa, 1998). Si además se considera que en las culturas individualistas se fomenta la competitividad, se genera un aumento en la vulnerabilidad ante las enfermedades asociadas a la tensión emocional en nuestro contexto (Jadue, 2001), no estando excluidos los niños, pues la competencia se promueve desde las etapas más tempranas de la interacción social.

A su vez, las circunstancias sociales actuales en general parecen favorecer en buena medida la presencia de manifestaciones ansiosas; hoy en día se observa a más niños, sobre todo en contextos urbanos, con información a su alcance (por su acceso a los medios de comunicación), estando expuestos más tempranamente a estímulos amenazadores; los menores se saben en un entorno inseguro, violento, en el que suceden catástrofes naturales, hay menos oportunidad de esparcimiento al aire libre, etc.

Valero (2008, citado por Miranda de la Torre y cols., 2009) habla del aumento de suicidios en niños y adolescentes mexicanos y señala que cerca del 49% tienen causa desconocida; sin embargo relaciona este fenómeno con perturbaciones emocionales tales como la depresión y la ansiedad. Consigna, de hecho, que si existe comorbilidad de ambos trastornos, se multiplica el riesgo. Y es que si bien nuestro país sigue teniendo una fuerte orientación familiar, lo cual se ha encontrado puede ser un factor protector contra los problemas mentales (Escobar et al., 2000, citados por Varela y Hensley-Maloney, 2009), las dificultades económicas imperan, lo cual se ha asociado a mayores niveles de ansiedad. Por ejemplo, en la investigación de La Rosa (1997, citado por Córdova y Shiroma, 2005), en la que se estudió la ansiedad rasgo-estado de estudiantes de primaria y secundaria en función del estrato socioeconómico y el orden de nacimiento, se encontró que los estudiantes primogénitos en estrato socioeconómico alto y medio mostraron menos ansiedad-estado que los primogénitos y no primogénitos de estrato socioeconómico bajo. Las mujeres primogénitas de estrato socioeconómico bajo mostraron mayor ansiedad-estado que los hombres de estrato alto y medio, e incluso mayor que las mujeres de

estrato socioeconómico alto y medio. A su vez, los resultados de la ansiedad-rasgo mostraron que las mujeres obtuvieron puntajes mayores que los hombres, así como también los sujetos de estratos bajos lo hicieron en relación a los sujetos de estratos medios y altos.

Al respecto, Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998) muestran que un bajo nivel socioeconómico, acompañado de problemas conductuales tempranos, así como de antecedentes familiares de psicopatología, predicen significativamente un mayor riesgo de padecer trastornos de ansiedad en el niño. Estos autores argumentan que un nivel socioeconómico bajo facilitaría la aparición de determinados problemas de embarazo, parto o en el desarrollo por la falta de conocimiento y/o de cuidados y, dado que en otras investigaciones se ha visto que tanto los problemas prenatales como perinatales predicen significativamente trastornos de ansiedad, vinculan sus resultados con la hipótesis de un factor de vulnerabilidad biológica. Sin embargo, cabe destacar la presencia de diferencias significativas en los ingresos de las familias de niños con distintos trastornos de ansiedad. Por ejemplo, Mychailyszyn y cols. (2010) observaron que las familias de los niños con fobia social tenían menores ingresos que aquellos con ansiedad generalizada. Esto puede estar relacionado con el estilo de vida, las actividades y costumbres que caracterizan a cada estrato.

En este sentido, el estudio realizado por Guevara (1989, citado por Córdova y Shiroma, 2005) muestra que los niños de estrato socioeconómico medio y alto son quienes perciben una mayor demanda de sus padres respecto a los niños de estratos socioeconómicos bajos. Estos resultados podrían indicar que los padres de nivel socioeconómico alto presentan mayor preocupación en torno al rendimiento académico y desempeño en general de sus hijos y que los padres de estratos socioeconómicos bajos podrían estar más preocupados por satisfacer las necesidades básicas de la familia, pasando el rendimiento de sus hijos en la escuela, a un segundo plano. De esta forma, siendo el nivel de demandas y expectativas de los padres de condiciones más favorables mayores que el de estratos bajos, podría favorecer el que los hijos de los primeros estuvieran más

preocupados por lograr aquello que los padres desean y por exhibir un comportamiento adecuado dentro del contexto social en el que se desenvuelven. La figura de autoridad en este caso sería más estable y las pautas de conductas, así como las reglas en general, más consistentes, ya que los padres de niveles bajos generalmente estarían ocupados en labores que les absorben casi todo el tiempo, con la finalidad de poder mantener económicamente a la familia. Sin embargo, bajo estas circunstancias, los niños de condiciones socioeconómicas desfavorecidas se verían en la necesidad de resolver algunas dificultades que se presentan diariamente de manera autónoma e inclusive, en algunos casos, tendrían que asumir roles paternos y aprender a afrontar ciertos problemas por una cuestión de supervivencia y adaptación; situación que no se presenta generalmente en los niños de estratos socioeconómicos altos, que son generalmente sostenidos por sus padres y que podrían encontrar cierta dificultad para resolver conflictos de manera independiente. Bajo esta perspectiva, existen entonces factores asociados al nivel socioeconómico que pueden afectar diferencialmente a unos o a otros; tal sería el caso de la elección entre una escuela pública o una privada.

Los roles de género constituyen otro factor importante de carácter social que participa en el proceso ansioso. Echeburúa (1998) menciona que, al igual que en la vida adulta, la mayor prevalencia de los miedos y de los trastornos de ansiedad se da en niñas, lo cual puede explicarse a partir de la educación diferencial que suele establecerse entre niños y niñas, ya que en una cultura machista es bien sabido que el patrón de socialización varía considerablemente según se trate de un género u otro. A los niños habitualmente se les enseña a no expresar ansiedad, ya que el rol de género masculino implica tratar con situaciones amenazantes sin expresar miedo, alentando a no mostrar estas manifestaciones, mientras que a las niñas se les permite expresar sus emociones de una manera más abierta. Por su parte, a las niñas suelen inducirseles respuestas de miedo ante estímulos desconocidos y se consideran las respuestas de temor como propias de su sexo.

En la década de los 50's, cuando Castaneda, McCandless y Palermo informaron sobre una versión para niños de la Escala de ansiedad manifiesta (CMAS), las niñas obtuvieron una mayor puntuación que los niños (en Reynolds y Richmond, 1985). Sin embargo, a finales de los 90's, Reynolds (citado por Witteborg, Lowe y Lee, 2009) encontró que tanto hombres como mujeres presentaron síntomas similares de ansiedad. No queda del todo claro si las mujeres tienen más ansiedad o perciben sus síntomas de ansiedad más fácilmente que los hombres.

Es importante considerar además que la trayectoria de los niños tiende a mantenerse relativamente estable durante toda la infancia y la adolescencia, mientras que la trayectoria de las niñas muestra un mayor nivel de problemas que aumentan con la edad (Witteborg, Lowe y Lee, 2009).

1.2.5 Consecuencias de la experimentación de ansiedad excesiva en la infancia

En algunos casos, la ansiedad puede acentuarse hasta el punto de dificultar el funcionamiento personal y social del individuo. Según se adelantó en páginas atrás, desde 1908, Yerkes y Dodson identificaron que existe una relación en forma de U invertida entre el grado de activación de una persona y su nivel de ejecución ante una determinada tarea, alcanzándose el nivel óptimo de rendimiento con un grado medio de activación y disminuyendo el nivel de desempeño a medida que el grado de activación de la persona se aleja de ese nivel óptimo. Complementariamente, se ha observado en los experimentos de Iowa una relación negativa entre ansiedad y rendimiento ante tareas difíciles y una facilitación de la ejecución en los sujetos con ansiedad cuando la tarea es sencilla (en Bausela, 2005), lo cual es importante sea considerado en el ámbito escolar.

Las situaciones ansiógenas pueden provocar también en los alumnos alteraciones en procesos cognitivos específicos como son la atención, memoria y concentración, llegando a interferir significativamente con el funcionamiento

académico (McGee y Stanton, 1990, citado por Barret y Turner, 2001). En relación a esto, Mychailyszyn, Méndez y Kendall (2010) realizaron un estudio en el que integraron reportes de padres y maestros respecto al funcionamiento escolar de jóvenes entre 7 y 14 años, 40 diagnosticados con ansiedad por separación, 58 con fobia social, 76 con trastorno de ansiedad generalizada y 53 sin diagnóstico. Sus hallazgos reflejan que los alumnos sin un diagnóstico de trastorno de ansiedad demostraron tener significativamente niveles más altos de funcionamiento escolar, siendo evaluados por los maestros como más trabajadores, con un aprendizaje significativamente mejor y académicamente más notable que aquellos con algún trastorno. Uno de los riesgos de esto radica en que, si el niño tiene fracasos constantes, puede desarrollar indefensión o desesperanza aprendida, la cual puede observarse ya a los 8 ó 9 años de edad; el niño se va acostumbrando a la idea de que la solución a las situaciones amenazantes está fuera de su control, lo que lo conduce a sentirse ansioso, aburrido o no motivado frente a la tarea escolar, disminuyendo su participación y llegando el alumno a desconfiar de sus propias habilidades.

De esta manera, el experimentar ansiedad se asocia en general a un deterioro de la propia competencia social, así como de las relaciones con los pares (Cobhan, Dadds y Spence, 1998, citados por Jadue, 2001), manifestándose en problemas interpersonales diversos. Según estudios realizados en niños y adolescentes con trastorno de ansiedad obsesivo compulsivo, se ha observado que muchos de estos jóvenes se encuentran aislados de sus compañeros y tienen muy pocos amigos, o quizá ninguno. La necesidad de realizar rituales obsesivos y compulsivos hace que, a menudo, les quede muy poco tiempo o energía que dedicar a relacionarse con otros. Además, los jóvenes con TOC pueden ser objeto de burlas y comentarios crueles por parte de sus compañeros (Adams y Torchia, 2000). Los alumnos ansiosos pueden presentar problemas en su socialización muchas veces también, porque siguen siendo dependientes del adulto o de algún elemento ambiental. Además, sus aprensiones pueden resultarles poco atractivas a sus compañeros, por lo que pueden pasar malos momentos, ya que en la etapa escolar los amigos son un importante referente (Craig y Baucum, 2001).

Mychailyszyn et.al. (2010) observaron que los niños con fobia social fueron evaluados como significativamente menos felices que aquellos con ansiedad por separación o ansiedad generalizada. Sin embargo, en algunas medidas del funcionamiento escolar, los niños con fobia social, ansiedad generalizada y ansiedad por separación no fueron evaluados de manera muy diferente a los que no tenían diagnóstico, aunque sí hubo diferencias significativas cuando se presentó adicionalmente otro trastorno, ya sea de comportamiento (como negativista desafiante), de ánimo (como depresión) u otro trastorno de ansiedad. Por ello, es importante considerar que es común la coexistencia de varios trastornos. Por ejemplo, los niños con obsesiones-compulsiones pueden presentar también otros cuadros como tics, TDAH y mostrar más problemas de aprendizaje que la población general. Un tipo de trastorno del aprendizaje presente frecuentemente en estos jóvenes es el del aprendizaje no verbal (TANV), en el que las capacidades verbales como el lenguaje y la lectura están intactas, pero el niño experimenta dificultades en áreas no verbales y en concreto visuales-espaciales. Puede ser evidente la discalculia, la disgrafía, así como la dificultad para procesar información social y emocional (Adams y Torchia, 2000).

Probablemente el trastorno más frecuentemente asociado a la ansiedad, es la depresión, en sus diferentes grados. Keenan, Feng, Hipwell y Klostermanns (2009) mencionan que debido a que se han encontrado importantes relaciones entre ansiedad y depresión, se ha llegado a pensar que pueden ser una sola unidad, o bien se ha propuesto que tratando la ansiedad infantil se puede prevenir la depresión en la adolescencia. Sin embargo, también se siguen considerando como entidades diferentes, aunque con factores etiológicos en común. Sea como fuere, la depresión suele acompañar a los cuadros ansiosos y esta alteración es de las más frecuentes, sobre todo en mujeres (APA, 2004).

Es así como, el presentar respuestas de ansiedad podría tener repercusiones que sugieren daño a la autoestima y al autoconcepto del estudiante. A este respecto, Haeussler y Milicic (1995, citado por Jadue, 2001) refieren que los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y motivación intrínseca

para aprender obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y motivación extrínseca. A su vez, los alumnos que no desarrollan una sana autoestima suelen ser más vulnerables para mostrar signos somáticos de ansiedad. Así, se observa una influencia bidireccional, mayor ansiedad puede asociarse con una menor autoestima y una baja autoestima puede estar vinculada con una mayor ansiedad.

Por otro lado, Miguel Tobal y Cano-Vindel (2002) mencionan que las respuestas emocionales negativas como la ansiedad presentan reacciones fisiológicas que afectan a órganos y tejidos del organismo, así como a los músculos, la sangre y las secreciones glandulares. Por ello no es de extrañar que cada vez sea mayor el número de estudios que muestran la relación existente entre factores emocionales y trastornos, tales como los cardiovasculares, los digestivos, e incluso los derivados de un funcionamiento deficitario del sistema inmune (Miguel-Tobal, 2000).

Cano-Vindel (1989), encontró que la ansiedad depende fundamentalmente de la interacción entre la situación y las características personales y que el sentido de esta interacción viene determinado por la congruencia entre el tipo de situación y el tipo de rasgo específico de ansiedad predominante en el individuo y menciona que los sujetos con alta ansiedad de evaluación muestran más ansiedad en la situación de hablar en público, mientras que los sujetos con alta ansiedad interpersonal muestran más ansiedad en la situación en la que están a solas con un experimentador del otro sexo, tal y como predice la hipótesis de la congruencia. Esto también se cumple para las reacciones cognitivas y motoras. Es decir, se da una mayor reactividad cognitiva y motora para cada grupo de individuos en la situación que es congruente con su rasgo específico más elevado, por lo que hay que considerar que las consecuencias también pueden ser diferentes según el tipo de reacción más acentuada (cognitiva, fisiológica o motora) y el rasgo.

La presencia de ansiedad se ha visto asociada a diferentes conductas de riesgo como pueden ser algunos problemas de uso y abuso de sustancias

psicoactivas, así como con suicidio en algunos casos. Miranda, Cubillas, Román y Valdez (2009) encontraron que, en alumnos de 5º y 6º de primaria, tanto de escuelas públicas como privadas en México, manifestar ansiedad indicó un riesgo 2.6 veces mayor para presentar ideas suicidas. Sus hallazgos reflejan que los niños con ideación suicida presentan un nivel mayor de ansiedad alta y media en relación con el grupo sin ideación, con una inclinación mayor de las niñas hacia la ansiedad alta. Al hacer una relación de la ansiedad con la ideación se pudo observar que en el caso de los niños se mantiene estable, distribuyéndose en porcentajes similares en los tres niveles de ansiedad (alta, media y baja), sin embargo parece existir una relación directa en el caso de las niñas entre los niveles de ansiedad y el porcentaje de ideación suicida; es decir, a mayor ansiedad mayor se presenta esta tendencia.

En cuanto al consumo de sustancias, Wood, Cano-Vindel, Iruarrizaga y Dongil (2009) mencionan que el estrés, la ansiedad y los trastornos de ansiedad están fuertemente relacionados con el consumo de tabaco y dicha relación es muy compleja. Al analizar la literatura existente sobre la relación entre ansiedad y consumo de tabaco, encontraron que las personas diagnosticadas con algún trastorno de ansiedad multiplican por 3.2 la probabilidad de sufrir un trastorno de abuso o dependencia del alcohol, frente a las personas que no presentan trastorno de ansiedad alguno, con excepción del trastorno obsesivo compulsivo. El consumo de sustancias psicoactivas obedece principalmente al objetivo de calmar o aliviar el afecto negativo y otras respuestas psicofisiológicas relacionadas con la aparición de una posible amenaza que genera ansiedad (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999). Parece ser que las personas aprenden a administrarse las sustancias psicoactivas para obtener dichos efectos. En la población infantil, sobre todo entre más cercano se encuentre el niño a la adolescencia, el no contar con otros recursos para hacer frente a la ansiedad, volverá propenso al individuo a consumir alguna sustancia, considerando el cada vez más fácil acceso a éstas.

Arcas y Cano-Vindel (1999) mencionan que en ocasiones el individuo es consciente de que la situación no supone una amenaza objetiva para él, pero sin

embargo no puede controlar voluntariamente su reacción de ansiedad. Las personas con vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos de ansiedad, disponen de una serie de esquemas relativos a la amenaza, sobre todo en torno a tres temas: aceptación, competencia y control. En situaciones ansiógenas donde estuviera implícita una evaluación social o un potencial rechazo de los otros, posibles críticas por la asunción de responsabilidades o una pérdida del control ejercido sobre el ambiente, se desencadenaría el estado emocional ansioso. Los esquemas ansiógenos dirigen el procesamiento hacia los aspectos internos y externos congruentes con ellos, de manera que el individuo atiende selectivamente a los estímulos amenazantes del ambiente, dando interpretaciones amenazantes a los estímulos ambiguos, por lo que esto sugiere serias implicaciones, por ejemplo, para la toma de decisiones. Cabe destacar que esto se va generando desde la infancia y si no se modifica, en la adultez podrá ser más difícil de ajustar.

1.3 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA ANSIEDAD INFANTIL DESDE LA ESCUELA. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA DISMINUCIÓN DE RESPUESTAS DE ANSIEDAD.

1.3.1 Intervención de la ansiedad infantil desde el ámbito escolar

Adams y Torchia (2000), han sugerido una intervención temprana para los trastornos de ansiedad, ya que han observado que, al menos en el caso del TOC, alrededor de un 80% de los adultos experimentó el inicio de los síntomas durante la infancia. Los programas que se han desarrollado con este propósito han surgido primeramente desde el marco clínico, modelo que ha servido de base para desarrollar otros modelos que se han aplicado a la educación.

Es importante tomar en cuenta que las estrategias que resultan efectivas pueden no ser siempre las que atienden a la lógica, o a veces pueden contraponerse, atendiendo a una relación compleja. Al hablar de la regulación de la ansiedad, Cano-Vindel (2003) menciona que la atención juega un papel

importante sobre aquellas respuestas fisiológicas sobre las que no tenemos un control voluntario, pero sí tenemos información. El control de respuestas voluntarias, puede ser directo y consciente, mientras que el control de respuestas automáticas, exigirá cierto grado de entrenamiento en estrategias indirectas. Sin embargo, para reducir la intensidad de dos respuestas diferentes, aunque del mismo sistema, como pueden ser la respiración y las respuestas electrodermales, se requiere de un entrenamiento especializado en técnicas distintas, como pueden ser el entrenamiento en respiración y el entrenamiento en imaginación. De manera natural, sin dicho entrenamiento, la mayoría de los individuos que quieran reducir simultáneamente la intensidad de su respiración y de sus respuestas electrodermales, tenderán a producir un fraccionamiento de respuesta, o una desincronía, sin resolver del todo su sintomatología.

Para que las estrategias llevadas a cabo resulten efectivas, según se ha verificado en la experiencia, Cano-Vindel, Dongil-Collado, Salguero y Wood (2011) refieren que se debe partir de un esquema en el que se incluya primeramente una evaluación mediante entrevista semiestructurada, la elaboración de hipótesis o modelos explicativos, la devolución inicial de información y el apoyo con cuestionarios que profundicen en el problema. A partir de esto, sugiere explorar un posible diagnóstico mediante cuestionarios de cribado y una entrevista estructurada diagnóstica, la selección de modelos explicativos, consensuar objetivos terapéuticos, la selección de técnicas de tratamiento para cada objetivo, una devolución de información más completa, la aplicación de las técnicas y el entrenamiento. Finalmente es necesaria la valoración de logros y objetivos, la prevención de recaídas, así como la evaluación postratamiento y seguimiento.

El modelo cognitivo-conductual ha resultado específicamente de mucho beneficio para quienes se adscriben a un tratamiento, tanto en entornos clínicos como educativos. Cano-Vindel (2011) propone que, más allá del manejo tradicional con el enfoque cognitivo de Ellis y Beck, se dé un aprendizaje con las técnicas cognitivo-conductuales, especialmente la reestructuración cognitiva, desde un enfoque cognitivo-emocional, basada en los sesgos cognitivos que

plantea Eysenk. Autores como Kendall (1994) y Barrett, Dadds y Rapee (1996) han demostrado también que la ansiedad infantil puede ser tratada efectivamente con una intervención cognitivo-conductual individual (en Barret y Turner, 2001) apoyada tanto por maestros como por terapeutas. Sin embargo, esto no parece haberse hecho en muchos países, incluyendo el nuestro.

Sin embargo, desde este y otros enfoques, existen diversas estrategias de intervención de la ansiedad. Ariz, Cariñena, García, Moros, Pascual y Salaberri (2009) mencionan, por ejemplo, ejercicios de extensión muscular, manejo de pensamientos y frases autoinducidas, identificar estilos de pensamiento disfuncionales, trabajo con refuerzos positivos de las conductas deseadas, entrenamiento en asertividad, entrenamiento en relajación progresiva, etc. Estos autores mencionan que existe un continuum en los síntomas de ansiedad y que aquellas personas con ansiedad moderada, sobre todo de inicio reciente, asociada a situaciones vitales estresantes y con poca incapacidad, podrán experimentar una mejoría incluso sin intervenciones específicas.

La relación que encuentran Witteborg, Lowe y Lee (2009) entre la ansiedad y la adaptación en la escuela indica que la ansiedad en niños y adolescentes debe ser abordada en el ámbito escolar. En este contexto, las respuestas de ansiedad de los alumnos suelen ser atendidas por el psicólogo escolar, en el caso de que la institución cuente con uno, o bien por algún especialista externo. Sin embargo, esto sucede siempre y cuando estas manifestaciones se traduzcan en bajo rendimiento académico o síntomas fácilmente observables, como alteraciones del sueño, cambio de la conducta habitual o negarse a asistir a la escuela. No obstante, en muchas ocasiones, tal vez ni siquiera los maestros se dan cuenta de que alguno de sus alumnos experimenta ansiedad, pues éstos no siempre lo expresarán abiertamente. Adams y Torchia (2000) refieren que incluso los padres, viviendo con el niño, pueden darse cuenta de que su hijo tiene un trastorno de ansiedad meses después de que lo presenta, así que en la escuela, el maestro tiene un reto importante para identificar estas manifestaciones durante el trabajo cotidiano, independientemente del número de niños que conformen su grupo.

A pesar de esta necesidad, suele ser difícil encontrar maestros que cuenten con algún indicador que les ayude a detectar la ansiedad excesiva en sus alumnos, así como con estrategias encaminadas a orientarlos de manera adecuada, por lo que es infrecuente que realicen ajustes en su trabajo basados en estas respuestas. Sin embargo, si el niño no encuentra el acompañamiento necesario para aprender a manejar su ansiedad, estas manifestaciones pueden seguirse presentando en la adolescencia e interferir en sus relaciones interpersonales con su grupo de pares, pudiéndose dejar persuadir por otros para obtener apoyo y seguridad, iniciando más fácilmente el consumo de sustancias como tabaco o alcohol o llegando a hacer uso de otras estrategias, como el mentir, para no enfrentar situaciones que percibe como amenazantes.

Existen autores que han hecho propuestas específicas de modificaciones en la escuela que puedan disminuir el número de estímulos ansiógenos, sin embargo, son pocas las intervenciones enfocadas al rol de los maestros concretamente. Jadue (2001), por ejemplo, expresa la necesidad de diversificar las evaluaciones en las escuelas para que sea algo constante y permanente, no en una época particular, lo cual condiciona a los alumnos a sentirse ansiosos en períodos concretos. Su propuesta más bien se enfoca en trabajar para que las evaluaciones sean consideradas un elemento más del aprendizaje que estimulen el progreso de los alumnos, lo cual permita aminorar la tensión emocional, el temor y los trastornos conductuales, así como los problemas de relaciones interpersonales causados por la ansiedad.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (1998, citados por Jaude, 2001) mencionan como necesario en los colegios el otorgar mayor valor al hecho de aprender que al tener éxito o fracaso, considerar las capacidades cognitivas y las habilidades para el estudio como algo modificable, centrar más la atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas, facilitar el autocontrol y la autonomía, reconociendo la relevancia y significado de las tareas académicas, con lo cual se estará fortaleciendo la motivación intrínseca y se podrá indirectamente disminuir el riesgo de ansiedad desadaptativa.

En cuanto a los programas que se han realizado en los colegios para prevenir los síntomas ansiosos en niños de primaria, se cuenta ya con algunos resultados. Barret y Turner (2001) presentaron datos sobre la efectividad de una intervención basada en la escuela que involucró a cerca de 500 niños de 10 a 12 años de edad, los cuales se distribuyeron en tres condiciones de intervención, dos de ellas de tipo preventivo, la primera dirigida por un psicólogo y la otra dirigida por un maestro; el último grupo estuvo a cargo de un cuidador. El programa de intervención fue el *Friends for Children Programme*, que se compone de 12 sesiones cognitivo-conductuales, basado en un programa creado por Kendall en 1994. Los participantes en ambas intervenciones reportaron menos síntomas de ansiedad después de la aplicación del programa respecto a los participantes bajo condiciones usuales de cuidado. Los autores refieren que estos resultados preliminares son prometedores para el desarrollo de exitosas estrategias de intervención que puedan integrarse al *currículum* dentro del salón de clases.

El programa Friends es un ejemplo de tratamiento para los síntomas de ansiedad en los niños, del cual se ha desarrollado un manual y ha sido soportado empíricamente, al menos con 12 meses de mejora en los participantes, siendo diseñado para usarse con niños desde los 7 años hasta los 16, sobre todo para quienes presentan trastorno de ansiedad generalizada, fobia social o ansiedad por separación. Utiliza el modelado, la exposición y el entrenamiento en relajación para ayudar a los niños a desarrollar expectativas realistas y frases de afrontamiento al evaluar su desempeño.

En nuestra ciudad, el estudio de Calderón (2000) implicó la aplicación de un entrenamiento cognitivo-conductual de afrontamiento a un grupo de estudiantes de preparatoria para reducir los niveles de ansiedad, específicamente en situaciones de examen. La intervención estuvo basada en la inoculación al estrés, técnicas de relajación con visualización de imágenes, información, terapia racional emotiva y resolución de problemas, lo cual permitió en los sujetos la reducción de los niveles de ansiedad en exámenes. En relación a este tema, Alcoba (2000) menciona que la ansiedad de los exámenes no está especificada en DSMIV-TR, aunque es un

problema conocido y los niveles de ansiedad alto siempre implican una vivencia desagradable. Por ello, realizó un programa piloto con 7 alumnos, todos ellos con buenos resultados después de la aplicación. Las técnicas de relajación/respiración aparecieron como técnicas efectivas, no tanto así el entrenamiento en técnicas de estudio. Además, el compartir la experiencia con otras personas fue un factor importante para la mejora.

Sobre esta misma temática, Bausela (2005) propone un programa de intervención psicopedagógica en cinco fases para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en el que se inicia con una sesión informativa sobre la respuesta de ansiedad, seguida del entrenamiento en relajación progresiva de Jacobson, una evaluación y orientación sobre hábitos y técnicas de estudio, después de lo cual se da un entrenamiento en técnicas de afrontamiento como resolución de problemas, autoinstrucciones y una sesión final para favorecer la generalización, con lo cual parece incrementarse el control de este tipo de situaciones.

Más enfocado a la ansiedad social, Fisher, Massia-Warner y Klein (2004) describen el programa *Skills for Academic and Social Success* (SASS), desarrollado por Massia y colaboradores en 1999, el cual consiste en 12 sesiones grupales de 40 minutos que enfatizan las habilidades sociales y la exposición en vivo. Además de las sesiones de grupo, los estudiantes son vistos individualmente por lo menos un par de veces y participan en cuatro eventos de fines de semana con pares prosociales de sus preparatorias. También se hacen encuentros con los maestros para darles información acerca de la ansiedad social y facilitar la estrategia de “exposición” durante clase. Los padres acuden también a dos sesiones psicoeducacionales acerca de la ansiedad social, su tratamiento y estrategias para manejar la ansiedad de sus hijos. Cabe destacar que una de las principales bondades de este tipo de programas es que los niños y sus familias pueden tener mejor aceptación a intervenciones desde la escuela que desde entornos clínicos.

Masia-Warner, Klein, Dent, Fisher, Alvir, Albano y Guardino (2005) probaron la eficacia de una intervención para la ansiedad social en un entorno escolar en adolescentes. Evaluaron la pre intervención, la post intervención y 9 meses después de ésta, encontrando una mejora significativa en el funcionamiento de los alumnos, observándose que el 67% de los sujetos dejaron de cumplir los criterios de fobia social después del tratamiento. La ventaja de este programa es que fue diseñado para ser flexible y acomodarse a los calendarios escolares, teniendo una duración aproximada de 3 meses, con 12 intervenciones consistentes en una sesión psicoeducacional, una sesión sobre pensamiento realista, cuatro sesiones de entrenamiento en habilidades sociales (p.ej. iniciar y mantener conversaciones, establecer amistades, escuchar y recordar y asertividad), cinco sesiones de exposición y una sesión de prevención de recaídas. Se llevaron a cabo dos sesiones con los padres y dos con los maestros, además de apoyarse de compañeros. El grupo control se manejó con una lógica de lista de espera.

Posteriormente, Massia-Warner, Fisher, Shrout, Rathor y Klein (2007) evaluaron en su estudio la eficacia relativa de este programa cognitivo-conductual basado en la escuela comparado con un tratamiento de soporte educacional para adolescentes con fobia social. Involucraron a 36 estudiantes entre 14 y 16 años, los cuales estuvieron 12 semanas bajo la intervención, observándose, tanto en los autoreportes como en las evaluaciones independientes, una reducción significativa de la ansiedad social en contraste con el grupo control y notándose que el 59% dejó de cumplir los criterios para dicho trastorno después del tratamiento. Resulta prometedor que más del 80% de los participantes tuvo respuesta al tratamiento y aunque en este caso la intervención fue llevada a cabo por especialistas, los autores enfatizan que deben hacerse esfuerzos para entrenar al personal de las escuelas para implementar la intervención. Los autores comentan que minimizar el problema de la ansiedad social en los adolescentes es común y la condición se deja habitualmente sin tratar y que se carecía de la administración del tratamiento desde las escuelas. En este caso, el programa enfatiza la exposición y el desarrollo de habilidades sociales.

Más recientemente, Muris, Mayer, den Adel, Roos y van Wamelen (2009) realizaron en Holanda una intervención grupal cognitivo conductual en niños entre 9 y 12 años altamente ansiosos, los cuales fueron seleccionados de la población escolar, encontrando que ésta fue efectiva en reducir los síntomas de ansiedad, lo cual estuvo asociado con el decremento en los pensamientos automáticos y el incremento en el control de la ansiedad. De esta manera, el enfoque cognitivo conductual resultó efectivo, sobre todo en los síntomas de ansiedad generalizada y fobia social.

Por otra parte, para los niños con ansiedad por separación que se resisten a ir a la escuela, Doobay (2008) propone una intervención cognitivo conductual en base al análisis de los programas que con dicha orientación se han aplicado. Encuentra que las intervenciones con ese propósito se han basado en el condicionamiento clásico, aprendizaje vicario y condicionamiento operante, en los cuales exponer al niño al estímulo temido es importante. En estas aproximaciones, algunas técnicas comunes son el contra condicionamiento o desensibilización sistemática, la extinción, que implica presentar el estímulo temido en ausencia de consecuencias negativas, el modelado, el principio del aprendizaje vicario, la reestructuración cognitiva y programas que involucren una combinación de estrategias de afrontamiento, como pueden ser psicoeducación, manejo somático, reestructuración cognitiva, resolución de problemas, exposición y prevención de recaídas.

En Estados Unidos, Schoenfeld y Mathur (2009), con tres estudiantes varones de sexto grado, los cuales presentaban trastornos emocionales y del comportamiento y tomaban medicamento diariamente, realizaron la intervención cognitivo conductual basada en el programa FRIENDS for Life, del cual realizaron algunas adaptaciones, por ejemplo, omitieron la participación de los padres y las tareas de casa. Los resultados muestran que, mientras que dos de los participantes presentaban un patrón de ansiedad generalizada en un nivel alto y el otro en un nivel medio alto, al finalizar el programa, dos mostraron estas características en un nivel bajo y uno en un nivel medio-bajo.

Dado el éxito de los programas de intervención con niños y adolescentes para el manejo de su ansiedad, Witteborg, Lowe y Lee (2009) coinciden con otros autores en proponer reducir las preocupaciones interpersonales y sociales a través de la implementación de técnicas como el entrenamiento en habilidades interpersonales que pueda conducir a relaciones más positivas con los pares y adultos significativos, incluyendo a los maestros. Desde su punto de vista, las habilidades para resolver problemas podrían ayudar a los estudiantes a resolver dificultades con sus maestros, incrementando su ajuste en la escuela no sólo al mejorar la actitud hacia sus profesores, sino la actitud hacia la escuela misma. En esta labor, el papel del docente, tanto a partir de su propia formación, como en la manera en que participe en la formación de sus alumnos será fundamental. Sin embargo, es importante que no se hable de programas de intervención aislados, sino de una educación emocional propiamente dicha, de la que se derive un trabajo en específico para la prevención de la ansiedad.

1.3.2 La Educación Emocional

Tradicionalmente, los profesores se habían centrado en enseñar conocimientos, enfatizando lo cognitivo y dejando como algo secundario la dimensión socio-afectiva y emocional. No obstante, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno en todos los planos: cognitivo, afectivo, social y moral (Trianes y García, 2002), ya que educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, en sus capacidades tanto físicas, cognitivas, lingüísticas, morales, como afectivo y emocionales (López, 2005). Fernández y Teruel (2005) enfatizan la necesidad de realizar aproximaciones a la dimensión afectivo-emocional, ya que juegan un papel crucial en la educación y el aprendizaje, puesto que la diversidad emocional que tanto profesores como alumnos pueden experimentar, influyen de manera decisiva sobre su desempeño académico.

Marina (2005), al realizar un breve recorrido acerca del abordaje histórico en la educación de las emociones, evidencia que no se trata de un concepto

nuevo. Los griegos fueron educadores de los sentimientos y realizaron algunos escritos para tratar lo que ellos denominaban “pasiones”. Más tarde Rousseau fue considerado el gran educador emocional de Europa. Sin embargo, en ambos casos, esto se manejaba dentro del marco de la ética. Ya con otro enfoque, a partir de los años 70’s surgió la psicología cognitiva de la afectividad. Al mismo tiempo, desde mediados del siglo pasado, el humanismo hizo especial énfasis en las emociones, los sentimientos y el bienestar de la persona. Carl Rogers (1961) habla de una relación maestro-alumno que implica autenticidad, aceptación y agrado hacia el estudiante, deseo de comprensión y sensible empatía hacia sus expresiones. Por su parte, el constructivismo comenzó a considerar que el concepto de aprendizaje incluye aspectos subjetivos, emocionales y autorreferidos. Desde estos enfoques, es posible atender al niño que sufre a causa de la ansiedad, buscar entenderlo y ayudarlo a manejar dichos estados.

Trianes y García (2002) mencionan que algunos indicadores clave de este cambio de perspectiva son el aumento de estudios y publicaciones relacionadas con las emociones y sentimientos, la implicación de la neurociencia en el estudio de las emociones, la difusión que ha tenido la obra de Daniel Goleman *La inteligencia emocional*, las aplicaciones de la inteligencia emocional a las distintas organizaciones e instituciones sociales, así como a la educación, la consideración positiva de lo afectivo y emocional para la salud psíquica y fisiológica, así como la toma de conciencia por parte de un sector cada vez mayor de educadores de cómo todo esto debe incidir en la práctica educativa, tal como se observa en diversos congresos, reuniones científicas y revistas especializadas.

Actualmente se habla de una educación emocional o socio-afectiva, cuyos fundamentos teóricos se encuentran en los movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones, como la escuela nueva, la escuela activa y la educación progresiva, las cuales proponen una educación para la vida; en la educación moral y la educación en valores, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, así como en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, señalados en el informe Delors (1996), sobre todo el aprender a convivir y

ser, lo cual implicaría que la persona sea capaz de expresarse sin temores, así como vivir sin amenazas para su seguridad personal.

La inteligencia emocional, introducida por Salovey y Mayer en la década de los 90's y difundida por Goleman fue también una base para las propuestas actuales, ya que la inteligencia emocional presenta como elementos esenciales el experimentar y conocer las propias emociones, regularlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas (Goleman, 2000). Desde esta teoría se resalta que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital relevancia para la adaptación a nuestro entorno, contribuyendo de manera importante en el bienestar y el crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento escolar del alumno. Comprende la *inteligencia interpersonal*, que se construye a partir de la capacidad para distinguir matices en los estados de ánimo de otras personas, en sus motivaciones e intenciones, y la *inteligencia intrapersonal*, la cual se refiere al acceso a la propia vida emocional, la evaluación de la propia gama de sentimientos, la capacidad de discriminar entre las emociones y ponerles nombre, así como de recurrir a las emociones como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. Cabe precisar que la inteligencia emocional se ha concebido como una habilidad, pero también como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

De lo anterior se deriva un aspecto sumamente importante de esta teoría: el énfasis en que esta inteligencia puede aprenderse y perfeccionarse, lo cual motiva a las personas, en el tema que nos atañe, a ser más conscientes de sus respuestas ansiosas y de lo que las favorece, para poder autorregularlas, así como relacionarse con los demás sin experimentar estas respuestas de manera excesiva. Un paso más allá sería poder identificar la ansiedad en los otros y adecuar la propia conducta para ayudarles a sentirse más tranquilos o con mayor control de la situación. Martínez-Otero (2007) prefiere hablar de una *inteligencia afectiva*, considerando el término más abarcativo y buscando liberarse de las

connotaciones ya conocidas. El autor la define como “la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (2006). Enfatiza que ésta no queda al margen de los valores y que no se trata de un tipo de inteligencia aislada, pues, la inteligencia es una y se encuentra inserta en la personalidad. Dicho autor, promueve la educación de la afectividad, lo cual implica incorporar pautas de convivencia, adquirir habilidades sociales y cultivar valores que les permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente en sociedad.

Trianes y García (2002) justifican la necesidad de la formación socioafectiva-emocional al remarcar que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, y toda relación de este tipo está impregnada por fenómenos socio-afectivo-emocionales. Además, consideran el hecho de que se observan índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandono en los estudios, aburrimiento, indisciplina escolar y otros fenómenos que provocan estados negativos y que se relacionan con déficits en la madurez y falta de equilibrio socio-emocional. Por otro lado, mencionan que en nuestra sociedad recibimos una serie de estímulos que nos producen tensiones emocionales y hemos entrado en la sociedad de la información y comunicación, donde se corre el peligro de que las relaciones con otros queden sustituidas por las nuevas tecnologías, además de que nos ofrecen una inmensa oferta documental ante la cual es preciso escoger, por lo que cada vez se ve más claro que el rol tradicional del profesor debe cambiar, pues el niño está expuesto a estresores diversos y a mucha información, ante lo cual no siempre sabe cómo hacer frente.

También es importante considerar que algunas veces las emociones ensombrecen las capacidades intelectuales, procedimentales o relacionales; otras, las realzan, las estimulan o las facilitan, como se ha visto sucede en el caso de la ansiedad, según el nivel con el que se experimente. Por esa razón, es muy importante atender los procesos afectivos para dirigirlos o enfocarlos positivamente, ya que la mayoría de las emociones se generan en la interacción

con otras personas (Bisquerra, 2009). Nuñez (2005, citado por Hernández, 2005) encontró una relación significativa entre las medidas de inteligencia emocional y la ansiedad, si bien no encontró que esta variable predijera el rendimiento académico. A su vez Parker (2002, citado por Hernández, 2005) estudiando el abandono de estudios en universitarios, observó que los que permanecieron presentaban mejor puntuación en inteligencia emocional que los que abandonaron.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá, 2010). Ésta se puede llevar a cabo a través de la educación formal, pero también por otros medios y organizaciones, ya que es un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ha tomado diferentes nombres: *Social and Emotional Learning* (SEL), educación socio-emocional, formación en inteligencia emocional, etc. Sin embargo, independientemente de cómo se le denomine, ésta se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, sentimientos y afectos con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que le plantea la vida cotidiana, buscando aumentar su bienestar personal y social. Fernández Berrocal y Extremera (2005) consideran que en Estados Unidos, una de las propuestas más interesantes proviene justamente del SEL, cuyos principios se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela, ante el presupuesto básico de que los problemas de conducta que afectan a los jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social.

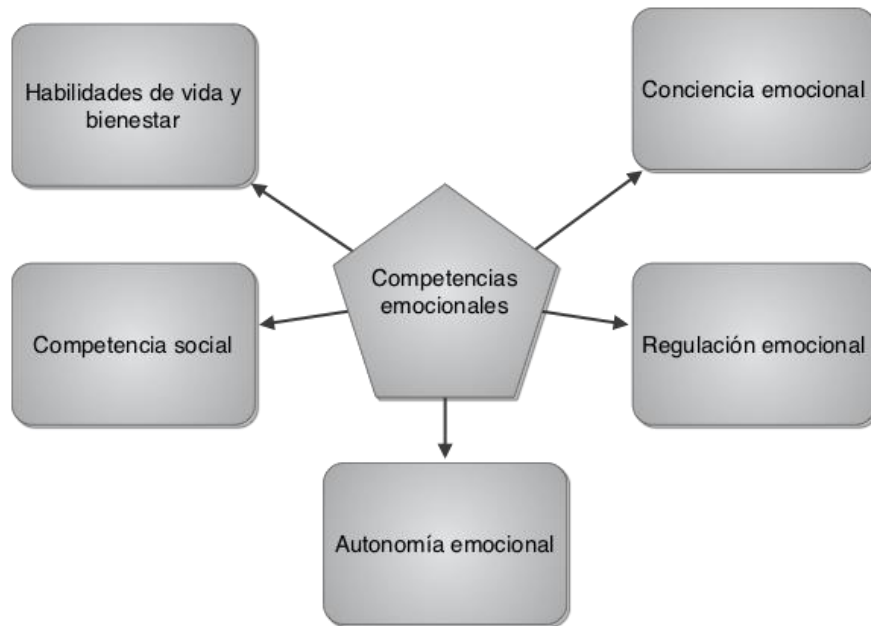
La educación emocional se muestra entonces como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias, como pueden ser las consecuencias derivadas de la experimentación de ansiedad excesiva. Cuenta con aspectos personales, que se

dirigen al desarrollo, así como aspectos sociales, que se enfocan en la prevención de problemas tanto de exteriorización, como violencia, abuso de drogas y ausentismo escolar, así como de interiorización, como la ansiedad y el estrés. Se consideran efectos indirectos de la educación emocional las calificaciones escolares, el rendimiento académico, las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje (Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá, 2010).

Martínez-Otero (2007) distingue entre la competencia cognitiva, la competencia conductual y la competencia afectiva, definiendo esta última como la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Para que esta se dé, es vital que se desarrolle una sana autoestima, empatía, así como la capacidad de reconocer y expresar la propia afectividad. Al mismo tiempo, considera necesario desarrollar la meta-afectividad, es decir, la capacidad del sujeto para conocer y regular los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. En este sentido, es importante que la persona no reprima, niegue o ignore la ansiedad por implicar sensaciones desagradables que no sabe cómo manejar, sino que pueda distinguir a qué nivel se manifiesta y busque estrategias que le ayuden a manejarla, considerando siempre que, como base, la ansiedad nos ayuda a adaptarnos al medio.

Esto muestra cómo la educación emocional se propone el desarrollo de distintas competencias emocionales o sociales, que ayudarán a la persona a hacer frente a las situaciones. Bisquerra (2009) define estas competencias como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y propone un modelo pentagonal de competencias emocionales (Figura 2).

Figura 2 Pentágono de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra (2009).

Cada una de las competencias emocionales cuenta con sub-competencias, las cuales se complementan para permitir a la persona ser cada vez más capaz de manejarse autónomamente. La Tabla 3 explica lo que distingue a cada competencia, dando un panorama de estas sub-competencias.

Tabla 3 Características de las competencias emocionales.

Competencia	Descripción
Conciencia emocional	Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado
Regulación emocional	Es la capacidad para manejar las emociones en base a la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
Autonomía emocional	Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva para la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
Competencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras

Competencia	Descripción
	personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva (expresiva y receptiva), respeto, comportamiento prosocial, asertividad, resolución de conflictos, etc.
Competencias para la vida y el bienestar.	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Fuente: A partir de Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá (2010).

Es importante destacar que desde la educación emocional se puede trabajar sobre cada uno de los componentes de la ansiedad, neurofisiológico, conductual y cognitivo. La intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico corporal, etc. La educación del componente comportamental puede incluir habilidades sociales, expresión matizada de la emoción, entrenamiento emocional, etc. Por su parte, la educación del componente cognitivo incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación, cambio de atribución causal, entre otras estrategias. Finalmente, a través de la educación emocional se puede cambiar también el estilo valorativo, es decir, aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se relativice el impacto negativo que puedan ocasionar. Sin embargo, aunque a partir de la educación emocional se pretende hacer más fácil el comportamiento adecuado, esto no quiere decir que éste sólo pueda lograrse si se ha conseguido una buena educación afectiva (Marina, 2005).

Desde otro punto de vista, Hernández (2005), en base a un análisis factorial, ubicó treinta moldes mentales frecuentes, es decir, enfoques o estrategias cognitivo-emocionales que se construyen en la interacción entre las predisposiciones genéticas y el medio ambiente. Este autor identificó que estos moldes constituyen una especie de inteligencia emocional que regula el aprendizaje y que es independiente de la inteligencia racional, lo cual indica que es importante potenciar y autorregular determinados moldes cognitivo-afectivos, pues encontró que estos moldes afectan el rendimiento en matemáticas y el

rendimiento general. Por ejemplo, los alumnos que mejoraron sus calificaciones en matemáticas se caracterizaron por reflexionar y no verse desbordados por la impulsividad o la implicación vital, por sentirse esperanzados sin matar sus expectativas, por ser flexibles y no estancarse en una idea que no tiene solución, en darse argumentos para cambiar, así como superar lo negativo y buscar lo positivo.

Existen algunos programas que se han creado para promover una educación emocional en los diferentes niveles de formación, los cuales, si bien se ha visto tienen implicaciones sobre la ansiedad, no se han enfocado en su manejo para garantizar que las diferentes manifestaciones ansiosas realmente sean bien manejadas. Estos programas podrían servir de base para desarrollar trabajos específicos enfocados al mejor manejo de la ansiedad.

El Informe de la Fundación Marcelino Botín (2008, citado por Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá, 2010) titulado *Educación Emocional y Social, Análisis Internacional*, presenta meta análisis basados en cerca de 800 investigaciones en las que han participado alumnos de preescolar, primaria y secundaria en Europa y Estados Unidos. Estas investigaciones reflejan que el desarrollo sistemático de programas de educación emocional impacta en mejoras significativa de las competencias emocionales y sociales, reducción de problemas de exteriorización y de interiorización, como ansiedad, estrés y depresión, mejora de actitudes y conductas positivas del alumno hacia sí mismo y hacia los demás, así como mejora en calificaciones escolares y resultados académicos. Cabe mencionar que los programas más efectivos han sido aquellos con una fundamentación teórica coherente, cuya aplicación fue sistemática, fueron altamente interactivos y participativos, que incluían variedad de métodos y técnicas didácticas, que trabajaron en grupos pequeños, con una duración de varios meses al menos, que implicaban a las familias y que incluían la formación específica en educación emocional por parte del profesorado.

Trianes (1996, citado por Trianes y García, 2002) desarrolló un programa dirigido para primaria, el cual persigue promover, a través del currículum y la convivencia diaria, una prevención eficaz de comportamientos violentos y agresiones hacia alumnos y profesores u objetos, considerando que en la educación primaria, el objetivo es sobre todo prevenir, educando ampliamente habilidades y competencias sociales y emocionales, tanto en cuanto a alumnos concretos como en cuanto al ambiente o atmósfera del centro educativo. Dicho programa trabaja el pensamiento reflexivo de solución de problemas interpersonales como una forma de frenar la impulsividad. A su vez, se busca el conocimiento de emociones como clave para las relaciones sociales, la práctica de la negociación, como respuesta a situaciones de conflictos de intereses, y la asertividad, como respuesta a situaciones de atropello de las propias necesidades y como alternativa a la respuesta agresiva. Además se educa la participación social y los sentimientos de pertenencia, para lograr un clima en el grupo que sea de aceptación, donde fluya la comunicación y puedan existir vínculos de afecto entre los alumnos, lo cual a su vez pueda contribuir a que el grupo esté más cohesionado, motivado y relajado, facilitando el trabajo cooperativo. La estructura del programa, que tiene forma modular, se desarrolló para darse desde segundo de primaria hasta sexto. En el nivel secundaria, Trianes y Fernández-Figares (2001, citados por Trianes y García, 2002) desarrollaron un programa para educar la competencia social y emocional, las habilidades de interacción personal y resolución de conflictos.

Es importante considerar que estos programas deben estar encabezados por el maestro de grupo. Bisquerra (2005) menciona que el primer destinatario de la educación emocional es justamente el profesorado, y que solo así se podrán poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva, pues algunas de estas competencias son muy difíciles de adquirir, como puede ser el afrontamiento de la ansiedad, la regulación de la ira, la tolerancia a la frustración y el control de la impulsividad, por lo que, adquirirlas requerirá una práctica y un entrenamiento durante bastante tiempo.

Ante este reto, en 1997, en Barcelona, se creó el GROPE, Grup de Recerca en Investigació Psicopedagògica, con la finalidad de diseñar un programa de desarrollo de competencias emocionales a lo largo de toda la vida. En lo que respecta a primaria, consideraron tres ciclos de dos años, el primero de 6 a 7 años, el segundo de 8 a 9 años y el tercero de 10 a 11 años, todos basados en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar, en donde se describen las actividades y sus objetivos de manera detallada. Entre otras actividades, este grupo ha buscado formar al profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos, crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado, así como instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional.

Este grupo ha hecho énfasis en la importancia de la formación permanente del profesorado, trabajando en diferentes lugares de España e incluso en México en la difusión del conocimiento científico sobre competencias emocionales con la finalidad de que esto se traduzca en prácticas educativas mediante el diseño e implementación de programas de educación emocional en los centros educativos, siempre haciendo adaptaciones a las necesidades del contexto y centrándose más en los aspectos prácticos (Bisquerra, 2005). Un ejemplo de este trabajo se encuentra descrito por Obiols (2005), quien explica el proceso de desarrollo de un programa de educación emocional en las etapas de infantil, primaria y secundaria de un colegio de Barcelona, que se desarrolla en base al modelo de programas. Basados en el trabajo realizado, se hicieron evaluaciones del mismo de manera cuantitativa (pre-test y post-test), considerando un enfoque de 360°, en donde participa el alumno, tres alumnos más y tres profesores conocidos del alumno, con lo cual se ha ido mejorando el contenido del programa año con año. Otro ejemplo de programa de educación emocional, pero específico para la educación infantil es el de López (2003, citado por López, 2005), el cual se ha aplicado en diferentes centros de Cataluña, Baleares y Canarias.

Muñoz de Morales (2005) por su parte, propone el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.), desde el modelo de consulta colaborativo, que busca prevenir la ansiedad y el estrés psicosocial en el profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales, esto como etapa previa a la intervención en educación emocional con su alumnado, a través de la acción tutorial. Este programa se fundamenta en elementos de diferentes modelos como la psicología humanista, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, la psicología cognitiva, los modelos de inteligencia emocional, la teoría de las inteligencias múltiples, el modelo transaccional del estrés y las investigaciones sobre educación emocional, considerando que son las percepciones del ambiente social las que tienen el mayor efecto sobre la conducta. Con este mismo propósito, pero desde otro enfoque teórico, Fernández (2005) habla de la psicopedagogía Personalidad y Relaciones Humanas (PRH), de base humanista, creada por André Rochais en la década de los 70's, la cual se ha visto eficaz para la formación integral tanto de profesores como de estudiantes.

Evidentemente, para que estos programas sirvan, hay que tener en cuenta que sus contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado, aplicarse a todo el grupo de clase y favorecer, a través de las actividades, los procesos de reflexión sobre las propias emociones y las de los demás. Y aunque el trabajo será fundamentalmente práctico, deben tenerse claros los conceptos de emoción, los tipos de emociones, la naturaleza de la inteligencia emocional, las relaciones entre emoción y salud, entre otros aspectos. A un nivel macro, es necesario también que en el desarrollo del currículum institucional se considere este marco teórico.

En México, desde hace más de una década, el equipo de Aguilar Kubli (Kubli y Kubli, 1999), ha desarrollado una serie de materiales encaminados al trabajo con la emociones, con actividades que pueden llevar a cabo los profesores en el aula y un seguimiento de los padres en casa, enfocados en los alumnos de primaria. Dicha serie consta de 11 módulos, uno para cada grado de 1º a 5º y, para sexto, existen módulos optativos, entre los que se encuentra un texto

específico para la ansiedad, aunque no parece tener la continuidad titulado *Manejo de sentimientos y tensiones*. Además, han publicado cuentos que ayudan a la toma de conciencia emocional y a la valoración de las emociones, lo cual es un punto de partida en nuestro contexto. Ahora bien, la educación emocional es un saber que debe encuadrarse en un marco ético y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales (Marina, 2005).

Queda claro entonces que la educación emocional no puede quedar plasmada en un curso, un taller o un material que se utilice en un único momento; es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación del estudiante en todas sus etapas, incluso cuando deje de serlo. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano. Por ello, encaja muy bien en el marco de la orientación psicopedagógica u orientación educativa.

Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional

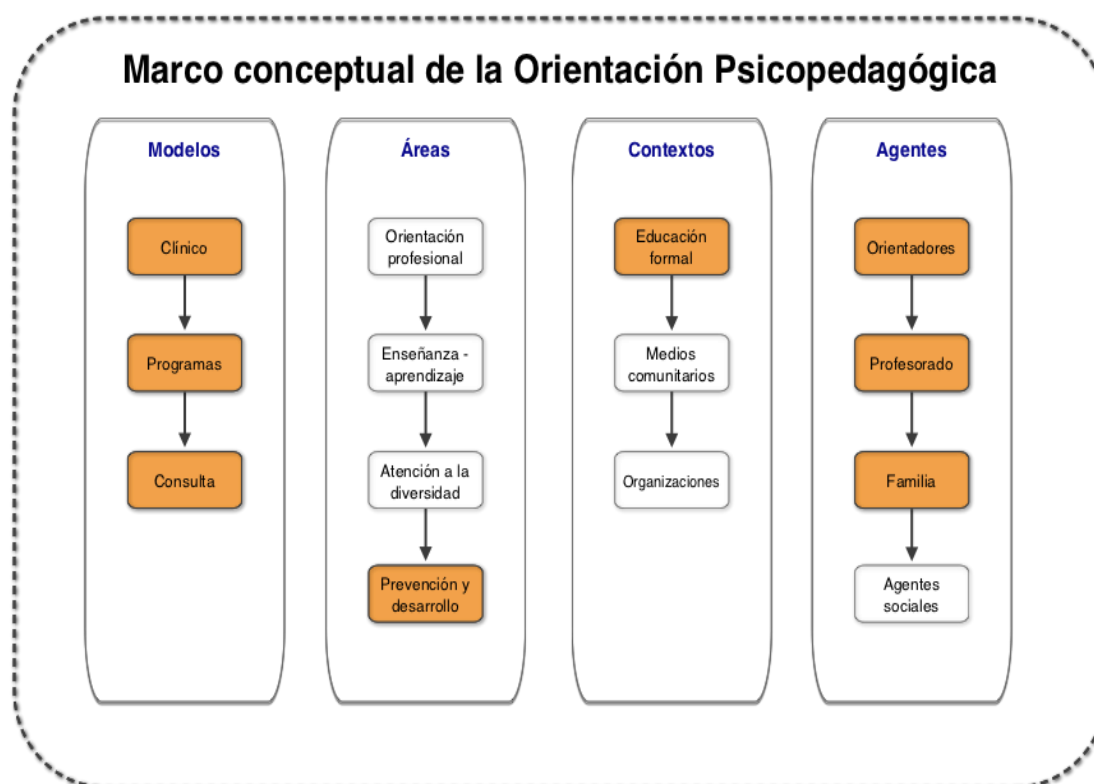
La orientación psicopedagógica inicialmente estuvo enfocada a lo vocacional, siendo llamada después orientación profesional. La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se convirtió también en otra de las áreas fundamentales de la orientación, así como la atención a la diversidad y, si bien todas las áreas en las que se enfoca se proponen la prevención y el desarrollo, se abrió una expresamente para esto. Si bien todas las áreas se encuentran interrelacionadas aunque, en función de las circunstancias, la orientación puede atender a algunos aspectos en particular.

Bisquerra (2006) define la Orientación Psicopedagógica como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuos a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. De esta manera, la ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada tanto en momentos críticos, como de forma continua y

progresiva, por lo que no se enfoca solamente a personas que tienen algún “problema”, en un momento. La orientación se concibe también como una función global de la educación, en la que participan de manera cooperativa diferentes agentes como profesores, tutores, familia y otros profesionales, haciendo un trabajo de equipo para que los estudiantes se desarrollen (Rodríguez Espinar, 1993, citado por Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez, 2005).

La Figura 3 muestra las áreas que trabaja la orientación psicopedagógica, los diferentes contextos en los que se inserta, los modelos a partir de los cuales se puede intervenir, así como las personas que pueden participar para que ésta se lleve a cabo con éxito.

Figura 3 Elementos relevantes de la Orientación Psicopedagógica



Fuente: Bisquerra (2006).

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo se pueden considerar un conjunto de propuestas como: habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática y temas transversales tales como educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación para la igualdad, etc. Una de las propuestas en esta línea es la *educación emocional*, la cual es una forma de prevención primaria inespecífica. En la figura se han remarcado aquellos elementos que se pueden relacionar directamente con la posibilidad de un mejor manejo de la ansiedad en el contexto escolar.

Como se puede observar en el esquema, se distinguen tres modelos básicos de intervención en la orientación psicopedagógica: a) el modelo clínico (counseling), centrado en la atención individualizada; b) el modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona y c) el modelo de consulta, que se propone asesorar a mediadores como el profesorado, los tutores, la familia y la institución, para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

Vélaz (1998) menciona dentro de las funciones latentes de la orientación, la conservación de los valores fundamentales de la escuela así como reducir el conflicto interno de la organización para mantener el equilibrio. A su vez, dentro de las funciones manifiestas, menciona el mejorar la adaptación de los alumnos por medio de la disciplina, ayudar a los alumnos a encajar en el conjunto y tener sentido de pertenencia al sistema.

González-Simancas (2006) menciona que el profesor es un agente esencial en educación, en docencia y en orientación, esencial y permanente. Al ser la esencia de la orientación el desarrollo del ser humano, el profesor-orientador requerirá tener una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que favorezcan el crecimiento de otras personas, así como una actitud de servicio, pues se trata de un proceso de ayuda. Sin embargo, no se trata de enunciar una lista de

competencias específicas para tipificar un modo concreto de ejercer esta labor, guiándose por criterios poco contextuales y ahistóricos. Más bien se requiere ubicar pautas generales que le serán útiles en su trabajo de orientador, que le permitan adecuarse a las necesidades propias de la circunstancia. En este orden de ideas, Flores (2004) comenta que la orientación educativa no es una actividad estática; la praxis de la orientación educativa implica movimiento, cambio y transformación, así que si se viera como una mera actividad técnica e instrumental, perdería su carácter formativo.

Es importante que los orientadores desarrollen experiencia docente para conocer mejor la problemática escolar y aportar mayor credibilidad a los otros profesores; también podría ser importante que hayan participado con otras instancias en programas preventivos. Asimismo, para ser congruente con su labor, deberá partir de una filosofía humanista, de seres que tienden al desarrollo. Con esto, se hace referencia también a valores diversos que el orientador debe cultivar, como son la aceptación, el respeto a la diversidad, entre otros.

Por otra parte, debido a que la orientación implica cuestiones preventivas, el profesor-orientador deberá ser capaz de pensar en las consecuencias, teniendo una visión clara a futuro, adelantándose a las crisis y buscando estrategias para que se minimicen los factores ambientales que obstaculizan el logro de objetivos. Esta visión no debe ser reduccionista; el orientador deberá ver en lo global, pero no por ello dejar de notar las particularidades. En este sentido, Rodríguez Espinar (1998, citado por Boza, et. al, 2005) comenta que el orientador debe conocer las características y circunstancias personales del alumno y su contexto, así como poner atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con base en los planteamientos teóricos se constata que la ansiedad constituye un problema infantil importante, con repercusiones serias tanto a corto,

como a mediano y largo plazo, pero susceptible de ser controlada. En el contexto escolar, se ha observado que la presencia de ansiedad resulta frecuente en el alumnado y, aunque puede favorecer el desempeño académico bajo ciertas circunstancias, la tendencia que se observa actualmente, tanto a presentarse cada vez a más corta edad, como en mayor intensidad, aunado a la falta de estrategias pedagógicas que atiendan a dicha problemática, constituye un escenario de riesgo para la adecuada formación de los estudiantes, sobre todo tomando en cuenta que, quienes están por finalizar la primaria se acercan a cambios del desarrollo importantes, así como académicos, con el paso a la secundaria. Por lo tanto, es necesaria una observación enfocada al desarrollo de una intervención temprana, desde la propia escuela, ya que este asunto ha sido tratado generalmente desde la psicología clínica y es hasta la última década que, con el énfasis en la educación emocional, se ha abierto la posibilidad de intervenir desde la pedagogía, no sólo en un momento en que el problema sale de control y no únicamente en los alumnos que presentan ya algunas manifestaciones de ansiedad, sino de manera preventiva, con un enfoque de ciclo vital y de desarrollo integral.

En nuestro contexto, aunque se han dado aproximaciones al tema de la educación emocional, la formación docente en este sentido se encuentra aún muy limitada. Se requiere de un mayor número de profesores-orientadores, cercanos al alumno y, al mismo tiempo, se necesita generar una línea de investigación fuerte al respecto, que permita identificar en nuestro país las necesidades en concreto, ya que los trabajos existentes se han gestado en el contexto europeo y norteamericano. Y si bien, algunos factores ansiógenos serán difíciles de manejar, sobre todo los de tipo fisiológico y los propios del sistema macrosocial, otros muy importantes, de índole ambiental y pedagógica, si se pueden modificar e impactar positivamente en la vida de los estudiantes.

Consideremos que el colegio es un entorno apropiado para la adopción de medidas reguladoras y el profesor es un agente esencial que puede intervenir, desde el marco de la orientación educativa, buscando llevar a cabo una educación

afectiva o socio-emocional, pues además, como lo refleja el estudio que realizó Schmelkes (1994) en Puebla, el aspecto más trascendente para hablar de calidad en la escuela, es el docente. En el tema que nos atañe, será importante conocer entonces los factores que resultan ansiógenos para los alumnos, para, de esta manera, contar con información actual y contextualizada que permita al profesor dar una mejor respuesta a las expresiones y necesidades emocionales de sus alumnos y que favorezca el desarrollo de programas orientados a la formación de docentes, de impacto en los alumnos e incluso en las familias, sabiendo que de ello dependerá en gran medida la adaptación de los niños en la escuela, su agrado hacia la vida académica, su desempeño y su trayectoria futura.

Lonergan (citado por López Calva, 2009) sugiere que el horizonte del maestro debe cambiar para que deje de centrarse exclusivamente en el mundo de lo administrativo o de la docencia y se centre sobre todo en el mundo del ser. Esta expresión filosófica puede entenderse en términos del sujeto humano en todas sus dimensiones, incluyendo la afectiva o emocional. Y es que una persona no puede dividirse para centrarse sólo en lo intelectual o cognitivo; la maduración emocional irá de la mano de la intelectual, de ahí que se hable actualmente de competencias emocionales (Bisquerra, 2009) y competencias para la vida. Hay toda una tradición también en lo que a la inteligencia emocional (Goleman, 2000) o inteligencia afectiva (Martínez-Otero, 2007) se refiere. En efecto, hay que tener presente que las conductas de maestros suelen ser un modelo fuerte para los pequeños, por lo que si los docentes aprenden mejores estrategias de respuesta ante los signos de ansiedad de los niños y evitan las interpretaciones incorrectas de los mismos, muy probablemente podrán incrementar la probabilidad de que sus alumnos generen estilos propios más funcionales y saludables, acordes a cada situación.

Es necesario ubicar también si existen algunos factores ansiógenos diferenciales asociados a pertenecer a instituciones públicas o privadas, así como de acuerdo al género, identificando al mismo tiempo otras variables que participen en la presentación de ansiedad excesiva de los alumnos. Dado que los maestros

se encuentran en una posición única para relacionarse con los alumnos de forma continua, es fundamental que aprendan a identificar los síntomas ansiosos en el ámbito escolar y, por supuesto, a prevenirlos, empezando por ellos mismos.

Para poder llegar a una intervención viable que pueda ofrecer una alternativa preventiva y/o de intervención temprana para nuestra población, sobre todo en quienes, por estar próximos a los cambios de la adolescencia se encuentran en un particular riesgo. A partir de lo anterior, de manera general se busca conocer ¿Qué factores explican la ansiedad en los alumnos de quinto y sexto grados de educación primaria de escuelas tanto públicas como privadas de la ciudad de Puebla?

1.5 OBJETIVOS

El presente estudio busca identificar las diferentes fuentes de ansiedad excesiva en los niños, con especial interés en las que se localizan en el contexto escolar y que interfieren en su proceso de formación, tanto desde la perspectiva del alumno, como del profesor. Esta investigación se encamina a obtener datos que permitan realizar propuestas psicopedagógicas preventivas que disminuyan la ansiedad excesiva en los alumnos de enseñanza primaria y, por ende, en posteriores niveles de escolarización.

1.5.1 Objetivo general de la investigación

- Discriminar los factores de tipo personal, familiar, escolar y socio-cultural, que inciden en los niveles de ansiedad de niños y niñas de los últimos años de primaria.

1.5.2 Objetivos particulares de la investigación

- Analizar los factores que los alumnos asocian con las fuentes de ansiedad de tipo personal, familiar, escolar y socio-cultural.

- Analizar los factores que los profesores asocian a las respuestas ansiosas de sus alumnos, de acuerdo a las fuentes de tipo personal, familiar, escolar y socio-cultural.
- Describir, desde la perspectiva del alumno, qué factores dentro de cada una de las fuentes de ansiedad: personal, familiar, escolar y socio-cultural, se presentan con una mayor frecuencia.
- Identificar, desde la perspectiva del profesor, qué factores dentro de cada una de las fuentes de ansiedad: personal, familiar, escolar y socio-cultural, se presentan con una mayor frecuencia.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

En la presente investigación se trabajó a partir de una metodología mixta, buscando en una primera fase, indagar sobre el fenómeno en general, a través de análisis cuantitativos, para conocer los niveles de ansiedad infantil que se presentan actualmente y contrastar diferencias estadísticas en función del sexo, el grado, el sistema educativo, el estado civil de los padres y el grado de estudio de éstos, análisis que ofrece la posibilidad de identificar la magnitud de la cuestión en relación con otros estudios y hacer generalizaciones (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). A su vez, estos primeros análisis permitieron ubicar a los alumnos que presentaron los más altos y los más bajos niveles de ansiedad, para realizar una aproximación más directa, por medio de entrevistas a profundidad a algunos de ellos en la segunda fase del estudio. En ésta se realizaron análisis a nivel cualitativo, los cuales proporcionan riqueza interpretativa, contextualización del entorno, detalles y experiencias únicas (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010), permitiendo identificar de manera particular los factores ansiógenos más significativos para cada alumno y la manera en que emplea sus recursos para hacerles frente. Se estableció también contacto con los maestros para conocer, mediante entrevistas, su percepción respecto a esta temática. La Tabla 4 resume la forma en que se abordó este fenómeno en el presente estudio.

Tabla 4 Metodología general del trabajo investigativo realizado.

Etapas en la investigación	Fase 1	Identificación de niveles de ansiedad en los alumnos.
	<i>Enfoque cuantitativo</i>	Comparación de los niveles de ansiedad en función del sexo, grado, sistema educativo, estado civil de los padres y grado de estudios de éstos.
	Fase 2	Identificación de los factores ansiógenos más significativos para los alumnos, desde su punto de vista, como del de sus maestros.
	<i>Enfoque cualitativo</i>	Identificación de los principales recursos de afrontamiento y actividades relajantes de que hacen uso los alumnos, desde su propio de vista, como del de sus maestros.

Fuente: Elaboración propia

2.1 PARTICIPANTES

En la presente investigación participaron en un primer momento, 808 alumnos, de 6 diferentes instituciones educativas, 2 privadas y 4 públicas, de la ciudad de Puebla, los cuales se encontraban cursando 5º y 6º de primaria.

Es importante mencionar que, independientemente del tamaño de la escuela, se incluyó a la totalidad de alumnos de ambos géneros inscritos en dichos grados. Del total de participantes, 435 fueron niños (53.84%) y 373 fueron niñas (46.16%). A su vez, 442 alumnos (54.7%) estaban cursando 5º de primaria y 366 (45.3%) 6º grado, teniendo un promedio de edad de 11 años (ver Tabla 5).

Tabla 5 Distribución de alumnos por escuela

		ESCUELA						TOTAL
		Escuela Privada 1	Escuela Privada 2	Escuela Pública 1	Escuela Pública 2	Escuela Pública 3	Escuela Pública 4	
SEXO	Hombre	75	40	251	6	45	18	435
	Mujer	62	38	214	7	32	20	373
	TOTAL	137	78	465	13	77	38	808

Fuente: Elaboración propia en base a características de la muestra.

Cabe mencionar que la escuela pública 1 es la única que cuenta con dos turnos, por lo que se consideró a la totalidad de alumnos que cursaban tanto el turno matutino, como el vespertino, resultando en consecuencia, la más numerosa.

Se eligió para participar en la investigación a alumnos de 5º y 6º de primaria, dado que a ese nivel los alumnos cuentan ya con la capacidad de reconocer y expresar lo que sienten, tanto en pruebas escritas, como en entrevistas cara a cara. Al mismo tiempo, son quienes, al estar insertándose en la adolescencia, tienen un riesgo potencial de sufrir consecuencias indeseables si los niveles de ansiedad se vuelven muy elevados (Miranda de la Torre, 2009).

En un segundo momento del estudio, se eligió a 42 de los alumnos, pertenecientes a dos de las escuelas públicas y a las dos escuelas privadas; 21 de 5º grado y 20 de 6º, teniendo 12 de ellos puntajes bajos de ansiedad en las pruebas aplicadas y 30 niveles altos de ansiedad.

A su vez, participaron un total de 21 profesores de las mismas escuelas, 19 mujeres y 2 hombres, con una experiencia docente de entre 5 y 40 años. De los profesores entrevistados, 12 laboran en escuelas públicas y 9 en privadas. Por su parte, 13 imparten clases en 5º de primaria y 8 en 6º grado.

2.2 INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Se utilizaron dos instrumentos para medir la ansiedad infantil, así como entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a alumnos como a sus profesores. A continuación se describen los instrumentos de autoinforme utilizados:

- 1) *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada (CMAS-R), de Reynolds y Richmond, cuyo título original en inglés es Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS), 1997.*

La CMAS-R, titulada “Lo que pienso y siento” es un instrumento de autoinforme con 37 reactivos cuyas respuestas son de tipo “sí” y “no”, el cual puede aplicarse de manera individual o colectiva a niños y adolescentes de 6 a 19 años.

Además de proporcionar un puntaje de Ansiedad Total, esta prueba contiene cuatro subescalas, descritas a continuación, tres relacionadas con áreas diferentes en las que se manifiesta la ansiedad y una que permite detectar conformidad, conveniencia social o falsificación deliberada de respuestas.

Ansiedad fisiológica: asociada con manifestaciones fisiológicas como dificultades en el sueño, náusea y fatiga.

Inquietud/Hipersensibilidad: asociada con una preocupación obsesiva acerca de una variedad de cuestiones, la mayoría de las cuales son relativamente vagas en la mente del niño, junto con miedos de ser lastimado o aislado en forma emocional. Puede sugerir también que el niño(a) experimenta una necesidad de aprender a analizar sus sentimientos de ansiedad y a enfrentarse con ésta de una manera más abierta para compartir lo que siente con otras personas que puedan ayudarle.

Preocupaciones sociales/Concentración: Expresa una preocupación acerca de la comparación de sí mismo con otras personas (preocuparse por no ser tan buenos, efectivos o capaces como otros), ciertos miedos de naturaleza social o interpersonal (como no sentirse capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos significativos en sus vidas como padres, maestros o amigos), o bien otros pensamientos distractores que les conducen a tener dificultades en la concentración y atención, pudiendo en algunos casos manifestarse en problemas escolares.

Mentira: Ayuda a ubicar el manejo deliberado de las respuestas o la necesidad de aceptación social del niño(a), quien da respuestas en función de lo que cree que otros pueden esperar de él o ella (comportamientos ideales).

2) *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños, de C.D. Spielberger, cuyo nombre original en inglés es State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC), 4ª edición, 2009.*

El STAIC es una extensión de una prueba similar para adultos, el STAI y se diseñó como una herramienta de investigación en el estudio de la ansiedad en escolares de enseñanza primaria. Esta prueba se puede aplicar individual o colectivamente a niños entre 9 y 15 años y está destinada a medir el factor de la ansiedad, de la que ofrece dos evaluaciones:

a) La Ansiedad Estado, que intenta apreciar estados transitorios de ansiedad (aprensión, tensión y preocupación que varían en intensidad con el tiempo), posiblemente debida a una situación frustrante o problemática.

b) La Ansiedad Rasgo, que busca evaluar la propensión a la ansiedad, como rasgo permanente en la dinámica personal del sujeto.

La escala Ansiedad-Estado (A-E) contiene 20 elementos, al igual que la escala Ansiedad-Rasgo (A-R). La mitad de los elementos A-E son positivos hacia ansiedad y el resto expresa sentimientos negativos; sin embargo, todos los elementos A-R son positivos hacia la ansiedad. Ante situaciones percibidas como amenazadoras, los niños y niñas con elevado A-R serán más propensos a responder con elevaciones de A-E.

Las contestaciones dadas por el sujeto pueden ser puntuadas de 1 a 3, por lo que la calificación mínima para cada escala es 20 y la máxima es 60.

En cuanto a las entrevistas realizadas a alumnos y a docentes, se describen a continuación sus características generales:

3) *Entrevista semi-estructurada a alumnos*. Diseñada para los propósitos de este estudio y basada en los siguientes aspectos:

- Percepción personal: si el alumno se considera a sí mismo una persona tranquila y relajada o tensa y preocupada; una persona desesperada o paciente y en base a qué evidencias realiza este juicio.
- Percepción que tiene del padre y de la madre: si considera que son comprensivos, tranquilos, exigentes y, al mismo tiempo, si los observa estresados o ansiosos en su vida cotidiana.
- Percepción que tiene de su(s) maestro(s): el tipo de exigencia mostrada, congruencia en sus peticiones, confianza brindada, comportamiento relajado, etc.
- Lugares, personas y situaciones con las que se siente más seguro.
- Situaciones estresantes escolares o actividades que le ponen nervioso: a él o a sus compañeros de clase, indicando la frecuencia y diferenciando entre patrones por género.

- Situaciones estresantes o problemas que le inquietan en casa (p.ej. ausencia de los padres, pérdidas, dificultades económicas, problemas de salud).
- Situaciones amenazantes que observa en el exterior, en su contexto social, que le atemorizan o inquietan y desearía cambiar.
- Tipo de juegos, actividades deportivas o artísticas que realiza, frecuencia de actividades extraescolares, así como el gusto o disgusto que le generan.
- Habilidades o cualidades que observa en otras personas y él o ella quisiera tener, o bien aspectos en los que desearía ser mejor.
- Percepción de su rol como estudiante, en cuanto a su desempeño, calificaciones, relaciones con compañeros, etc.
- Antecedentes de burlas por su físico, falta de habilidades u otros aspectos, así como el manejo que hace de estas situaciones (estrategias de afrontamiento).
- Presencia de molestias somáticas cuando tiene miedo, se preocupa o se pone nervioso.
- Presencia de fantasías o escenarios ansiosos previstos (ansiedad anticipatoria).
- Personas con quienes habla sobre lo que le preocupa o atemoriza.
- Creencia en algo o alguien más fuerte que él mismo, religiosidad.

4) *Entrevista semi-estructurada a profesores.* Basada en los siguientes aspectos:

- Años de experiencia como docente y tipo de contextos en los que ha trabajado.
- Percepción acerca del nivel de ansiedad de sus alumnos a lo largo de su carrera docente.
- Situaciones escolares que, de acuerdo a sus observaciones, son las principales generadoras de ansiedad en sus alumnos (p.ej. exámenes, participación o exposición en clase, burlas, competencia en habilidades o posesiones, etc.).

- Situaciones extraescolares que, en su opinión, contribuyen a incrementar los niveles de ansiedad de sus alumnos.
- Situaciones/ actividades escolares que le parecen más relajantes para sus alumnos(as).
- Patrones conductuales, emocionales y físicos que identifica en los niños y niñas cuando están ansiosos o estresados.
- Diferencias principales en las preocupaciones y expresiones de niños y niñas.

2.3 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se solicitó autorización por escrito para realizar la aplicación de los cuestionarios a todos los grupos de 5º y 6º de primaria de cada institución, en algunos casos hablando con los supervisores de zona, en otros directamente con los directivos de sección. También se buscó el apoyo de los maestros de dichos grupos, a quienes se les explicó verbalmente el propósito de la investigación.

Se realizó de manera grupal la aplicación de los instrumentos, durante el horario de clases, considerando en todos los casos que los alumnos no estuvieran en temporada de exámenes. Se les pidió respondieran en un primer momento una hoja de datos generales, seguida de la Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) (ver Anexo1) y del Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños (STAIC) (Ver Anexo 2).

Se procedió a calificar las pruebas para obtener los puntajes respectivos por escala y a partir de los mismos se identificó a aquellos alumnos que mostraron los puntajes más altos y más bajos de ansiedad por grupo, considerando ambas pruebas.

A partir de la información arrojada por las pruebas, se realizó el análisis cuantitativo de los datos mediante el programa estadístico SPSS versión 20.0, con el que se hicieron análisis descriptivos y se utilizó la prueba t de Student para

muestras independientes en la comparación de respuestas de acuerdo con el sexo, grado y tipo de sistema educativo.

En una segunda fase, se realizaron las entrevistas a 42 de los alumnos con puntajes más altos o más bajos previamente identificados, de las dos escuelas particulares y de dos escuelas públicas. A su vez, se entrevistó a 21 profesores de las mismas escuelas, después de hacerles entrega personal de los resultados de su grupo, haciendo énfasis en que ubicaran hasta qué punto lo reflejado en las pruebas coincidía con lo observado por ellos mismos.

A partir de lo referido por alumnos y maestros en las entrevistas, se realizó el análisis cualitativo de los datos, apoyados por el programa Atlas.Ti versión 6.0.

Mediante lo cualitativo se buscó avanzar en el proceso de contextualización, con objeto de considerar los aspectos culturales propios de nuestra sociedad y sistema educativo, así como la etapa del desarrollo de los niños y otras variables psicológicas y pedagógicas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

3.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

Con la finalidad de conocer el nivel de ansiedad de los alumnos en los últimos años de Educación Primaria, así como el tipo de manifestaciones ansiosas que presentan con más frecuencia, se obtuvieron, en un primer momento, promedios de las puntuaciones por factor, tanto de la Escala de Ansiedad Manifiesta para Niños Revisada (CMAS-R) como del Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC). Posteriormente, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes con la finalidad de establecer comparaciones entre grupos, en función de las variables: sexo, grado escolar y sistema educativo, para identificar la existencia de diferencias significativas.

3.1.1 Niveles de ansiedad en niños y niñas

Es importante tener en cuenta que por tratarse de inventarios dirigidos a población infantil, las pruebas aplicadas no consideran los puntajes naturales como una medida absoluta para ubicar los niveles de ansiedad, ya que tanto el sexo como la edad resultan fundamentales en la determinación de las puntuaciones. En el caso de la Escala CMAS-R, los percentiles equivalentes a los puntajes naturales de cada factor, se presentan por separado para niños y niñas, en función de la edad. Por ello, dado que el promedio de edad de los niños es de 11.03, con una desviación estándar de .795 y de las niñas de 10.93, con una desviación estándar de .771, se consideró para ambos casos la edad de 11 años al ubicar en tablas el percentil correspondiente a los puntajes promedio. Para el Cuestionario STAIC, que no diferencia edades, sino grado escolar, se tomaron en cuenta los valores respectivos a los grados 4º a 6º, diferenciando igualmente entre los puntajes de niños y niñas. Todos los promedios fueron redondeados antes de ubicarse en tablas.

Para los fines de esta investigación, se tomaron en cuenta cinco niveles de ansiedad, bajo el siguiente criterio: del percentil 0 al 20, nivel de ansiedad *bajo*, del percentil 21 al 40, nivel *medio bajo*, del 41 al 60 nivel de ansiedad *medio*, del 61 al 80, *medio alto* y por último, del 81 al 99, *alto*. Debido a que la escala de mentira en la prueba CMAS-R no mide propiamente la ansiedad, se omitió para los cálculos de este apartado (ver Tabla 6).

Tabla 6 Puntuaciones promedio de ansiedad y percentil equivalente, por factor, de los cuestionarios CMAS-R y STAIC¹

Prueba	Factor	Niños		Niñas	
		promedio	percentil	promedio	percentil
CMAS-R	Ansiedad Total	12.48	77	14.38	77
	Ansiedad Fisiológica	4.28	81	4.94	87
	Inquietud-Hipersensibilidad	5.47	66	6.52	68
	Preocupaciones Sociales	2.73	59	2.93	77
STAIC	Ansiedad Estado	32.89	75	33.20	80
	Ansiedad Rasgo	34.74	60	36.85	65

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

Como se observa en la Tabla 6, el nivel de **ansiedad total**, de **inquietud-hipersensibilidad** y la **ansiedad estado**, tanto para *niños* como para *niñas*, se ubica en un nivel **medio alto**. En el caso de los *niños*, las **preocupaciones sociales** y la **ansiedad rasgo** se presentan en un nivel **medio**, mientras que en estos mismos factores las *niñas* muestran un nivel **medio-alto**. Finalmente, se observa que la **ansiedad fisiológica** es el factor que coincide en presentarse en ambos casos en un grado **alto**.

¹ Se consideran como referencia los valores de la escala CMAS-R traducida al español, estandarizada y normativizada para una muestra Uruguaya

3.1.2 Nivel y tipo de ansiedad en los distintos centros educativos

Para conocer si los niveles de ansiedad de los alumnos de las diferentes escuelas estudiadas mostraban tendencias similares en cuanto al fenómeno ansioso, se obtuvieron las medidas de tendencia central y dispersión de los puntajes por colegio, destacando el hecho de que fueron dos escuelas públicas (1 y 2) las que mostraron los puntajes de ansiedad más altos en todos los factores, mientras que fueron las dos escuelas privadas las que obtuvieron los puntajes menores de ansiedad en general. Las escuelas públicas 3 y 4 se caracterizaron por mostrar niveles intermedios, aunque más cercanos a los que presentaron las escuelas privadas. La Tabla 7 presenta los datos precisos por escuela para cada factor.

Tabla 7 Promedio de puntuaciones y desviación estándar de los factores de ansiedad, por colegio

Factor	Escuela Privada 1		Escuela Privada 2		Escuela Pública 1		Escuela Pública 2		Escuela Pública 3		Escuela Pública 4	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Ansiedad Total	10.56	5.279	10.04	4.409	14.98	5.030	15.62	5.300	11.75	5.341	12.92	5.117
Ansiedad Fisiológica	3.67	2.187	3.51	1.959	5.11	2.212	5.62	2.103	3.90	2.348	4.66	2.269
Inquietud-Hipersensibilidad	5.13	2.592	4.76	2.397	6.56	2.315	6.00	2.582	5.22	2.669	5.39	2.400
Preocupaciones Sociales	1.76	1.700	1.77	1.357	3.30	1.691	4.00	1.826	2.64	1.538	2.87	1.663
Ansiedad Estado	29.00	6.305	30.14	5.545	35.01	6.060	33.46	3.929	32.45	5.352	30.37	4.245
Ansiedad Rasgo	32.33	6.925	31.50	5.512	37.92	7.364	36.00	6.285	32.94	7.036	35.08	7.868

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.1.3 Comparación general de niveles y tipos de ansiedad en función del sexo

A partir de lo reflejado por la prueba t en la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, se observa que las niñas muestran un nivel de ansiedad significativamente más alto respecto a los niños ($p \leq .001$) en el factor **Ansiedad Total**. Sin embargo, cuando se consideran los factores de modo específico, se observan diferencias significativas en los niveles de **Ansiedad Fisiológica** e **Inquietud-Hipersensibilidad**, pero no en el factor Preocupaciones Sociales. Por su parte, en el Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado-Rasgo, se observan diferencias significativas en la ansiedad rasgo, sin evidenciarse diferencias significativas en los niveles de ansiedad estado (ver Tabla 8).

Tabla 8 Comparación de los niveles de ansiedad de niñas y niños, por factor

Factor	Media	Desviación estándar	valor t	valor p
Ansiedad total niños	12.48	5.18	5.033	0.000
Ansiedad total niñas	14.38	5.57		
Ansiedad fisiológica niños	4.28	2.22	4.080	0.000
Ansiedad fisiológica niñas	4.94	2.34		
Inquietud-hipersensibilidad niños	5.47	2.45	6.049	0.000
Inquietud- hipersensibilidad. niñas	6.52	2.47		
Preocupaciones sociales niños	2.73	1.73	1.586	0.113
Preocupaciones. sociales niñas	2.93	1.83		
Mentira niños	3.65	1.99	1.346	0.179
Mentira niñas	3.84	1.98		
Ansiedad estado niños	32.89	5.93	0.698	0.486
Ansiedad estado niñas	33.20	6.87		
Ansiedad rasgo niños	34.74	7.15	3.984	0.000
Ansiedad rasgo niñas	36.85	7.92		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.1.4 Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del grado escolar.

Los puntajes obtenidos por los alumnos en las dos pruebas aplicadas, indican que los alumnos de 5º grado manifiestan un nivel de ansiedad significativamente más alto que los alumnos de 6º ($p \leq .001$) en **Ansiedad Total**, **Ansiedad Fisiológica**, **Preocupaciones Sociales** y **Ansiedad Rasgo**. Los factores Inquietud-Hipersensibilidad y Ansiedad Estado no presentan diferencias significativas (ver Tabla 9).

Tabla 9 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos de 5º y 6º de primaria, por factor

Factor	Media	Desviación estándar	valor t	valor p
Ansiedad total 6º	12.87	5.48	2.342	0.019
Ansiedad total 5º	13.76	5.38		
Ansiedad fisiológica 6º	4.39	2.34	2.196	0.028
Ansiedad fisiológica 5º	4.75	2.25		
Inquietud-hipersensibilidad 6º	5.84	2.52	1.134	0.256
Inquietud-hipersensibilidad 5º	6.04	2.51		
Preocupaciones sociales 6º	2.63	1.78	2.725	0.007
Preocupaciones sociales 5º	2.98	1.77		
Mentira 6º	3.52	2.06	2.795	0.005
Mentira 5º	3.91	1.90		
Ansiedad estado 6º	32.95	6.51	0.351	0.726
Ansiedad estado 5º	33.11	6.27		
Ansiedad rasgo 6º	35.13	7.25	1.988	0.047
Ansiedad rasgo 5º	36.19	7.82		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.1.5 Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del sistema escolar.

Al contrastar los niveles de ansiedad de los alumnos en función de su pertenencia a una escuela pública o una escuela privada, se encontraron

diferencias significativas en todas las escalas ($p \leq .001$), siendo las escuelas privadas en las que se observan los promedios menores por factor (ver Tabla 10).

Tabla 10 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos de escuelas públicas y escuelas privadas, por factor

Factor por tipo de sistema	Media	Desviación estándar	valor t	valor p
Ansiedad total privado	10.37	4.977	9.938	0.000
Ansiedad total público	14.44	5.200		
Ansiedad fisiológica privado	3.61	2.104	7.475	0.000
Ansiedad fisiológica público	4.94	2.266		
Inquietud- hipersensibilidad privado	5.00	2.524	6.682	0.000
Inquietud- hipersensibilidad público	6.30	2.423		
Preocupaciones Sociales privado	1.76	1.581	10.896	0.000
Preocupaciones Sociales público	3.20	1.690		
Ansiedad estado privado	29.41	6.052	10.332	0.000
Ansiedad estado público	34.35	5.978		
Ansiedad rasgo privado	32.03	6.447	8.695	0.000
Ansiedad rasgo público	37.05	7.524		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.1.6 Comparación del nivel y manifestaciones de la ansiedad en función del estado civil de los padres.

Debido a que, desde la percepción de los profesores, los problemas entre los padres y la negativa situación familiar que viven los niños destacan como factores ansiógenos, se procedió a analizar los niveles de ansiedad presentados por los alumnos considerando el estatus relacional de sus progenitores. Cabe mencionar que la mayoría de las parejas están casadas (68.7%), seguidos por quienes viven en unión libre (18.3%), se encuentran separados (8.3%) o divorciados (4.7%).

Tabla 11 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función del estado civil de sus padres

Factor	Estado civil de los padres							
	Casados		Unión libre		Divorciados		Separados	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Ansiedad Total	13.06	5.415	14.34	5.590	12.24	4.867	14.22	5.564
Ansiedad Fisiológica	4.49	2.314	4.88	2.206	4.14	1.988	5.12	2.382
Inquietud-Hipersensibilidad	5.87	2.479	6.40	2.690	5.51	2.411	5.80	2.482
Preocupaciones Sociales	2.70	1.757	3.06	1.852	2.59	1.863	3.29	1.756
Ansiedad Estado	32.63	6.331	34.01	6.295	32.65	7.451	34.22	5.991
Ansiedad Rasgo	35.36	7.444	37.17	7.599	34.19	6.420	36.77	9.005

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

Como puede observarse en la Tabla 11, los alumnos cuyos padres viven en unión libre o están separados tienden a presentar niveles medios de ansiedad más elevados respecto a aquellos cuyos padres están casados o divorciados. Un análisis posterior mediante la prueba T de Student para dichos grupos (unión libre vs separados y casados vs divorciados), no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los factores ($p \leq .05$). En contraste, se observan diferencias significativas en **Ansiedad Total**, **Inquietud-Hipersensibilidad**, **Preocupaciones Sociales**, **Ansiedad Estado** y **Ansiedad Rasgo** cuando se compara al grupo de niños con padres **casados** con el de padres en **unión libre**. A su vez, existen diferencias significativas en los factores Ansiedad Fisiológica y Preocupaciones Sociales al contrastar los niveles de ansiedad de niños cuyos padres están casados respecto a aquellos cuyos padres se han separado; en Ansiedad Rasgo del grupo de niños con padres en unión libre respecto al grupo de niños con padres divorciados y finalmente, en el factor Ansiedad Fisiológica cuando se contrastan los valores del grupo de padres divorciados con los de

padres separados. La Tabla 12 muestra con detalle los valores que evidencian estas diferencias significativas.

Tabla 12 Comparación entre grupos en función del estado civil de los padres: diferencias significativas en los niveles de ansiedad, por factor

Grupos contrastados	Factor	Valor t	Valor p
Casados / Unión libre	Ansiedad Total	2.510	0.012
Casados / Unión libre	Inquietud-Hipersensibilidad	2.256	0.024
Casados / Unión libre	Preocupaciones Sociales	2.172	0.030
Casados / Unión libre	Ansiedad Estado	2.315	0.021
Casados / Unión libre	Ansiedad Rasgo	2.583	0.010
Casados / Separados	Ansiedad Fisiológica	2.084	0.038
Casados / Separados	Preocupaciones Sociales	2.565	0.011
Divorciados / Unión Libre	Ansiedad Rasgo	2.195	0.029
Divorciados / Separados	Ansiedad Fisiológica	2.134	0.035

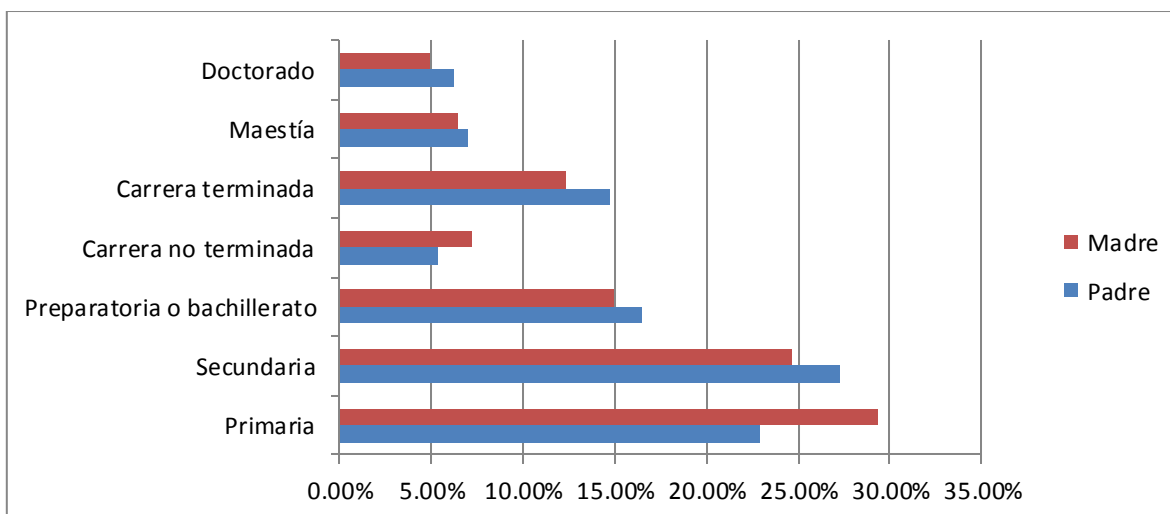
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.1.7 Niveles de ansiedad en función del grado académico del padre y la madre

En relación con los estudios que tienen los padres de familia, se distingue un patrón similar en el caso de los padres y de las madres, observándose que más de la mitad ha podido concluir solamente la primaria o la secundaria, poco más de una tercera parte ha realizado estudios de preparatoria o licenciatura, completa o parcialmente y una menor proporción ha continuado con la realización de un posgrado. En específico, el 29.3% de las madres y el 22.9% de los padres cursó solamente la primaria, el 27.3% de los padres y 24.7% de las madres concluyó la

secundaria, mientras que el 16.5% de los padres y el 15% de las madres terminó la preparatoria o bachillerato. Respecto a los estudios universitarios, en el caso de los padres, el 14.8% terminó una licenciatura, sin embargo, el 5.4% no finalizó su carrera, mientras que sólo el 12.4% de las madres pudo concluir sus estudios y el 7.2% interrumpió la licenciatura. Finalmente, el 7% de los padres y el 6.5% de las madres finalizó una maestría, a la vez que el 6.2% de los padres y el 4.9% de las madres realizó estudios doctorales (Figura 4).

Figura 4 Distribución porcentual del grado de estudio de los padres de familia



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

Al contrastar los niveles de ansiedad que presentan los alumnos, tomando en cuenta la escolaridad de sus padres, se observa que tienden a presentar menos índice de ansiedad cuanto más elevado es el grado de estudios de los progenitores. Lo anterior resulta más evidente en el caso de las madres, notándose que para todos los factores, el promedio de ansiedad va disminuyendo en función del grado de estudios alcanzado, si bien hay un ligero repunte cuando las madres culminan el doctorado (ver Tabla 14). En el caso de los padres, aunque en general los niveles de ansiedad de los hijos van disminuyendo conforme aumenta el grado académico, se observan algunas excepciones para factores de ansiedad en específico, tal como se presenta en la Tabla 13.

Tabla 13 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función de la formación académica del padre

Formación Académica del Padre							
Factor	Primaria	Secundaria	Preparatoria Bachillerato	Carrera no terminada	Carrera terminada	Maestría	Doctorado
	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE
Ansiedad Total	14.71 /4.858	14.73 /5.207	12.86 /5.609	13.06 /6.014	12.02 /5.565	9.98 / 4.651	11.32 /4.640
Ansiedad Fisiológica	4.89 /2.094	5.15 /2.309	4.44 /2.347	4.90 /2.567	4.27 /2.222	3.47 /2.072	3.43 /2.124
Inquietud-Hipersensibilidad	6.55 /2.332	6.37 /2.375	5.70 /2.547	5.37 /2.905	5.47 /2.543	4.91 /2.521	5.43 /2.214
Preocupaciones Sociales	3.27 /1.628	3.21 /1.679	2.72 /1.839	2.80 /1.677	2.28 /1.777	1.60 /1.446	2.47 /1.84
Ansiedad Estado	35.26 /6.165	34.20 /5.404	32.45 /5.793	32.90 /6.924	30.78 /6.276	29.38 /5.551	29.60 /7.862
Ansiedad Rasgo	37.71 /7.322	36.86 /7.491	35.21 /7.331	36.00 /8.479	33.87 /7.380	32.09 /5.914	34.34 /7.221

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

Tabla 14 Comparación de los niveles de ansiedad de los alumnos en función de la formación académica de la madre

Formación Académica de la Madre							
Factor	Primaria	Secundaria	Preparatoria Bachillerato	Carrera no terminada	Carrera terminada	Maestría	Doctorado
	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE	Media /DE
Ansiedad Total	15.00 /5.137	14.37 /4.889	13.25 /5.525	12.31 /5.660	11.47 /5.828	10.02 /5.170	10.27 /4.544
Ansiedad Fisiológica	5.18 /2.197	4.84 /2.270	4.61 /2.258	4.35 /2.427	4.06 /2.413	3.57 /2.121	3.08 /2.046
Inquietud-Hipersensibilidad	6.53 /2.365	6.33 /2.280	5.84 /2.681	5.56 /2.696	5.20 /2.668	4.69 /2.518	5.11 /2.343
Preocupaciones Sociales	3.28 /1.689	3.19 /1.723	2.80 /1.753	2.41 /1.688	2.20 /1.760	1.76 /1.627	2.08 /1.689
Ansiedad Estado	34.92 /5.439	33.92 /6.132	32.96 /6.518	32.46 /6.889	31.15 /7.017	29.12 /5.901	29.00 /6.485
Ansiedad Rasgo	37.97 /7.192	36.19 /7.443	35.61 /7.632	34.91 /7.334	33.80 /8.458	32.47 /6.813	32.59 /5.899

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

Por otro lado, al comparar el nivel de ansiedad de los alumnos, agrupándolos en función de la escolarización de sus padres, los análisis reflejan un mayor número de diferencias significativas cuanto más lejano sea un grado de estudio respecto a otro, pudiéndose notar, por ejemplo, que no existen diferencias significativas en la ansiedad de los niños cuyo padre estudió hasta la primaria o hasta la secundaria. Al mismo tiempo, los niveles de ansiedad son los mismos si la

madre cursó la secundaria o la preparatoria. El nivel de ansiedad de los alumnos tampoco difiere si el padre o la madre terminaron la preparatoria o si cursaron una licenciatura, ya sea completa o parcialmente. Finalmente, la ansiedad de los alumnos es similar si la madre terminó una carrera, una maestría o un doctorado. Sin embargo, cuando se contrasta, por ejemplo, el nivel de ansiedad de los niños cuyos padres estudiaron la primaria, en comparación con el de niños cuyos padres hicieron estudios universitarios o de posgrado, las diferencias resultan evidentes. La Tabla 15 muestra con detalle los valores derivados de la comparación (prueba t de Student) de los puntajes de ansiedad de los alumnos, tomando en cuenta por un lado, el grado de estudios de su padre y por otro, el de su madre. No se incluyen los contrastes de grupos en los que no se presentaron diferencias significativas en ninguno de los dos casos.

Tabla 15 Comparación entre grupos en función de la formación académica del padre y de la madre: diferencias significativas en los niveles de ansiedad, por factor.²

Niveles académicos comparados	Factor	Madre		Padre	
		valor t	valor p	valor t	valor p
Primaria / Secundaria	A. Rasgo	2.438	0.015	nds	Nds
Primaria / Preparatoria	A. Total	2.865	0.004	3.054	0.002
	A. Fisiológica	2.226	0.027	3.011	0.003
	Inqu. Hiper.	2.411	0.016	nds	Nds
	P. Sociales	2.451	0.015	2.730	0.007
	A. Estado	2.917	0.004	3.987	0.000
	A. Rasgo	2.774	0.006	2.909	0.004
Primaria / Carrera no terminada.	A. Total	3.367	0.001	nds	Nds
	A. Fisiológica	2.436	0.015	nds	Nds
	Inqu. Hiper.	2.642	0.009	2.788	0.006
	P. Sociales	3.410	0.001	nds	Nds
	A. Estado	2.817	0.005	2.194	0.033
	A. Rasgo	2.791	0.006	nds	Nds
Primaria / Carrera terminada	A. Total	5.322	0.000	4.322	0.000
	A. Fisiológica	3.992	0.000	2.397	0.017
	Inqu. Hiper.	4.366	0.000	3.684	0.000
	P. Sociales	5.094	0.000	4.859	0.000
	A. Estado	5.126	0.000	5.959	0.000

² nds= no diferencias significativas.

Niveles académicos comparados	Factor	Madre		Padre	
		valor t	valor p	valor t	valor p
	A. Rasgo	4.445	0.000	4.317	0.000
Primaria / Maestría	A. Total	6.124	0.000	6.268	0.000
	A. Fisiológica	4.669	0.000	4.329	0.000
	Inqu. Hiper.	4.862	0.000	4.413	0.000
	P. Sociales	5.760	0.000	6.691	0.000
	A. Estado	6.646	0.000	6.218	0.000
	A. Rasgo	4.885	0.000	5.094	0.000
Primaria / Doctorado	A. Total	5.258	0.000	4.289	0.000
	A. Fisiológica	5.433	0.000	4.243	0.000
	Inqu. Hiper.	3.393	0.001	2.968	0.003
	P. Sociales	4.001	0.000	2.914	0.004
	A. Estado	5.954	0.000	5.253	0.000
	A. Rasgo	4.305	0.000	2.805	0.005
Secundaria / Preparatoria	A. Total	nds	nds	3.093	0.002
	A. Fisiológica	nds	nds	2.697	0.007
	Inqu. Hiper.	nds	nds	2.444	0.015
	P. Sociales	nds	nds	2.498	0.013
	A. Estado	nds	nds	2.790	0.006
	A. Rasgo	nds	nds	1.968	0.050
Secundaria / Carrera no terminada	A. Total	2.617	0.009	nds	Nds
	Inqu. Hiper.	2.115	0.035	2.384	0.018
	P. Sociales	2.965	0.003	nds	Nds
Secundaria / Carrera terminada.	A. Total	4.364	0.000	4.341	0.000
	A. Fisiológica	2.629	0.009	3.299	0.001
	Inqu. Hiper.	3.680	0.000	3.146	0.002
	P. Sociales	4.489	0.000	4.655	0.000
	A. Estado	3.386	0.001	5.103	0.000
	A. Rasgo	2.422	0.016	3.431	0.001
Secundaria / Maestría	A. Total	5.469	0.000	6.055	0.000
	A. Fisiológica	3.523	0.001	4.816	0.000
	Inqu. Hiper.	4.381	0.000	3.960	0.000
	P. Sociales	5.259	0.000	6.393	0.000
	A. Estado	4.909	0.000	5.769	0.000
	A. Rasgo	3.169	0.002	4.304	0.000
Secundaria / Doctorado	A. Total	4.706	0.000	4.138	0.000
	A. Fisiológica	4.369	0.000	4.688	0.000
	Inqu. Hiper.	2.972	0.003	2.496	0.013
	P. Sociales	3.599	0.000	2.695	0.008

Niveles académicos comparados	Factor	Madre		Padre	
		valor t	valor p	valor t	valor p
	A. Estado	4.414	0.000	4.809	0.000
	A. Rasgo	2.771	0.000	2.099	0.037
Preparatoria / Carrera terminada.	A. Total	2.238	0.026	nds	Nds
	P. Sociales	2.408	0.017	nds	Nds
	A. Estado	nds	nds	2.132	0.034
Preparatoria / Maestría	A. Total	3.481	0.001	3.282	0.001
	A. Fisiológica	2.740	0.007	2.604	0.010
	Inqu. Hiper.	2.546	0.012	nds	Nds
	P. Sociales	3.547	0.001	3.932	0.000
	A. Estado	3.535	0.001	3.274	0.001
	A. Rasgo	2.483	0.014	2.736	0.007
Preparatoria / Doctorado	A. Total	2.964	0.004	nds	Nds
	A. Fisiológica	3.657	0.000	2.591	0.01
	Inqu. Hiper.	nds	nds	nds	Nds
	P. Sociales	2.173	0.031	nds	Nds
	A. Estado	3.208	0.002	2.597	0.01
	A. Rasgo	2.197	0.03	nds	Nds
Carrera no terminada. / Maestría	A. Total	2.141	0.035	2.812	0.006
	A. Fisiológica	nds	nds	2.990	0.004
	P. Sociales	1.992	0.049	3.725	0.000
	A. Estado	2.630	0.010	2.740	0.007
	A. Rasgo	nds	nds	2.629	0.01
Carrera no terminada. / Doctorado	A. Fisiológica	2.610	0.011	2.953	0.004
	A. Estado	2.412	0.018	2.08	0.041
Carrera terminada/ Maestría	A. Total	nds	nds	2.309	0.022
	A. Fisiológica	nds	nds	2.195	0.030
	P. Sociales	nds	nds	2.405	0.017
Carrera terminada /Doctorado	A. Fisiológica	2.185	0.031	2.209	0.029
Maestría / Doctorado	P. Sociales	nds	nds	2.626	0.01

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos en SPSS de los instrumentos aplicados a la muestra.

3.2 RESULTADOS CUALITATIVOS

A continuación se presenta, por rubros, lo destacado a partir de las entrevistas a alumnos y profesores. Se complementan las descripciones con

afirmaciones y comentarios textuales que dieron algunos de los niños y niñas, así como sus maestros, los cuales se consideran representativos de cada aspecto. Con la finalidad de mantener la confidencialidad y, al mismo tiempo, reflejar el origen de dichos comentarios, se utilizarán las siguientes claves:

Aa- alumna; **Ao-** alumno; **Ma-** maestra; **Mo-** maestro; **5-** 5º grado; **6-** 6º grado; **Priv-** escuela privada; **Pub-** escuela pública. En el caso de los maestros, se especifican los años de experiencia docente como parte de la clave.

Una vez mostradas las explicaciones de los distintos apartados, se presentan algunas tablas que resumen los aspectos más relevantes de la información reportada, junto con una tabla resumen general de los hallazgos más relevantes.

En el apartado de Anexos se presentan las respuestas que dieron algunos de los docentes entrevistados. Con la intención de que las entrevistas seleccionadas resulten ilustrativas, se seleccionó la entrevista a un profesor de cada grado (5º y 6º), de cada una de las escuelas privadas (Escuela privada 1 y 2), así como de cada una de las escuelas públicas que participaron en esta fase (Escuela pública 1 y 4). También se presentan las respuestas que dieron algunos de los alumnos entrevistados, buscando, de la misma manera, presentar una de cada grado, por tipo de sistema y considerando además el nivel de ansiedad, es decir, se presenta lo referido tanto por alumnos que obtuvieron puntajes de ansiedad altos, así como de escolares con puntajes de ansiedad bajos.

3.2.1 Percepción diacrónica de los cambios en la ansiedad de los alumnos por parte de los maestros

Al pedir a los docentes que hablaran acerca de su percepción sobre los cambios tanto en el nivel como en las manifestaciones de ansiedad en el alumnado a lo largo del tiempo, refieren en general que, a través de su experiencia profesional, sí han notado un incremento gradual en la tendencia de los niños a estresarse y a mostrarse ansiosos. Es importante considerar que muchos de estos

maestros comenzaron a trabajar en medios rurales en donde, según comentan, se observa más claramente el apoyo de los padres y la obediencia de los alumnos, mientras que en la ciudad los padres exhiben mayor diversidad de actitudes: *“En la ciudad es muy diferente, hay presión por los padres que están al pendiente de los hijos, si es que tienen sueños y proyectos para ellos, si quieren que sus niños tengan buenas calificaciones para seguir estudiando y tienen perspectiva de que sean profesionistas. Pero los papás que no tienen aspiraciones, a los que no les interesa ni siquiera si sus hijos siguen estudiando, no se presentan, incluso ni siquiera para inscribirlos”* (Ma5Pub,20).

Hay también un énfasis en afirmar que la ansiedad de los niños y niñas cambia de acuerdo a la zona, lo cual está vinculado de manera importante con el estilo de vida de las familias actuales, muy condicionado por la inserción o no de la madre en el mundo laboral, a diferencia de hace algunas décadas: *“...no es lo mismo que hace 30 años donde mamá estaba al pendiente de los niños, daban todo apoyo a las maestras, si había algo que hablar con nosotras venían y arreglábamos las cosas y había un poco de más armonía”* (Ma6Priv,40); *“mamá estaba al pendiente... venían por ellos, les daban la atención, los escuchaban, acudían a las citas, preguntaban por tareas...”* (Ma6Priv,20).

Desde la mirada de los profesores, el principal factor explicativo del comportamiento ansioso de sus alumnos es el funcionamiento familiar, pues mencionan repetidamente que las familias se han vuelto cada vez más disfuncionales, con padres frecuentemente divorciados: *“Es la falta de apoyo familiar por la necesidad que tienen los padres actualmente de irse a trabajar o por la disfuncionalidad de las familias... antes los niños llegaban a su casa y encontraban a su mamá dispuesta a darles de comer, a quitarles el uniforme, a atenderlos y actualmente ellos se tienen que valer por sí mismos... Tampoco hay quien les apoye en tareas y quien tiene la responsabilidad de cumplir no sabe cómo resolver sus problemitas, que para ellos son importantes”* (Ma6Pub,32); *“Ahora, como papá y mamá ya se divorciaron, inclusive los niños entran dentro de los problemas de los papás”* (Ma6Priv,20); *“El contexto en el que nosotros*

trabajamos es un medio muy difícil, si puedo contar de un grupo de 21 alumnos, 3 familias organizadas, quienes les brindan apoyo y tiempo, es mucho. De ahí, los otros 18, el que no vive con la abuelita, vive con la madrastra o anda de aquí para allá” (Ma6Pub,32); “Muchos de ellos vienen de padres divorciados, su mamá tiene que trabajar y a ellos les delegan unas responsabilidades que aún no pueden cargar, a lo mejor es la hermana más grande y le dejan a los hermanitos y ella tiene que hacer la parte de la mamá, llegan a la escuela demasiado estresados, ya sin ganas de trabajar, hartos” (Ma5Pub,20); “Hay un niño que está muy retraído, sus calificaciones son bajas, toda la vida se está comiendo las uñas, ya no tiene uñas, se separaron los papás, él es el más grande de su casa, luego se queda a cargo de los hermanitos, no está bien alimentado y la mamá ya se juntó con otra persona... y como ese tengo varios” (Ma5Pub,27).

A su vez, comentan que las preocupaciones infantiles han variado, ya que las expectativas de los padres, lo que esperan de sus hijos, se ha modificado. Sin embargo, se destaca que *“tanto hace 30 años como ahora, cuando hay un matrimonio sólido, cuando papá y mamá se están poniendo de acuerdo en cómo educar al niño o hasta dónde exigirle, no hay problema” (Ma5Pub,27).*

Respecto a los cambios en el comportamiento de los alumnos a través del tiempo, algunos docentes enfatizan que la generación actual se distrae mucho por el uso que hace de la tecnología, particularmente del teléfono celular, internet, play station y Facebook, que puede favorecer el que los escolares inviertan mucho tiempo en dichas actividades y no se ocupen de las de la escuela, lo que incrementa la ansiedad por no tener las tareas y trabajos que se les exigen, o bien, por no contar con otras estrategias para realizarlas: *“cuando yo empecé de maestra, tal vez no había tanto en tecnología pero los niños sabían resolver los problemas más fácilmente; los niños eran más prácticos. Ahora si los alumnos no tienen la computadora no saben cómo resolver un problema y se tensionan demasiado” (Ma6Priv,20).* Se agrega que la ansiedad se favorece en la actualidad *“porque es una época de consumismo”,* aunado a *“los cambios económicos que se han dado en la sociedad” (Ma6Pub,15).* En relación a las diferencias por

género, algunos maestros coinciden en afirmar que las niñas han modificado más drásticamente su comportamiento que los niños, ya que hoy están más “*alocadas*” o despiertas.

Finalmente, algunos profesores, sin preguntárselo directamente, han mencionado que sus propios niveles de estrés también han aumentado, vinculado al cambio en la relación que pueden establecer con sus alumnos, la cual tendía a ser más profunda, a la vez que su autoridad, legítima: “*tendrá como 15 años que la ansiedad en los niños se ha acentuado. Todavía hace 20 años los niños se podían contener, con una llamada de atención se podían controlar y había una relación muy bonita*” (Ma5Pub,30).

3.2.2 Situaciones y factores ansiógenos en niños y niñas

Contexto escolar

Actividades académicas

El ponerse ansiosos por la realización de exámenes o por las calificaciones es el factor ansiógeno más generalizado entre los alumnos de 5º y 6º de primaria. Esta preocupación puede darse en diferentes momentos, ya sea antes de realizar la prueba por temor a equivocarse, al acercarse la entrega de calificaciones, o bien cuando la nota obtenida no es considerada lo suficientemente buena. También se observa que muchas veces los exámenes resultan estresantes en función de corresponder a materias en específico: “*cuando son exámenes, por ejemplo de alemán, se preocupan demasiado, pero en otras materias no*” (Ma5Priv,8); “*solo para exámenes importantes sí me pongo nervioso*” (Ao6Priv). Cabe destacar que, incluso los alumnos con puntajes bajos de ansiedad en las dos pruebas aplicadas, también hacen comentarios respecto a su preocupación por estos asuntos escolares: “*Hace 3 semanas sí me preocupé porque al día siguiente tenía exámenes y ya había reprobado*” (Ao6Priv).

Si bien hay quienes mencionan que cuando se ponen nerviosos piensan tanto las cosas que tienen la respuesta, pero la ponen incorrecta, no se observa directamente que los alumnos ansiosos tengan un pobre desempeño escolar y, sólo en algunos casos, los estudiantes mencionan tener bajas calificaciones o haber reprobado con anterioridad. Los profesores identifican en sus alumnos falta de tolerancia a la frustración al ubicar que *“para ellos el equivocarse es lo peor que les puede pasar”* (Ma6Priv,5). Este deseo de tener buenos resultados puede favorecer el que los niños intenten copiar en un examen o una tarea si no pudieron realizarla, generándose entonces una nueva carga de ansiedad por saber que pueden ser descubiertos ante alguno de estos comportamientos: *“A mis compañeros les pone nerviosos que los descubran cuando están haciendo trampa...”* (Aa6Priv); *“Me pone nerviosa que me cachen haciendo algo malo”* (Aa6Pub).

Ahora bien, algunos maestros reconocen que las demandas escolares llegan a ser excesivas para los menores, sobre todo durante el presente ciclo escolar para quienes cursan 5º año de primaria, ya que las autoridades educativas en México realizaron ajustes en los programas de 2º y 5º de primaria, en una fase de prueba: *“5º grado es muy pesado, los contenidos son demasiado amplios y cuando el alumno no trae los conocimientos básicos de un grado anterior, obviamente les cuesta más trabajo, sobre todo porque este plan y programas cambia totalmente, son nuevos contenidos y nuevas formas de enseñanza... ellos están acostumbrados a que tú como maestro todo les digas y cuanto tú no les dices... se angustian, se desesperan por querer encontrar una respuesta”* (Ma5Pub,20).

Al mismo tiempo, los docentes notan que en ocasiones las tareas son demasiado extensas o demandan mucho tiempo y, aunque existen alumnos que no cumplen con sus deberes, es posible que otros no duerman a causa de su realización, mientras que a otros más les motiva sacar buenas calificaciones porque la dirección da premios y no quieren sentirse menos a la hora de la ceremonia, cuando están sus papás: *“Cuando sacan malas calificaciones*

muestran cierta frustración, porque aquí lo más importante para ellos son los diplomas” (Ma5Priv,6). Por su parte, algunos alumnos también expresan su preocupación al no cumplir con las actividades o trabajos solicitados, o simplemente por el hecho de que les dejen múltiples tareas: *“cuando nos dejan mucha tarea, me la paso pensando en eso”* (Ao6Priv); *“a veces me pone nerviosa el llegar a hacer la tarea muy tarde si es mucha”* (Aa6Priv), mientras que otros identifican materias en específico que les generan tensión, lo cual varía individualmente; un alumno menciona, por ejemplo: *“en matemáticas y en educación física estoy nervioso, en inglés no tanto, en ciencias naturales estoy tranquilo”* (Ao6Priv).

Otras situaciones escolares que los niños ubican como estresantes o generadoras de ansiedad son el no salir a recreo, las clases mismas o el regresar a la escuela después de haber faltado algunos días, el realizar actividades frente a su grupo, el que sus papás no puedan asistir a los eventos escolares, el no entender cosas y pensar que los vayan a creer tontos, entre otras. A continuación se mencionan algunos comentarios adicionales que reflejan una combinación de algunos de los factores ansiógenos de tipo académico arriba descritos: *“Me estresa mucho cuando acabamos de hacer un examen y no sé cuánto voy a sacar. A mis compañeros les estresa cuando no hacen la tarea, cuando nos ponen mucho trabajo o nos hacen dictados muy rápidos”* (Ao6Priv); *“Me preocupa repetir año, aunque nunca ha pasado”* (Aa6Priv); *“Me pone nerviosa cuando estamos en un trabajo en equipo y no sabemos qué hacer o un trabajo individual y no trabajamos. A mis compañeros... las juntas a las que no pueden venir sus papás”* (Aa6Pub); *“Los niños de mi edad se estresan mucho por la escuela... hay niños que no vienen y se estresan porque oyeron que va a haber clases extra, pero aunque saben que es bueno, los presiona”* (Ao6Priv).

Cabe hacer mención que, entre los entrevistados, se encontraron varios casos en los que los alumnos enfatizan que fuera de la escuela no les preocupa nada: *“noto que cuando termina el colegio (mis compañeros) ya salen totalmente*

relajados, sin preocupaciones, a mí me pasa igual, excepto cuando nos dejan mucha tarea” (Ao6Priv).

Actitudes y pautas relacionales de los docentes

Los alumnos refieren que las maestras o maestros que más los estresan son aquellos que se enojan fácilmente: “lo que nos pone muy nerviosos es cuando vienen los maestros y les vemos las caras de muy enojados, nos da miedo y pensamos qué vamos a hacer...” (Aa6Priv); “... cuando la maestra se enoja, porque quién sabe si nos regaña, si está enojada conmigo” (Ao5Priv). Algunos perciben que los profesores se enfadan por cosas personales “y lo reflejan con nosotros”, sin embargo, en la mayoría de los casos se muestran capaces de reconocer que dichas reacciones emocionales son respuesta a algo que ellos hacen, de ahí que exista nerviosismo por la posibilidad de que los descubran haciendo alguna travesura o teniendo un comportamiento inapropiado.

Si bien los alumnos conocen en general las medidas disciplinarias de sus escuelas o las reglas implícitas, a veces la reacción de sus maestros les resulta impredecible y atemorizante: *“Nos asusta la maestra; si no hacemos la tarea nos regaña, nos saca de la clase, nos pone recados, llama a nuestros papás y si no hacemos tareas seguidas ya nos manda a la dirección” (Aa5Priv).* Se mencionan casos, afortunadamente los menos, de docentes con comportamientos explosivos extremos: *“Muchos maestros son muy buenos, pero al principio del año tuvimos un profesor de computación que se estresaba muy fácilmente, una vez llegó a aventar las llaves al pizarrón... a un compañero lo agarró de la playera, lo empezó a jalar y luego lo aventó y lo tiró. Ese profesor me daba miedo” (Ao5Priv).*

Es así como la exigencia extrema, el uso de ciertas estrategias o medidas disciplinarias, el abuso de autoridad y las actitudes poco empáticas por parte de sus profesores constituyen los factores que más destacan por incomodar y estresar a los alumnos, quienes reconocen: *“algunas maestras sí ayudan a tranquilizar, pero otras no, a la antigüita, explican varias veces pero al final dicen ya no voy a explicar, si le entendieron, le entendieron, si no, no, y siempre nos*

comparan. Pero en general veo que mis maestros son relajados” (Ao5Priv); *“Considero a los maestros un poco exigentes, algunos compañeros y yo no podemos con ello*” (Ao6Priv); *“Me harta que los profesores hablen mal de mí, de que soy un flojo, pero no puedo decir nada porque son mis profesores. Sí soy algo flojo, pero me molesta por el tono duro que usan*” (Ao6Priv); *“la maestra no entiende cómo nos sentimos (las niñas) presionadas de los niños*” (Aa6Pub). En ciertos casos los alumnos llegan a dudar de la credibilidad hacia ellos o el apoyo que sus maestros estén dispuestos a brindarles: *“me ha pasado que me regañen por pelearme, pero no busco otra solución porque mi maestra luego no nos hace caso*” (Ao5Pub).

Por otro lado, resulta angustiante para los niños cuando la maestra les hace una pregunta sólo a ellos, si los manda llamar y cuando regaña a unos por lo que otros hicieron: *“si la maestra los manda a llamar, piensan que van a regañarlos*” (Aa5Priv); *“cuando las maestras se equivocan de quién hizo las cosas y regañan a otro nos estresa a varios. A mí me pasó que me mandaron a la dirección por una cosa que yo no hice*” (Ao6Priv). Sin embargo, muchos alumnos valoran el hecho de que sus maestros los corrijan, como una forma de ayudarlos a ser mejores personas o estudiantes: *“Yo no veo a mi maestra exigente, es tranquila, pero hay cosas que sí hacemos y entonces hay regaño, exigencia, pero es por nuestro propio bien... vi muchas reglas, pero ya nos acostumbramos, la queremos*” (Aa5Pub); *“Algunos maestros nos exigen, como ya vamos a pasar a secundaria, quieren que seamos los mejores, pero... nos están apoyando*” (Aa6Priv); *“hay una maestra que tenemos que nos presiona para que seamos los mejores y hagamos la tarea*” (Aa5Priv); *“la maestra los apura mucho porque van muy bajos, pero así aprenden ... lo que pasa es que nosotros nos portamos mal, nos dice que si nosotros somos buenos ella también es buena*” (Aa6Pub). Con base en este tipo de comentarios, pareciera que en buena medida los alumnos perciben que sus maestros están centrados en corregirles.

Los propios docentes expresan: *“a veces los maestros no se ponen en el lugar de los niños para entenderlos y sólo exigen*” (Ma5Pub,35); *“lejos de que*

nosotros como maestros los comprendamos, luego también les exigimos y no hay para dónde salgan” (Ma5Pub,27); “Muchas veces pasan desapercibidos para nosotros” (Ma5Pub,18); “Nosotros como maestros también a veces tenemos falta de interés en los alumnos e influimos porque tal vez hay alumnos que vienen shokeados de casa y el maestro tampoco se acerca a atenderles, a darles cuidado y atención con respecto a sus problemáticas. Tú vienes, haces tu chamba y no te interesa la relación interpersonal, porque también se ha dado el caso de que si te involucras demasiado puedes tener problemas o puedes llegar a ocasionar más problemas” (Mo5Pub,10). De esta manera, existe una tendencia por parte de los maestros a centrarse en lo académico.

Relación con compañeros y amigos

El establecimiento de relaciones interpersonales destaca como un factor clave en el desarrollo de niños y niñas de los últimos años de primaria, tal como lo expresan tanto los alumnos como sus profesores: “*la cuestión social es lo que más preocupa a los niños de esta edad, el ser aceptados, el cambiar de escuela o de grupo*” (Ma6Priv,28); “*mis compañeros se preocupan de los amigos que tienen aquí en la escuela, no se preocupan de estudiar por ejemplo, se preocupan más de tener amigos*” (Aa6Priv); “*en mi grupo hay muchos grupitos, veo que... les preocupa no tener amigos*”; “*les inquieta pasar a 6º y qué maestra les va a tocar y con qué compañeros*” (Aa5Priv); “*Me da miedo que nos vayan a separar, porque a veces me ha costado tener amigos y cuando los tengo me pongo muy feliz, pero ahora como nos van a revolver, al inicio, a conocer más personas*” (Aa6Priv). En consecuencia, suelen ser generadoras de nerviosismo o intranquilidad algunas actividades sociales como los partidos de fútbol y las fiestas, en los que se pone en juego el propio desempeño, aspecto físico y/o la interacción con los demás.

Al ser tan relevante el “juntarse” con alguien y al enfocarse los alumnos en que las relaciones con sus pares se den sin dificultades, llega a angustiarles principalmente cuando sus amigos les dejen de hablar, los comentarios de desaprobación, así como burlas u ofensas por su desempeño o apariencia: “*cuando paso a explicar tema frente a mis compañeros pienso que todos me van a*

criticar o que lo hago mal; A otros también les pone nerviosos pasar al frente, porque a veces los compañeros se burlan" (Aa5Priv), lo cual puede acentuarse dado que en esta etapa del desarrollo es común la emisión de juicios de valor respecto a los demás: *"En mi salón, a veces molestan mucho; si un niño se equivoca... empiezan a decirle algo. También hay personas que inventan rumores y después te están molestando"* (Aa6Priv); *"Los niños molestan a las niñas y viceversa"* (Ao5Priv). Además, es sabido que muchas veces lo que dicen de ellos sus compañeros no es explícito, o se da mientras no están presentes: *"me hace enojar que me digan de cosas, hay una niña que nos ofende a las espaldas"* (Aa5Priv), reflejándose lo importante que resulta la percepción que de ellos tengan los demás: *"Lo que me hace sentir nerviosa es lo que piense la gente de mí"* (Aa6Priv). Además, el establecer contactos con el sexo opuesto resulta particularmente inquietante: *"a mí y a algunos compañeros nos ponen nerviosos mis compañeras"* (Ao5Pub).

La mayor parte de los y las alumnas entrevistados dicen que se relacionan adecuadamente con otros niños de su edad; en general afirman tener varios amigos, ya sea de su grupo, de otros salones, o de fuera de la escuela, si bien algunos reconocen que no hay un buen ambiente grupal o respeto entre compañeros: *"Tengo muchos amigos de confianza, pero ahora he visto que no son tan de confianza, solo algunos, porque cuentan todo para lucirse con otras personas"* (Ao6Priv); *"Yo en este grupo tengo pocos amigos, en otro grupo de 5º tengo más amigos. Me siento mal porque no puedo unirme tanto al grupo, pero a la vez pienso que puedo tener amigas que me puedan querer mucho y aquí hay niñas que no tanto"* (Aa5Priv); *"me molestan porque estoy flaquita, pero sí tengo amigos"* (Aa5Pub).

Los maestros destacan que: *"la convivencia entre niño y niña está muy distorsionada... si uno no les encauza verdaderamente en cómo debe ser su relación, se agreden. Cuando recibí a este grupo, el problema era entre niñas, golpeándose, tiradas en el piso"* (Ma6Pub,32). A pesar de estas impresiones, son pocos los niños entrevistados que mencionan no relacionarse fácilmente con los

demás: “casi no me junto con nadie, no soy muy social” o tener pocos amigos: “tengo poquitos amigos, cuando yo estoy estresada también ellos están estresados y no hay nadie que nos calme”.

Contexto familiar

Como se ha descrito, los alumnos entrevistados mencionan frecuentemente angustiarse por cuestiones escolares. Sin embargo, los profesores destacan que son las problemáticas familiares las que sobresalen por favorecer la ansiedad infantil.

Relación entre los miembros de la familia y ajustes en la dinámica familiar

Tanto alumnos como profesores evidencian que a los niños les preocupa ver pelear a sus padres o el ser regañados por éstos: *“mis papás se pelean, porque luego mi papá llega tarde”* (Aa5Priv); *“Creo que mi papá es exigente, cuando se enoja, regaña o grita”* (Aa5Priv); *“Hay casos en que los alumnos tienen cólicos porque no durmieron la noche anterior por escuchar a sus papás pelear”* (Ma5Pub,35); *“Dejan a los niños en la mañana, el papá los recoge... y en la noche son los pleitos con la mamá porque los niños no hicieron la tarea en la tarde”* (Ma5Pub,30); *“Parece que su mamá mexicana está sometida al padre alemán, quien es grosero, déspota. Le ha gritado en frente de mí y de sus compañeros y la niña con miedo corre haciendo caso al papá”* (Ma6Priv,28). A su vez, se distingue que los castigos inquietan, sobre todo si son exagerados: *“Mis papás a veces son exigentes en las tareas, las calificaciones, hacer bien las cosas, si no saco buenas calificaciones me quitan todo lo que me gusta por dos o tres semanas, más me vale sacar más de 8”* (Ao6Priv); *“En mi casa son más o menos estrictos, más mi papá, a veces castiga, pero sus castigos son exagerados, me dice que si no mejoro me van a castigar durante un año”* (Ao5Priv).

En algunos casos los regaños se traducen en violencia física o psicológica, lo cual, cabe destacar, se explicitó en tres de las escuelas que participaron en este estudio: *“Mis papás a veces nos regañan cuando nos peleamos, a veces nos*

pegan” (Ao5Pub); “Si saco malas calificaciones a veces mi papá se enoja mucho y me puede pegar, tuve una experiencia muy fuerte, porque me pegó mucho una vez y no se me puede quitar de la cabeza” (Ao5Priv); “Hace unos días, a un alumno que es hiperactivo y no le gusta dedicar mucho tiempo al estudio, le dieron una tunda en su casa... que le lastimaron la rodilla y no podía caminar, la traía morada” (Ma5Pub,20); “En mi casa no son exigentes, aunque a veces sí tengo miedo de que me regañen. Mi mamá es la más estricta, me llama la atención con gritos, pero cuando nos pasamos nos empieza a pegar” (Aa6Pub); “Sé de una niña a la que el tío la mete en la cisterna cuando se porta mal, así como niños que le tienen miedo a sus padres” (Ma5Pub,35) .“De los niños que son maltratados, algunos reaccionan y otros permiten que se haga lo que quieren los demás” (Ma6Pub,26).

Algunos cambios en la familia que parecen desestabilizar a los niños y generar angustia, de acuerdo a lo referido por los docentes, son el hecho de que la madre comience a trabajar, el que el padre labore fuera de la ciudad o el Estado, el nacimiento de un hermano o el que algún otro miembro de la familia con el que los niños están muy vinculados se ausente: *“el papá es maestro, trabaja lejos, viene cada ocho días, la mamá sin que lo tuvieran planeado se embarazó, entonces eso siento que está afectando, la mamá se ha puesto mal, ha descuidado al chiquito” (Ma5Pub,18); “vive con el padre, tiene hermanos, pero la madre está fuera. El padre trata de hacer lo que puede, pero nunca tiene tiempo de nada” (Ma6Priv,28).*

Por otra parte, si bien tampoco son los alumnos quienes lo mencionan, en ciertos casos se manifiesta que tienen algún hermano que “les hace sombra”, es decir, que exhibe un comportamiento de mayor obediencia o más altas calificaciones, lo que conlleva un mayor acceso a recompensas o elogios por parte de los padres, generando un sentimiento de desventaja en los niños. Menos frecuente todavía es el que los alumnos manifiestan resentir la sobrecarga de labores en el hogar, aunque hay quien afirma: *“soy la única que hace las cosas en la casa, si no lo hago yo, no lo hace nadie” (Aa5Pub); “De mi casa me preocupa*

no terminar todos mis quehaceres, me toca barrer, trapear, tender mi cama, limpiar mi cuarto, lavar los trastes” (Ao5Pub).

Es importante destacar las excepciones, ya que en algunos casos los maestros reconocen que, aunque hay problemas familiares, los niños han respondido bien: *“V., que no salió alta en ansiedad, no tiene papá ni mamá, vive con la hermana, pero creo que ha aprendido a vivir con eso, acepta, tiene buena actitud; tiene el amor con la hermana” (Ma5Pub,20).* Sin embargo, en la mayoría de los casos, los profesores relacionan las situaciones familiares difíciles con una propensión a desviarse del interés académico. Cabe mencionar que entre las escuelas involucradas en este estudio, se observan diferencias en cuanto a la evidencia de dificultades familiares: *“Quien tiene problemas familiares... son casos específicos, de 10 a lo mejor 1, en general las familias son estables... y cuando pasa algo lo demuestran con bajo aprovechamiento” (Ma5Priv,6).*

A su vez, es necesario precisar que no es sólo la situación familiar vivida en el presente lo que genera tensión en los pequeños. Muchas veces es la preocupación anticipada por la posibilidad de que suceda algo a su familia, en base a lo que ha ocurrido con anterioridad o como proyección de su inseguridad actual, lo que repercute en sus niveles de ansiedad: *“Me preocupan mis hermanas, que les peguen sus compañeros, ya le pasó a una” (Ao5Pub); “... es que mi hermano está enfermo, si en dos años no se cura hasta se puede morir” (Aa5Priv); “me llega a preocupar que me pase algo, es que una vez salí a jugar y a mi hermana, como no me hizo caso, casi la iban a atropellar” (Aa5Pub); “me preocupa que les pase algo a mis papás cuando salen de viaje sin nosotras” (Aa5Priv); “un día el niño no durmió porque el hermano no llegó y en la escuela explotó llorando y dijo que no era la primera vez” (Ma6Priv,25).*

Familias desintegradas o reconstruidas

Aunque son pocos alumnos los que mencionan directamente sus problemáticas familiares como base de su ansiedad, algunos reconocen abiertamente en la entrevista que su vida es difícil, principalmente asociado al

hecho de que no cuenten con alguno de sus padres o con ninguno: *“Mi vida ha sido muy triste porque mi mamá me abandonó y mi papá también, yo sólo vivo con mis abuelitos”* (Aa5Pub).

Los profesores también describen situaciones en las que los niños se ven en la necesidad de ir a vivir con otros familiares o con las nuevas parejas del padre o la madre: *“Llegó ya empezado el curso, creo que no vive con la mamá, sino con una tía a la que le dice mamá. Frente a mí ella le ha reprendido por las calificaciones diciéndole que él prometió que no le iba a fallar”* (Ma5Pub,20); *“No vive una vida estable, en este momento su abuelito está a cargo de ellos porque la mamá los dejó, se juntó con otra persona. El hermano es pandillero o drogadicto”* (Ma5Pub,20); *“La situación que ella vive: la separación de sus padres, que ambos tienen parejas diferentes. La semana pasada faltó varios días porque hubo un problema familiar y prácticamente la secuestró el papá”* (Ma6Pub,32); *“la familia está desintegrada, el papá tiene otra pareja y la mamá tiene otra pareja, al muchachito ya no me lo mandaron todo el mes de pasado. Hablé a su casa, me lo mandaron unos días pero ya no viene. Iba bien y no lo voy a reprobar por esto”* (Ma5Pub,18). Tal como se observa, como parte de estos escenarios, sucede que los padres llegan a actuar como si sus hijos fueran posesiones y se pelean por éstos, o bien, les reprochan cosas que debió hacer o que hizo el padre ausente: *“Los padres de J. están separados, el papá es de Colombia, tiene sus negocios allá y quiere quitarle el niño a la mamá. Se ve que su mamá es más liberal, pero no sabe si dárselo o no”* (Ma6Priv,25). *“La mamá dice que lo trata bien, que es su hijo y le duele, pero creo que no es tratarlo bien si a cada rato le recrimina de algo que el niño no tiene culpa, diciéndole que su papá no está con ellos, que tiene que amoldarse porque ella trabaja. Yo hablé con ella pero no mejoró. Ella dice que su pareja trata bien el niño pero sé por otra persona que los encontraron en el centro comercial y a puro grito el señor para con el niño...”* (Ma5Pub,27).

Dificultades Económicas

Otro factor percibido por los docentes como estresante en las familias es la problemática económica, la cual en algunos casos repercute en los niños, quienes

así también lo manifiestan. Cabe mencionar que existen algunas diferencias en este rubro por el tipo de sistema de la escuela, público o privado, siendo este un tema más comentado en las primeras, sin que las segundas queden exentas.

En algunos casos queda claro que son las dificultades económicas en sí mismas las que originan el estrés excesivo: “hay una niña que se preocupa mucho porque el dinero en su casa no alcanza y viene a la escuela con la angustia de que... no tienen para comer o que el hermanito se enfermó y no tienen para la medicina” (Ma5Pub,20); “hay quienes van heredando los uniformes de los hermanos y ya el uniforme no tiene el color ni las características que obedece para el mismo y pareciera mentira, pero eso genera ansiedad, sobre todo si van a eventos deportivos o culturales donde se participa muchas veces con escuelas particulares” (Mo5Pub,19). En otros casos, se trata de una cuestión indirecta, ya que la madre y el padre que trabajan por necesidad económica pueden pedirle al niño que se esfuerce por conseguir o mantener una beca.

Sin embargo, los maestros mencionan que en ocasiones el problema radica sobre todo en la actitud de los padres: “no es tanto que tengan carencias económicas, sino que buscan el dinero fácil y así de fácil se lo gastan, por ejemplo en alcohol” (Ma5Pub,35); “les pesa dar \$15 que se pidan para algo” (Ma5Pub,35); “... la inscripción es una cooperación voluntaria para los gastos que se generan dentro de la misma escuela, y aun así vemos a alumnos que termina el ciclo escolar sin hacer el pago y que el citar a sus padres para que hagan entrega de esa cantidad a ellos les mortifica; llega el momento en que no quieren venir a la escuela” (Ma5Pub,19). Si bien lo anterior fue mencionado por profesores de instituciones públicas, maestras de escuelas privadas hablan también de las consecuencias que viven algunos niños cuyos padres no pagan a tiempo las colegiaturas, generándose un círculo vicioso: “... llega a la escuela y le dicen no puedes estar en clases porque no hay pago y vas para afuera y eso le debe de crear una sensación de impotencia... vienen los exámenes, no ha asistido a clases porque lo sacaron, no ha podido entrar, sus resultados son bajos, ¿con qué cara va a entregar boletas a su casa?” (Ma6Priv,28).

Las dificultades económicas aparecen vinculadas en algunos casos al hecho de que los alumnos se pongan a trabajar: *“Muchos de los alumnos de aquí trabajan, algunos tratan de obtener recursos de los papás y los que no, forman otro grupo”* (Ma6Pub, 25), lo cual puede influir en la forma en que se relacionan con sus compañeros, incluso en patrones de exclusión. Cabe mencionar que de los alumnos entrevistados, ninguno refirió trabajar, no obstante, se deja ver en las apreciaciones de los profesores, que aunque los alumnos cuenten con una condición económica que les permite cubrir sus necesidades, muchos están ansiosos por tener, por lo que buscan opciones para ganar dinero sin realizar mucho esfuerzo. Una maestra refiere: *“Ya incluso consideran que los narcos y los zetas ganan dinero fácil y hacen apuestas de dinero que en ocasiones no tienen”* (Ma6Pub,25).

Finalmente, cabe mencionar en este punto que un gasto específico para los alumnos de 6º es el hecho de estar próximos a graduarse. Un par de alumnos comentan tener preocupaciones porque la salida de primaria implica más gastos una profesora refiere: *“Veo que el papá se siente culpable porque su esposa le está teniendo que apoyar para que les alcance, el otro día vino y hasta lloró”* (Ma5Pub,30).

Otras circunstancias familiares ansiógenas

En la vida de algunos de los niños que presentan manifestaciones múltiples de ansiedad, se puede constatar que han surgido situaciones inesperadas como problemas de salud de familiares, complicaciones legales o de otra índole: *“mi abuelita tiene Alzheimer”* (Aa5Pub); *“Me llega a preocupar mi hermana, que sufrió un accidente y está en coma”* (Aa6Priv); *“nos preocupa que mi tío está en el CERESO (Centro de Readaptación Social), lleva ahí tres años, también el que se enferma mi abuelito”* (Aa5Pub). En casos particulares se observa que los niños participan activamente, a veces al nivel de los adultos, en dichas problemáticas: *“Mi tío tiene un problema o adicción porque se droga, luego viene la policía y le grito que se esconda para que no lo vayan a agarrar”* (Ao5Pub).

A continuación se presentan algunos ejemplos de las dificultades familiares que mencionan los docentes en los casos de alumnos con ansiedad elevada, las cuales son de distinta índole, algunas de tipo crónico, otras más bien de impacto reciente:

“El padre los abandonó, siendo padre de 7 hijos, el niño tomó el papel de ese papá que se fue (es el mayor de los hombres)... preocupado porque a su mamá no le falte nada, la cuida como si él fuera el esposo... le ayuda con un negocio que tienen, él contesta el teléfono por las tardes. Ha tenido que traer el desayuno para su hermano de kínder... considero que su cabeza está en todos lados pensando ya se acabó el detergente...” (Ma5Priv,30).

“Este año falleció su abuelo, que aunque no vivía con ella, sí tenían contacto frecuente, enfermo crónico, alcohólico, poco disciplinado en su vida, con el que vivió circunstancias de desperfectos en función del alcoholismo. Aunque le preocupó la muerte de su abuelo, la alumna expresa que qué bueno que su abuela ya va a poder descansar” (Ma5Priv,30).

“Tiene problemas familiares en casa, su papá trabaja fuera y viene esporádicamente. Para ella su papá lo es todo, es alemán, pero es alcohólico y sufre cuando él está alcoholizado. Para él la hermana es la consentida” (Ma6Priv,28).

“Sucedió que uno de los niños presencié el intento de suicidio del papá” (Ma5Pub,27).

“Creo que su hermano mayor ha abusado de ella” (Ma5Pub,20).

” Su hermano se suicidó hace dos años” (Ma5Pub,18).

Contexto social

La realidad social actual en nuestro país se caracteriza por dificultades económicas, además de una acentuada inseguridad, siendo frecuente escuchar

en noticiarios y en diversas fuentes, sucesos sobre robos, secuestros y matanzas. Sin embargo, no es un aspecto que destaque en lo expresado por los niños, aun cuando se les pregunta directamente. Unos cuantos alumnos llegan a hacer comentarios al respecto: *“... al menos con los que más hablo, piensan que en un centro comercial los pueden secuestrar”* (Ao6Priv); *“Me preocupan la inseguridad a los alrededores”* (Aa6Priv); *“Cuando no llega mi mamá, pienso que le pasó algo”; “... agarraban niñas y las violaban... eso me ha llegado a preocupar porque algunas veces mi mamá no llega a traerme y me tengo que ir yo solita”* (Aa6Pub); *“Cuando salgo sola me da miedo, me cuido”* (Aa5Priv).

A su vez, el estilo de vida urbana actual se ha modificado en cuanto a número y tipo de actividades, implicando dificultades para organizar el tiempo e interfiriendo considerablemente con la convivencia en familia, aunado al hecho de que la familia “tradicional” ya no es el modelo imperante. Un maestro de la escuela más alejada del centro de la ciudad hace mención de que en esa zona: *“hay muchos papás o mamás solteras o que han cambiado de pareja dos o tres veces”* (Ma5Pub,12).

Algunos profesores refieren que al estar en contacto los alumnos con niños de distinta condición socioeconómica o cultural, se da una comparación que puede llevar a algunos escolares a sentirse menospreciados: *“el impacto psicológico y emocional sí genera una ansiedad por saber que se está en desventaja. Hay situaciones culturales, hasta el mismo color de la piel... hemos observado en concurso de escoltas que en determinadas escuelas eligen a las niñas que tienen la misma estatura, la misma complexión... se pintan el cabello sobre todo de rubio y eso hace que cuando uno lleva una escolta con otras características la impresión es muy diferente”* (Mo5Pub,19).

Impacto negativo de los medios de comunicación

Los alumnos no emiten comentario alguno respecto a que la tecnología sea un factor asociado a su estrés. Son los docentes quienes afirman que esto genera inquietud, comparaciones o malos hábitos de descanso en niños y niñas.

Destacan que en su interés excesivo por lo tecnológico, ansían estar actualizados, constituyendo esto un fuerte distractor: *“les preocupan más los medios de comunicación, la computadora, el internet, el ipod, el teléfono y eso hace que los distraiga. Les inquieta que si ya vieron el video, que si ya tienen el sonido”* (Ma5Priv,8). Al mismo tiempo, este contacto con la tecnología se relaciona con cierta dificultad para relajarse: *“como que no hay algo que ellos realmente sienten que les llene o les tranquilice porque prácticamente su vida gira alrededor de una computadora, de un Xbox”* (Ma6Priv,5), ya que las temáticas que se manejan a través de estas tecnologías no siempre son positivas para el desarrollo de los niños en esta etapa: *“... televisión, ¿qué les ofrece? Sexo, violencia, alcohol, drogas, cigarro... eso es en lo que están inmersos”* (Ma6Pub,32); *“programas agresivos, ven muchas cosas de terror... miedo, incertidumbre, violencia imitada”* (Ma5Priv,30).

El uso de los dispositivos electrónicos y tecnología en general se favorece por el hecho de que los padres trabajan gran parte del día. Sin embargo, aun estando en casa, si no existe la supervisión suficiente, pueden producirse excesos: *“... los mandan a acostarse entre comillas porque en el cuarto tienen la televisión, el juego, la computadora, pero no supervisan que estén durmiendo, descansando. Los alumnos mismos te dicen que se durmieron a las 12 revisando en Facebook, en Twitter y en otras redes sociales”* (Ma6Priv,20).

La tecnología puede ser al mismo tiempo una fuente de exclusión, ya que *“...si no tiene ipod, si no está metido en Facebook, si no tiene lo que el común denominador tiene, entonces los dejan aparte porque no pueden platicar acerca de lo mismo”* (Ma5Priv,15). Dadas estas desventajas, algunas maestras mencionan haber tomado medidas al respecto: *“.... que no saquen su celular o se los recojo porque ya se había convertido en una situación muy problemática con lo de sacar fotos y grabaciones de las peleas”* (Ma6Pub,25).

Crisis axiológica en la comunidad

El tipo de valores que se promueven socialmente parece ser un factor que, desde lo social, repercute en la forma en que las situaciones afectan a los niños, ya sea por cómo los viven en sus familias o porque no hay claridad o congruencia al respecto: *“puede ser que hayan perdido la brújula porque ya no tienen los valores bien cimentados”* (Ma6Pub,32); *“empezamos a perder muchos valores porque aunque se traten de explicar en la escuela, en la vida práctica no aplican y entonces quedan ellos en un estado de insatisfacción, como si se les engañara ante la situación social... llevarlo con ese rigor termina siendo muy vulnerable para el niño porque es sumamente relativo”* (Mo5Pub,19); *“Es muy difícil luchar contra ello porque lo ven de manera común porque lo ven con el familiar o pariente. Yo creo que es difícil para ellos el que en la escuela les dicen que no lo deben hacer, que les cause ambigüedad en sus determinaciones”* (Ma6Pub,32).

Para la mayor parte de los profesores *“es la falta de valores en casa, la falta de amor”* (Ma5Pub,12) lo que genera las condiciones óptimas para que se presenten niveles altos de ansiedad, así como el establecimiento de relaciones irrespetuosas. En algunas familias *“es muy fácil que se digan groserías, el agredirse y lastimarse”* (Ma6Pub,25); *“No es el respeto a los papás, es el miedo”* (Ma6Priv,5); *“Ahora los niños no hacen caso a los padres, dicen no quiero, ¿por qué lo voy a hacer?, no hay respeto a los papás”* (Ma6Pub,25); *“Lo poco que podemos avanzar es lo que hacemos dentro del aula con el niño, porque cuando él se va a su casa, cero”* (Ma6Pub,32). Sin embargo, esta falta de respeto no se reduce al hogar y se refleja también en el trato a los profesores y a los compañeros de clase, lo que implica, al mismo tiempo, que las necesidades afectivas de los alumnos se vuelvan más difíciles de cubrir: *“buscan ser escuchados y comprendidos... un apapacho, una caricia... lo que les hace falta es que les digan: hijo te quiero”* (Ma5Pub,20); *“Yo una vez sí pregunté en el salón por qué eran así y me dijeron que porque cuando tienen las intenciones de acercarse a sus papás, los rechazan o no tienen tiempo”* (Ma5Pub,12); *“nada más quieren*

hablar, quieren ser escuchados, apapachados, porque muchas veces no pasa eso en casa” (Ma5Priv,8).

Los profesores dejan notar que la zona está directamente relacionada con la manera en que se viven cotidianamente o se practican los valores: *“en una comunidad rural hay pocos indicadores de ansiedad porque los papás manifiestan otro tipo de valores y convivencia... buscan más la cohesión familiar, buscan el desarrollo de sus hijos con base en principios familiares... se manifiesta mucho el amor. Sí hay machismo, pero con amor a los hijos, hay un apego de los padres a sus hijos y viceversa, hay más respeto, más cuidado en específico de las mamás, quizá por el tiempo con el que cuentan” (Mo5Pub,10).* En nuestro contexto, a los niños *“ya les interesa más lo trivial, lo económico, lo material, más en cuanto a tecnología, igual en niños que en niñas” (Ma5Priv,15); “los niños ya no piden, exigen” (Ma6Pub,15); “les digo: si no tienes un ipod, tu papá no tiene la obligación de comprártelo y dicen ay no, así como te manda a la escuela, tiene la obligación de comprártela” (Ma5Priv,15).* Los maestros comentan que algunos padres están más centrados en proveer de lo material y no apoyan mucho en otro sentido *“sienten que con darles el material, lo que necesitan, están bien los hijos y se olvidan de tomarlos como parte de su familia” (Ma6Priv,20).* A su vez, algunos muestran una actitud de poco compromiso: *“Damos recomendaciones de qué es lo que tienen que hacer pero sólo un 5% lo hacen, a los demás no les interesa, dan la excusa de que tienen mucho trabajo u otras actividades” (Ma6Pub,25); “no se involucran. Cuando hay entrega de calificaciones sólo van 4 papás” (Ma5Pub,35).*

A su vez, dada la situación social actual, en la que la escolarización no garantiza un mejor estilo de vida, parece que la escuela ha llegado a ser poco valorada por algunos padres y sus hijos: *“cuando hacen cálculos de todos los años que tienen que estudiar se les hace mucho tiempo” (Ma6Pub,25),* favorecido también por el estilo de vida actual, en el que se busca la comodidad. En el extremo opuesto, están los padres que depositan demasiadas expectativas en la escuela y adoptan una postura demandante y poco comprometida: *“Los papás*

tampoco fomentan el respeto a los maestros, pues nos ven como el instrumento que debe entregarle a sus hijos con todas las capacidades para que logre salir adelante en la vida” (Ma6Pub,25); “... la angustia de que no tienen quién les puede apoyar en cuanto a los aprendizajes, los papás sólo dicen es que yo no puedo, no sé, eso es con lo que se justifican, por eso lo mando a la escuela y entonces quieren que tú como maestro hagas esa labor” (Ma5Pub,20); “Pocos son los papás que preguntan cómo va su hijo, si está avanzando, si tiene dudas su hijo y cómo puede apoyar, casi no mandan recados. El papá aquí siempre sale con “me puedo retirar” o “no tengo tiempo... Los tenemos que condicionar u obligar a que estén, por ejemplo que si no, no puede firmar boletas, pero lo que sucede es que entonces se cambian a otra escuela porque aquí hay muchas cerca. Si el papá se siente presionado o acosado corre” (Ma6Pub,25).

Aspectos personales

Percepción de los alumnos, de sus padres y compañeros

Prácticamente todos los alumnos que obtuvieron puntajes altos en las dos pruebas de ansiedad respondidas se consideran “nerviosos”, salvo una excepción. Incluso algunos se describen como muy “preocupones” y/o desconfiados, o hacen énfasis en que, considerando una escala de ansiedad de 0 a 10, están en el nivel más alto. Sin embargo, no todos los estudiantes se consideran nerviosos en general; algunos únicamente reaccionan así en ciertas situaciones, sobre todo, como se mencionó anteriormente, cuando llega la temporada de exámenes. En contraste, la totalidad de los alumnos que mostraron niveles bajos de ansiedad en las pruebas, se describen a sí mismos como “tranquilos”, aunque en un par de casos expresan que hay situaciones concretas en las que se muestran nerviosos. Respecto a su capacidad, habilidad o inteligencia, algunos niños y niñas expresan que no se consideran personas muy inteligentes, mientras que otros sí se consideran lo suficientemente aptos. Cabe mencionar que, dentro de estos últimos, se ubican algunos alumnos cuya ansiedad está asociada a un perfeccionismo elevado, por lo que sus calificaciones suelen ser destacadas la mayor parte del tiempo.

Una condición propia de la etapa de desarrollo que viven los alumnos de 5º y 6º es la presencia de cambios puberales para volverse adolescentes, lo que implica modificaciones en su apariencia y en su manera de sentirse, en la búsqueda de consolidar su identidad: *“es que como apenas vamos a que nuestro cuerpo cambie, nos inquieta cómo será, qué sentiremos”* (Aa6Pub,32); *“como que está acomplejado por su estatura y en este momento tiene una confusión en su identidad sexual”* (Ma6Priv,25); *“a otros les preocupa el cambio a la pubertad”* (Aa5Priv). A este respecto los profesores mencionan que de 5º a 6º se observa un cambio en los alumnos, porque ya dejan salir más su carácter y hay niñas que importunan a algunos niños, mientras que los niños buscan a las niñas.

Respecto a la percepción que los menores tienen de sus padres, se observa una tendencia general a considerarlos tranquilos, siendo esto más evidente en quienes muestran niveles de ansiedad bajos. En los casos en que se describe a algunos miembros de su familia como “preocupones” o ansiosos, habitualmente sólo se menciona a uno de los padres, papá o mamá, en el caso de los primeros, habitualmente asociado al trabajo, mientras que lo que se percibe que preocupa particularmente a las madres son los hijos. Llama la atención que varios niños coinciden en decir que son ellos mismos los más nerviosos de su familia, incluso considerando a sus padres y a sus hermanos. No obstante, en varios casos se menciona también que alguno o algunos de sus hermanos o hermanas son igualmente nerviosos. Por su parte, algunos niños con baja ansiedad, dejan ver claramente cómo sus padres son un modelo positivo para el buen manejo de la misma: *“Mis papás son relajados, sin miedo a lo que va a pasar hacia la vida... se centran en la solución de los problemas... me están ayudando a ser paciente”* (Ao6Priv).

En cuanto al nivel de exigencia y manejo de la disciplina, se puede ubicar en un extremo, a aquellos padres que no son estrictos incluso si los hijos reprueban, en el punto medio, los que regañan y hablan con ellos y en el otro polo, aquellos que infunden temor en los niños y son violentos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, existe una tendencia a percibir que los padres son exigentes,

aunque sea ocasionalmente, y que los castigos o regaños se presentan mayormente ante la baja de calificaciones o las dificultades académicas: *“En mi casa son exigentes con calificaciones, más mi mamá. Dice que si no le echo ganas me va a pasar a una escuela de gobierno”* (Aa6Priv). Los profesores coinciden en afirmar que los alumnos responden ante las demandas de los padres, aunque esto implique tensión para ellos: *“... no es una alumna de 10, se vuelve una alumna de 10 por la presión de los papás”* (Ma6Priv,5); *“algunos papás presionan mucho con calificaciones y los niños se estresan en ese aspecto, pero la mayoría no, de 24 de mi grupo, le exigen como a 10 y sí hay una clara relación entre padres exigentes y niños estresados”* (Ma5Priv,8); *“Los que considero más ansiosos presentan mucha presión por parte de sus padres porque desean que obtengan una buena calificación, por lo que hay momentos en que no los dejan disfrutar un descanso porque los ponen a estudiar”* (Ma5Pub,20); *“La apoyaban mucho sus papás, pero también le exigían, incluidas la abuelita materna y paterna”* (Ma6Priv,5).

Además de estar pendiente de las calificaciones de sus hijos, algunos padres supervisan los asuntos académicos en general y/o inscriben a sus hijos en actividades que consideran les favorecerán en su desempeño escolar, lo cual, para algunos niños también se convierte en un factor ansiógeno: *“mi papá está muy pendiente sobre lo que voy a hacer en el futuro, entonces me está metiendo a clases de piano, de matemáticas, vocabulario, me está diciendo que estudie, que me ponga a hacer la tarea... si no hago una tarea me revisan y están al pendiente de mí, me están checando y luego me hacen que trabaje más, que le ponga más ganas para sacar mejores calificaciones”* (Aa5Priv). Cabe destacar que no existe un patrón claro respecto a si es el padre o la madre quien exige en mayor medida y que algunos hijos reconocen que sus papás hacen muchas cosas para que ellos estén más relajados: *“Mis papás tratan de no estresarse cuando estamos nosotros y tratan de que no nos demos cuenta, pero yo sí lo noto”* (Aa5Priv), aunque a veces incurrir en sobreprotección.

Se advierte que en algunos casos, es notable la falta de congruencia en las reglas o existe poca continuidad en éstas, incrementándose la probabilidad de que los niños manipulen, exhiban un comportamiento desobediente nuevamente o bien, que lleguen a experimentar incertidumbre o culpa: *“si hay un problema familiar o si mamá dice no y papá dice sí, el niño no sabe por dónde y se angustia”* (Ma6Priv,40); *“La mamá medio lo regaña, pero de ahí no pasa, sólo lo amenaza con que lo van a cambiar de escuela, lo llevaron a hacer exámenes a otra escuela pero con cierta intención salió bajo para que no lo cambiaran”* (Ma6Priv,28); *“Su mamá es maestra, lo consiente mucho, lo justifica de todo, pero también lo reprime mucho. Por ejemplo... explica -es que estuvo enfermo-, pero al mismo tiempo se le queda viendo como diciéndole: por tu culpa tengo que estar aquí hablando”* (Ma5Pub,30); *“La mamá le exige, pero sólo la regaña en el momento... pero cómo le podemos exigir si no le ponemos ejemplo”* (Ma6Priv,20); *“Está muy ansioso porque por un lado ella lo besa, lo abraza, lo mima y por otro, como que lo va a partir en cachitos”* (Ma5Pub,30); *“Veo que los papás son estrictos para una nota, pero no hay una relación adecuada de padre-hijo”* (Ma5Pub,20); *“Los consideran como sus cuates, pero un amigo no te dice nada si no llegas”* (Ma6Pub,32).

En este sentido, una de las diferencias más notables considerando el tipo de sistema de la escuela, es que en los colegios privados suelen existir más programas de orientación, incluidos los talleres para padres y el apoyo por parte del departamento psicológico o psicopedagógico, si bien esto no es garantía de que sucedan los cambios: *“Cuando los papás le hacen caso a la psicóloga de la escuela, eso ayuda mucho, si no tenemos que cargar con el asunto”* (Ma6Priv,40); *“Además de educar a los niños tenemos que educar a los papás”* (Ma6Pub,25). Y es que muchos padres no conocen cuáles son las estrategias que pueden resultar más adecuadas para corregir a sus hijos o conducir sus comportamientos, e incurren en errores en el manejo de normas y consecuencias negativas dentro del hogar: *“El papá no pone nada de límites ni siquiera para que el niño pueda ganarse un premio... A muchos papás no les importa y les compran, porque los niños ya no piden, exigen, pero a cambio de nada. Los papás me dicen: es que ya*

no lo aguantaba maestra... son muy permisivos, la mayoría satisfacen las necesidades de los niños antes de que ellos puedan tener la necesidad” (Ma6Pub,25); “Viven como en una burbuja en la que los papás complacen todo, pero deja de molestarme, yo lo siento así. Cuando hablas con los papás dicen que no tiene nada de malo” (Ma5Priv,15). En contraste, las medidas disciplinarias en algunos casos se vuelven exageradas: “Si yo bajo de calificaciones me castigan mi Xbox o mi Ipod por un mes” (Ao5Priv).

Respecto a sus pares, una buena parte de entrevistados consideran que sus compañeros no son tan “preocupones” o nerviosos en general, o bien, que lo son menos que ellos. En varios casos incluso se expresa que a sus compañeros no les preocupa nada. Sin embargo, están conscientes de que a esta edad *“son muy intranquilos, se mueven mucho, gritan mucho” (Aa5Priv)*, por lo que no se llevan pacíficamente, es frecuente que se burlen, aunque a veces sólo sea en tono de juego, que rechacen a alguien por alguna característica, por ejemplo por *“ser flaquita”, “aburrida”, etc.*, o bien que se muestren violentos u ofensivos: *“Se burlan de cómo te vistes, de que si está roto tu pantalón, tu suéter, si no coses tu ropa. Ya tienen seleccionados a los niños de los que se van a burlar. Hay por una parte los burlones y por otra los burlados” (Ao6Pub); “A mis compañeros les llega a preocupar que nos pegue un compañero que tenemos que es muy violento” (Aa5Priv); “A veces un niño está sentado y otros llegan a decirle cosas, lo molestan y eso hace que a veces se peleen” (Ao5Pub).* Es por ello que los niños indican que a sus compañeros les inquieta hacer bailes como la pelusa, por pena, y a veces los concursos, *“nos da inquietud que nos vaya a tocar a nosotros y hagamos las cosas mal” (Ao6Pub).* Los profesores agregan que sus alumnos *“son muy pesados en el trato personal entre ellos” (Ma6Pub,26),* que sí existe una tendencia a la discriminación, a la marginación y, en algunos casos presencia de acoso escolar o *bullying*, de ahí que pueda elevarse la ansiedad por el temor a ser rechazados por el grupo y que exhiban conductas encaminadas a sobresalir e incluso ejercer el liderazgo. También comentan que llega a haber casos donde los niños se excluyen ellos solos por alguna característica real o imaginada, aunque el grupo los trate de integrar.

De su actitud hacia los maestros, los niños señalan que, aunque les gusta el relajo, tratan de escuchar a la maestra, pero que algunos por platicar ya no hacen caso o se distraen fácilmente y que a varios les resulta difícil pasar mucho tiempo haciendo un trabajo y no se concentran: *“Los niños son muy inquietos y cuando no está la maestra empiezan a jugar y gritar”* (Ao5Pub).

Percepción del profesorado

La percepción que tienen los niños de sus maestras y maestros en general, es que son relajados. Sin embargo, se observan variaciones en la manera en que se percibe el grado de exigencia de éstos. Cabe mencionar que el que un maestro sea exigente se valora en muchos casos como una cualidad positiva, que ayuda a los alumnos a mejorar, o bien, que resulta razonable frente a lo que los niños hacen: *“Mis maestros nos ayudan a estar relajados, solo uno que otro nos regaña o nos exige, pero la mayoría no mucho”* (Ao5Priv); *“La maestra es muy exigente, pero a la vez la veo relajada”* (Ao6Priv); *“Mi maestra es exigente, incluso ella misma eso les dijo a nuestros papás. Pero aunque nos regaña, la miss nos ayuda para que podamos subir en la boleta y es tranquila”* (Aa5Priv); *“Mi maestra es muy tranquila, pero muy exigente”* (Ao5Priv). Sólo en un caso se menciona que esto les molesta por ser excesivo: *“A veces nos regaña tanto que nos enojamos porque a cada rato nos está molestando de que hicimos algo mal”* (Ao5Priv).

Aunque algunos alumnos mencionan que sus profesores se estresan en gran medida, son casos aislados. Lo que percibe la mayoría de los alumnos que, o sus maestros no se estresan comúnmente, o si lo hacen, es en temporadas específicas, por ejemplo cuando hay exámenes, si tienen que revisar muchos trabajos, si van atrasados en el avance de contenidos o si sus alumnos no responden como deberían, tendiendo a mostrarse irritables en esos momentos: *“Veo que mis maestros se estresan porque hay unos compañeros que llegaron en 5º y no saben mucho del sistema de este colegio ni del reglamento... algunos no saben nada y se ponen a platicar, no hacen la tarea, nunca cumplen, rompen las cosas... a mí me afecta de alguna manera porque perdemos clase mientras se molestan y se enojan también con nosotros”* (Aa6Priv). ; *“Los maestros nos gritan*

y regañan cuando están estresados. Mi titular se pone pensativa y luego luego se pone a gritar” (Ao6Priv); “Muchos maestros sí están muy preocupados porque tienen muchas cosas que hacer” (Ao5Priv); “La maestra a veces es nerviosa, tiene miedo por ejemplo... de que la regañen por algo que hagan sus alumnos” (Ao5Priv).

Los profesores, por su parte, mencionan que les aflige que en un tiempo corto deben preparar a los alumnos, que tienen además de las clases otras actividades en la escuela y que sus alumnos llegan a tener comportamientos inadecuados, lo cual resulta pesado. Una maestra de sexto grado menciona que llega a angustiarse por el tiempo tan corto que tienen y que los alumnos van a entrar a la secundaria y “¿qué vamos a formar?” (Ma6Priv,40); “ Y el exceso de comisiones que tenemos y que tienes que rendir en todo y a veces descuidas a tu grupo y a tus alumnos los dejas, y si tú les dejas mucho tiempo dentro del aula solos pueden casi matarse entre sí, porque es su hiperactividad, la agresividad de otros, los gritos” (Ma5Pub,18).

Vinculado al comportamiento de sus alumnos, también llega a ser estresante para los docentes el hecho de que los niños no respondan adecuadamente a la disciplina, o bien, sentir que no pueden tomar las medidas disciplinarias necesarias porque se podría generar un problema con la dirección de la escuela o con los padres de familia, limitándose su acción formativa: “... si ponemos una nota en la libreta nos dicen que estamos agrediendo al niño, así que le estamos haciendo creer que el mundo es rosa... No me puedo adaptar completamente a esta forma de trabajo porque yo soy más de corregir... y no aceptarle todo, porque para mí eso es hacerlo irresponsable...” (Ma6Pub,32); “Los maestros tenemos un límite, bajarles de calificación, dejarlos sin recreo, pero ya no responden a eso” (Ma6Pub,25); “A lo mejor les enseñas a sentarse correctamente, a no decir malas palabras, pero la educación se inculca dentro del hogar y tú como maestra eres el paño de lágrimas de cada uno de ellos” (Ma5Pub,20).

Pocos maestros explicitan que hacen ajustes particulares para que algún niño o niña de su grupo se relaje o no se estrese tanto, aunque cuando sucede, sólo son algunas medidas generales como cambiarlos de lugar, o ajustes en el salón; en ocasiones sí los escuchan, pero se llegan a tomar habitualmente otras medidas: *“Una forma de concentrarlos es que no haya ruido, yo bajo cortinas y así trabajan bien. Después de la hora de recreo, abro cortinas y puertas”* (Ma5Pub,18); Sin embargo, en algunos casos reconocen que no hacen lo suficiente en este sentido, o incluso favorecen los niveles elevados de ansiedad de sus alumnos: *“Nosotros como maestros también a veces tenemos falta de interés en los alumnos... Tú vienes, haces tu chamba y no te interesa la relación interpersonal, porque se ha dado el caso de que si tú te involucras demasiado puedes tener problemas o puedes llegar a ocasionar más problemas”* (Mo5Pub,10); *“Nosotros también como maestros generamos ansiedad, pedimos un ritmo de trabajo que el alumno no nos está dando”* (Ma6Priv,28); *“El que nosotros no ajustemos las actividades dentro del aula... el que también como maestra no estés usando las estrategias adecuadas, el que seas rígida y ellos se quieran acercar a ti y te tengan miedo... porque piensan que eres la imagen hermética. Lo que me agrada es que yo soy muy exigente, pero también soy muy condescendiente. Hay días en que platico con ellos, hay bonita relación con ellos, pero sí cuesta mucho trabajo”* (Ma5Pub,20).

Los maestros notan en los niños posturas extremas que reflejan su inseguridad, ya sea timidez y duda de sus propias capacidades, o bien, la necesidad de humillar a otros para sentirse mejor, también algunas actitudes no positivas, apatía: *“son contados los casos en los que hay interés y responsabilidad, a veces ni siquiera quieren venir”* (Ma6Priv,28); *“En mi grupo los lapsos de trabajo tienen que ser rápidos con ellos, no más de 10 o 15 en una actividad. Mantenerlos trabajando porque si no son exageradamente inquietos, hablan demasiado”* (Ma5Priv,15).

Reconocen que les ayuda a los alumnos el darles instrucciones precisas y pedirles las actividades con suficiente tiempo, además de irles apoyando con su

planeación: *“Les relaja que las maestras les ayudemos en la organización de su tiempo, cuando les decimos para cuándo es cada cosa y ayudamos a desarrollar hábitos”* (Ma6Priv,40).

Diferencias por género

Si bien hay alumnos y alumnas que perciben que las niñas son quienes más se estresan, también hay quienes consideran que son los niños quienes más lo hacen, mientras que algunos más no refieren diferencias por género en lo que se refiere al estrés o a la ansiedad. Puede observarse que esta apreciación está en función de los indicadores que cada persona tome para dicho juicio (por ejemplo si se considera la inquietud o actividad motora, o bien los comentarios de preocupación y reacciones emocionales evidentes). Lo que se puede notar de manera más clara es cómo tanto niños como niñas distinguen algunos patrones comportamentales diferenciales por género, como que las niñas tienden a presentar menor inquietud motora, son capaces de estar sentadas más tiempo o realizando actividades tranquilas y no muestran tantas peleas abiertas entre ellas, mientras que los niños se pelean con más frecuencia: *“los niños pelean más que las niñas, a veces sí llegan a golpearse. Las niñas si acaso nos llegamos a jalar el cabello”* (Aa5Priv), de ahí que se mencione que a los niños puede llegar a preocuparles más frecuentemente que los observe la maestra cuando pelean. Los temas relacionales destacan en las preocupaciones de las niñas: *“a las niñas les preocupa que unos niños ya se les están declarando y están con el chisme de: me invitó a salir y vamos a salir juntos”* (Aa5Priv), por eso llegan a inquietarse si las ve la maestra cuando andan con niños, pues les han dicho que *“están muy chiquitas para eso”* (Aa6Pub). Los profesores comentan que *“La inquietud del sexo temprano es muy fuerte, más que nada en las mujercitas: “las niñas, sobre todo en la etapa en que están, las veo más inquietas, les preocupa lo de la menstruación, el novio. En los niños, sentirse galanes, su cambio de voz”* (Ma5Pub,18).

Otra distinción que se hace es acerca del tipo de situaciones que tienden a preocupar más a unos u a otras, o los lugares en donde esto se presenta: *“Si*

están fuera de clases las niñas se estresan más, si están en clases los niños, porque en las clases los niños no entienden y a las niñas siempre les va mejor” (Ao6Priv); *“Tal vez las niñas se ponen más nerviosas porque son más responsables con los trabajos. Los niños se preocupan porque a veces la maestra nos pone a exponer y algunos no traen el material”* (Aa5Pub); *“Las niñas son tranquilas en sus casas, pero los niños siempre andan gritando”* (Ao6Priv). Como puede notarse en estos comentarios, se corrobora en general la mayor orientación al trabajo escolar y a las buenas calificaciones por parte de las niñas: *“A mis compañeros les preocupan las calificaciones, sobre todo a las niñas, que son estudiosas; en general se preocupan, no sólo en exámenes...”* (Aa5Priv); *“Las niñas se ponen más nerviosas que los niños, porque ellas tienen mejor presentación, siempre llegan en las mañanas a comparar los trabajos. Los niños se preocupan por cosas como que no hicieron la tarea, pero no si la hicieron bien o si la hicieron mal”* (Aa6Priv); *“Las niñas se ponen más nerviosas por exámenes, pero a los niños les pone nerviosos que molestan a alguien y no quieren que los descubran”* (Aa6Priv); *“Veo que se estresan los niños porque no hacen las tareas y las tareas van para nuestras calificaciones”* (Aa6Pub). Se observan también diferencias en función de ciertas actividades extra-académicas, en donde los niños están más orientados al juego y las niñas a la interacción interpersonal: *“a los niños que no ganen en la final de fútbol, a las niñas quién les gusta y quién no”* (Aa5Priv); *“A unos les preocupa mucho lo que les pongan en el Facebook, en fotos, más a las niñas. A los niños las competencias, que quieren ser el mejor en cosas deportivas”* (Ao5Priv). Sin embargo, para ambos, el comportamiento o las actitudes de los compañeros son importantes.

3.2.3 Manifestaciones de ansiedad en los alumnos

Se observa que los niveles altos de ansiedad van acompañados habitualmente de una alta sensibilidad y/o del manejo inadecuado de otras emociones, principalmente el enojo. Ciertos profesores coinciden en comentar que la ansiedad a veces se refleja en agresión o en rebeldía: *“los que tienen ese tipo de problemas y salieron altos en la prueba son agresivos”* (Ma5Pub,27); *“... le*

afectan las cosas del exterior, por ejemplo un compañero lo estuvo molestando, él estaba enojado por eso y aunque tiene buena comunicación con sus papás y habló conmigo, dijo: si me lo vuelve a hacer, ahora sí le voy a dar para que aprenda a respetar” (Ma6Priv,40); “De unos meses para acá se ha vuelto mal hablado, le molesta que le llamen la atención” (Ma5Pub,30); “Lastimó a un niño de 4º, le dejó marcados los dedos en el cuello y a otro lo asustó pegándole contra la pared diciéndole: este es un asalto” (Ma6Priv,25). En el caso de los niños, esto suele traducirse mayormente en explosividad, en las niñas como sensibilidad e inhibición, salvo algunas excepciones y no siempre con una expresión tan susceptible de ser identificada fácilmente: “A. J. no participa, es muy espantada, le hablo y se sobresalta, habla temerosa, calladita, no se vaya a equivocar o como si supiera que va a haber castigos” (Ma5Pub,20); “C. ha llegado a enfrascarse, se encierra y ya no entiende problemas de matemáticas y cuando eso sucede, suda mucho de la cabeza, la cara, un día que le dije que por qué haces eso y se puso a llorar” (Ma5Pub,20); “Mi amigo S. se pone nervioso por cosas de la escuela, tanto que llora cuando no puede hacer un trabajo o no encuentra su libreta” (Ao5Priv).

A continuación se presentan algunas descripciones que hacen las maestras de alumnas que obtuvieron puntajes altos en ansiedad: *“sensible, nerviosa, preocupada de todo, si le falta una tarea se suelta a llorar, si una niña la molesta se suelta a llorar...” (Ma5Priv,30); “no es expresiva pero internamente sí guarda su estrés porque es muy responsable, ahora va a alcanzar el primer lugar en el grupo y su ansiedad a lo mejor va hacia eso, al perfeccionismo” (Ma5Priv,30); “al dar una respuesta no confía, duda aunque tenga la certeza. Es insegura, no le gusta participar porque piensa o siente que no es la respuesta correcta” (Ma5Priv,6); “Se encierra en su mundo, tiene un caparazón, pero ya empieza a convivir con sus compañeras, se sienta con ellas aunque no habla” (Ma5Pub,30). En el caso de los niños con alta ansiedad, las maestras refieren principalmente que se muerden o comen las uñas (onicofagia), se jalan el pelo, mueven las piernas, “no puede estar sentado trabajando, siempre de pie, hace mucho ruido en clase, actitud negativa, replica mucho si la maestra le llama la atención, se toma las cosas personales”*

(Ma6Priv,25); *“Toda la vida está jugando con las manos o inquieto con los pies, con mucho movimiento corporal”* (Ma6Priv,28).

Las manifestaciones somáticas no son muy referidas en las entrevistas por los niños y niñas con puntajes de ansiedad elevados. Sin embargo, cuando se mencionan, el síntoma más frecuente es la cefalea o dolor de cabeza, en algunos casos por tener preocupaciones de adultos, de acuerdo a lo referido por las maestras. A su vez, se mencionan gripes antes de comenzar período de exámenes, cansancio, sueño, sudoración en manos (hiperhidrosis), temblor en las rodillas y dolor de estómago: *“Cuando estoy nervioso me tiemblan las rodillas y me duele la cabeza de tanto pensar”* (Ao6Pub); *“cuando hago exámenes, siento escalofríos y pienso que no estudié”* (Ao5Pub), *“cuando estoy nerviosa me duele la cabeza, siento como si unas paredes me estuvieran aplastando, que se hace chiquito, me falta aire”* (Aa5Priv); *“empiezo a sudar y me pongo roja cuando me van a entregar una calificación”* (Aa6Priv); *“tengo migraña desde pequeño y me dan muy fuertes, no me las han podido controlar, me dan cuando estoy nervioso. Me dan cada mes, dos meses o tres”* (Ao6Priv); *“fue el mejor promedio de este año, pero padece de colitis”* (Ma6Priv,6).

Por otro lado, se encuentran las manifestaciones cognitivas y los pensamientos o impresiones propios de dicho estado: *“Tengo una sensación de que algo malo me va a pasar”* (Ao6Priv); *“Cuando estoy en clase me pongo nervioso porque siento que algo puede pasar en cualquier momento, que van a tocar un tema que no me gusta”* (Ao6Priv); *“Se enfrasca de problemas, como si tuviera mucha telaraña en su cabecita”* (Ma5Pub,20). Esta tendencia a pensar negativamente o actitud catastrofista, puede contribuir al bloqueo en momentos en los que deben dar una respuesta correcta. Cabe destacar que no siempre la forma de mostrar su ansiedad es evidente o típica: *“Muchos de los niños (varones) se preocupan de una forma muy rara, por ejemplo dicen que el volcán va a explotar y nos vamos a morir y se sueltan a reír”* (Aa5Priv), evidenciando un mecanismo para lidiar con ese estado de tensión interna.

3.2.4 Factores que promueven el manejo de la ansiedad

Estrategias de afrontamiento

Entre los principales recursos que utilizan los niños para hacer frente a sus preocupaciones y estresores y, en definitiva, para manejar sus niveles de ansiedad se encuentran:

- Realizar alguna actividad gratificante, ya que además de distractor, constituye un recurso de apoyo para el manejo de los propios niveles de ansiedad, en algunos casos ayudado de la imaginación: *“la repostería me relaja muchísimo, cuando estoy haciendo un pastel o un dulce pienso en todo lo bueno que me pasó en el día y en todo lo malo y me imagino que lo voy dejando en el pastel o en el dulce”* (Aa5Priv).
- Apoyarse en sus recursos cognitivos y en su estima personal para hacer frente a aquello que podría favorecer niveles altos de ansiedad: *“saber quién eres y conocer lo que significas para las personas; si tienes bien definido eso, cuando te dicen cualquier cosa tú sabes que no es verdad y entonces no te perjudica”* (Aa6Priv); *“lo que me tranquiliza es saber quién soy y entonces no importa tanto lo que me digan”* (Aa6Priv).
- Ignorar, en el sentido de no hacer caso de algo o de alguien: *“Para que las burlas no me afecten las ignoro”* (Aa5Priv).
- Buscar el cambio de una condición, por ejemplo cambio de grupo o de lugar.
- El descanso mismo para dejar de pensar en lo preocupante.
- Prácticas religiosas, como ponerse a rezar o hacer oración: *“cuando a veces peleo con mi mamá me pongo a rezar en mi cuarto”* (Ao5Priv).
- Mentir, por ejemplo a los padres, para que no vengan regaños.
- Cumplir con las responsabilidades, hacer tareas a tiempo, revisar que no falte nada, realizar los quehaceres en casa: *“Para relajarme trato de hacer todo lo que me piden”* (Ao5Priv).

- Apoyarse en un objeto que da seguridad: *“cuando estoy nervioso, o me agarro la mano o me agarro el collar porque me lo regaló mi mejor amiga que está aquí en la escuela en mi salón y entonces me calma”* (Ao6Priv).
- Recursos cognitivos, particularmente pensamientos positivos: *“Si pierdo, reconozco que no jugué bien y pienso que me va a ir bien la siguiente vez”* (Ao6Priv).
- Expresarse a través de la computadora.
- Pedir ayuda o buscar el apoyo de adultos: *“cuando algo me preocupa trato de controlarme, en la escuela si no encuentro mi libreta, primero busco y si no, ya le digo a la maestra”* (Ao5Priv).
- Platicar con sus amigos.
- La fantasía, es decir, evasión mediante imágenes agradables, aunque sean ficticias: *“quisiera ser el hada madrina y resolver el problema de sus familiares”* (Ma5Pub,20).
- Buscar ayuda profesional: *“mi mamá y yo estamos buscando una psicóloga”* (Ao5Priv).
- Pedir prórroga y/o disculpas: *“si me llega a faltar algo le pido perdón a las maestras y son accesibles; como ven que yo normalmente cumplo, cuando faltó con una cosa al día siguiente ya lo traigo completo”* (Aa6Priv).

De los recursos antes mencionados, si bien la distracción con actividades y el apoyarse en otras personas son de los más frecuentemente mencionados, no hay ninguno que sea claramente el más utilizado.

Hay situaciones en las que se observa el uso de varios de estos recursos simultáneamente: *“Ahora que sucedió lo de mi hermana, me pongo a pensar, a rezar, que todo va a salir bien, que no va a ser tan mayor; mis compañeras me ayudan a pensar, nos ponemos a platicar, me abrazan y me apoyan, me dicen que todo va a salir mejor”* (Aa6Priv).

Actividades relajantes

Los alumnos reportan en general que les relajan las actividades al aire libre, el practicar deportes (fútbol, básquetbol, natación) o realizar ejercicio físico, las actividades artísticas, así como la convivencia y la plática, entre otras.

Los deportes y las actividades al aire libre son las fuentes de relajación mencionadas con más frecuencia por los alumnos tanto de 5º como de 6º, entre las que se encuentran específicamente el ir a las canchas, jugar fútbol, clases especiales como educación física y el salir a recreo, jugar atrapadas, correr y saltar la cuerda: *“Los deportes nos relajan porque nos cansamos demasiado”* (Aa6Priv); *“El jugar fútbol nos une y nos desestresa”* (Ao6Priv); *“Yo noto que a mis compañeros los relaja educación física, el recreo hace que se les olvide todo porque se ponen a jugar... cuando se va la maestra empezamos a platicar, se olvidan de todo y ya no se estresan”* (Aa5Pub). En consonancia, los profesores reportan en general que las actividades que implican juego y/o salir del salón resultan relajantes para sus alumnos, como el taller de fútbol y educación física, sobre todo *“porque lo toman como hora libre, como de juego”* (Ma6Priv,5), también los retos manuales como la papiroflexia, salir a jugar con la pelota, platicar y contar anécdotas, *“salir a jugar, en una clase tener alguna dinámica de integración, el que puedan tener antes su recreo porque terminaron de hacer las cosas, quieren cosas nuevas, diferentes”* (Ma5Priv,6).

Algunas de las actividades que les resultan más gratificantes pueden realizarse individualmente, sin embargo, muchas se practican en grupo; de estas últimas, algunas son promovidas por los maestros, como el llevar a su grupo a las canchas o a jugar escondidillas: *“Nos relaja que la miss nos saque al patio a hacer actividades cuando nos apuramos a trabajar, por ejemplo nos pone a hacer carreras”* (Aa5Priv), *“en grupo nos relaja el que la maestra nos saca a jugar, nos cuenta cuentos y nos habla de la naturaleza”* (Aa6Pub). En relación a la convivencia *“Nos relaja estar en grupo y convivir entre todos”* (Aa6Priv), también les relaja hablar con sus amigos o que los amigos vayan a jugar a su casa: *“Salgo con mis amigos casi a diario a jugar, eso me relaja fuera del colegio”* (Ao5Priv).

Algunos niños y niñas mencionan que les ayudan las actividades tranquilas y el contacto con la naturaleza: *“A mí me calma la naturaleza, las aves”* (Aa6Priv), caminar y descansar, tomar aire, tomar agua, *“estar sola... si me doy tiempo y subo a la azotea -porque estoy en el centro y están los cuatro volcanes- disfruto mucho la vista, eso me calma, o luego me subo mi máquina y me pongo ahí a relajarme en la noche, veo la ciudad”* (Aa5Pub). Respecto a las actividades que involucran arte, lo mencionado con más frecuencia es la música, aunque se mencionan estilos de música diferentes, desde pop, rap, bandas o música tranquila. *“Cuando hay música nos ponemos muy activos y eso nos libera”* (Aa6Priv). A su vez, se menciona el dibujar, pintar, la clase de artísticas y leer. Algunos alumnos encuentran también relajante el tocar algún instrumento, como piano, esto sobre todo en escuelas particulares. Otros recursos creativos que resultan relajantes son aquellos que implican el uso de la fantasía: *“Normalmente me tranquiliza pensar en una caricatura que estoy realizando”* (Ao6Pub); *“Tengo una amiga que me dice tranquilízate, piensa en algo bonito, que estamos en un bosque lleno de chocolate y eso me tranquiliza”* (Aa5Priv).

Como puede apreciarse, desde la lógica de descarga de tensión o expresión, un elemento importante para que existan menores niveles de ansiedad en niños y niñas serán las actividades que resulten para ellos liberadoras o de descarga física o emocional. Si bien la mayoría de las y los alumnos entrevistados mencionan estar en casa por la tarde sin ninguna actividad extraescolar formal, quienes lo hacen, sobre todo alumnos de escuelas particulares, reportan que esto les ayuda ya sea física, mental o emocionalmente. Se puede observar que dentro de las actividades extraescolares que se llevan a cabo se pueden ubicar tres tipos generales: las relacionadas con la actividad física y deportiva, las relacionadas con contenidos académicos o temáticas científicas y finalmente las que tienen que ver con actividades artísticas. Se observan otras actividades, aunque en muy pocos casos, tipo aficiones personales.

Se mencionan dentro del primer tipo, juegos de fútbol, baloncesto, “voleyball”, clases de “tae kwon do”, “box”, gimnasia, natación y equitación.

Dependen mucho del estrato socioeconómico al que se pertenezca. Del segundo tipo cabe citar: taller de inglés, clases extras de alemán e inglés, curso de mecatrónica. Del tercer tipo está guitarra y del último, repostería. Se aprecia en general un gusto por las actividades extraescolares y el hecho de llevarlas no implica mayor estrés para ellos. Se mencionan actividades especiales: *“Me relaja una terapia que me dan para las migrañas, es como masaje y me relaja mucho”* (Ao6Priv); *“Lo que me relaja es montar a caballo”* (Aa6Priv).

Por su parte, algunas cuestiones académicas que les ayudan a sentirse más relajados son el sacar buenas calificaciones y el que las maestras no les digan cosas malas *“pues se sienten orgullosos de que no han hecho nada”* (Aa5Priv); *“El sacar buenas calificaciones a todos nos alivia”* (Ao5Priv). A su vez, el hacer proyectos de las materias que les gustan: *“Nos relaja el que no dejen tarea porque tenemos más tiempo”* (Aa6Priv); *“me relajan los trabajos que sé hacer”* (Aa5Pub); Complementariamente, en cuanto a lo ambiental se comenta: *“A mí me relaja que no me levanten la voz, que no haya ruido”* (Aa6Pub). En una de las escuelas particulares se indica que *“Les relaja su clase de tutoría en donde expresan qué problemas tienen y dan soluciones”* (Ma6Priv,40).

Si bien no es el recurso más usado, la tecnología también les ayuda a algunos a desestresarse, estar en la computadora *“estar en Facebook, ver videos chistosos”* (Aa6Priv), jugar con el celular, ver la tele: *“Los videojuegos me tranquilizan, si estoy enojado me desquito ahí”* (Ao6Priv), *“también mi Ipod, mi Xbox, me gusta ver películas”* (Ao5Priv). A algunos les relaja el hecho mismo de estar en su casa o hacer actividades ahí, como el jugar videojuegos, dormir o estar acostados un rato, escuchando música. En un caso también se menciona el sacar al perro a jugar, a pasear o abrazarlo: *“Creo que para sentirse mejor los niños de mi edad sería bueno que convivan más con su familia y amigos, para que tengan el apoyo”* (Ao6Priv).

Por otro lado, también mencionan a la familia como una vía para acceder a estados de relajación, por ejemplo cuando la mamá en casa ayuda verificando que

haga la tarea: *“eso tranquiliza, porque un niño que no hace la tarea sabe que le voy a poner una nota en el libro de trabajo o que se va a quedar a terminarla en el recreo o a la salida, lo cual es otra angustia”* (Ma6Priv,40).

Finalmente, cabe mencionar que algunos tienen la impresión de que no es fácil para los niños relajarse: *“Creo que no hay alguna actividad en este grupo que les relaje en general, si los ponía a colorear se estresaban por tener el color que ellos querían, si les ponía a hacer escritura porque no la sabían hacer, si los ponía a leer porque les aburría, si les ponía música querían música electrónica. Como que no hay algo que ellos realmente sienten que les llene o les tranquilice”* (Ma6Priv,5).

Respecto a la diferencias de género destaca el que para los niños es el fútbol o los deportes el factor más liberador y relajante, mientras que para las niñas lo es el platicar o el realizar juegos que implican mayor interacción y emotividad: *“Las niñas se relajan más jugando ´eres´ o nada más platicando y comiendo”* (Ao5Pub); *“Mientras que a los niños los relaja jugar fútbol, a las niñas les relaja jugar con muñecas”* (Aa5Pub); *“la maestra nos saca a jugar, nos cuenta cuentos y nos habla de la naturaleza, eso les gusta más a las mujeres”* (Aa6Pub). Por otro lado, algunos mencionan que los niños parecen tener mayor facilidad para relajarse: *“Los niños se enojan en educación física por el juego de fútbol, sólo es momentáneo”* (Ao5Priv).

Creencias religiosas

Tanto en las escuelas públicas, como en la particular que no es de titularidad religiosa, hay niños que expresan no creer en Dios, no tener fe o no haber sido bautizados. De la escuela religiosa todos los entrevistados hablan de su creencia religiosa. Los niños que comentaron creer en Dios mencionan que recurren a él para sentirse tranquilos en situaciones diversas, sobre todo cuando se trata de pedir ayuda: *“cuando me voy a confesar me siento liberado”* (Ao5Priv). Hubo coincidencia en algunos niños en expresar que recurrirían a Dios si alguien está muy enfermo o a punto de morir: *“si alguien está muy grave le pediría a Dios*

que lo salve, que todavía no se lo lleve” (Aa6Pub). Como en este caso, en general no se observa que las prácticas religiosas sean propiamente un introyecto, sino que se da habitualmente de manera aislada, en situaciones problemáticas específicas: *“creo en Dios, pero cuando me pongo nervioso no rezo”* (Ao5Pub). *“Pienso en Dios solo cuando estoy muy preocupado”* (Ao5Pub). *“Recurro a Dios cuando un familiar en Estados Unidos estaba enfermo, porque estábamos muy lejos de él”* (Ao5Priv). Otras de las situaciones en las que se mencionó recurrir a Dios son *“cuando mis papás se pelean”* (Aa5Priv), *“creo en Dios, eso me ayuda a no pegarles a mis hermanas y no rezongar”* (Ao5Pub). Cabe hacer mención de que todos los entrevistados creyentes pertenecen a la religión católica; sólo en un caso se observó que la niña es de otra religión y que además, esto motiva la presencia de mayor ansiedad: *“mis compañeros hacen varias barbaridades que son imperdonables en mi religión, eso también me estresa”* (Aa5Pub).

Otras formas de apoyarse de la religión son el ubicar la relación con Dios como amistad: *“Cuando no tengo quién me escuche o quién me de un consejo, le platico a Dios... he tenido tres pérdidas: dos hace un año y otra el mes pasado. Eso se lo cuento a Dios y a mi mejor amiga”* (Aa6Priv), o buscar que se vuelva un hábito: *“Rezo en las noches y en las mañanas, sobre todo cuando hago exámenes y cuando se pelean mis papás, aunque no es tan seguido, o si se pelea mi mamá con mi hermano, que es más frecuente”* (Aa5Priv).

Un niño mencionó creer en Dios pero no recurrir a él si están preocupados: *“Creo en Dios, pienso en él cuando voy a misa, cuando leo la biblia, pero en general si algo me preocupa no rezo ni nada”* (Ao5Pub); *“Cuando a veces peleo con mi mamá me pongo a rezar en mi cuarto”* (Ao5Priv); *“Recurro a Dios cuando hice algo mal”* (Aa6Priv).

Relaciones de apoyo

Cuando se cuestiona a los alumnos en quién se apoyan para sentirse más seguros o cuáles son las personas a quienes tienen más confianza la mayoría refieren que recurrirían a sus familiares o a sus amigos, así como a sus maestros:

“Si tuviera un problema, recurriría a mis papás para sentirme segura, bueno, a veces primero recurro a mis compañeros y ya luego a mi mamá. Mis compañeros recurren a sus otros compañeros” (Aa6Priv). “Si tuviera un problema importante recurriría a mi maestra porque a cada rato nos anda apoyando” (Aa6Pub); Cuando estoy preocupado busco a mis mejores amigos. Si voy a reprobar recurro a mi mamá” (Ao5Priv). De los familiares, son los padres los más mencionados, si bien algunos precisan que confiarían específicamente en su mamá o en su papá (menos frecuentemente). Son pocos los que mencionan recurrir a sus hermanos.

Respecto a los amigos, hay quienes mencionan que confían en varios amigos, mientras que otros precisan los nombres del amigo o amiga: *“Si algo me inquieta recurro a una amiga, sólo a una o a dos, eso me hace sentir segura” (Aa5Priv); “Yo confío en todos mis amigos y me hace sentir seguro, recurriría a ellos y si no están, ya a los adultos, a mi papá o mi hermano de 16 años” (Ao6Priv).* Como se observa, algunos jerarquizan, es decir, si no está alguien recurren a otro: *“si tuviera un problema importante recurriría primero a mi mamá, si tengo problemas con ella, a mi maestra” (Ao6Priv).*

Algunos hacen una precisión en función del tipo de problema de que se trate, de la situación o del momento: *“Cuando tengo algún problema me apoyo con mis amigas o si un compañero nos ofende, con mis maestras. Si es algo que no tiene que ver con la escuela, con mis papás y con mis amigos” (Aa5Priv); “En problemas siempre he recurrido a mi mejor amiga o a mi miss. Confiaría en mis papás en cosas emocionales o en lo que me pasa, mis cambios” (Aa6Priv); “Si tuviera un problema en la escuela recurriría a una maestra, si es en la calle, a mis papás o a algún familiar” (Ao5Priv).* Respecto a los exámenes algunos comentan confiar en sus amigos, tal vez porque se sienten más entendidos por ellos: *“Cuando estoy nervioso por exámenes recurro a mis amigos de mi edad” (Ao6Priv).*

“Si tengo un problema en el colegio, le avisaría a mi maestra, si fuera un problema les diría a mis papás. No recurro a los de mi edad porque muchos tienen

sus propias ideas y muchas ideas pueden ser buenas o malas, prefiero irme con alguien que ya tiene una idea y experiencia” (Aa6Priv).

A su vez, se observa que hay personas de su familia extensa que, aunque no viven con ellos, constituyen un buen apoyo. Principalmente esto se observó en algunos alumnos de una de las escuelas públicas: *“Tengo fe en uno de mis abuelitos, no vive conmigo pero me ayuda a sentirme segura” (Aa6Pub).*

“Vivo con mi mamá, mi abuelita y mi hermana, pero con ellas no siento mucha confianza. Si tuviera un problema confiaría en mi amiga para sentirme más tranquila. En una cuestión emocional o económica confiaría en mi tío” (Aa6Pub); “Confío en mis tíos para sentirme más segura” (Aa5Pub). “Recurriría a mi tío, que es como mi amigo, o a mi abuelita si tuviera un problema. Mi abuelita escucha, me da consejos y al final yo decido” (Aa6Priv) ;“Creo en mi tía, ella me apoya mucho aunque no vive conmigo” (Aa6Pub).

Sin embargo, algunos comentan que no tienen en quién apoyarse y otros más mencionan que aunque tienen en quien apoyarse no piden ayuda: *“confiaría en profesores, en la psicóloga de la escuela, en mi mamá y en mi papá, pero prefiero mejor resolver problemas yo solo, no meter a más personas, casi no pido ayuda” (Aa6Priv).* Sólo en un caso se mencionó el confiar en una terapeuta: *“Un tiempo me estuvieron llevando con una psicóloga, si tuviera un problema en el futuro, confiaría en ella” (Aa5Pub).*

3.2.5 Perspectivas de cambio de los alumnos

Cuando se les pide a niños y niñas que expresen lo que les gustaría cambiar de sí mismos, en primer lugar mencionan el manejar mejor sus emociones: *“Cambiaría el ser enojona, me enojo muy fácilmente, cuando estoy desesperada peleo” (Aa6Priv); “cambiaría de mí mi carácter, mi hermana me hace enojar y me enojo tanto que se la regreso” (Aa5Priv); el ser nerviosos, “cambiaría de mí el ya no enojarme tanto... a veces me enojo mucho o me pongo muy triste”*

(Aa6Priv); *“De mí cambiaría mi carácter, porque me enojo con mis amigas y 5 minutos después estoy feliz”* (Aa6Priv), *“ser más tranquilo”* (Ao5Pub).

Otros integran en sus comentarios cambios respecto a habilidades cognitivas o pensamientos: *“Lo que no me gusta de mí es que no pienso tan rápido y que quisiera estar más relajado”* (Ao5Priv); *“si pudiera cambiar algo sería mi actitud, a veces me pongo muy estresada cuando vienen los exámenes, me pongo a pensar y mis amigos me preguntan cosas y yo a veces me enojo”* (Aa6Priv); *“no me considero tan listo, si pudiera cambiar algo de mí sería mi forma de comprender, me cuesta trabajo recordar las cosas, eso es de apenas, creo que tiene que ver el que me preocupo más”* (Ao5Pub). También se menciona el mejorar como estudiantes o sus trabajos escolares, su actitud en clase (para no distraerse ni platicar) o su forma de estudiar. Otros aspectos a cambiar son ciertos rasgos de personalidad y/o aspectos relacionales: *“Me gustaría cambiar lo tímida que soy, que no hablo tanto con la gente”* (Aa5Priv); *“que a veces soy mandona, porque me gusta ser líder, pero todavía no sé la forma de hacerlo”* (Aa6Priv); *“el ser penosa”* (Aa5Priv); *“el no faltar al respeto”* (Aa6Pub). También se manifiesta el deseo de mejorar la obediencia en casa, la buena disposición para hacer las cosas: *“Si pudiera cambiaría todo, no me gusta como soy, me gustaría ser más tranquila porque soy muy necia, le hago cualquier maldad a mi hermana o a mis papás y eso no me gusta”* (Aa5Pub); *“Si pudiera cambiar algo de mí sería ser menos rebelde con mis padres”* (Ao5Pub).

Por otro lado, se puede observar que los principales cambios hacia el exterior serían en el medio escolar y respecto al medio ambiente. Respecto a la escuela se menciona el que no hubiera tanta discriminación, que fueran más estrictos con los alumnos que se distraen, que hubiera más recreo: *“el que mis compañeros se porten bien y no sean tan groseros conmigo”* (Aa5Pub). Del medio ambiente: *“Que no hubiera tanta contaminación, que no corten los árboles”* (Ao5Pub).

También se busca modificar características humanas como el que no hubiera personas tan chismosas y arrogantes, que no sean tan corruptos: *“cambiaría la forma de pensar de todos, que sepan que las cosas se pueden terminar”* (Aa6Priv). De la familia *“que mi papá estuviera aquí porque trabaja en Querétaro”* (Aa5Pub); *“cambiaría el que ya no se pelearan mis hermanos”* (Ao5Pub); *“mi familia porque casi no convivimos, mi papá se va a trabajar y mi mamá casi no está”* (Ao5Pub). Respecto al entorno, que no hubiera tanto peligro ni delincuencia y *“que los niños que tienen problemas acudan con una psicóloga”* (Aa6Pub).

En seguida se presenta, a manera de resumen, una serie de tablas que incluyen los principales aspectos reportados por profesores y alumnos en las entrevistas realizadas, con la finalidad de ofrecer un panorama general del fenómeno ansioso en los últimos años de Educación Primaria. Es preciso considerar, al revisar la información, que aunque existen factores comunes que explican los niveles de ansiedad altos en los escolares (los cuales se enlistan en los primeros lugares de las tablas), coexisten otros que, como se mencionó en las descripciones anteriores, son menos generalizados, pero se reportan por su relevancia funcional.

Los profesores coinciden en afirmar que los niveles de ansiedad experimentados por sus alumnos actualmente, son mayores que lo que solía observarse décadas atrás. En la Tabla 16 se presentan los principales aspectos que los docentes, como parte de la realidad actual, encuentran asociados al incremento de dichas respuestas.

Tabla 16 Cambios diacrónicos considerados por los maestros como favorecedores del aumento en los niveles de ansiedad de sus alumnos, a través de su experiencia docente

Área	Cambio
Funcionamiento familiar	Inserción de la madre en el mundo laboral
	Incremento en divorcios o separación de los padres
	Hijos que se involucran más en problemas de adultos
	Falta de acuerdos sobre la forma de educar a los hijos
	Dar responsabilidades a los hijos que no les corresponden

Comportamiento de los padres	Menor implicación en la escuela y menos contacto con los maestros
	Falta de apoyo y tiempo para los hijos (p.ej. en tareas escolares)
	Modificación en las expectativas hacia los hijos
Comportamiento de los alumnos	Menor respeto y menos obediencia a maestros
	Distracción por el uso de dispositivos electrónicos
	Dificultad para resolver problemas sin el uso de tecnología
Condiciones sociales	Niñas más alocadas o inquietas
	Mayor urbanización y estilo acelerado de vida
	Necesidad económica que lleva a ambos padres a trabajar
	Época de consumismo

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a los docentes.

La Tabla 17 presenta aquellos factores que según los alumnos y sus profesores están asociados a sus respuestas ansiosas. Cabe mencionar, que los maestros hacen mención en mayor medida de cuestiones de índole familiar, principalmente del tipo de contacto y relaciones establecidas así como del manejo de la disciplina en el hogar, mientras que los alumnos refieren más frecuentemente las cuestiones escolares, tanto académicas como relacionales.

Tabla 17 Factores ansiógenos en los alumnos, en función del tipo de contexto

Tipo de Contexto	Factores Ansiógenos
Escolar	Aspectos Académicos
	Realización de exámenes.
	Deseo de obtener altas calificaciones /Reprobar.
	Demandas escolares excesivas, tareas extensas.
	Ajustes en planes y programas de 5o grado.
	Materias en específico, las clases mismas.
	Falta de comprensión de las explicaciones.
	Realización de actividades frente al grupo.
	Regresar a clases después de haber faltado unos días.
	Quedarse sin recreo.
	Inasistencia de los padres a eventos escolares.
	Aspectos vinculados a los docentes
	Expresión de enojo y regaños de parte de los maestros.
	Exigencia extrema y abuso de autoridad.
	Temor a ser descubiertos cuando hacen trampa o se comportan mal.
	Falta de empatía, que los docentes no les crean o no brinden apoyo en conflictos.
	Comparaciones respecto a otros grupos o compañeros.

Tipo de Contexto	Factores Ansiógenos
	Advertencias de que no darán más explicación del tema.
	Ser cuestionados sobre conocimientos.
	Ser reprendidos por algo que no hicieron.
	Relación con compañeros y amigos
	Deseo de aceptación / comentarios de desaprobación.
	Burlas y ofensas sobre el propio desempeño o apariencia.
	Agresiones por parte de compañeros violentos.
	"Ley del hielo" por parte de sus amigos.
	Actividades públicas, como partidos de fútbol, fiestas y concursos.
	Contacto con compañeros del sexo opuesto.
Familiar	Peleas o discusiones entre los padres.
	Regaños y castigos impuestos por el padre o la madre.
	Violencia física y/o psicológica hacia los hijos.
	Presión de los padres para mejorar las calificaciones.
	Dificultades económicas /comparaciones respecto a esta condición.
	Incongruencia en reglas y/o mensajes contradictorios de los padres.
	Ausencia del padre y/o la madre por motivos laborales.
	Integración de otros miembros a la familia.
	Vivir con las nuevas parejas del padre o la madre.
	Rivalidad entre hermanos.
	Problemas de salud, emocionales o legales de familiares.
	Preocupación anticipada de que suceda algo a su familia.
Social	Sobrecarga de labores en el hogar.
	Estilo de vida urbano (sobreactividad).
	Malos hábitos de descanso y dificultad para relajarse.
	Inquietud por permanecer actualizados tecnológicamente.
	Temáticas de programas televisivos (terror, violencia, drogas, etc.)
	Incongruencia o ambigüedad en la vivencia de valores.
	Dificultades en la comunicación de los grupos familiares.
	Relaciones irrespetuosas y falta de expresión de afecto en casa.
	Falta de compromiso de los padres hacia sus hijos.
	Interés por lo material, lo económico y lo "trivial".
Personal	Falta de valoración hacia la escuela.
	Rasgos de personalidad y temperamento.
	Cambios puberales.
	Establecimiento de relaciones interpersonales y de pareja.
	Etapas de definición de una identidad propia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

Como puede observarse en la Tabla 18, las situaciones capaces de desencadenar respuestas ansiosas en los alumnos son diversas, siendo susceptibles de generar reacciones a nivel físico y psíquico, algunas más claramente observables que otras.

Tabla 18 Principales manifestaciones de ansiedad experimentadas por los alumnos

Tipo	Manifestaciones Ansiosas
Somático	Cefalea / migraña
	Dolor de estómago / colitis nerviosa
	Sudoración excesiva (hiperhidrosis)
	Cansancio o sueño
	Temblor (p.ej. en rodillas)
	Sensación de ahogo
	Enrojecimiento
Conductual	Inquietud motora
	Morderse y comerse las uñas (onicofagia)
	Jalarse el cabello
	Agresión o rebeldía
	Timidez o introversión
	Hacer ruido
Afectivo	Alta sensibilidad / irritabilidad
	Manejo inadecuado de emociones como el enojo
	Llanto
Cognitivo	Pensamiento de tipo catastrófico
	Negatividad general
	Errores en el desempeño, olvidos, etc.
	"Sensación" de que algo malo va a pasar

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

Algunas veces de manera natural, buscando equilibrar su condición ansiosa y en ocasiones, de forma claramente determinada, los alumnos han probado recursos que, solos o apoyados por otras personas, les han permitido hacer frente a las diversas situaciones ansiógenas que viven. En la Tabla 19 se muestra la gama de comportamientos a los que los alumnos suelen recurrir para manejar su estado y disminuir, en consecuencia, su tensión interna.

Tabla 19 Estrategias empleadas por niños y niñas para manejar sus niveles elevados de ansiedad.

Estrategias de Afrontamiento
Actividades gratificantes
Apoyo en la estima personal
Ignorar (no hacer caso de algo o de alguien)
Buscar el cambio de una condición o lugar
Descansar o dormir
Prácticas religiosas, como rezar u orar
Mentir para evitar regaños
Cumplir con todas las responsabilidades, tareas y quehaceres
Apoyarse en un objeto que brinda seguridad
Pensamientos positivos
Expresarse a través de la computadora
Pedir ayuda de un adulto
Platicar con amigos
Fantasear (evasión mediante imágenes agradables, aunque sean ficticias)
Pedir prórroga y/o disculpas
Búsqueda de ayuda profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

Dentro de estas estrategias, destaca por su frecuencia la búsqueda de actividades gratificantes, que los alumnos encuentran relajantes. Las más frecuentemente utilizadas se presentan a continuación (Tabla 20), destacando el hecho de que los niños optan en mayor medida por los deportes y la actividad física, mientras las niñas suelen elegir como mecanismo para disminuir sus niveles de ansiedad, aquellas actividades que implican convivencia o relación con otros, sin que ello implique la necesidad de mantenerse en movimiento.

Tabla 20 Actividades que los alumnos encuentran más relajantes, tanto escolar como extraescolarmente

Actividades relajantes
Actividades al aire libre y contacto con la naturaleza
Deportes, principalmente fútbol y actividad física en general.
Actividades artísticas, principalmente música y dibujo.
Convivencia y plática con amigos y compañeros.
Clases adicionales, de tipo deportivo, artístico o científico.
Videojuegos, computadora, celular o televisión.
Actividades académicas de materias que les gustan.

Finalmente, en lo que se refiere al futuro, cabe destacar que los alumnos consideran que podrían sentirse mejor si se dieran en su contexto o en su vida algunos ajustes, como los que se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21 Ajustes deseados por los alumnos, del medio exterior y de su condición interna

Tipo	Ajustes
Internos	Emocionales
	Cambiar su carácter para enojarse y pelear menos.
	Estar más relajados, ser menos nerviosos.
	Relacionales
	Hablar más con la gente, ser menos penosos y tímidos.
	Obedecer a sus padres, no faltar al respeto, ser menos rebeldes.
	De desempeño
	Mejorar sus trabajos, su actitud en clase y su forma de estudiar.
Externos	Ambientales
	Disminuir la contaminación
	Evitar que corten los árboles
	Escolares
	Acabar con la discriminación
	Convivir con compañeros, sin que hagan groserías
	Menor exigencia en general
	Mayores consecuencias para los alumnos que distraen a los demás
	Ayuda psicológica para quienes tienen problemas
	Familiares
	Incrementar el tiempo de convivencia en familia
	Ausencia de peleas
	Sociales
	Decremento del peligro y la delincuencia
	Disminuir la corrupción
	Cambio en las actitudes de las personas arrogantes o chismosas. Que sepan que todo se puede terminar.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo por objetivo principal determinar los principales factores de tipo personal, familiar, escolar y socio-cultural que explican los niveles elevados de ansiedad en niños y niñas de 5º y 6º de primaria, tanto de escuelas públicas como de escuelas privadas, principalmente los que se reflejan en el contexto escolar y que interfieren en su proceso de formación, así como los principales recursos en los que se apoyan los alumnos para manejar estas respuestas ansiosas. Estudiar este grupo de edad permite conocer de manera indirecta lo que ha venido dándose a lo largo de su enseñanza primaria y, al mismo tiempo proporciona una visión general de cómo están los alumnos próximos a vivir el cambio a la secundaria, en donde tendrán que ajustarse a nuevas formas de trabajo y complejidad de los contenidos académicos, además de los cambios propios de la etapa adolescente.

Experimentar ansiedad de manera excesiva conlleva implicaciones negativas a distintos niveles del funcionamiento personal, así como consecuencias dañinas para el desarrollo integral del educando, pues si bien es cierto que, como afirma Bausela (2005), la mayoría de estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, este factor no es el único que merece atención, por lo que se vuelve relevante conocer con mayor claridad qué otro tipo de factores están favoreciendo los niveles de ansiedad de los niños y niñas preadolescentes en la actualidad, ya que, como afirma Goleman (2000), las lecciones emocionales que se aprenden en la infancia perduran como hábitos personales durante toda la vida y, aunque puede haber reaprendizajes emocionales, los patrones que se ejercitaron desde pequeños van formando predisposiciones cada vez más difíciles de cambiar. Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998) han sugerido que el estudio de factores de riesgo de los cuadros ansiosos debería realizarse desde una perspectiva evolutiva del individuo y siempre en consideración del contexto personal, social y ambiental propio de cada uno, lo cual fue considerado en este estudio.

Como parte de la investigación, se buscó en primer lugar ubicar a alumnos de 5º y 6º de primaria con manifestaciones ansiosas excesivas, a partir de su respuesta a dos cuestionarios de ansiedad para población infantil (CMAS-R y STAIC), después de lo cual se realizaron entrevistas semi-estructuradas a algunos de los niños y niñas que mostraron los puntajes más elevados y, en un menor número, a alumnos con puntajes bajos de ansiedad, así como a sus maestros, con el propósito de contar con mayor información, derivada tanto de pruebas estandarizadas como de la percepción expresada por los estudiantes y sus profesores.

Para el manejo de los datos se llevó a cabo una serie de análisis tanto a nivel cuantitativo como cualitativo para comprender mejor el fenómeno, ya que, como mencionan Fisak y Grills-Taquechel (2007), se necesita un mejor entendimiento de los factores que generan la ansiedad infantil, que conduzcan al desarrollo de programas eficaces de intervención y prevención, necesarios en diferentes contextos, pero especialmente en México, donde el fenómeno de la ansiedad infantil ha sido muy poco explorado, y menos aún, desde la mirada educativa. Autores como Spielberger y Díaz Guerrero (1976, citados por Reynols y Richmond, 1997) han planteado la necesidad de estudiar la ansiedad en diferentes ámbitos culturales para ayudar a su comprensión, lo cual ha motivado también a este trabajo.

4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

A partir de lo reflejado en las pruebas y con los parámetros establecidos de antemano en esta investigación, se observa que en promedio los niños de los últimos años de enseñanza primaria muestran una tendencia a presentar niveles de ansiedad altos, medio-altos y medios. En ninguna de las escalas que conforman los instrumentos aplicados se encontraron, una vez promediados los puntajes, valores medio-bajos o bajos. Esto confirma lo que ya hace más de una década afirmó Martínez-Otero (1999) al expresar que es cada vez más difícil gozar de bienestar psicológico, por el incremento de diversas fuentes de tensión y

conflicto, hasta el punto de que se presentan, con independencia del género, más problemas de salud mental. Recientemente, este autor (2012) en su investigación con escolares en España confirmó la significativa presencia de estrés en la infancia y la necesidad de prestar atención a un fenómeno que durante mucho tiempo se ha obviado. Por su parte, el trabajo de revisión de artículos sobre ansiedad infantil que llevaron a cabo Muris y Broeren (2009), en el que consideraron las publicaciones entre 1982 y 2006, refleja que en 25 años, ha habido un incremento gradual y significativo de la investigación sobre trastornos de ansiedad en la infancia, lo cual sugiere por un lado, un mayor interés por abordar el tema, pero, al mismo tiempo una necesidad urgente de atender a dicha problemática, que sigue presentándose de manera generalizada. Esto denota que la escuela puede estar atendiendo a otras problemáticas, pero no está contribuyendo en esta cuestión, que tradicionalmente se abordaba solamente desde un enfoque clínico. Es importante considerar que se ha encontrado que los niveles de ansiedad aumentan conforme se avanza en el nivel educativo (Cascante y Salazar, 1993, citados por Naranjo, 2010), por lo que quienes están a cargo de las planeaciones y diseños curriculares, así como los docentes que facilitan el trabajo frente a grupo, los directivos y la comunidad escolar en general, deberían trabajar conscientemente para evitar que esto conlleve un daño.

Específicamente los hallazgos del presente trabajo dejan ver que la Ansiedad Fisiológica se presenta de manera alta tanto en niños como en niñas, lo cual sugiere que la presencia de manifestaciones somáticas como dificultades en el sueño, náusea o fatiga, será frecuente en aquellos alumnos y alumnas con niveles altos de ansiedad. Al respecto, es importante considerar que los autoinformes en cuanto a las respuestas fisiológicas de ansiedad tienden a correlacionar de manera muy baja con lo reflejado por otras medidas tales como el registro fisiológico, según lo reportado en 1990 por Cano-Vindel y Miguel-Tobal (en Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999). Por otro lado, Rodríguez Saavedra y Cano-Vindel (1995, citados por Cano-Vindel y Miguel Tobal, 1999) sugieren que existe una asociación entre el tipo de aprendizaje inicial, ya sea directo o cognitivo, con el tipo de reactividad individual, ya sea fisiológica o cognitiva. Estos autores

afirman que cuando una reacción de miedo o ansiedad está asociada a una respuesta directa, predomina una mayor reactividad fisiológica, mientras que los temores aprendidos por transmisión de información o aprendizaje vicario presentan una mayor reactividad cognitiva. En este sentido, los resultados encontrados sugieren que los niños que participaron en nuestro estudio viven o han vivido de manera directa sucesos amenazantes para ellos.

Por su parte, Arcas y Cano-Vindel (1999) encontraron que el aumento de la activación autonómica del organismo (y la percepción subjetiva de la misma) puede elevar el rasgo de ansiedad y su sesgo cognitivo característico, generando una espiral de incremento de la ansiedad que contribuye a su cronificación y a la aparición de trastornos. De esta manera, se puede pensar que el problema de ansiedad encontrado tiende en estos alumnos a autoperpetuarse, por lo que se hace más evidente la necesidad que plantea Naranjo (2009a) de desarrollar programas para la prevención y el afrontamiento adecuado del estrés y de una de sus manifestaciones más peligrosas, la ansiedad.

La Ansiedad Total, la Inquietud-Hipersensibilidad y la Ansiedad Estado en niños y niñas se encontraron presentes en un nivel medio-alto. Y, mientras que las Preocupaciones Sociales/Concentración y la Ansiedad Rasgo se mostraron en un nivel medio en el caso de los niños, en lo que se refiere a las niñas, estos mismos factores se evidenciaron en un nivel medio alto. Una vez que se contrastaron los resultados para observar diferencias significativas en función del sexo, las niñas fueron quienes mostraron un nivel de ansiedad mayor en los factores Ansiedad Total, Ansiedad Fisiológica e Inquietud-Hipersensibilidad, sin embargo, en Preocupaciones Sociales y en Ansiedad Estado no se presentaron diferencias significativas, pero sí en el caso de la Ansiedad Rasgo. Esto quiere decir que, a pesar de que en general los escolares presentan respuestas de ansiedad acentuadas, entre las que destacan la preocupación repetida acerca de una variedad de cuestiones poco precisas, junto con miedos de ser lastimados o aislados en forma emocional, son las niñas quienes presentan esta tendencia de manera más acentuada y además, evidencian mayor propensión a que dichas

respuestas se conviertan en un rasgo personal. Lo anterior coincide con lo reportado por diferentes autores (p.ej. López, Alcántara, Fernández, Castro y López, 2010; La Rosa, 1997, citado por Córdova y Shiroma, 2005) quienes encontraron puntuaciones de ansiedad mayores en las niñas. Ya como un trastorno establecido, los desórdenes de ansiedad tomados en su conjunto, son también mucho más frecuentes en las mujeres que en los varones (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002).

Esto puede responder por un lado, según sostiene Echeburúa (1998), a ciertas diferencias biológicas, ya que las respuestas de ansiedad favorecen la supervivencia de la mujer, quien está menos dotada físicamente para protegerse. Sin embargo, el que las niñas tengan más acentuada esta propensión parece estar explicado en mayor medida por la educación diferencial que se proporciona de acuerdo al sexo, ya que son ellas, por ejemplo, a quienes se les permite expresar sus miedos explícitamente y, en nuestra cultura, incluso se les induce desde pequeñas a tener respuestas de miedo ante estímulos desconocidos, como si fuesen propias de su sexo. En contraste, a los niños habitualmente se les enseña a no expresar la ansiedad, ya que se supone que el rol de género masculino implica tratar con situaciones amenazantes sin expresar miedo. De ahí que será importante considerar también el que, aunque los hombres lleguen a experimentar ansiedad y miedo, tal vez no lo reconozcan abiertamente. En este sentido, al examinar a más de 450 estudiantes acerca de su experiencia de estrés, Campbell y Stevenson (1992, citados por Calderón, 2000), encontraron que las mujeres reconocieron más abiertamente que los hombres el presentar tensión. Ahora bien, si las niñas efectivamente son quienes están mostrando una mayor propensión a presentar la ansiedad como rasgo, tienen también ya desde ahora cierta predisposición a desarrollar un trastorno de ansiedad generalizada, bajo ciertas circunstancias estresoras, según lo reportado por Eysenck (1992, citado por Arcas y Cano-Vindel, 1999).

Sin embargo, el hecho de que no existan diferencias entre niños y niñas en la manera de compararse con otras personas y los temores de naturaleza social o

interpersonal, así como en los estados transitorios de ansiedad por situaciones frustrantes o problemáticas, parece atender, por un lado, a la etapa de desarrollo que en común viven los alumnos, caracterizada por ser una fase de definición personal, en las que el grupo de pares juega un papel relevante (Craig y Baucum, 2001). Por otra parte, se puede pensar que tanto niños como niñas experimentan sin tantas diferencias los eventos que pueden ser estresantes momentáneamente, como puede ser la situación escolar misma, los fenómenos sociales en los que ambos están inmersos o incluso algunas cuestiones dentro del ámbito familiar por el rol que desempeñan de acuerdo a su edad.

En relación al tipo de sistema, se observa que los alumnos de escuelas privadas mostraron en promedio niveles de ansiedad más bajos que los alumnos de escuelas públicas. Esto puede atender al tipo de condiciones socioeconómicas y familiares que caracterizan a unos y a otros. Martínez-Otero (2012) señala que los efectos negativos del estrés en escolares aumentan cuando se carece del necesario soporte sociofamiliar y económico; en este sentido, Gómez Dacal (1992, citado por Martínez-Otero, 2004) destaca que para entender la forma en que inciden las características familiares en el comportamiento de los estudiantes se requiere conocer tres grupos de variables: a) los intercambios afectivos, motivacionales, intelectuales, etc., b) la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la familia y c) las relaciones que se establecen entre la familia y su entorno.

Si se considera el nivel socioeconómico, nuestros resultados confirman lo encontrado por Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998), quienes ubicaron que un bajo nivel socioeconómico predice significativamente mayor riesgo de padecer trastornos de ansiedad en los niños, así como los hallazgos de La Rosa (1997, citado por Córdova y Shiroma, 2005) quien observó puntuaciones mayores de ansiedad en niños de nivel socioeconómico bajo en relación a los sujetos de estrato alto y medio. Debe considerarse entonces que los padres de menor poder adquisitivo tendrán prioritariamente que trabajar y tal vez distanciarse de sus hijos, teniendo los niños que aprender a afrontar solos ciertos problemas y a veces, a

hacerse cargo de situaciones o tareas que no pueden realizar sus progenitores. No obstante, hay que tomar en cuenta también, como lo refleja el trabajo de Guevara (1989, citado por Córdova y Shiroma, 2005) que son los niños de estrato socioeconómico medio y alto quienes tienden a percibir una mayor demanda escolar de sus padres, ya que suelen ser éstos los que guardan expectativas más elevadas. A su vez, esta condición se relaciona con el tipo de actividades que se realizan, los lugares que se frecuentan, así como hábitos que podrían resultar ansiógenos, o bien, protectivos.

El hecho de que los resultados no evidencien diferencias significativas en la Ansiedad Estado considerando el grado (5º y 6º grado) puede atender, como se sugería al explicar esta misma tendencia respecto al sexo, a que todos viven en general la misma etapa de desarrollo, cuyas características a ese nivel son comunes, por lo que la ansiedad puntual que pueden presentar, considerando que a todos los alumnos se les involucró en el estudio en un mismo momento del ciclo escolar, no tiende a mostrar variaciones considerables. Tampoco se encontraron diferencias en el factor Inquietud-Hipersensibilidad al contrastar a alumnos de 5º y 6º grado. Sin embargo, los alumnos de 5º año presentaron niveles más altos en Ansiedad Total, Ansiedad Fisiológica, Preocupaciones Sociales y Ansiedad Rasgo.

Lo anterior puede deberse por un lado a que quienes están en 6º grado pueden haber alcanzado más familiaridad con sus cambios puberales o incluso más adaptación a la vida escolar, con un año más de experiencia en el centro que sus compañeros de 5º. Otra explicación podría estar relacionada con lo que plantea Echeburúa (1998) sobre la madurez emocional del niño, que se acompaña de nuevas capacidades cognitivas y de diferentes experiencias de aprendizaje que facilitan el despliegue de estrategias de afrontamiento, que tal vez ayudan a canalizar los miedos y en general a disminuirlos a medida que se crece. Sin embargo, no siempre se evidencian tales diferencias. Por ejemplo, al crearse la Escala Manifiesta de Ansiedad en Niños (CMAS), se encontró que los alumnos de 6º grado obtuvieron una puntuación menor que los de 4º o 5º grados sólo en la

escala de mentira, pero no en las demás (Reynolds y Richmond, 1997). No obstante, se debe considerar en nuestro caso, que los alumnos de 5º, a diferencia de los de 6º han vivido las adecuaciones curriculares por el rediseño en los planes y programas de estudio con la reforma educativa que se vivió recientemente en nuestro país (SEP, 2009) y que se aplicó a 5º grado justamente durante el ciclo escolar en el que se realizó la aplicación de las pruebas (2011-2012). Ahora bien, si se considera la edad misma, nuestros resultados muestran una tendencia distinta a los encontrados por Ho Cheung y Oi Kwan (2009), quienes observaron una correlación negativa significativa entre la edad del niño y los puntajes de ansiedad estado, es decir, los niños más jóvenes experimentaron mayores niveles de ansiedad que los niños mayores en el período previo a exámenes. Sin embargo, en general sólo se encontró una correlación débil entre la edad y la ansiedad estado y, es necesario destacar, en nuestro caso, que la variación de edad de un grado escolar a otro es muy poca.

Respecto al estado civil de los padres, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad de los alumnos si sus progenitores están casados o divorciados, observándose, en ambos casos, promedios de ansiedad menores respecto a aquellos niños y niñas cuyos padres viven en unión libre o se han separado. Esto coincide con los resultados del estudio de Espada, Orgilés y Méndez (2008), quienes encontraron un nivel significativo de ansiedad general en escolares de 8 a 12 años, sin observarse diferencias significativas al comparar a hijos de padres divorciados con aquéllos cuyos padres no vivieron una separación. Únicamente los hijos de padres divorciados tuvieron un incremento en los síntomas de ansiedad por separación, cuestión que no fue medida en el presente estudio.

Como se hizo mención, los niveles de ansiedad promedio de los hijos de padres separados y en unión libre fueron un poco mayores y cabe decir que no presentaron diferencias significativas entre sí, lo cual, aunado a lo que sucede con los hijos de padres casados o divorciados, hace pensar que la formalidad u oficialidad del estatus relacional de los padres resulta importante para la

certidumbre o estabilidad de los hijos, o bien podría sugerir una manera diferente de sentirse de los padres, lo cual impacta indirectamente a los niños. Por otro lado, en nuestra investigación se observan diferencias significativas en la mayoría de los factores, excepto en Ansiedad Fisiológica, entre los alumnos que tienen padres casados y aquellos cuyos padres están en unión libre, y se identifican menores niveles de ansiedad cuando los padres están unidos en matrimonio. Es posible pensar que, aunque los padres estén juntos en ambos casos, existe algún factor diferencial, ya sea directo o indirecto, que impacta en los menores. Cabe destacar que en nuestro país, el peso que tiene el matrimonio como estatus deseable es aún prevalente.

Por su parte, sólo se encontraron diferencias significativas en los factores Ansiedad Fisiológica y Preocupaciones Sociales al contrastar los resultados de los niños cuyos padres están casados respecto a aquellos cuyos padres se han separado, lo cual pudiera reflejar que en los hijos de padres separados hay una mayor tendencia a compararse con otros y, probablemente, a sentirse en desventaja, con la consecuente respuesta somática. A su vez, se observan diferencias significativas en la Ansiedad Rasgo de los niños con padres en unión libre respecto a los niños con padres divorciados. Aunque no se cuenta con la información del tiempo en que los padres han estado divorciados, esta última condición es lógicamente más corta, lo cual pudiera hacer más difícil que la ansiedad se volviera un rasgo personal.

Finalmente, sólo se encontraron diferencias significativas en la Ansiedad Fisiológica al comparar a los niños con padres divorciados respecto a quienes tienen padres separados, pero no en los demás factores, por lo que se infiere que es muy similar el efecto en los niños cuando los padres no están juntos, independientemente de la condición, si bien la separación puede implicar un mayor estado de alerta que la de divorcio. Muñoz-Ortega, Gómez-Alaya y Santamaría-Ogliastri (2008) al analizar los sentimientos y pensamientos más frecuentes en niños de 11 a 15 años, cuyos padres se separaron entre 3 y 5 años antes, encontraron que en los niños, ante la separación de sus padres,

predominan pensamientos que pueden estar asociados con estados emocionales como inseguridad, temores y ansiedad, siendo evidente que a los niños, la ruptura familiar, les preocupa respecto al futuro en aspectos como quedarse solos, lo económico, su felicidad y, de manera sobresaliente, la aceptación por parte de los otros, posiblemente sus pares. Algunos temores que fueron expresados por los niños en dicho estudio fueron el perder el cariño de alguno de sus padres, un posible segundo abandono por parte del progenitor con quien el hijo queda viviendo, a no volver a verlo o incluso a la muerte del padre que se va de la casa. Además su forma de vida y su posición social variaron de manera real y, a pesar de tener 11 años, sintieron rechazo y abandono por parte de los padres y asociaron la ruptura de la relación con su comportamiento.

El dar interpretaciones más precisas de estos resultados requeriría adentrarse en las particularidades de la condición en la que se dio el divorcio, si la separación se produjo por sorpresa, si existió violencia, etc., pues, como indican Cifuentes y Milicic (2012) a partir de su estudio con niños cuyos padres se habían separado hacía 2 ó 3 años, entre los cambios que estos reportaron vivir estaban el mudarse de casa, la inserción en un nuevo grupo familiar -como es el de los abuelos- a veces con cambio de colegio y las consiguientes pérdidas de amistades que esto implica, los ajustes en las tareas y rutinas en el hogar, readaptación en casa por la necesidad de la madre de ponerse a trabajar, entre otros. También encontraron que los niños que no contaron con la presencia del padre luego de la separación, solían presentar más sentimientos de soledad y culpa. Por su parte, las interferencias de los mensajes contradictorios transmitidos por los adultos, contribuyeron a generar mayor incertidumbre en los niños.

Por otro lado, dado que la ansiedad es una respuesta compleja, que se asocia al estrés y a la vivencia de miedos, puede relacionarse con cambios en un tipo de respuestas, pero no en otros. Por ejemplo, Orgilés, Espada, Méndez y García-Fernández (2008) encontraron que los niños que han vivido la ruptura conyugal de sus padres presentan puntuaciones ligeramente superiores en

miedos escolares, excepto en los relacionados con el fracaso y el castigo escolar, los cuales son mayores en los niños cuyos padres permanecen unidos.

En relación al grado de estudios de los padres, los resultados encontrados reflejan que la ansiedad infantil tiende a ser menor cuanto más elevada es la escolaridad de sus progenitores. Esto es más evidente respecto a las madres, pues se observa el decremento continuo del puntaje de ansiedad promedio en los hijos conforme aumenta el nivel de estudios de éstas, salvo un ligero incremento en el caso de maestría a doctorado, mientras que en función de los estudios de los padres se observan más variaciones. No obstante, en ambos casos, existe un mayor número de diferencias significativas en la ansiedad infantil cuanto más lejano sea un grado de estudio respecto a otro. Por ejemplo, cuando se contrasta el nivel de ansiedad de los niños cuyos padres estudiaron enseñanza primaria, en comparación con el de niños cuyos padres hicieron estudios universitarios o de posgrado, las diferencias resultan evidentes.

Por el contrario, no existen diferencias significativas en la ansiedad de los niños cuyo padre estudió hasta la primaria o hasta la secundaria o si la madre cursó la secundaria o la preparatoria, o bien, si el padre o la madre terminaron la preparatoria o si cursaron una licenciatura. A su vez, la ansiedad de los alumnos es similar si la madre terminó una carrera, una maestría o un doctorado; si bien, como se dijo, se ve un ligero incremento de la ansiedad en los niños del nivel de maestría a doctorado. En consonancia con esto, aunque midiendo específicamente ansiedad ante los exámenes, Rosário et al. (2008) encontraron que este tipo de ansiedad disminuye en la medida en que se incrementa el nivel de estudios de los padres y de las madres. Los autores expresan que los progenitores con mayor nivel de estudios suelen ser más conscientes de la importancia del apoyo escolar en casa y, además, poseen mayores competencias para ayudarles en las tareas de estudio. Sin embargo, encontraron como excepción que tanto padres como madres con titulaciones de post-grado tienen hijos con altos niveles de ansiedad, lo que puede ser explicado por la presión de

las expectativas de los padres para obtener buenos resultados, que pueden inducir sentimientos de ansiedad en los momentos de evaluación.

Por otra parte, cabe considerar que el alcanzar un mayor nivel de estudios constituye un logro personal que puede impactar en la satisfacción de los padres y, de manera directa o indirecta, verse reflejado en los hijos. Además de que, cuanto más alto sea el grado de estudios es más fácil tener acceso a información relacionada con las repercusiones emocionales de ciertas situaciones en los hijos, el interés por la búsqueda de actividades formativas, entre otras variables. Asimismo, en algunos casos, la escolaridad y el nivel socioeconómico llegan a estar relacionados. No obstante, resulta difícil sacar conclusiones definitivas de un fenómeno tan complejo a partir de información general. A manera de ejemplo se puede considerar lo que menciona Rodríguez (2008) respecto a que, en estratos socioeconómicos bajos, las madres que trabajan y cuentan con pocos estudios, viven una mayor discriminación social, además de acoso, pudiendo repercutir en su experiencia dentro del hogar con sus hijos.

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS

4.2.1 Cambios percibidos por los maestros

En el presente estudio, se constata que en general, los docentes perciben el incremento en los niveles de ansiedad de los niños a los que han dado clases durante años, aumento que se ha descrito en algunos reportes de investigación (P.ej. Twenge, 2004). A su vez, como se observa en la Figura 5, los profesores perciben en las familias una mayor disfuncionalidad, así como un incremento en la necesidad de los padres de trabajar, traducándose en un menor tiempo compartido con sus hijos y en una disminución del contacto con las maestras, lo cual genera escenarios propicios para que la ansiedad se incremente. Algunos profesores refieren que es cada vez más frecuente observar que los hijos se involucren en problemas de adultos y que exista una falta de acuerdo entre ambos

progenitores sobre la forma de educar a sus hijos, así como el uso de medidas disciplinarias poco consistentes.

Figura 5 Precepción de los docentes sobre los cambios que favorecen la ansiedad infantil.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes.

Sobre la interacción padres de familia-maestros, Núñez Cubero (2003, citado por Martínez-Otero, 2006a) afirma que el establecimiento de relaciones entre escuela y familia ayuda a superar dificultades y a orientar positivamente la formación del niño, siendo el primer paso para evitar el “fracaso estructural de la acción educativa”. El que los padres participen activamente con la escuela habla del compromiso con la educación de sus hijos y, así como es importante que exista congruencia y unificación de criterios entre padre y madre, para los alumnos será fundamental que exista cercanía y equilibrio entre el hogar y la escuela, que no se obstaculicen, sino que unan fuerzas para la formación. Batllori (1993) menciona que de acuerdo con estudios muy antiguos se ha observado que las sociedades pierden su fuerza cuando las personas no cumplen con sus obligaciones familiares. Por otro lado, la importancia de la familia se encuentra también en su función mediadora, por ser esta institución la que enlaza al individuo con una estructura social más amplia, pasando por la escuela.

Por otro lado, los profesores reconocen que el contacto con la tecnología que tienen actualmente sus alumnos es también un factor de cambio que favorece la respuesta de ansiedad, ya que implica una mayor distracción por el uso de dispositivos electrónicos y, al mismo tiempo, ocasiona que lleguen a mostrar dificultades para resolver problemas sin el apoyo de la tecnología. Al respecto, Martínez-Otero (2012) observa que la tecnificación en los centros educativos está introduciendo un considerable cambio en las relaciones humanas, ahora mucho más dependientes de la máquina y menos del contacto personal con el profesor y con los compañeros; el uso inadecuado o abusivo de la tecnología con facilidad genera aislamiento y enajenación en los alumnos.

A su vez, aunque no se cuestionó directamente a los docentes respecto a sus propios niveles de ansiedad, las respuestas de un par de ellos sugieren que la respuesta de estrés como maestros también ha aumentado. En este sentido, Martínez-Otero (2006a) habla de cómo se han extendido los problemas de estrés, ansiedad y depresión en el profesorado, tal como se advierte en el síndrome de agotamiento profesional o síndrome de estar quemado (*burnout*), de ahí que se haga necesario pensar en cómo la formación docente, las incertidumbres propias de su trabajo, la sobrecarga, el bajo prestigio social y otros aspectos puedan trabajarse en beneficio de los profesores y, por supuesto, de los niños en formación. Además, ciertos maestros expresaron percibir que existe menos respeto de los alumnos hacia ellos y/o que la relación alumno-docente en general se ha dañado, lo que podría ser al mismo tiempo causa y efecto de este incremento en las tensiones, lo cual no propicia un ambiente seguro, de confianza y tranquilidad para todos.

Por otro lado, se hicieron ciertos comentarios acerca de que las niñas se han vuelto más “alocadas” que antes y finalmente, se deja ver además que se trata de una época de consumismo, en el que los niños se ven insertos. Desde un enfoque de educación para la paz, el consumismo sería considerado un tipo de violencia comprendida en la alienación, que va en contra de la necesidad de realización personal. Gómez (2003), quien trabaja y promueve dicho paradigma,

menciona que para recuperar los encuentros interpersonales y desaparecer la dicotomía entre educador y educando es necesario educar para la paz, con lo que se pueda dar un intercambio tanto de vivencias, como de experiencias y saberes, lo cual enriquezca al individuo y no lo ponga en una situación contradictoria y estresante, siendo también esta relación una fuente de apoyo cuando el alumno se encuentre preocupado y necesite buscar una solución.

4.2.2 Situaciones ansiógenas en el contexto escolar

El factor ansiógeno más referido por los alumnos tiene que ver con los exámenes y las calificaciones, lo cual coincide con lo encontrado por Martínez y Díaz (2007), quienes notaron que la mayoría de los estudiantes se mantienen preocupados por el rendimiento académico y además encontraron una correlación entre el nivel académico y el nerviosismo para hablar con los padres acerca de dicho rendimiento. Y es que en la sociedad, la realización de pruebas y puntuaciones se ha vuelto un parámetro de recompensa o exclusión, llegando a constituir una amenaza para la seguridad del individuo (Coleman, 1991, citado por Calderón, 2000).

Cuando se ha estudiado la ansiedad en el contexto educativo, habitualmente se ha hecho desde estas temáticas pues, tradicionalmente, la educación se ha centrado en enseñar conocimientos, por lo que, con el fin de asegurarse que el alumno esté bien instruido, se vuelve más importante enseñar y evaluar los conocimientos, que buscar que éste se sienta más pleno emocionalmente hablando y le dé un significado personal a lo aprendido para poder utilizarlo en la práctica. Cabe destacar que el interés por medir la ansiedad ante la evaluación o los exámenes surgió hace más de 60 años, lo cual refleja que no se trata de un fenómeno nuevo y que, hasta ahora no ha podido medirse ni manejarse adecuadamente. Furlan (2006) identifica que las pruebas que se han desarrollado para medir la ansiedad en los exámenes han surgido en países anglosajones y en España, no así en nuestro contexto latinoamericano.

Rosário y cols. (2008) proponen para disminuir la ansiedad ante los exámenes la introducción de este tema en la formación inicial y continua de los profesores, incluyendo módulos o seminarios en ciertas asignaturas para promover el cambio en la práctica pedagógica. Por su parte, Jadue (2001) expresa la necesidad de diversificar las evaluaciones en las escuelas para que sea algo constante y permanente, no en una época particular, lo cual condiciona a los alumnos a sentirse ansiosos en períodos concretos. Su propuesta más bien se enfoca en trabajar para que las evaluaciones sean consideradas un elemento más del aprendizaje que estimulen el progreso de los alumnos, lo cual permita aminorar la tensión emocional y el temor. A su vez, Díaz-Barriga y Hernández (1998, citados por Jaude, 2001) consideran necesario que en los colegios se otorgue mayor valor al hecho de aprender que el tener éxito o fracaso, considerar las capacidades cognitivas y las habilidades para el estudio como algo modificable y centrar más la atención en la experiencia de aprender, para fortalecer la motivación intrínseca y disminuir el riesgo de ansiedad desadaptativa.

También se menciona como estresante para algunos alumnos ciertas materias en concreto, aunque diferentes según la persona, el temor a ser descubiertos haciendo trampa, tareas extensas y trabajos escolares duros, no salir a recreo, regresar a la escuela después de haber faltado algunos días, hacer actividades frente al grupo, el que los padres no puedan asistir a eventos escolares, así como no entender alguna explicación o contenido temático y pensar que los demás pueden considerarlos tontos. Sin embargo, ninguno de estos factores se presenta de manera generalizada o con un patrón asociado al género.

Respecto a las tareas escolares, Rosário y cols. (2008) afirman que éstas deberán ser diseñadas para que los alumnos las perciban como exigencia académica, pero no sean generadoras de ansiedad. Es importante considerar que, existe una tendencia hacia un desempeño inferior en niños muy ansiosos en comparación con niños menos ansiosos en los componentes difíciles de una tarea, mientras que los niños más ansiosos superan a los menos ansiosos en los componentes menos difíciles de la tarea (Castaneda, Palermo y McCandless,

1956, citados por Reynolds y Richmond, 1997). De esta manera, si consideramos que los participantes en nuestra investigación se encuentran próximos al ingreso a secundaria, en donde se enfrentarán tanto a contenidos, como trabajos y actividades de mayor complejidad y dificultad, sus niveles de ansiedad probablemente más que ayudarles, dificultarán su desempeño.

Como puede observarse, fuera de las evaluaciones, las situaciones que en el contexto escolar pueden implicar amenaza o angustia para los alumnos son diversas. En este sentido, Arcas y Cano-Vindel (1999) afirman que las situaciones son sólo potencialmente ansiógenas porque no siempre producen reacciones de ansiedad y, aunque esto se ha explicado de muy distintas formas, en general desde los modelos cognitivos se considera que lo que genera la reacción es el significado o la interpretación el individuo hace de la situación.

Actitudes de los docentes

Algunos alumnos reportan que los maestros que se enojan fácilmente favorecen sus respuestas de ansiedad. A su vez, se observa en buena medida que los alumnos, sobre todo los niños, temen ser regañados y, en relación con esto, que los descubran haciendo algo incorrecto. Son factores ansiógenos también algunas respuestas de los maestros consideradas como impredecibles, la exigencia extrema, ciertas medidas disciplinarias, el abuso de autoridad y la falta de empatía de los profesores cuando los niños tienen algún problema o dificultad. Otros factores mencionados fueron el tener que responder una pregunta individual y públicamente, ser comparados, así como las reprimendas por algo que otros hicieron. No obstante, cabe destacar que los alumnos comprenden que en general sus maestros los presionan para que sean mejores estudiantes o personas, dando una connotación positiva al hecho, sin que esto evite que se estresen por ello.

Respecto a la disciplina, Martínez-Otero (2007) refiere que si bien es necesaria en los centros educativos, nunca debe basarse en el miedo del educando, más bien debe asentarse en el análisis de la situación, en la reflexión, en el diálogo y en técnicas que capaciten al alumno para autocontrolarse y

responsabilizarse de su conducta. Por ello es importante reflexionar acerca de la relación que mantienen los profesores con los alumnos, sobre el tipo de normas que establecen, si respetan el ritmo y capacidades de cada escolar, en la manera de reprender a los niños, etc. En consecuencia, resulta relevante analizar el “currículum oculto”, lo cual ayudaría a esclarecer o identificar cuáles son las actitudes prácticas que adoptan los maestros en función de su rol y cómo regulan sus propias emociones, para evitar que el riesgo del desarrollo de una actitud negativa de los menores hacia la escuela.

En esta línea, Martínez-Otero (2006b) propone algunas vías para desarrollar la inteligencia afectiva en la escuela, que podrían considerarse, al mismo tiempo, motivadores y factores de protección del desarrollo de ansiedad, al favorecer mejores relaciones interpersonales. Entre estas menciona el cuidar el ejemplo que dan los educadores en cuanto a la competencia cognitivo-afectiva y el construir un ambiente cordial en el aula, caracterizado por la comprensión, el respeto, la confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación. Este autor destaca que cualquier materia que integra los planes de estudio es adecuada para trabajar la inteligencia afectiva sin desligarla de los demás objetivos educativos y que se puede potenciar el razonamiento y la reflexión al utilizar materiales de actualidad. Cabe considerar que si esto se da con una disciplina de carácter humanista, adscrita al modelo de desarrollo personal y social, se promoverá el canalizar la energía intelectual y afectiva del niño, que de otro modo se reprime o se desborda (Martínez-Otero, 2007).

Relación con compañeros y amigos

Tanto profesores como alumnos coinciden en afirmar que los alumnos de 5º y 6º grado se encuentran preocupados de manera importante por sus relaciones interpersonales, por tener amigos y ser aceptados. De ahí que les afecten las burlas por su desempeño o apariencia y que se preocupen por actividades públicas. Considerando su etapa de desarrollo, en donde se despierta el interés por las relaciones de amistad e inicia para algunos el deseo de interactuar con

personas del sexo opuesto, algunos alumnos también se preocupan por este tipo de contacto.

Craig y Baucum (2001) mencionan que para los niños que llegan a los 10 años, el grupo adquiere un significado más profundo que antes y se da un conformismo con éste, manifestándose en el niño una “reverencia casi compulsiva” ante las reglas de la interacción social, lo cual generalmente no se reduce hasta los años intermedios de la adolescencia. Por ello, las presiones de los compañeros ejercen una influencia coactiva en el niño y se pueden dar fácilmente situaciones de acoso o bullying, en las que los escolares asumen el rol de víctimas o de agresores.

A este respecto, Rodríguez (2009) afirma que los alumnos que viven acoso escolar sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de su autoestima debido a que los agresores/as aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectan a su desarrollo socio-personal y moral. A su vez, las víctimas habitualmente son sujetos rechazados, con dificultades para establecer una relación de amistad y son los menos populares y si bien en ocasiones son totalmente pasivos, también pueden mostrarse defensivos y agresivos. Esta autora refiere que el agresor/a manifiesta un temperamento impulsivo, deficiente en sus habilidades para comunicar y negociar sus deseos, así como escasa empatía. Por ello, las relaciones entre el alumnado y entre los alumnos y el profesorado son determinantes en la prevención de esta condición.

Entre las estrategias que Rodríguez (2009) propone para evitar estas situaciones, las cuales podrían resultar útiles para la disminución de factores ansiógenos de tipo interrelacional, se encuentran: convivir desarrollando valores de participación en la vida escolar, por ejemplo creando comisiones de convivencia, la existencia de un Plan de Acción Tutorial centrado el desarrollo de valores y actitudes, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para posibilitar un conocimiento adecuado del alumno/a (desarrollo psicoevolutivo,

atención a la diversidad, educación emocional) y habilidades de comunicación y resolución de conflictos, entre otros.

4.2.3 Contexto familiar

Las preocupaciones a nivel familiar suelen ser también de diversa índole, según reportan los alumnos y sus profesores. La preocupación por ver pelear a sus padres, el temor a ser regañados por éstos (que en algunos casos se traduce en violencia física o psicológica), el que los padres no estén en casa o trabajen fuera de la ciudad, así como la interacción, el celo o rivalidad entre hermanos, son factores ansiógenos que se refieren al tipo de relación que se establece entre los miembros que conforman la familia.

Por su parte, la presión de los padres por calificaciones sobresalientes y la sobrecarga de labores o responsabilidades en el hogar son otros de los factores mencionados, aunque este último en menor grado, lo cual coincide con lo planteado por Naranjo (2009a), quien afirma que los niveles altos de ansiedad pueden ser el resultado de las expectativas irreales y la presión de las madres y de los padres respecto del logro educativo de sus hijas e hijos. Sin embargo, Martínez y Díaz (2007) observaron que, si se da un ambiente favorable en el contexto familiar, las relaciones entre padres e hijos se convierten en un factor protector de la ansiedad, pues existe un diálogo que no se centra en el rendimiento académico, sino en el bienestar integral del menor, propiciando confianza y favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales básicas para un desempeño familiar, social y cultural a posteriori.

Las dificultades económicas constituyen también una preocupación para ciertos alumnos, un poco más evidente en el caso de niños de escuelas públicas. Cabe destacar que, independientemente de las diferencias individuales, se pueden distinguir ciertas tendencias de escuela a escuela en cuanto a la percepción de problemáticas familiares, las cuales están vinculadas con variables ambientales relacionadas con la ubicación de la escuela y su seguridad, así como

a variables inherentes al centro, como su filosofía, su carácter laico o religioso, su enfoque multicultural, entre otros.

Es importante destacar que a los niños y niñas no sólo les preocupa el presente, sino que llegan a pensar en lo que podría pasarle a los miembros de su familia, sintiéndose ansiosos frente a esta posibilidad. Esto coincide con los resultados arrojados en la investigación de Martínez y Díaz (2007), quienes mostraron que los niños presentaban un alto índice de ansiedad ante la posibilidad de perder a algún familiar.

Otro tema mencionado repetidamente como factor ansiógeno, pero no por los alumnos sino por sus profesores, es el referente a la modificación en la estructura familiar, padres que han tenido varias parejas, familias reconstruidas, el que los niños tengan que vivir con estas nuevas personas o con otros familiares, etc. Finalmente, se mencionan vivencias específicas dentro de la familia, tales como enfermedades, dificultades legales, abandono y otros sucesos inesperados como el tener noticia de parientes que intentan suicidarse, situaciones, en fin, que han llegado a generar en ciertos alumnos niveles elevados de ansiedad.

Los resultados encontrados coinciden con lo que Martínez-Otero (2006a) describe al hablar de las fuentes familiares de perturbación psíquica, entre las que incluye la debilidad de la comunicación familiar y la soledad consiguiente, el aislamiento y el individualismo acentuado por las tecnologías que con frecuencia se usan abusivamente, la desintegración familiar por separación o divorcio, el estrés familiar generado por situaciones de apuro económico, así como ciertos acontecimientos vitales como muerte de un ser querido, abuso sexual, abandono del hogar de un progenitor, enfermedad de un familiar, etc.

Dicho autor menciona que para que la familia pueda cumplir con su función educativa, al tratarse de una “escuela de vida”, en donde los padres son educadores naturales, se deben promover algunas condiciones, por ejemplo, la existencia de relaciones basadas en el amor, interacciones continuas y positivas caracterizadas por el cuidado y la atención, comunicación y participación de sus

miembros, así como autoridad de los padres, entendida como facultad racional y ética capaz de suscitar la adhesión de los hijos, particularmente cuando son menores, sin caer en autoritarismo, considerando siempre que los conocimientos, habilidades y actitudes se ofrecen en la infancia en gran medida a través del ejemplo. Este autor ha encontrado que el estilo educativo democrático frente al permisivo, sobreprotector y el autoritario, es el que se relaciona con mejores consecuencias en la vida de los hijos.

Respecto a la distancia de las relaciones entre padres e hijos, Taboada, Ezpeleta y de la Osa (1998) mencionan que las pautas educativas de distanciamiento y frialdad podrían ser consecuencia del temperamento propio del niño (temperamento difícil) que llevará a la madre a distanciarse, lo cual, al mismo tiempo, genera respuestas disfuncionales en su hijo, favoreciendo el distanciamiento, volviéndose un círculo vicioso. Esto conduce a pensar ya no en factores ansiógenos aislados, sino en elementos que ejercen influencias independientes sobre cada sujeto, donde participan múltiples factores que están en continua interacción, ejerciendo efectos diferentes sobre las personas, en función de la naturaleza de esta relación.

4.2.4 Contexto social

A pesar de que la realidad social del país se ha visto marcada frecuentemente por manifestaciones diversas de violencia en los últimos años, muy pocos alumnos mencionan este factor como relevante para explicar sus respuestas de ansiedad. Sin embargo, los trastornos de ansiedad sobre los que se ha investigado más en los niños en los últimos años es el trastorno de estrés postraumático (Muris y Broeren, 2009), lo cual parece estar relacionado en alguna medida con este tipo de hechos, o bien, con la vivencia de eventos traumáticos de distinta índole en la infancia. En este caso, puede pensarse que han sido otros los sucesos que más han impactado a los menores hasta el momento, que están experimentando una habituación a la violencia, o bien, que no han alcanzado aún cierta madurez para tomar en cuenta con seriedad las condiciones externas.

Los profesores mencionan que el estilo de vida urbano, los cambios en la familia, cada vez menos “tradicional”, la crisis axiológica de la sociedad y el impacto negativo de los medios de comunicación, son los factores sociales que más destacan por su carácter ansiógeno. Respecto a la vida urbana, Martínez-Otero (1999) menciona que la contaminación, el ruido, la prisa, el aislamiento entre la multitud, las grandes distancias, los edificios y la sobrecarga de estímulos son algunas de las amenazas que ésta conlleva, siendo fuentes de malestar que a veces empujan a buscar evasiones inadecuadas. Y dado que cada colectividad enclavada en un determinado espacio tiene su idiosincrasia, con influencia en sus habitantes, así como en su salud física y mental, el autor propone humanizar la vida urbana.

Respecto a los cambios en los valores, los profesores entrevistados mencionan el hecho de que algunos padres y alumnos ya no valoran los estudios, ponen mayor énfasis en los aspectos materiales y la tecnología y en consecuencia, descuidan las relaciones interpersonales. No obstante, es importante considerar que actualmente los jóvenes cuentan con tensiones internas y, el hecho de tener que descubrir sus propios valores en una sociedad con modelos opuestos, viene a imponer una carga más sobre sus hombros (Craig y Baucum, 2001). En lo que respecta a la formación de valores y su vinculación a un mejor manejo de la vida emocional, Martínez-Otero (2006b) menciona que, dado que los valores pertenecen al dominio cognitivo-emocional, la educación de la inteligencia afectiva debe asumir el compromiso de ayudar al educando a organizar su sistema axiológico sobre fundamentos sólidos, respetuosos de la condición humana, pero que se ha ido reconociendo muy despacio la trascendencia de la educación de la afectividad, por lo que siguen siendo insuficientes los esfuerzos por desarrollar programas formativos sistemáticos y rigurosos en este sentido.

Sobre los medios de comunicación, es importante considerar que la televisión ha sido por muchos años y sigue siendo, uno de los principales medios de entretenimiento para los niños. Es considerada un factor ansiógeno por algunos

profesores debido al contenido de violencia que caracteriza a muchos programas y a las problemáticas presentadas en los mismos. Martínez-Otero (1999) hace referencia a reportes en los que se describe que algunos niños están frente al televisor prácticamente el mismo tiempo que pasan en la escuela, lo que conlleva dificultades en el rendimiento escolar, además de afectar negativamente la comunicación familiar y de contribuir a un empobrecimiento de la mentalidad de la persona, quien se vuelve cada vez más pasiva, apática, con tendencia al consumismo, sin importar su poder adquisitivo, y puede presentar brotes de violencia. A su vez, refiere que los videojuegos, que son actualmente de los entretenimientos preferidos por los niños y jóvenes, tienden a ser sexistas, pueden difundir estereotipos y favorecer por igual la inactividad, el incumplimiento de tareas escolares, etc.

Sin embargo, ningún alumno considera que estos medios o los contenidos de los programas o juegos que observan sean fuentes de ansiedad, por el contrario, algunos mencionan que esta actividad resulta liberadora. Sin embargo, es importante trabajar, tanto desde la casa como desde la escuela, para que se fomente el desarrollo de espectadores activos mentalmente, críticos y reflexivos pues, como sostiene el mismo autor, ningún medio de comunicación puede sustituir a los profesores, a los padres o a los compañeros de juego.

Finalmente, es importante tomar en cuenta que, como propone Paulo Freire (1965), existe una relación dialéctica entre educación y sociedad, ya que la educación es un instrumento importante en la conservación del orden social.

4.2.5 Aspectos personales, percepción de padres y maestros.

Los niños ansiosos tienden a percibirse a sí mismos como nerviosos, salvo una excepción, y varios coinciden en afirmar que son los más nerviosos dentro de su familia nuclear, mientras que todos los niños que obtuvieron puntajes bajos en la ansiedad medida por las pruebas estandarizadas, se consideran a sí mismos tranquilos o relajados. Es importante destacar que la mayoría de los alumnos

entrevistados perciben a sus padres y maestros como tranquilos y, en el caso de que identifiquen que sus progenitores son nerviosos, habitualmente sólo es uno de ellos.

Sullivan (1948, citado por Gómez y Palafox, 1989) habla de la “inducción a la ansiedad”, con lo que se refiere a la comunicación de la ansiedad entre personas, principalmente si existe una relación elevada de carga emocional, lo cual explicaría cómo se puede transmitir esta respuesta de padres o hermanos a hijos. No obstante, a partir de estos testimonios, lo anterior no resulta evidente. Se requeriría información más objetiva respecto a los niveles de ansiedad en otros miembros de su familia para saber si existe consistencia con dicha propuesta, pues considerando únicamente lo expresado por los niños en las entrevistas, únicamente una minoría de los padres o hermanos aparecen como altamente ansiosos.

Por otro lado, algunos alumnos describen a sus compañeros como molestos o burlones y algunos maestros consideran que el trato personal entre los alumnos es “pesado”. La sociometría y la representación mediante el sociograma pueden ser elementos útiles para entender dichas relaciones en el contexto escolar, que son parte de la interacción misma. En este sentido, Gómez (2003) menciona que el profesor que buscare educar para la paz tiene que ser consciente de los conflictos humanos que se generan a diario e intentar buscar y compartir formas creativas para resolver estos conflictos de modo no-violento, encontrando soluciones que tomen en cuenta a las partes en conflicto y respetando lo positivo que cada una tiene, para que no se anulen los valores de ninguna de las partes.

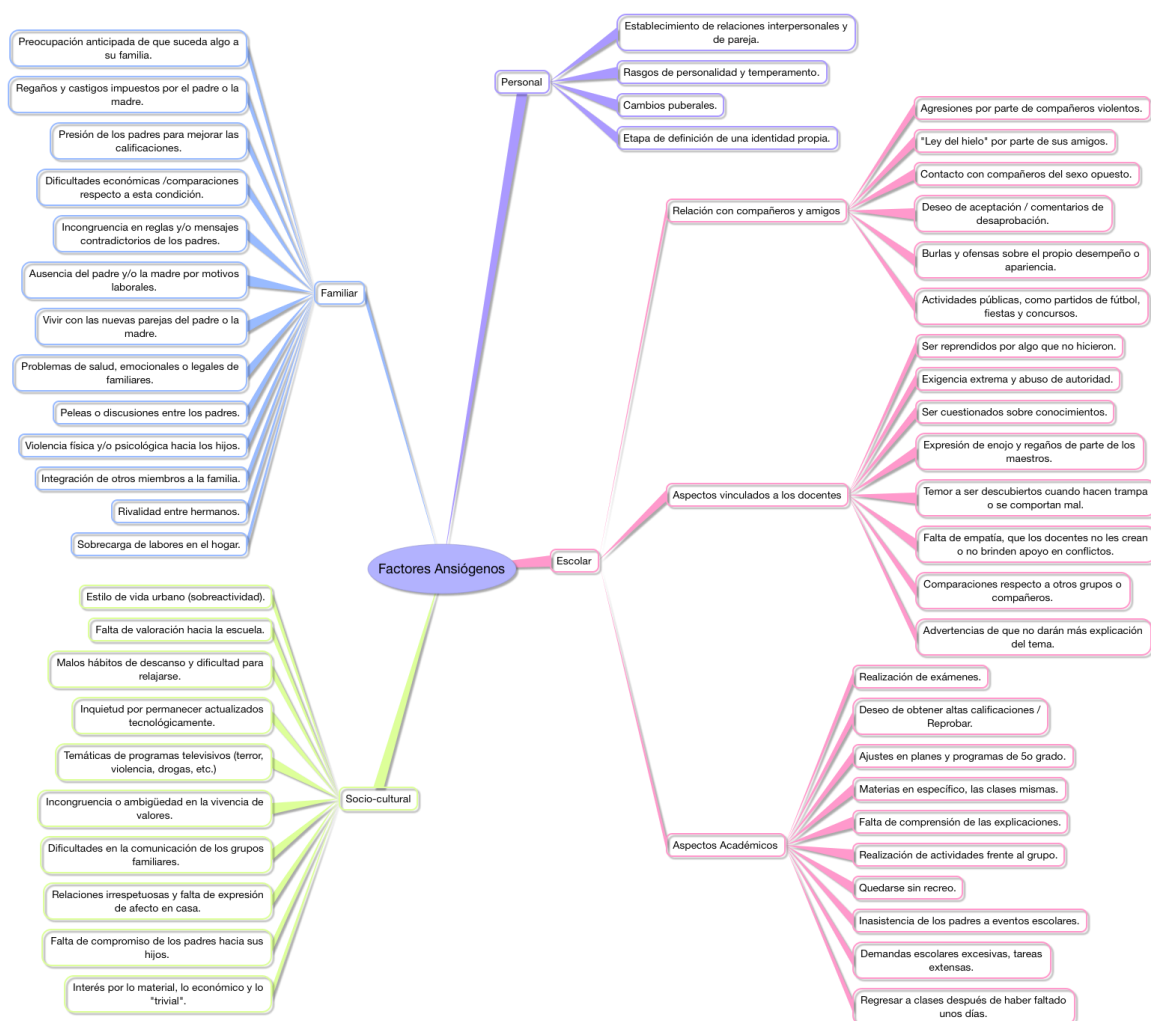
En cuanto al humor y las bromas, Rod Martin y sus colaboradores (2008, citados por Jáuregui y Fernández, 2009) han identificado cuatro estilos humorísticos, dos de ellos positivos, y dos negativos. Los positivos son el humor afiliativo (bromear para hacer reír a los demás, para facilitar las relaciones y reducir las tensiones interpersonales) y el humor auto-afirmante (reír de las

incongruencias de la vida, mantener una perspectiva humorística incluso ante las adversidades, emplear el humor como un mecanismo de regulación emocional). Los negativos son el humor agresivo (ridiculizar, satirizar, reír a costa de alguien) y el humor autodestructivo (reírse de uno mismo excesivamente, para “caer bien” a los demás). Estos autores mencionan que el humor afiliativo y especialmente el autoafirmante se relacionan positivamente con la autoestima y el bienestar psicológico, y negativamente con la ansiedad y la depresión, mientras que el humor autodestructivo, por el contrario, se ha relacionado positivamente con la ansiedad y diversos síntomas clínicos, y negativamente con el bienestar y la autoestima.

Por otro lado, si bien pocos alumnos lo expresan directamente, se observa que los cambios del desarrollo, como pueden ser los corporales propios de la pubertad llegan a inquietar a niños y niñas, lo cual resulta normal en dicha etapa (Craig y Baucum, 2001).

Los principales factores ansiógenos descritos anteriormente tanto a nivel personal como familiar, escolar y sociocultural, se muestran en la Figura 6.

Figura 6 Factores ansiógenos en alumnos de 5° y 6° grado de primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

4.2.6 Diferencias por sexo

Como se mencionó páginas atrás, los resultados cuantitativos mostraron que las niñas en general son quienes muestran una mayor tendencia a experimentar ansiedad excesiva. Sin embargo, en la fase de análisis cualitativos se observó que existen diferencias en cuanto a las manifestaciones que presentan unos y otras, así como en el tipo de situaciones que las favorecen en cada caso. Tanto los alumnos como los maestros coinciden en afirmar que los niños son más inquietos en lo corporal y las niñas más en lo social, es decir, mientras que ellos

expresan su nerviosismo o preocupación con movimientos y les inquietan las actividades físicas, a ellas les preocupan más las interacciones y lo reflejan a través de su conversación.

Diversos comentarios sugieren que son las niñas quienes se enfocan más en su desempeño escolar, se empeñan y cumplen más frecuentemente con las labores académicas, obteniendo en general buenas calificaciones, mientras que los niños no siempre cumplen con lo solicitado o si lo hacen, no se fijan demasiado en pulirlo, lo cual resulta ansiógeno para algunos cuando los profesores realizan alguna revisión. Al respecto Martínez-Otero (1999) menciona que se ha reportado en diferentes investigaciones que las chicas adolescentes por lo general obtienen mejores calificaciones que los varones por destacar en tareas verbales, alcanzar la pubertad aproximadamente uno o dos años antes que los niños, lo que puede indicar adelanto en la madurez mental, el que se espera socialmente que ellas sean disciplinadas y buenas estudiantes, mientras que a los chicos se les inculca una mayor motivación por trabajar y gozar de independencia.

Trianes y sus colaboradores (2009, citado por Martínez-Otero, 2012) no encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés según el género, sin embargo, indican que probablemente sea la adolescencia la etapa en que las diferencias entre géneros se agudicen, por su asociación con los cambios del desarrollo y por la desigual utilización de recursos de afrontamiento, lo cual coincide, como se ha mencionado ya, con la diversas investigaciones, en las que se reportaron mayores niveles de ansiedad en niñas.

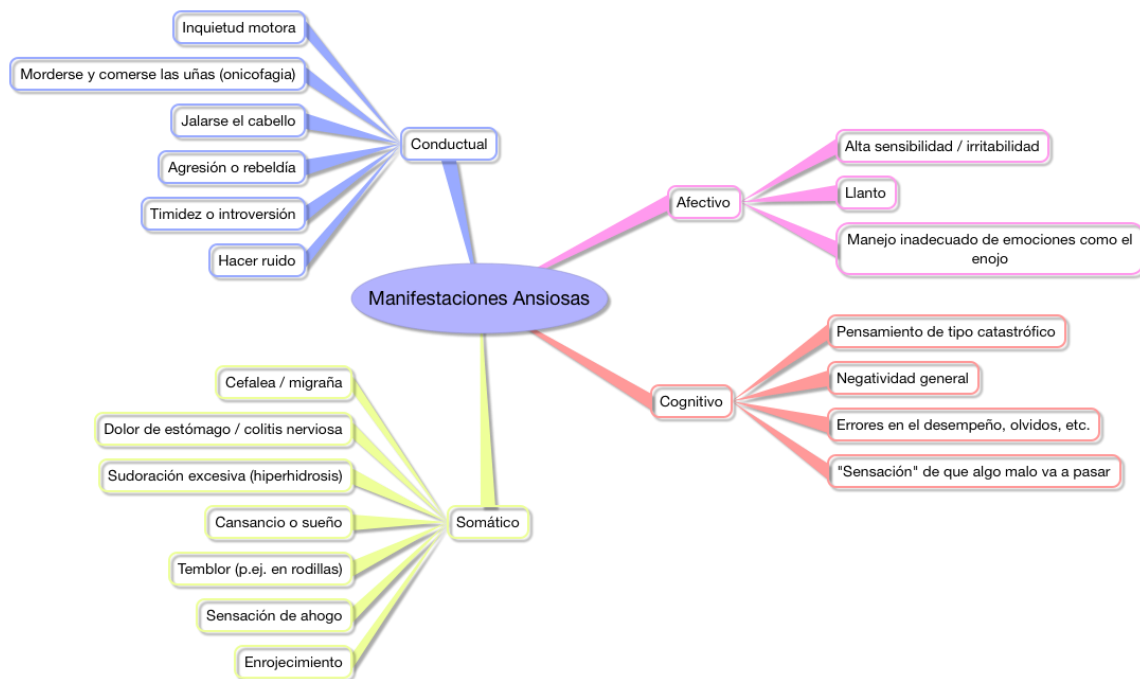
Específicamente respecto a la ansiedad mostrada frente a los exámenes, Rosário y cols. (2008) encuentran que las chicas se muestran significativamente más ansiosas que los muchachos y mencionan que el género parece ser una variable relacionada con el modo en que se interpreta y responde a situaciones diversas de evaluación. Así, los chicos tienden a afrontar las situaciones de examen como un desafío, implicándose más en la tarea cuanto mayor sea la competencia percibida para superarla, o, al revés, no se involucran (ni

comportamental ni emocionalmente) si se perciben incapaces. En ambos casos, su ansiedad ante los exámenes es baja. Sin embargo, las chicas, posiblemente por cuestiones de género asociadas a exigencias sociales que enfatizan la necesidad de responsabilizarse en las tareas, comprometiendo elevadas expectativas de éxito, afrontan las situaciones de examen como más amenazadoras, evidenciando comportamientos ansiosos. Estos aspectos probablemente expliquen también la ansiedad frente a otras cuestiones escolares.

4.2.7 Manifestaciones de ansiedad

A pesar de que en lo cuantitativo se reflejan niveles altos de ansiedad fisiológica, las manifestaciones somáticas se mencionan muy poco en las entrevistas a los niños con altos puntajes de ansiedad, lo cual podría estar reflejando que dichas manifestaciones no resultan tan molestas, que no se les asocia con la experimentación de ansiedad, o bien, que los niños que las experimentan se han habituado a presentarlas. El síntoma referido más frecuentemente es el dolor de cabeza o cefalea y en cuanto a manifestaciones emocionales, la expresión más generalizada es la dificultad para manejar emociones, por ejemplo la ira, por lo que tienden a tornarse agresivos (ver Figura 7). Esto puede explicarse en cierta medida por los ajustes de los que están siendo protagonistas física y emocionalmente, característicos de la pubertad, en donde las crisis emocionales tienden a ser cada vez más frecuentes (Craig y Baucum, 2001).

Figura 7 Principales manifestaciones ansiosas en alumnos de 5° y 6° grado de primaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

Además, es importante considerar que existen algunos factores que pueden hacer que la respuesta fisiológica se incremente, por ejemplo la sobrereactividad sensorial (SOR) a estímulos auditivos y visuales. Como lo mencionan Ben-Sasson, Carter y Briggs-Gowan (2009), la identificación temprana de elevada SOR y evaluación de la situación socio-emocional concurrente son importantes para minimizar su impacto en los comportamientos sociales adaptativos en la edad escolar, puesto que se ha visto que esta sobreactivación se asocia con problemas socio-emocionales, en particular del dominio de internalización, entre las que se incluye la ansiedad. Cabe mencionar que estos autores encontraron SOR en más del 16% de los niños de 7 a 11 años, por lo cual no se podría considerar como una condición poco frecuente.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que algunos sujetos presentan predominio de uno de los tres sistemas de respuesta (fisiológico, cognitivo o conductual) sobre los otros dos, de manera que se activan más a nivel de dicho

sistema. Por lo tanto, las estrategias que funcionarán para manejar la ansiedad, en cada caso, serán distintas en función de esto; para los sujetos que presenten un predominio de respuestas cognitivas, serán más aconsejables las técnicas que reducen esta actividad cognitiva, mientras que para los sujetos que presentan una mayor activación fisiológica, serán más aconsejables las técnicas de relajación y, para aquellos sujetos en los que predomina la conducta observable, serán más adecuadas las técnicas que se centran en la modificación de la conducta abierta, como el entrenamiento en habilidades sociales. Además, la creencia de control sobre la reacción emocional de ansiedad se asienta en la experiencia previa del sujeto, pero también en la interpretación subjetiva que ha hecho de cada experiencia pasada.

Esta interpretación subjetiva puede estar sesgada, a nivel interpretativo, atencional y de memoria (Arcas-Guijarro y Cano-Vindel, 1999). Los sesgos atencionales pueden llevar a una persona a atender preferentemente una información que no es relevante para la situación, como por ejemplo su activación fisiológica, mientras que los sesgos de memoria pueden hacer que recuerde más un tipo de resultados que otros. Sin embargo, en todos los casos, los sesgos pueden hacer que un individuo tenga una interpretación subjetiva inadecuada de sus experiencias pasadas ante una determinada situación, lo cual es importante considerar al buscar entender el fenómeno ansioso.

4.2.8 Estrategias de afrontamiento

Las tensiones son inevitables en la vida, sin embargo, la forma en que cada uno enfrenta la tensión marca la diferencia del funcionamiento con su medio. En la población estudiada se pudo observar que existen muchas formas diferentes de manejar la propia ansiedad, como puede ser el realizar actividades de esparcimiento o descanso, la expresión a través de la computadora, el uso de recursos cognitivos como pensamientos positivos, el ignorar las ofensas, las prácticas religiosas, cambiar alguna condición molesta, cumplir con las propias responsabilidades, apoyarse en otras personas como sus amigos o algún adulto, o

bien en objetos que les brindan seguridad, e incluso mentir para no vivir consecuencias indeseables o recurrir a la fantasía, como una manera de evadir la difícil situación.

Al respecto, Miechenbaum (1988, citado por Calderón, 2000), menciona que no existen estilos fijos de afrontamiento, por lo que serán necesarias estrategias complejas y flexibles de acuerdo a la situación, ya que el afrontamiento no es un acto aislado, sino que involucra varios elementos que se extienden en el tiempo y cambian con los estresores. Por ejemplo, ante las situaciones modificables se buscan estrategias dirigidas a resolver problemas, mientras que si la situación no es modificable, será efectiva la aceptación, el compromiso o el rechazo y las estrategias dirigidas a la emoción.

Shankland, França, Genolini, Guelfi y Ionescu (2009) mencionan que aunque la investigación sobre estrategias de afrontamiento al estrés se ha centrado principalmente en las influencias familiares, algunos estudios ponen de manifiesto el efecto de los centros educativos en el desarrollo de estrategias de afrontamiento basadas en problemas. Encontraron en una muestra francesa que los alumnos de escuelas alternativas desarrollan mayores estrategias de afrontamiento que los alumnos de escuelas tradicionales, lo cual puede estar relacionado con el fortalecimiento de la autonomía y la resolución de problemas que se promueve en el primer tipo de centro. Sus resultados muestran que si bien los estilos de afrontamiento orientados a la tarea son los más usados por los estudiantes, esto se da en mayor proporción por los de escuelas alternativas. Otra de las variables que apareció vinculada a los estilos de afrontamiento fue el estado de ansiedad ya que cuanto más ansiedad-estado se presentó en los estudiantes, menos se reportó tener un estilo de afrontamiento orientado a las tareas, evidenciando un mayor uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la emoción o estrategias de tipo evitativo.

En este sentido, si bien se observa que en general los alumnos que participaron en la presente investigación optan por diversos recursos que no

parecen ser riesgosos en principio, de acuerdo a Wood, Cano-Vindel, Iruarrizaga y Dongil (2009), la ansiedad juega un papel relevante en la necesidad de consumo de alguna sustancia, especialmente a partir de la adolescencia, dado que ciertas respuestas como el fumar pueden reducir el afecto negativo y facilitar la puesta en marcha de estrategias “artificiales” de afrontamiento ante diferentes situaciones amenazantes o estresantes. Dichas estrategias terminan resultando desadaptativas a largo plazo, ya que actúan como factores mantenedores del patrón de adicción. Estos autores también alertan respecto al hecho de que, a medida que el consumo aumenta y se convierte en un hábito cotidiano para la persona, se pueden producir cambios neuroquímicos muy parecidos a las alteraciones endógenas propias de los trastornos de ansiedad, favoreciendo que surjan otros cuadros ansiosos.

Como parte de las estrategias que podrían ser favorecidas por los profesores en las aulas y que se relacionan con una mejor manera de afrontar las situaciones, Jáuregui y Fernández (2009) mencionan el humor, la diversión y la risa, cuyo valor ha sido subrayado por diversas corrientes pedagógicas en las últimas décadas, en base a sus beneficios como el establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, así como comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria. Por ello sugieren que el humor y el juego deberían formar parte integral de cualquier metodología educativa si se desea crear cercanía, intimidad, confianza interpersonal y potenciar la cohesión grupal.

Sin embargo, es importante considerar, como lo distingue Cano-Vindel (2003) que los sujetos con estilo represivo de afrontamiento tendrán una baja ansiedad autoinformada, pero una alta activación fisiológica medida con registro fisiológico. Este estilo de afrontamiento emocional puede entenderse como un intento por suprimir la experiencia emocional desagradable, que conduce a una intensidad muy baja de dicha experiencia, pero a una alta intensidad de la

activación fisiológica, lo cual hará que pocas veces pidan apoyo o muestren que necesitan ayuda de parte de sus padres o sus profesores.

Actividades relajantes

Los alumnos encuentran relajante la práctica de deportes, así como las actividades al aire libre, la música y la convivencia. A su vez, consideran desestresante el tener control y gusto por lo académico, la tecnología y la familia misma. Los niños mencionan con más frecuencia la realización de deportes, mientras que las niñas refieren sentirse tranquilas platicando o participando en juegos que implican interacción y emotividad. También algunos niños encuentran la serenidad a partir de sus creencias religiosas.

Cabe destacar que las relaciones de apoyo en las que los alumnos encuentran más soporte son las de amistad y las entabladas con los padres, sobre todo con la madre. Sin embargo, el tipo de persona a la que suelen recurrir para sentirse seguros varía en función del problema y se observa que muchas veces son personas de la familia extensa y no de la nuclear, como pueden ser los tíos o los abuelos, quienes proporcionan mayor estabilidad a los menores. Únicamente un par de alumnos expresan que no aceptan la ayuda de nadie y que prefieren afrontar sus problemas solos. Los resultados encontrados pueden atender a los estilos de crianza que se dan en los años intermedios de la niñez (Craig y Baucum, 2001), en los que los padres siguen teniendo influencia sobre sus hijos, moldeando la dinámica familiar. Sin embargo, Martínez y Díaz (2007) observaron que puede llegar a haber mayor comunicación y confianza de los estudiantes hacia los educadores que de los estudiantes hacia los padres de familia. De esta manera, la vinculación de la escuela y la familia cobra importancia en la medida en que se busquen mejores estrategias de comunicación con los educandos.

4.2.9 Perspectiva de cambio de los alumnos

Cuando se les pregunta a los estudiantes ansiosos qué les gustaría modificar de sí mismos o de su entorno para sentirse mejor, destacan los siguientes aspectos: ser menos tímidos, cambiar la manera de manejar sus emociones, sus habilidades cognitivas, así como su papel como estudiantes (hábitos, forma de estudiar, etc.) y como hijos (p.ej. ser más obedientes). En este sentido, Martínez-Otero (2007) distingue entre la competencia cognitiva, la competencia conductual y la competencia afectiva, que en este caso están siendo referidas como necesarias todas para que los alumnos se encuentren mejor y más tranquilos. En cuanto a lo emocional, como menciona Goleman (2000), habría que buscar que los alumnos sean conscientes de sus sentimientos, para que puedan después autorregularse, lo cual a su vez favorecerá el desarrollo de mejores hábitos.

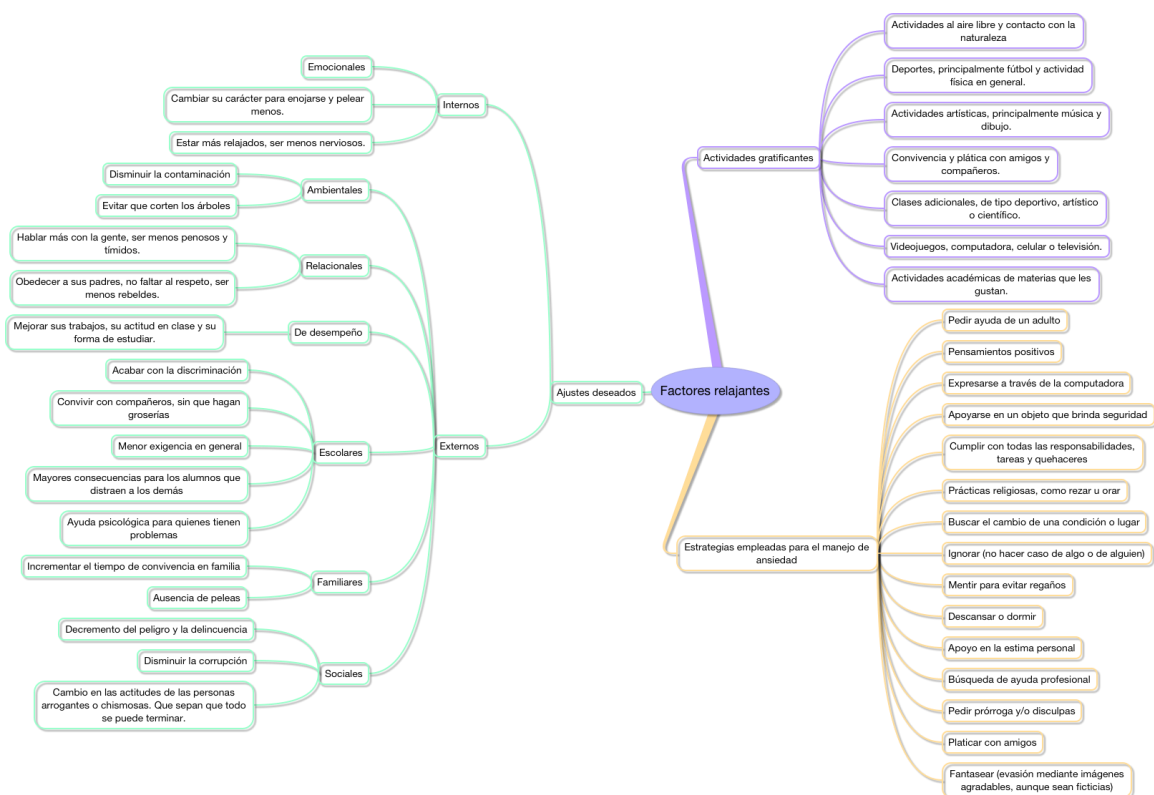
En este sentido, la inteligencia afectiva se presenta como un “elemento protector y reactivador del equilibrio psicológico en situaciones educativas especialmente ansiógenas y estresantes” (2007, p. 105). El profesor puede ser un modelo para que los alumnos lleguen a valorarse, desarrollen mejores formas de expresarse, ayudando a los educandos a reconocer, expresar y encauzar esas emociones, estimulándolos para que expresen sentimientos positivos y al mismo tiempo, encuentren maneras respetuosas, así como lugares y momentos convenientes para expresar su enojo, su disgusto, aburrimiento o su desánimo.

Respecto a los factores externos que los alumnos consideran pueden ayudarlos a sentirse bien se menciona una mayor convivencia en familia, que en la sociedad no hubiera personas chismosas y arrogantes, que no exista tanta delincuencia y discriminación, que los compañeros no sean tan groseros, más recreo. Sin embargo, la única respuesta en la que coinciden varios alumnos es en su deseo por que se cuidara más el medio ambiente. En este sentido, la investigación realizada por Corraliza y Collazo (2011, citado por Martínez-Otero, 2012) aporta evidencia empírica del efecto amortiguador que la naturaleza en el

entorno tiene sobre el estrés infantil, hasta el punto de que cuanto mayor es el acceso de los niños a áreas naturales próximas mayor es su capacidad para sobrellevar situaciones adversas.

Los principales factores relajantes descritos por los alumnos, tal como se ha mencionado anteriormente, se resumen en la Figura 8.

Figura 8 Factores que contribuyen a disminuir la ansiedad de alumnos de 5° y 6° grado de primaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y a alumnos.

Al hablar de la educación para la paz, Gómez (2003) menciona que se trata de buscar un tipo de sociedad donde se construyan positivamente los valores profundos de la persona y se respeten los derechos fundamentales del ser, tales como el equilibrio ecológico, la libertad, la justicia, una calidad de vida suficiente, entre otros, por lo que este enfoque parece atender a algunas de las necesidades que se están presentando.

Una vez descritas las principales aportaciones de la presente investigación es necesario señalar que las principales limitaciones para la interpretación de los resultados fueron el no contar con información por parte de los padres de familia, ni con datos derivados de la observación directa a los alumnos en el salón de clases o en otros espacios en los que interactúan con sus pares. Para futuras investigaciones se considera importante también medir los niveles de ansiedad de los maestros de grupo y tomar en cuenta elementos sobre el manejo emocional que hacen los docentes y que se expresa en diferentes comportamientos hacia los escolares.

A pesar de que se cuidó que la respuesta a las pruebas y las entrevistas realizadas tanto a alumnos como a los profesores no se efectuaran en ninguna de las escuelas en temporada de exámenes, debe considerarse que el trabajo se hizo en todos los casos durante el mes previo a la finalización del ciclo escolar.

No obstante lo anterior, la investigación fue llevada a cabo con un rigor metodológico tal que permite dar cuenta de los diferentes factores que intervienen actualmente en la presencia de ansiedad excesiva en los niños y niñas de 5º y 6º de primaria.

CONCLUSIONES

La ansiedad en el contexto escolar ha sido investigada y abordada principalmente en su forma de ansiedad ante los exámenes y las evaluaciones. Sin embargo, existen diversos factores que resultan ansiógenos en la vida de los alumnos y que influyen en la forma en que éstos se adaptan y se desempeñan durante su formación académica, los cuales también precisan atención.

Es importante considerar, como lo reflejan los hallazgos de la presente investigación, que la ansiedad es un proceso complejo, dinámico, en el que están involucrados diferentes sistemas, con muchos orígenes y múltiples vías de expresión, y que se experimenta y manifiesta con distinta fuerza o intensidad en cada sujeto, si bien es parte de su repertorio natural de respuestas. A su vez, tiene componentes que pueden ser, por un lado, más estables, como la propensión a reaccionar ansiosamente ante diferentes circunstancias (ansiedad rasgo) y por el otro, más variables, cambiando en función de las situaciones estresantes que se viven en momentos concretos (ansiedad estado). De esta manera, en el presente estudio, se puede constatar que la ansiedad es una realidad compleja, en la que los factores personales, familiares, escolares y socio-culturales se combinan particularmente generando respuestas diferentes en cada alumno.

Los resultados encontrados muestran cómo los niveles de ansiedad en los niños y niñas de 5º y 6º de primaria tienden a ser altos y están asociados a dificultades tanto de tipo académico, como de interacción y de valoración personal. Además, en los casos en que se presenta la ansiedad excesivamente, no parecen ser suficientes las estrategias que los propios niños están utilizando para su manejo, aunque son de diversa índole. Por otro lado, se observa que son realmente pocas las acciones que desde la escuela se están implementando para ayudar a los alumnos a que su ansiedad se mantenga en niveles adaptativos y, aunque los profesores notan esta tendencia, se sienten limitados en ocasiones para actuar o probablemente no saben cómo hacerlo.

Dado que la estabilidad o inestabilidad personal se va desarrollando desde la infancia, se hace muy recomendable introducir pautas educativas en la familia y en la escuela, dirigidas a la protección de la salud e integridad desde pequeños, tomando en cuenta que no sería conveniente considerar el problema que pueda haber de manera aislada. En este sentido, cabe mencionar que con la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2009), se ha dado un énfasis a una educación para la vida; que tiene a la persona como un todo, con especial interés en una pedagogía de la convivencia y en el clima socio-afectivo, centrada en la formación del desarrollo humano. Esto parece ser un buen marco pedagógico dentro del cual se puede trabajar educativamente para ayudar a que los alumnos no vivan las consecuencias tan dañinas que conlleva la ansiedad en exceso.

De esta manera, toda propuesta que se desarrolle para la prevención de la ansiedad excesiva debe ser enmarcada dentro de un concepto de educación que responda a las necesidades actuales, tal como lo plantea Martínez-Otero (2008), desde un paradigma neohumanista, al decir que la educación es el proceso, formal o no, por el cual la persona se perfecciona como tal en sus diversas dimensiones. Como se observa, se considera tanto lo que sucede en la escuela como fuera de ella, e incluye el plano intelectual, afectivo, ético, social, físico y espiritual. Desde su perspectiva, se trata de orientar la personalidad en un marco de relaciones saludables, buscando que la persona sea autónoma, ética, abierta, comprometida socialmente y equilibrada emocionalmente, lo cual le permita promover tanto una transformación personal como social. Para ello, este autor (2008) plantea un modelo pentadimensional del discurso educativo, en donde las dimensiones instructiva, afectiva, motivacional, social y ética son interdependientes.

Es importante tomar en cuenta que el ambiente escolar, tanto en lo físico como en lo psicológico es de vital importancia por su influencia positiva o negativa en la conducta de los alumnos. Por lo que, de nada servirán programas y estrategias si no se vive un ambiente escolar de confianza, cordialidad y comunicación. En esta ambiciosa y necesaria tarea pedagógica se tendría que

incluir a los alumnos, a sus maestros y a sus familias, además de tomarse medidas comunitarias.

Desgraciadamente los programas que se han desarrollado desde la escuela, específicamente enfocados al manejo de la ansiedad, si bien han incluido en algunos casos a los docentes y a los padres, sólo se aplican a los alumnos con estas manifestaciones. Por ello, es importante adoptar un marco conceptual desde la prevención más amplio. En este sentido, se ha hablado de programas universales de educación emocional (Diekstra, 2008, citado por Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá, 2010), refiriéndose a programas dirigidos a la totalidad del alumnado, no sólo a los que presentan problemas.

Cabe mencionar que, en general, los programas de educación emocional tienen un gran potencial para producir efectos positivos en la prevención y el desarrollo humanos e implican competencias básicas para la vida que aportan recursos para prevenir la ansiedad, el estrés y diferentes comportamientos de riesgo (Bisquerra, Agulló, Filella, García y Cassá 2010). Contar con la posibilidad de atender estas situaciones es de vital importancia pues, como lo mencionan Miguel-Tobal y Cano-Vindel (2002), la ansiedad no solamente va a constituir la base de los denominados trastornos de ansiedad, sino que va a estar asociada frecuentemente a la depresión, a los distintos trastornos considerados como neuróticos, a buena parte de los trastornos psicóticos, además de a una amplia variedad de alteraciones psicofisiológicas. A ello, hay que añadir el papel destacado que la ansiedad juega en las dificultades sexuales, la conducta adictiva, los trastornos de alimentación, entre otros.

Si se considera la propuesta del trabajo por una educación emocional y se actúa dentro del marco de la orientación educativa, con una visión de ciclo vital, tomando en cuenta los aportes que del tema se han hecho en otros contextos, se estará en posibilidad de detener la tendencia a la cronicidad que se observa en esta problemática. Pues, así como existen desde la orientación educativa programas que han adoptado la forma de temas transversales como la educación

moral, la educación sexual o la educación para la paz, tal vez podría hablarse también de una educación para el manejo del estrés o de una educación para la prevención de la ansiedad, con el mismo carácter transversal.

Sin embargo, hay que considerar que el primer destinatario de la educación emocional debe ser el profesorado, pues sólo así se podrán poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva. Es necesario que los docentes se capaciten en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, para su aplicación en el aula, ayudando a que tomen conciencia de su relevancia pedagógica; a su vez, se trata de que los profesores promuevan la Inteligencia Emocional en el aula de clase. Por supuesto, también se debe concienciar a los alumnos del valor de la educación emocional y desarrollar sus competencias emocionales por medio de estrategias apropiadas en un clima escolar congruente.

Son muchas las estrategias que se podrían utilizar en esta tarea formativa en pro de un mejor estado emocional en los educandos. Por ejemplo, la educación para la paz, pues como lo menciona Gómez (2003), desde esta orientación se toma en cuenta la actitud hacia el propio cuerpo, hacia los padres, maestros, hacia las demás personas y también hacia el medio ambiente; la educación de la afectividad, propuesta por Martínez-Otero (1999), quien menciona que ésta es al mismo tiempo una educación para la paz, pues implica incorporar pautas de convivencia, adquirir habilidades sociales y cultivar valores que les permitan desarrollarse plenamente en sociedad. Por su parte, el entrenamiento en habilidades sociales en sí puede ser también una alternativa para diluir las relaciones basadas en la competitividad, el individualismo y la rivalidad, a través de un enriquecimiento de conducta, con el que los alumnos pueden aprender a observar, escuchar, expresarse de mejor manera, tanto verbal como no verbalmente, para pedir, agradecer, negociar, etc., pero que en su conjunto, permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con otros, favoreciendo la adaptación.

A su vez, el entrenamiento asertivo, a veces considerado como parte de las habilidades sociales, puede ser conveniente, ya que como lo define Güell y Muñoz (2000, citados por Naranjo, 2008), la conducta asertiva es la expresión apropiada de las emociones en las relaciones, sin que se produzca ansiedad o agresividad. Dentro de las creencias que tiene una persona asertiva está el saber que todos tenemos derecho a sentir emociones, tales como el temor, la tristeza, la ira, la angustia y a expresarlas sin herir los sentimientos de los demás. Otro derecho asertivo es el juzgar los propios comportamientos, pensamientos y emociones, así como el tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias, lo cual otorga a cada persona un enorme control de sí mismo. También se considera el derecho a cometer errores y a decir “no lo sé”, con lo que la persona, ya desde la infancia, podrá experimentar menos ansiedad en las situaciones que rebasen su propia capacidad de control o sus conocimientos. Naranjo (2008) afirma que la ansiedad social puede interferir con el comportamiento asertivo y bloquearlo, lo cual lleva a pensar que se genera un círculo vicioso, en el que ser ansioso impide ser asertivo, lo cual favorece nuevamente la ansiedad.

Otra vía para prevenir y afrontar las situaciones ansiógenas es la llamada educación para la convivencia, que incluye una educación integral del ámbito social, emocional y moral, mediante programas integrados que persiguen objetivos de mejora de las relaciones sociales, madurez personal, educación emocional y moral, abordando estos aspectos en una educación y construcción de la persona.

A su vez, existen otras múltiples estrategias de alcance pedagógico que se han desarrollado desde la psicología para favorecer el descanso, la reflexión o el cambio de pensamientos disfuncionales. Entre las técnicas más ampliamente utilizadas y que han resultados efectivos para el tratamiento de la ansiedad, susceptibles de ser aplicadas, *mutatis mutandis*, en entornos escolares, se encuentra la relajación, con sus diferentes modalidades, ya que genera respuestas antagónicas a la ansiedad al reducir la tensión muscular; en consecuencia se prepara al sujeto en la discriminación de los niveles de tensión y en la adquisición de estrategias para reducirla. Algunas técnicas desarrolladas hace ya varias

décadas, como la desensibilización sistemática o la inoculación al estrés, en las que se combina la relajación con la visualización de imágenes, permiten al sujeto ir avanzando gradualmente respecto a aquellas situaciones que le generan tensión, desde la imaginación y/o en vivo.

Por otro lado, existen recursos como la técnica de resolución de problemas, que favorece el desarrollo de esquemas para responder efectivamente, con una sensación de control, seguridad y soluciones a las situaciones complejas. Los hábitos de estudio, la administración del tiempo y la determinación de prioridades pueden ser otro tipo de apoyo que favorecen el mejor manejo de la actividad académica, sobre todo ante los exámenes, reduciendo la ansiedad que éstos producen. Las estrategias de tipo cognitivo-conductual han resultado particularmente efectivas para el tratamiento de los trastornos de ansiedad en general y para la ansiedad ante los exámenes (Calderón, 2000).

Sin embargo, se trata de que las actividades escolares que se llevan a cabo desde estos enfoques sean aplicadas por el profesor o el orientador, siendo importante entonces que los maestros de las distintas materias comprendan su utilidad, ya que sus objetivos pueden buscarse en todas las asignaturas. Además, se cuenta con la ventaja de que estos programas suelen ser atractivos para los alumnos porque implican actividades diferentes a las que se exigen para el rendimiento en las materias académicas y favorecen la integración de alumnos que están marginados, pudiendo promover su adaptación a la escuela.

Es importante considerar que la educación deberá ser personalizada, bajo cuyas condiciones, la respuesta ansiosa resulte poco compatible, pues con ella se reducen en gran medida las amenazas para el alumno y se favorece al mismo tiempo su libre expresión, su responsabilidad y las relaciones abiertas con los demás. Al respecto, García Hoz (1991, citado por Martínez-Otero, 2000) refiere que la personalización del ambiente escolar implica la existencia de vínculos personales entre profesores y alumnos, más allá de lo puramente didáctico, la desaparición del anonimato en la masa escolar, la interrelación entre la vida

escolar y la vida fuera de la escuela, el espíritu de iniciativa, la flexibilidad y la autonomía en profesores y alumnos.

Con base en lo anterior, se enfatiza que para abordar la ansiedad excesiva desde la pedagogía, se vuelve necesario desarrollar programas multicomponentes, flexibles, de carácter transversal, tanto a nivel preventivo como de intervención, cuidando que el problema no se salga de control, pues dejar esta tarea sólo a los clínicos, implicaría que la situación se atiende una vez que ha causado estragos, lo cual, además de costoso, tiende a favorecer la implementación de etiquetas personales y a llevar un trabajo en escenarios diferentes a los habituales, incrementando la resistencia.

En este trabajo, será sustancial tomar en cuenta que algunas estrategias van en aumento con la edad, más aún si se las estimula. Sin embargo, siempre que se desee implementar estrategias de prevención e intervención de la ansiedad, será necesario que se dé una correcta evaluación del estado ansioso. En este sentido, Cano-Vindel y Miguel-Tobal (1999) afirman que el método primario de evaluación del sistema cognitivo es el autoinforme, mientras que para el sistema fisiológico es el método de registro fisiológico y para el sistema motor lo es el método de observación. Esto implicaría también que, para que la intervención e incluso la prevención resultaran efectivas, es necesario considerar el tipo de manifestaciones de ansiedad que se dan prominentemente en los escolares, y en función de ello, elegir también la aproximación que se realizará, teniendo en cuenta por supuesto la etapa del desarrollo y el contexto en el que el niño se encuentra inserto, pues se trata de adecuar la estrategia a los alumnos y no los alumnos a la estrategia.

No obstante, se pueden mencionar en general algunas acciones que el profesor podría llevar a cabo en el contexto escolar, ayudando a sus alumnos a evitar la ansiedad excesiva. Por ejemplo, ayudar a los niños a canalizar el estrés a través de la actividad físico-deportiva y lúdica, fomentar en el estudiantado el conocimiento de sí mismos, de sus habilidades, debilidades, intereses y

necesidades, ayudarlos a que conozcan sus estilos personales de aprendizaje y razonamiento y el empleo de técnicas apropiadas de estudio, mostrarles cómo pueden lograr una mejor administración del tiempo y una organización adecuada del lugar de estudio, enfatizar la importancia de tomar tiempo para la recreación, de preferencia al aire libre y en contacto con la naturaleza, así como de realizar otras actividades tales como practicar un deporte y realizar ejercicios de relajación, así como promover una dieta saludable.

De igual forma, deberían tratarse temas como el establecimiento de relaciones humanas, ser modelo de formas adecuadas de expresar las emociones y los pensamientos, enseñar al estudiantado cómo eliminar o modificar ideas irracionales respecto de sí misma o de sí mismo, de las otras personas y de diversas situaciones. A su vez, podrían enseñar a los niños a anticipar situaciones productoras de estrés y a prepararse para afrontarlas empleando alguna técnicas de relajación, de respiración, fantasías dirigidas, etc., favorecer la cohesión entre compañeros para erradicar situaciones de exclusión, proporcionar desde el aula oportunidades de aprendizaje cooperativo, así como el desarrollo de las habilidades necesarias para esta cooperación.

Es importante mencionar que el profesor participa en el *bullying* cuando permite ofensas en el salón de clases, critica a un alumno frente a los compañeros, practica un sistema de disciplina relajado, inconsistente o demasiado estricto. Por ello, es importante que el docente muestre una actitud de respeto, tenga paciencia y tacto, entusiasmo, imparcialidad, sentido del humor, firmeza y suavidad, previsión, evite ser agresivo y autoritario, buscando ser prudente, con sensibilidad por las necesidades ajenas.

Si el maestro responde con empatía, en contraste con respuestas como serían la indiferencia, las burlas, el enojo, el estrés o el afán por minimizar las manifestaciones ansiosas sin buscar su origen, y al mismo tiempo busca construir estrategias de afrontamiento para que el niño las use en el futuro, el menor tendrá más elementos para su formación integral como persona. Por ello, destaca

nuevamente, como menciona Martínez-Otero (2000), la formación inicial de los profesores y su enriquecimiento permanente debido al trascendental papel que juegan ellos en cuanto a orientar y estimular las actitudes y valores de los educandos.

La formación del profesorado le puede permitir aprender a ser, para crecer él mismo en su equilibrio afectivo, en su madurez y en su capacidad de apoyar a otros, ya que es necesario atender, además de los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y actitudinales, potenciando las capacidades de todos los alumnos y propiciando que sean protagonistas de su propio aprendizaje, lo cual permitirá que se sientan más seguros de sí mismos. Cabe mencionar, que si bien no fue una variable que se consideró como parte del estudio, la escuela cuyos alumnos obtuvieron los puntajes más bajos de ansiedad en general y en la que se encontraron menos casos de niños con ansiedad elevada, ya se encuentra en una fase de capacitación a los docentes en temáticas de inteligencia emocional.

No obstante lo anterior, como menciona López (2005), no es tan solo un reto para la escuela educar emocionalmente a los niños, sino que también lo es educar a todos aquellos agentes, como maestros y familiares, que se encargan de favorecer el crecimiento personal de niños y niñas.

A partir de los resultados de esta investigación, se observa que los estresores están tanto en la escuela como en la familia, al igual que la formación para su manejo. Se trata, pues, de sumar y no olvidar que las adecuadas relaciones con familiares, amigos, compañeros y profesores constituyen probablemente el más importante recurso preventivo contra el daño a la salud emocional o mental, de ahí que se vuelve necesario ayudar a los padres a permanecer cercanos a sus hijos, lo cual les permitirá identificar señales de riesgo.

Para que se pueda obtener un verdadero provecho de cualquier recurso que se emplee, además de las situaciones interpersonales, debe partirse de una concepción de la educación y de la enseñanza de corte humanista, como se hacía

mención, ya que este paradigma considera el papel de los valores, de las relaciones interpersonales, del aspecto socioafectivo y del proceso de desarrollo constante que vive la persona. De manera compatible, tomando en cuenta el informe de la Comisión Delors sobre la Educación para el siglo XXI (1996), hay que trabajar para que la educación se base en los cuatro pilares propuestos: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir*.

Por otra parte, también debe contemplarse que la educación es compleja e indeterminada (Morin, 2001), por lo que siempre existirá una amplia zona de incertidumbre, de ahí que el quinto saber necesario para la educación del futuro que describe Morin es justamente “enfrentar las incertidumbres”, ya que en nuestra época se ha incrementado la indeterminación y nos hemos visto poco capaces de manejarla. Esta incertidumbre existe a distintos niveles, por lo que tal vez solo podamos hablar de probabilidades, así que lo importante será desarrollar la conciencia para que tanto profesores como el educando y los demás miembros de la comunidad educativa tomen mejores decisiones, pensando de manera realista, no catastróficamente, ni desmesuradamente optimista, al punto de no prevenir dificultades.

Respecto a lo pueden hacer los padres de familia, Batllori (1993) destaca que son modelo para que los niños aprendan el control de sí mismos, la paciencia, la aceptación de los demás, a distinguir entre acontecimientos que son simplemente desagradables y molestos, de los que tienen trascendencia, etc. Ya que si los padres practican el sentido de las proporciones al educar a sus hijos, éstos apreciarán que un pequeño error no tiene por qué ser una catástrofe. Reyes, Sánchez-Barranco y Sánchez-Barranco (2004) encuentran que el bienestar de los hijos se sustenta en el ejercicio de una paternidad con autoridad moral y la existencia de estrechos sentimientos de afecto, siendo ello el mejor predictor de buenos resultados frente a una inadecuada formación escolar, externalización de conductas problemáticas e internalización de problemas emocionales.

Sin embargo, más allá de lo que deba hacer la familia y la escuela de manera independiente, se requiere de colaboración estrecha entre ambas, en pro de una mejor educación y estado emocional de los hijos-alumnos, en donde se promueva el respeto en las interacciones, el aprendizaje cooperativo, la expresión de sentimientos y la autorregulación. Martínez-Otero (2006) ofrece algunas recomendaciones encaminadas a favorecer las relaciones entre la familia y la escuela, entre las que destacan involucrarse en el diseño de planes educativos personalizados, lo cual resulta muy eficaz en la prevención y solución de problemas, creación de “escuelas de madres y padres” para que puedan recibir asesorías en cuestiones psicopedagógicas, así como la creación de grupos de progenitores con problemas parecidos para que adquieran información y seguridad al respecto. Por otro lado, propone la posibilidad de que las escuelas acojan en horario extraescolar a niños que por el trabajo de los padres, se quedan desatendidos.

De esta manera, si la familia, la escuela, los profesionales de la salud, los medios de comunicación y otras instituciones unen sus esfuerzos, será más probable atender a este reto. Y si bien dentro del campo de la pedagogía ya desde hace tiempo se habla de que los procesos educativos no tienen que estar centrados únicamente en objetivos académicos y se ha comenzado a trabajar en distintas escuelas por una mejor estabilidad emocional de sus alumnos, se destaca la necesidad de llevar a cabo acciones de manera concreta para el mejor manejo de las respuestas ansiosas, permanentemente y de manera generalizada, no sólo cuando se presentan consecuencias indeseables o únicamente en cierto tipo de centros educativos.

Se espera con los hallazgos de este trabajo contribuir al conocimiento de los diferentes factores ansiógenos que permitan el desarrollo de propuestas psicopedagógicas preventivas para la disminución de la ansiedad excesiva en los alumnos de enseñanza primaria de nuestro país y, en consecuencia, en posteriores niveles de escolarización, en base al panorama general que se plantea sobre los distintos factores ansiógenos que están afectando negativamente a los

escolares, sobre todo considerándose que, al vivir la adolescencia, estas dificultades pueden potencializarse.

Si bien todo programa de prevención o intervención de la ansiedad que se genere en lo subsecuente deberá adecuarse a cada escuela y al nivel educativo, los resultados que aquí se presentan constituyen un punto de partida para su desarrollo, pues se presenta, desde una perspectiva integral, el tipo de situaciones que están explicando por qué los niños en nuestro contexto mantienen niveles elevados de ansiedad en general. Cabe destacar que no se trata de buscar que los niños no tengan problemas para que estén tranquilos, sino evitar las preocupaciones innecesarias y ayudar a enfrentar las dificultades que inevitablemente se presentan.

Adquirir competencias a este nivel requerirá una práctica personal y un entrenamiento continuo para que los niños puedan ser competentes. Por ello, como se ha enfatizado, se busca que llegue a ser un tema transversal que esté presente en todos los niveles educativos y en todas las áreas académicas. Así, queda mucho por avanzar en la comprensión y el desarrollo de estrategias afectivas encaminadas al adecuado manejo de la ansiedad. Sin embargo, cabe muy bien la frase de Morin (2001, p.46): “*es importante confiar en lo inesperado y trabajar para lo improbable*”, tomando medidas concretas para atender la ansiedad desadaptativa, con esperanza, pero al mismo tiempo con una visión flexible y abierta a los ajustes que tendrán que irse suscitando, no pensando en medidas absolutas y globales, tomando en cuenta que en nuestro contexto existen diversas realidades educativas, en algunos casos, sumamente contrastantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, G. y Torchia, M. (2000). *El profesor: un eslabón crítico en la detección del Trastorno Obsesivo Compulsivo en el mundo infantil y juvenil*. Asociación de Trastornos Obsesivo compulsivos.
- Aduna, A. y Bolaños, J. (1992). *Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo*. México: Trillas.
- Aguilar Kubli, E. y Aguilar Kubli, G. (1999). *Descubre tus emociones*. México: Árbol editorial.
- Alcoba, J. (2000). Inax4. Un programa breve de intervención en ansiedad de examen: Estudio piloto. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 1, 197-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100118>
- Asociación Psiquiátrica Americana APA. (2004). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
- Ariz, M.E., Cariñena, A., García, M.A., Moros, M.A., Pascual, P., Salaberri, A. (2009). *Manejo de la ansiedad en atención primaria. Guía de actuación*. Servicio Navarro de Salud- Osasunbidea.
- Arcas, G. y Cano-Vindel, A. (1999). Procesos cognitivos en el trastorno de ansiedad generalizada según el paradigma del procesamiento de la información. *Revista Electrónica de Psicología*, 3(1).
- Barret P. y Turner C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 399-410.
- Batllo, A. (1993). El adolescente y la problemática familiar. *Perfiles Educativos*, 60.

- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31) 553-558.
- Ben-Sasson, A., Carter, A.S. y Briggs-Gowan, M.J. (2009). Sensory over-responsivity in elementary school: prevalence and social-emotional correlates. *J Abnorm Child Psychol.*, 37, 705–716.
- Bisquerra, R. (2005). Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de la emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., García, E. y Cassá (2010). *La Educación Emocional en la práctica*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. (2005). *Ser Profesor, Ser tutor: Orientación Educativa para Docentes*. España: Hergué.
- Calderón, R.G. (2000). *Manejo del estrés en estudiantes para reducir la ansiedad en exámenes*. Tesis inédita de Maestría en Psicología. Universidad de las Américas, Puebla.
- Cano-Vindel, A. (1989). *Cognición, emoción y personalidad: un estudio centrado en la ansiedad*. Informe de Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J.J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: el inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6(1), 14-21.

- Cano-Vindel, A. (2003) Desarrollos actuales en el estudio del control emocional. *Ansiedad y estrés*. 9(2-3), 203-229.
- Cano-Vindel, A., Dongil-Collado, E., Salguero, J.M. y Wood, C.M. (2011). Intervención cognitivo-conductual en los trastornos de ansiedad: una actualización. *Información psicológica*. 102, 4-27.
- Cifuentes, O. y Milicic, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten y dicen los niños sobre la separación de sus padres? *Universitas Psychologica*, 11(2), 469-480.
- Córdova, M. y Shiroma, R. (2005). Cuestionario de Ansiedad Infantil: características psicométricas y análisis descriptivo comparativo. *Av.Psicol*, 13(1) 97-124.
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. 8ª ed. México: Prentice Hall.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.
- Doobay, A. (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioral approach to treatment. *Psychology in the Schools*, 45(4).
- Echeburúa E. (1998). *Trastornos de ansiedad en la infancia* (4ª Ed.). Madrid, España: Pirámide.
- El Consejo de Redacción, (2005). Formando profesores, hacia una culminación ética de la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3) 15-17.
- Espada, J. P., Orgilés, M. y Méndez, X. (2008). Trastorno de ansiedad por separación en hijos de padres divorciados. *Psicothema*, 20(3).

- Fernández, M. R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 195-251.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) 63-93.
- Fernández, M.R. y Teruel, M.P. (2005). La educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 21-26.
- Fisak, B. y Grills-Taquechel, A. (2007). Parental modeling, reinforcement, and information transfer: risk factors in the development of child anxiety? *Clinical Child and Family Psychology*, 10(3), 213-231.
- Fisher, P., Massia-Warner, C. y Klein, R. G. (2004). Skills for Social and Academic Success: A School-Based Intervention for Social Anxiety Disorder in Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 241-249.
- Flores, M. (2004). *De profesor a orientador educativo: los ritos de paso*. REMO, vol.2, núm.4, nov.2004- feb.2005
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. Nueva York: Nton.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32 – 51

- García-Fernández, J.M., Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M.C., Marzo, J.C. y Estévez, E. (2011). Inventario de ansiedad escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- Geist, E. (2010). The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 24-31.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gómez, J. (2003). *Educar para la paz. Materiales para una educación en la paz*. Madrid: CCS.
- Gómez, M. L. y Palafox, M. L. (1989). *Reglas familiares y comunicación en relación a la ansiedad de padres e hijos: un estudio de regresión múltiple*. Tesis de maestría en Psicología Familiar. Universidad de las Américas Puebla.
- González-Simancas, J.L.(2006). Fusión de Docencia y Orientación en la práctica educativa. *ESE*, 11.
- Hernández P. F., Rósario P. J. y Cuesta S. T. (2010). *Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado*. España. Recuperado de: http://www.revistaeducación.mec.es/re353/re353_21.pdf
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 21-26.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª edición. México: McGraw-Hill.

- Ho Cheung, W. L. y Oi Kwan, J. C. (2009). The Relationship Between Children's Locus of Control and Their Anticipatory Anxiety *Public Health Nursing*, 26(2), 153–160.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. Nueva York: Norton.
- Jadue J., Gladys. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, sin mes, 115-126.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 2, 111-118.
- Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(3) 203-215.
- Keenan, K., Feng, X., Hipwell, A. y Klostermann, S. (2009). Depression begets depression: Comparing the predictive utility of depression and anxiety symptoms to later depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(9), 1167–1175.
- Lampert, E. (2008). Posmodernidad y universidad. ¿Una reflexión necesaria? *Perfiles educativos* Vol.XXX, 120. IISUE-UNAM.
- Lindhout, I., Markus, M., Borst, S., Hoogendijk, T., Dingemans, P. y Boer, F. (2009). Childrearing Style in Families of anxiety-disordered children: between-family and within-family differences. *Child Psychiatry Hum Dev*, 40, 197-212.
- López, C., Alcántara, M., Fernández, V., Castro, M. y López, J. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (*Child Behavior Checklist*). *Anales de psicología*, 26(2), 325-334.

- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. México. Ed. Gernika-UIA Puebla-UIA México-UIA León-UPAEP-IEU-UMA-IME.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 27-43.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2) 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Martínez-Otero, V. (1999). *Temas de nuestro tiempo: Psicología, educación, sociedad y calidad de vida*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2006a). *Comunidad Educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2006b). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2).

- Masia-Warner, C., Klein, R.G., Dent, H. C., Fisher, P. H., Alvir, J., Albano, A.M. y Guardino, M. (2005). School-Based Intervention for Adolescents with Social Anxiety Disorder: Results of a Controlled Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (6), 707–722.
- Massia-Warner, C., Fisher, P., Shrout, P.E., Rathor, S. y Klein, R.G. (2007). Treating adolescents with social anxiety disorder in school: an attention control trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 676–686.
- Miranda, I., Cubillas, M., Román, R., Valdez, E. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. *Salud Mental*, 32(6), 495-502.
- Miguel-Tobal, J. J., y Cano-Vindel, A. (2002). Emoción y Clínica: Psicopatología de las emociones. En F. Palmero, E. G., Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 571-581). Madrid: McGraw-Hill.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz-Ortega, M.L., Gómez-Alaya, P.A. y Santamaría-Ogliastri, C.M. (2008). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 347-356.
- Muris, P. y Broeren, S. (2009). Twenty-five years of research on childhood anxiety disorders: publication trends between 1982 and 2006 and a selective review of the literature. *J Child Fam Stud*, 18, 388-395.

- Muris, P., Mayer, B., den Adel, M., Roos, T. y van Wamelen, J. (2009). Predictors of Change Following Cognitive-Behavioral Treatment of Children with Anxiety Problems: A Preliminary Investigation on Negative Automatic Thoughts and Anxiety Control. *Child Psychiatry Hum Dev*, 40, 139–151.
- Mychailyszyn, M., Mendez, J. y Kendall P. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: comparisons by diagnosis and comorbidity. *School Psychology Review*, 39(1), 106-121.
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 34(1) 31-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961002>
- Naranjo, M. L. (2009a). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2) 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Naranjo, M. L. (2009b). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2) 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Naranjo, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1) Recuperado de <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=44780111>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Obst, J. (2004). *Introducción a la terapia cognitiva*. CATREC, Buenos Aires.

- Orgilés, M., Espada, J.P., Méndez, J. y García-Fernández, J.M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 693-703.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Ramírez Castillo, M. A. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores*, 10(1), 27-37.
- Reyes, O., Sánchez-Barranco, F. y Sánchez-Barranco, P. (2004). Separación o divorcio: Trastornos psicológicos en los padres y los hijos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 92, 91-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019658006>
- Reynolds, C. y Richmond, B. (1997). *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños revisada CMAS-R*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez, J.M. (2009). Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 1, 51-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709007>
- Rodríguez, M. (2008). Estado actual de las investigaciones sobre mujer casada, profesional y madre: del trabajo remunerado al trabajo doméstico. Un estudio sociológico de la familia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(2), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312254001>
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rojas, E. (2001). *La ansiedad*. México: Planeta. 1ª reimpresión.

- Rosário, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (3, 4), 9-33.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de Educación Básica 2009*. Diplomado para maestros de primaria. Módulo 1: elementos básicos.
- Shankland, R., França, L.R., Genolini, C.M., Guelfi, J. y Ionescu, S. (2009). Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 499-512.
- Sheehan, E. (1997). *Cómo combatir la ansiedad y el pánico*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Schoenfeld, N. y Mathur, S. (2009). Effects of Cognitive-Behavioral Intervention on the School Performance of Students With Emotional or Behavioral Disorders and Anxiety. *Behavioral Disorders*, 34(4), 184-195.
- Spielberger, C.D., (1989). *STAIC Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. TEA Ediciones.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S. y Goddard, M. (2008). The FRIENDS emotional health prevention programme. 12 month follow-up of a universal UK school based trial. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 17, 283-289.
- Taboada, A.M., Ezpeleta, L. y de la Osa, N. (1998). Trastornos por ansiedad en la infancia y adolescencia: Factores de riesgo. *Ansiedad y Estrés*. 4(1), 1-16
- Tortella-Feliu, M., Servera, M., Balle, M. y Fullana, M. (2004). Viabilidad de un programa de prevención selectiva de los problemas de ansiedad en la

- infancia aplicado en la escuela. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(2), 371-387.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (44) 175-189.
- Twenge, J. M. (2004). The Age of Anxiety? Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (6).
- Varela, E. y Hensley-Maloney, L. (2009). The influence of culture on anxiety in Latino Youth: a review. *Clinical Child Family Psychology Review*, 12, 217-233.
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Witteborg, K., Lowe, P. y Lee, S. (2009). Examination of the relationship among different dimensions of trait anxiety, demographic variables, and self-reported school adjustment in elementary and secondary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 28-46.
- Wood, C.M, Cano-Vindel, A., Iruarizaga, I. y Dongil, E. (2009). Ansiedad y tabaco. *Intervención Psicosocial*, 18(3).
- Wolpe, J. (1990). *Principios de terapia de la conducta*. México: Trillas.

APÉNDICES

APÉNDICE I

Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada (CMAS-R), Reynolds y Richmond.

Nombre: _____ Fecha: _____
Edad: _____

Aquí hay varias oraciones que dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra **“SI”** si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra **“NO”**. Contesta todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques **“SI”** y **“NO”** en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú pues decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate **“¿Así soy yo?”** Si es así, encierra en un círculo **“SI”**. Si no es así, marca **“NO”**.

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones.
2. Me pongo nervioso (a) cuando las cosas no me salen como quiero.
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí.
4. Todas las personas que conozco me caen bien.
5. Muchas veces siento que me falta el aire.
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado (a).
7. Muchas cosas me dan miedo.
8. Siempre soy amable.
9. Me enojo con mucha facilidad.
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.
11. Siento que los demás no les gusta cómo hago las cosas.
12. Siempre me porto bien.
13. En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido (a).
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí.
15. Me siento solo (a) aunque esté acompañado (a).
16. Siempre soy bueno (a).
17. Muchas veces siento asco o náuseas.
18. Soy muy sentimental.
19. Me sudan las manos.
20. Siempre soy agradable con todos.
21. Me canso mucho.
22. Me preocupa el futuro.
23. Los demás son más felices que yo.
24. Siempre digo la verdad.
25. Tengo pesadillas.

Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No

26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo.
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.
28. Nunca me enojo.
29. Algunas veces me despierto asustado (a).
30. Me siento preocupado (a) cuando me voy a dormir.
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares.
32. Nunca digo cosas que no debo decir.
33. Me muevo mucho en mi asiento.
34. Soy muy nervioso (a).
35. Muchas personas están contra mí.
36. Nunca digo mentiras.
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.

Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No
Si	No

APÉNDICE II

Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC), C.D. Spielberger

Nombre: _____
 Edad: _____ Fecha: _____

A continuación encontrarás unas frases que se utilizan a menudo para decir algo de ti mismo. Lee cada frase y rodea la puntuación (1,2 ó 3) que diga mejor **CÓMO** **A-E** **TE SIENTES AHORA MISMO**. En este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta rodeando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **AHORA**. **NADA ALGO MUCHO**

1.-	Me siento calmado.	1	2	3
2.-	Me siento inquieto.	1	2	3
3.-	Me siento nervioso.	1	2	3
4.-	Me encuentro descansado.	1	2	3
5.-	Tengo miedo.	1	2	3
6.-	Estoy relajado.	1	2	3
7.-	Estoy preocupado.	1	2	3
8.-	Me encuentro satisfecho.	1	2	3
9.-	Me siento feliz.	1	2	3
10.-	Me siento seguro.	1	2	3
11.-	Me encuentro bien.	1	2	3
12.-	Me siento molesto.	1	2	3
13.-	Me siento agradablemente.	1	2	3
14.-	Me encuentro atemorizado.	1	2	3
15.-	Me encuentro confuso.	1	2	3
16.-	Me siento animoso.	1	2	3
17.-	Me siento angustiado.	1	2	3
18.-	Me encuentro alegre.	1	2	3
19.-	Me encuentro contrariado.	1	2	3
20.-	Me siento triste.	1	2	3

APÉNDICE III

EJEMPLO DE ENTREVISTAS A PROFESORES

Profra. 5º de primaria, 30 años de experiencia.**Escuela Privada 1.**

En mi grupo se observa un 80% de buen ambiente grupal, no encaminados a ser destructivos. Sin embargo, en un grupo de 25, tengo 8 niños con problemas emocionales canalizados. Hay niños con problemas de TDAH ya como diagnóstico.

Actualmente se observan muchas madres solteras que les dan responsabilidades al niño que aún no le toca asumir.

También la madre y el padre que trabajan por la necesidad económica y le echan la carga al niño de que le eche ganas para mantener una beca.

Programas agresivos, ven muchas cosas de terror. Miedo, incertidumbre, violencia imitada.

Ami no es expresiva pero internamente sí guarda su estrés porque es muy responsable, ahora va a alcanzar el primer lugar en el grupo y su ansiedad a lo mejor va hacia eso, al perfeccionismo.

Otra de las alumnas que salieron altas, Jaqueline este año falleció su abuelo, que aunque no vivía con ella, sí tenían contacto frecuente, enfermo crónico, alcohólico, poco disciplinado en su vida, con el que vivió circunstancias de desperfectos en función del alcoholismo. Aunque le preocupó la muerte de su abuelo, la alumna expresa que qué bueno que su abuela ya va a poder descansar. Aunque no es una niña inquieta, es muy traviesa sin ser muy evidente.

Omar es un niño héroe para mí, pues el padre los abandonó, siendo padre de 7 hijos, el niño tomó el papel de ese papá que se fue (es el mayor de los hombres, aunque hay una hermana mayor que él) y es tan noble, preocupado porque a su mamá no le falte nada, la cuida como si él fuera el esposo, aunque no es el hijo mayor, le ayuda con un negocio que tienen, él contesta el teléfono por las tardes. Ha tenido que traer el desayuno para su hermano de kínder. Considero que su cabeza está en todos lados pensando “ya se acabó el detergente y tengo que ir a comprarlo”. Es estudioso y no le gusta bajar calificaciones. Sí se refleja su ansiedad.

Regina es una niña sensible, nerviosa, preocupada de todo, si le falta una tarea se suelta a llorar, si una niña la molesta se suelta a llorar, es la más pequeña en la familia, sus hermanas ya van a la universidad. Como es una niña alta, al parecer la consideran como más grande, la tratan como adulta, pero ella exige su identidad como niña. Es insegura, tiene miedo al hablar con alguien si no le tiene confianza.

Profesora 5º de primaria, 6 años de experiencia.**Escuela Privada 2.**

Kenia es una niña nueva, no confía en ella y esto le genera ansiedad. Su mamá vino a hablar conmigo para que se pudiera canalizar con la psicóloga de aquí. Nosotros hemos tratado de trabajar con ella, en cuanto al contexto con los niños, la interacción con ellos, pero al dar una respuesta no confía, duda aunque tenga la certeza. Es insegura, no le gusta participar porque piensa o siente que no es la respuesta correcta, por eso es tratar de incluirla al contexto de sus compañeritos porque viene de otra escuela. No le gusta hacer diferentes actividades que a cualquier chico de su edad le gustaría.

Emmanuel siempre fue un niño muy seguro de sí mismo, es inteligente en cuanto a conocimientos. Lo que no le parecía correcto lo decía, por eso nos sorprendió que saliera ansioso. Cuando sacaba malas calificaciones mostraba cierta frustración, porque aquí lo más importante para ellos son los diplomas, aún cuando represente algo bueno o malo

para ellos, malo en cuestión de que se centren tanto en lo que quieren lograr, que no les importa otra cosa. Él es más que nada en cuanto al estudio, de que se siente presionado de sacar buenas calificaciones.

En los demás niños siempre está relacionada con las calificaciones porque en este contexto los niños con buenas calificaciones son los más premiados y no quieren sentirse menos a la hora de que la ceremonia está y yo veo que sus papás tienen mucho poder sobre ellos por el hecho de estar pagando. A ellos los relaja mucho el hecho de salir a jugar, en una clase hacer una dinámica de integración, se aburren muy fácilmente, quieren cosas nuevas, diferentes, que les llamen la atención; el que puedan tener antes su recreo porque terminaron de hacer las cosas.

También hay quien tiene problemas familiares, a lo mejor los niños no lo demuestran tanto, son casos específicos, de 10 a lo mejor 1, en general las familias son estables y cuando pasa algo lo demuestran con bajo aprovechamiento.

Profra. 5º de primaria, 20 años de experiencia.
Escuela Pública 1.

Hay varios factores que se dan, uno es el contexto, muchos de ellos vienen de padres divorciados y su mamá tiene que trabajar y a ellos les delegan unas responsabilidades que aún no pueden cargar, a lo mejor es la hermana más grande y le dejan a cinco hermanitos, tres hermanitos y ella tiene que hacer la parte de la mamá, llegan a la escuela demasiado estresados, ya sin ganas de trabajar, hartos. Otro factor es la economía de nuestro país, hay una niña que se preocupa mucho porque el dinero en su casa no alcanza y viene a la escuela con la angustia de que en su casa no tienen para comer o que el hermanito se enfermó y no tienen para la medicina, entonces eso es lo que a parte ha influido, además de los factores múltiples que hay en el salón como son la hiperactividad, la agresividad, es un contexto muy agresivo, a parte son los papás a los que les gusta mucho tomar, hay mucho alcoholismo y el que hayan ido a una fiesta el fin de semana y el papá se puso a tomar, se peleó con la mamá o con la familia y no sólo es la angustia de venir a la escuela, sino la angustia de que no tienen quién les puede apoyar en cuanto a los aprendizajes, los papás sólo dicen es que yo no puedo, no sé, eso es con lo que se justifican, por eso lo mando a la escuela y entonces quieren que tú como maestro hagas esa labor, pero puedes hacer la labor dentro de la escuela de guiar aprendizajes, más no de educar porque eso le corresponde a ellos, a lo mejor les enseñas a sentarse correctamente, a no decir malas palabras, pero la educación se inculca dentro del hogar y tú como maestra eres el paño de lágrimas de cada uno de ellos, porque hay quienes te tienen confianza y te cuentan lo que les sucede. Hace unos días, Paul, que es hiperactivo y no le gusta dedicar mucho tiempo al estudio, le dieron una tunda en su casa que le lastimaron la rodilla y no podía caminar, la traía morada. Se acerca a mí y me dice maestra quiero platicarle algo, pero no le cuente a nadie. Es un niño que desespera a cualquier persona por su hiperactividad que no ha sido bien tratada. Vienen muchos factores, el que no pasen un examen, el que les exijan demasiado, pero no les apoyen mucho en casa. 5º grado es muy pesado, los contenidos son demasiado amplios y cuando el alumno no trae los conocimientos básicos de un grado anterior, obviamente les cuesta más, sobre todo porque este plan y programas cambia totalmente, porque son nuevos contenidos, nuevas formas de enseñanza, entonces ellos no están acostumbrados. Ellos están acostumbrados a que tú como maestro todo les digas y cuanto tú no les dices, ellos se angustian, se desesperan por querer encontrar una respuesta.

Yo en conclusión determino que el factor económico, la falta de madurez de los padres, el ser padres tan jóvenes, el que a lo mejor llegan a su segunda juventud y les estorban o le dejan las responsabilidades a mi hijo o a mi hija, el que tú no tengas tiempo como padre,

el que digas: házlo, que te enseñen, búscale cómo aprender, cuando dice ya hiciste la tarea, da por hecho que el niño ya la hizo, pero jamás la revisa, al alumno le estresa el que sus padres no le apoyen, el que también como maestra no estés usando las estrategias adecuadas, el que tú como maestra seas rígida y ellos se quieran acercar a ti y te tengan miedo. Es muy difícil que un alumno se acerque, porque piensan que eres la imagen hermética. Lo que me agrada es que yo soy muy exigente, pero también soy muy condescendiente. Hay días en que platico con ellos, hay bonita relación con ellos, pero sí cuesta mucho trabajo.

Veo que los papás son estrictos para una nota, pero no hay una relación adecuada de padre-hijo. Desde el hecho de que los alumnos buscan al maestro como imagen paterna o materna, buscan un apapacho, una caricia. En el caso de Paul, lo que le hace falta es que le digan hijo te quiero. Creo que como padres nadie nos enseña a serlo, pero debemos aprender, pues parte del estrés que manejan los niños en la escuela es lo que se está generando en casa. Los problemas de casa se llevan a la escuela y los problemas del mismo contexto, de una sociedad tan activa que estamos viviendo. Hay veces que por exceso de tareas no duermen lo que les corresponden, la alimentación. Yo considero que si como maestro llevas tu plan y programas dentro de tus horas clase no tienes por qué dejar demasiada tarea, porque a final de cuentas si dejas mucha tarea les quitas su tiempo de juego, de trabajo y es mentira que como maestra te de tiempo de calificar a 40 alumnos. A lo mejor los proyectos los puedes revisar con anticipación, pero si tú como maestro no cumples con tu plan y programas marcado en las horas clase, lo que haces es dejarles todo como tarea, y si así el alumno no aprende, en casa no va a aprender lo que tú como maestro no le enseñaste. Y no te puedes apoyar porque los papás dicen: a mí me enseñaron de otra forma. No debes decirles entrégame un todo de un día para otro. Llega un momento en que ya no quieren venir a la escuela.

Los años pasados hemos tenido 51 o 53 alumnos, ahorita tengo 43, entonces es demasiado alumno dentro de un aula regular y cada niño es una problemática diferente, es competente en áreas diferentes para ubicar el tipo de trabajo. El que nosotros no ajustemos las actividades dentro del aula.

Y el exceso de comisiones que tenemos y que tienes que rendir en todo y a veces descuidas a tu grupo y a tus alumnos los dejas, y si tú les dejas mucho tiempo dentro del aula solos pueden casi matarse entre sí, porque es su hiperactividad, la agresividad de otros, los gritos. Una forma de concentrarlos es que no haya ruido, yo bajo cortinas y así trabajan bien. Después de la hora de recreo, abro cortinas y puertas.

Profesora 5º primaria, 20 años de servicio.

Escuela Pública 2.

L. A. y C., los que considero más ansiosos, presentan mucha presión por parte de sus padres porque desean que obtengan una buena la calificación, por lo que yo sé hay momentos en que no los dejan disfrutar un descanso porque los ponen a estudiar.

Otro alumno, C., ha llegado a enfrascarse, se encierra y ya no entiende problemas de matemáticas y cuando eso sucede, suda mucho de la cabeza, la cara, un día que le dije que por qué haces eso y se puso a llorar. Cuando entrego calificaciones es el más espantado porque hay mucha presión.

A A. lo estoy conociendo, es nuevo, llegó ya empezado el curso, creo que no vive con la mamá, sino con una tía a la que le dice mamá. Frente a mí ella le ha reprendido por las calificaciones diciéndole que él prometió que no le iba a fallar. Falta mucho a la escuela, aunque es un niño listo.

D. tiene muchas fantasías, quisiera ser el hada madrina y resolver el problema de sus familiares. Tiene muchos problemas en el hogar. Creo que su hermano mayor ha abusado de ella. Se enfasca de problemas, como si tuviera mucha telaraña en su cabecita. No

vive una vida estable, ahorita su abuelito está a cargo de ellos porque la mamá los dejó, se juntó con otra persona. El hermano es pandillero o drogadicto. Ella sueña con una familia donde llegue la mamá y el papá y todos coman juntos.

E. también sufre mucho maltrato por parte de su papá. A. J. no participa, es muy espantada, le hablo y se sobresalta, habla temerosa, calladita, no se vaya a equivocar o como si supiera que va a haber castigos.

V., que no salió alta en ansiedad, no tiene papá ni mamá, vive con la hermana, pero creo que ha aprendido a vivir con eso, acepta, tiene buena actitud. Tiene el amor con la hermana.

Yo inicié como maestra en la sierra norte, los chiquitos y los padres de familia ven a los maestros con mucho respeto. Si uno les habla fuerte o castiga para que cumpla con la tarea, pidiéndoles que la hagan en el recreo o a la salida, los padres apoyan porque saben que es por el bien de ellos. Después estuve en Acatzingo, ahí no hay tanta rigidez, los niños cumplen, pero le da lo mismo terminar la primaria o no, tener un 5 ó un 10. Ya después vine a aquí. En la ciudad es muy diferente, hay presión por los padres que están al pendiente de los hijos, si tienen sueños y proyectos para ellos, que quieren que sus niños tengan buenas calificaciones para seguir estudiando y tienen perspectiva de que sean profesionistas. Los papás que no tienen aspiraciones, a los que no les interesa ni siquiera si sus hijos siguen estudiando, no se presentan, incluso ni siquiera para escribirlo, no doy mi cooperación y mando al chiquito a que se forme. Y entonces inscribimos al niño así sin cuota y no sabemos quién es el papá o la mamá.

Aquí a unos sí les importa que vayan y otros sólo por estar.

Profra. 6º de primaria, 40 años de experiencia.

Escuela Privada 1.

X. es un niño ansioso, inteligente, al que le da miedo o angustia cuando él contesta. F. está pasando por una situación difícil en la relación de sus papás, por lo que yo veo se siente inseguro y ansioso, miedoso ante las situaciones. P. para mí se preocupa demasiado por cuestiones escolares, si no entiende pregunta pero se angustia, por ejemplo en matemáticas. A. P. es preocupona me parece más inmadura, insegura. A E. le afectan las cosas del exterior, por ejemplo un compañero lo estuvo molestando, él estaba molesto por eso, tiene buena comunicación con sus papás, habló conmigo, pero sí dijo: si me lo vuelve a hacer, ahora sí le voy a dar para que aprenda a respetar, eso lo tenía angustiado. Jorge es muy inseguro, que para mí tiene un déficit de atención, se pierde. Sebastián, que es el que genera la mayoría de los problemas con otros, no sale alto y no hay apoyo de parte de los padres.

El fenómeno ansioso no ha cambiado en sí. En mi experiencia he visto que cuando hay un matrimonio sólido, cuando papá y mamá se están poniendo de acuerdo en cómo educar al niño o hasta dónde exigirle, no hay problema, pero si hay un problema familiar o si mamá dice no y papá dice sí, el niño sabe por dónde y se angustia. Cuando la mamá en casa ayuda verificando que haga la tarea, eso tranquiliza, porque un niño que no hace la tarea sabe que le voy a poner una nota en el libro de trabajo o que se va a quedar a terminarla en el recreo o a la salida, lo cual es otra angustia. La diferencia con las generaciones anteriores es que los demás no tenían tantos distractores como el teléfono, el internet, el Facebook, play station y actualmente si los papás no supervisan, el niño se la pasa todo el tiempo jugando y entonces llega al colegio sin la tarea por pasársela jugando. Les relaja su clase de tutoría en donde expresan qué problemas tienen y dan soluciones. A otros les gusta hacer arte. Les relaja que las maestras les ayudemos en la organización de su tiempo, cuando les decimos para cuándo es cada cosa y ayudamos a desarrollar hábitos.

Yo soy una mujer demasiado activa, siempre hablo con mis alumnos sobre la responsabilidad, no me enojo, pero sí me pongo firme “eso no se puede, te lo digo por esto”. A veces doy una cara muy fuerte para trabajar en lo que fallaron para que mejoren. A veces me angustio por el tiempo tan corto que tenemos y porque van a entrar a la secundaria y qué alumnos vamos a formar. El problema es largo. Algunos niños me cuentan sus problemas personales, como de separación de sus papás y yo trato de decirles que aprovechen lo que le están dando sus papás, aunque ellos no se entiendan. Pero también a veces los papás dicen “no te metas”. Muchos papás apoyan mucho, pero siempre hay algunas excepciones. Cuando los papás le hacen caso a la psicóloga de la escuela, eso ayuda mucho, si no tenemos que cargar con el asunto. La necesidad que tienen ambos padres de salir a trabajar, no es lo mismo que hace 30 años donde mamá estaba al pendiente de los niños, todo apoyo a las maestras, si había algo que hablar con nosotras venían y arreglábamos las cosas y había un poco de más armonía. A veces hay que recibir a otras horas diferentes a las asignadas para hora de padres, el problema es que algunas maestras cedemos, otras no.

Profesora 6° de primaria, 20 años de experiencia.

Escuela Privada 2.

Antes, cuando yo empecé de maestra, tal vez no había tanto en tecnología pero los niños sabían resolver los problemas más fácilmente; los niños eran más prácticos. Ahora si los alumnos no tienen la computadora no saben cómo resolver un problema y se tensionan demasiado.

Hace 20 años había mamás que no trabajaban, no se hablaba tanto de un índice de divorcios y separaciones. Las familias son más disfuncionales que antes. Mamá estaba al pendiente y no permitía que sus hijos estuvieran más de 2:20 en la escuela, venían por ellos, les daban la atención, los escuchaban, venían a las citas, preguntaban por tareas. Ahora, como papá y mamá ya se divorciaron, inclusive los niños entran dentro de los problemas de los papás. Si la mamá dice: tu papá no nos da para la comida, el niño empieza a sufrir. El escuchar que su mamá no tiene para la colegiatura, para comprar un uniforme los tensiona. El lema que existía: “en las conversaciones de adultos no se meten los pequeños”. Ahora los inmiscuimos tanto, que eso es un factor importante por el que se toman situaciones muy propias que no les corresponden, que tienen que resolver sus papás.

Ahora, aunque papá y mamá vivan en un matrimonio, como trabajan, no están con ellos todo el día, de 6 a 8 los ven, los mandan a acostarse entre comillas porque en el cuarto tienen la televisión, el juego, la computadora, pero no supervisan que estén durmiendo, descansando. Los alumnos mismos te dicen que se durmieron a las 12 revisando en Facebook, en twitter y en otras redes sociales.

Los papás sienten que con darles el material, lo que necesitan, están bien los hijos y se olvidan de tomarlos como parte de su familia. F., que salió con niveles altos de ansiedad en las pruebas, es muy cerrada, lo resuelve todo con dinero, papá y mamá tienen la capacidad y cuentan con el trabajo para darle lo que ella quiere. Puede ponerse uñas postizas cada ocho días, pero tienen una autoestima muy baja. Si no es por el dinero, siente que no tiene poder. Trata de humillar a los demás por el dinero. No se considera muy lista, dice no puedo, cierra la libreta y se va, así es en sus actitudes. Hubo un alumno que la impulsó y me ayudó mucho, pero era de las que torcía la boca y se iba, tomaba un libro y lo dejaba caer en el escritorio. Chocamos demasiado ella y yo, fue una lucha constante, pero a pesar de todo hubo cambios porque cuando yo entre con ella, tenía un promedio de 6.5, 6.2. Estuve trabajando demasiado con ella y con su mamá, porque ésta no venía a las citas. La mamá le exige, pero sólo la regaña en el momento y después la deja ser otra vez. Pero cómo le podemos exigir si no le ponemos ejemplo, si viene el

chofer por ella, le marca al teléfono para que baje, si su hermana, 7 8 años mayor que ella le dice: te vas sola y ella quiere asumir actitudes de la hermana, maquillarse completamente, las uñas, la ropa y el que yo le dijera que no se podía vestir así hacía que ella se enojara, se sentía atacada. Sólo escucha por un ratito.

A. es el contraste, es muy sobreprotegida. Es muy aprensiva y muy nerviosa. El papá cuida en exceso a su hermana menor y la mamá la cuida más a ella. El papá está más ausente.

Profesora 6° de primaria, 26 años de experiencia.

Escuela Pública 1.

Ha cambiado mucho la conducta de los niños, antes parece que los papás se dedicaban un poquito más a los hijos, actualmente ya los dejan más tiempo solos y entonces ellos ya están pensando en hacer algo que les guste o les interese, dedicarse al estudio en su casa no, y cuando llegan a la escuela se les empiezan a exigir sus tareas y sus trabajos y entonces ya se ponen ansiosos.

En el caso de mi grupo algunos niños son porque no los atienden los papás y no tienen ninguna responsabilidad. Otros por la violencia que tienen en casa o la forma en que les hablan, pues ellos aquí hacen lo mismo. De los niños que son maltratados, algunos reaccionan y otros permiten que se haga lo que quieren los demás. Son muy pesados en el trato personal entre ellos.

Yo no los trato fuerte, no tanto con delicadeza, pero sí que haya respeto. Pero a veces pasa que uno hace ademanes y los niños sienten que los va uno a agredir, no sé entonces si es por lo que pasa en casa o algún maestro los haya tratado así. Se agachan, pero poco a poco nos van tomando confianza.

En quinto estaban más tranquilos, pero ahora que pasaron a 6° ya dejaron salir más su carácter, ya los niños buscan a las niñas y las niñas a los niños.

Profesora 6° de primaria, 32 años de experiencia.

Escuela Pública 4.

Yo he notado que Fernanda aunque entregue sus trabajos pregunta qué debo reponer o qué le debo, en qué fallé, qué le hace falta. La situación que ella vive, separación de sus padres, que ambos tienen parejas diferentes. La semana pasada faltó varios días porque hubo un problema familiar y prácticamente la secuestró el papá, no la dejaba salir de su casa. Ella estaba, preocupada, enojada, triste porque la dejó al cargo de la madrastra, ni siquiera estuvo el papá por tener que trabajar y esto le puede estar generando un estrés fuerte.

Andrea Michell es una niña que no asiste a la escuela regularmente, pero no se acerca a decirme “falté por esto”, yo pensaría que vive relajada, en cuanto se le empieza a presionar empieza a ponerse muy tensa y muy nerviosa, pero si no se le llama la atención.

Eduardo Farfán es un niño muy agresivo, yo creo que sí manejó sus datos, como salió en las pruebas, alto en mentira.

Héctor presenta una situación familiar muy difícil.

En realidad el contexto en el que nosotros trabajamos es un medio muy difícil, si puedo contar de un grupo de 21 alumnos, 3 familias organizadas, quienes les brindan apoyo, tiempo, es mucho. De ahí, los otros 18, el que no vive con la abuelita, vive con la madrastra o anda de aquí para allá. Incluso de aquí una niña se fue porque sus papás estaban separados, en trámites de divorcio y el papá la secuestró a Morelos, se la llevó sin decirle a su mamá.

Los tres casos en los que hay estabilidad en la familia no salieron ansiosos en las pruebas.

Yo creo que uno de los factores que han favorecido la ansiedad actual es que antes los niños llegaban a su casa y encontraban a su mamá dispuesta a darles de comer, a quitarles el uniforme, a atenderlos y actualmente ellos se tienen que valer por sí mismos y quien no lo sabe hacer desde temprana edad, hay días que ni siquiera come, como en el caso de Javier, que la mamá no está presente nunca y él viene sin desayunar a la escuela, no trae dinero para el lunch. Tampoco hay quien les apoye en tareas. Quien tiene la responsabilidad de cumplir no sabe cómo resolver sus problemitas, que para ellos son importantes. Entonces es la falta de apoyo familiar por la necesidad que tienen los padres actualmente de irse a trabajar o por la disfuncionalidad de las familias.

También es un cambio muy drástico, ahorita lo que viven ellos es televisión, televisión, televisión, y qué les ofrece? Sexo, violencia, alcohol, drogas, cigarro, eso es en lo que están inmersos. Puede ser que hayan perdido la brújula porque ya no tienen los valores bien cimentados. La convivencia entre niño y niña está muy distorsionada, más en este medio. Si uno no les encauza verdaderamente cómo debe ser su relación, se agreden. Cuando recibí a este grupo, el problema era entre niñas, golpeándose, tiradas en el piso. Yo creo que aquí es ansiedad por sobresalir, ejercer un liderazgo ante el grupo o por ser aceptados dentro del grupo, porque tienden mucho a la discriminación, la marginación. Hay un niño que llegó de Tlaxcala de medio rural, al llegar aquí lo consideraban mocho, porque él no habla con majaderías como están acostumbrados aquí. Él se empezó a deprimir. Hasta su alimentación era criticada, porque traía tacos de comer, con tortilla hecha a mano. Lo rechazaban por tener otro tipo de costumbres.

La inquietud del sexo temprano es también muy fuerte, más que nada en las mujercitas, que están con tendencia a platicar de esto. Por ejemplo encontramos aquí un chismógrafo con preguntas como ¿cuántas veces lo has hecho? ¿dónde lo has hecho? ¿con quién te ha gustado más? También en el medio en el que estamos hay mucha drogadicción, incluso padres que están drogados y que vienen a dejar a los niños a la escuela o los niños cuentan que su papá tomó la noche anterior o “fumó”, pero en esa expresión hacen explícito que no fue un cigarrillo. Incluso en los grupos anteriores que he tenido, ha sucedido que un niño incitaba a los otros a que inhalaran la estopa que estaba en el salón que estaban pintando, lo cual nos da ideas de lo que ven y viven. Es muy difícil luchar contra ello porque lo ven de manera común porque lo ven con el familiar o pariente. Yo creo que es difícil para ellos el que en la escuela les dicen que no lo deben hacer, que les cause ambigüedad en sus determinaciones.

De lo que yo viví cuando empecé mi servicio he visto cambios muy drásticos, desde que los padres llevaban al niño a la escuela y le decían a uno: le dejo a mi niño, usted puede hacer con él lo que quiera, como yo trabajé en medio rural llevaban hasta la varita “y si no le obedece aquí está”, eran otras costumbres. Yo he comentado con mis compañeros, todo eso a nosotros no nos traumó y ahora si ponemos una nota en la libreta nos dicen que estamos agrediendo al niño, así que le estamos haciendo creer que el mundo es rosa, me entregue lo que me entregue todo está bien, uno tiene la obligación de decirles que está bien. No me puedo adaptar completamente a esta forma de trabajo porque yo soy más de corregir, de decir esto está mal y lo puedes corregir de esta manera y no aceptarle todo, porque para mí eso es hacerlo irresponsable, hacer las cosas nada más por cumplir, sin esforzarse, sin cumplir los requisitos, entonces para mí muchos de los niños no tienen interés por cumplir bien con la escuela, simplemente por cumplir el tiempo que deben llenar. Puede ser que las situaciones familiares que viven les estén desviando su interés académico, creo que esto puede ser un factor determinante, pero es difícil enfrentarse a un grupo de alumnos. En esta escuela los niños tienen apatía, son contados los casos en los que hay interés y responsabilidad. Ni siquiera quieren venir, hoy faltaron

5 niños a pesar de insistirles que ya se acerca la clausura, van a ensayar y están próximos a recibir sus documentos, eso debería de motivarlos, pero así estamos en todos los niveles. En 1er año hay 16 inscritos y llegan 9 ó 10. Ahí es la responsabilidad de los padres, pero ya en 6º ya es la inquietud del niño también, ya le podrían decir a su mamá: levántame temprano, tengo que ir, no puedo faltar, pero muchos dicen: es que me quedé dormido y llamo a la mamá y me dice: es que yo trabajo hasta las 4 de la mañana, yo le digo levántate, pero si no se levanta es cosa de él/ella.

Tareas también es otro factor con el que tenemos que tropezamos mucho, no hay cumplimiento de tareas, tenemos ganancia si el niño llegó y obstáculos hay miles. Lo poco que podemos avanzar es lo que hacemos dentro del aula con el niño, porque cuando él se va a su casa, cero.

APENDICE IV

EJEMPLOS DE ENTREVISTAS A ALUMNOS

Alumna 5º grado, Ansiedad alta.**Escuela Privada 1.**

Me considero nerviosa porque en mi casa mi papá está muy pendiente sobre lo que voy a hacer en el futuro, entonces me está metiendo a clases de piano, de matemáticas, vocabulario, me está diciendo que estudie, que me ponga a hacer la tarea de vocabulario y termino cansadísima y luego por una tarea o un trabajo que no haga me pongo nerviosa y tengo que estar en mi casa estudiando o haciendo la tarea hasta que ya termine.

Mis papás son más o menos exigentes, si no hago alguna cosa me pueden decir algo. Después de comer tengo un tiempo para descansar y después hacer la tarea. Luego si no hago una tarea me revisan y están al pendiente de mí, me están checando y luego me hacen que trabaje más, que le ponga más ganas para sacar mejores calificaciones y por eso tengo que cumplir con las tareas y estudiar. Las tareas es lo que más nos estresa a mis compañeros y a mí, porque hay una maestra que tenemos, que nos presiona para que seamos los mejores y hagamos la tarea, por eso en las horas que tenemos pausa nos ponemos a hacer la tarea, vemos que no nos falte nada, porque nos asusta la maestra. Si no hacemos la tarea nos regaña, nos saca de la clase, nos pone recados, llama a nuestros papás y si no hacemos tareas seguidas ya nos manda a la dirección y eso no nos gusta. Siempre hay que estar cumpliendo. Los otros maestros no son tan exigentes. Solo a una maestra veo que le preocupan cosas de la escuela. A los demás maestros no.

A las niñas les preocupa que unos niños ya se les están declarando y están con el chisme de: me invitó a salir y vamos a salir juntos. Pero veo más estresados a los niños porque no hay ningún solo día en que no se peleen, las niñas están más sentaditas.

A mí me relaja salir en las pausas a tomar aire, tomar agua y tomar un poquito de mi lunch así con el aire. Tengo poquitos amigos, cuando yo estoy estresada también ellos están estresados y no hay nadie que nos calme. Tengo una amiga que me dice tranquilízate, piensa en algo bonito, que estamos en un bosque lleno de chocolate y eso me tranquiliza. Cuando estoy nerviosa me duele la cabeza, siento como si unas paredes me estuvieran aplastando, que se hace chiquito, me falta aire. A veces aunque una persona se ve muy amable o muy buena onda digo, este amigo va a hacer algo; a veces soy desconfiada.

Tengo un hermano más grande que yo, de 14 años. En mi casa mi hermano me enseña cómo desconfiar de alguien, viendo su personalidad u ocultando sus sentimientos. Practica conmigo. En mi familia mi hermano y mi mamá son nerviosos, a veces mi papá, pero lo oculta de una manera muy seria. Muchas veces es por la escuela, por el trabajo o por mi hermano y yo. Muchos de los niños se preocupan de una forma muy rara, por ejemplo dicen que el volcán va a explotar y nos vamos a morir y se sueltan a reír. Algunos compañeros son tranquilos, pero otros son nerviosos y gritan y a los que están tranquilos también los ponen nerviosos, también a mí me ponen nerviosa.

Alumna 5º grado, Ansiedad alta.**Escuela Privada 2.**

Me considero nerviosa, en exámenes si no sé cuál es el resultado. Pienso que puedo sacar mala calificación, eso me ha pasado algunas veces, pero voy bien en general.

Mi mamá me dice que por qué no pongo más atención o estudio más. Mi papá se enoja más porque saque esas calificaciones y está pagando esta escuela. Creo que mi papá es exigente, cuando se enoja, regaña o grita. Pero considero a mis papás tranquilos.

No me preocupa nada fuera de la escuela. A mis compañeros les preocupan las calificaciones, sobre todo a las niñas, que son estudiosas; en general se preocupan, no sólo en exámenes. Considero que mis compañeros se preocupan también porque los regaña la miss.

Mi maestra es exigente, incluso ella misma eso les dijo a nuestros papás. Pero aunque nos regaña, la miss nos ayuda para que podamos subir en la boleta y es tranquila.

Nos relaja que la miss nos saque al patio a hacer actividades cuando nos apuramos a trabajar, por ejemplo nos pone a hacer carreras. No veo diferencia entre niñas y niños en lo que nos relaja.

Si tuviera un problema confiaría en mi mamá. Siento que ella me apoya, aunque trabaja y llega entre 4 y 6 de la tarde.

Veo que a mis demás compañeros les preocupa pasar a 6º y qué maestra les va a tocar y con qué compañeros, porque nos revuelven.

Considero tener muchos amigos. Me gusta como soy, no cambiaría nada de mí. Del exterior, cambiaría el que no hubiera tanta contaminación en el mundo.

Recurro a Dios cuando mis papás se pelean, porque luego mi papá llega tarde.

Alumna 5º grado, Ansiedad alta.

Escuela Pública 4.

Me considero nerviosa. Me pone nerviosa mi familia. En la escuela llego a estar nerviosa cuando me dicen que voy a tener un examen porque tengo que hacer otras cosas y aparte tengo que estudiar mucho.

Mis compañeros hacen varias barbaridades que son imperdonables en mi religión, eso también me estresa, pues son mis compañeros y los estimo y quiero, pero es que se agarran por atrás, a una niña también. A mí no me ha pasado eso, yo les digo, me tocan y yo no respondo; como yo practico boxeo les podría pegar con los puños porque tengo mucho entrenamiento en box, pero eso ellos no lo saben. Me molesta que lo hagan a otros porque no se debe de hacer eso, es incorrecto en los hombres y en las mujeres. Yo no les puedo decir nada porque son varios contra una sola, no se vayan a poner en mi contra y no desearía lastimarlos. Hasta ahora siento que a mí me han respetado.

Mi vida ha sido muy triste porque mi mamá me abandonó y mi papá también, yo sólo vivo con mis abuelitos. Desde los 9 años estoy con mis abuelitos y ahorita tengo 11. Tengo un hermano que anda mucho en la calle, se dedica a la vagancia; yo soy la mediana. Me estresan mucho las calificaciones que tengo porque pues la verdad soy la única que hace las cosas en la casa, si no lo hago yo, no lo hace nadie. Por eso he desarrollado fuerza e inteligencia, porque muevo los muebles. Cuando hay un examen no tengo tiempo de estudiar porque tengo que hacer muchas cosas, demasiadas.

Mi abuelito ya hace mucho cuidando a mi abuelita, porque ella tiene Alzheimer y no sabemos qué le pase porque se está encorvando mucho, está cerrando las manos, a lo mejor es esa enfermedad que dicen que por la deshidratación te vas contorsionando, también por no hacer ejercicio. Es mucha responsabilidad cuidar a mi abuelita, la tienes que bajar por las noches al baño, en el día le tienes que dar de comer y en eso te tardas media hora.

En mi casa hay mucho coche, pero si me doy tiempo y subo a la azotea -porque estoy en el centro y están los cuatro volcanes- disfruto mucho la vista, eso me calma, o luego me subo mi máquina y me pongo ahí a relajarme en la noche, veo la ciudad y si cubro con la mano las fábricas que están prendidas, ya no veo nada de humo y es algo fascinante, algo que me calma mucho. Cuando estoy enojada creen que estoy en mi cuarto, pero me subo y me calmo. También me ayuda estar sola, oír música.

Tengo dos personas en mi familia que me apoyan, pero ahorita una está en el país extranjero y está angustiada, porque era su sueño, pero se está dando cuenta que todo

es horrible y quiere venirse a México, pero firmó contrato por un año y no puede, pero yo también le cuento cómo estoy y se le quita un poco la tristeza, aunque a mí me viene un poco.

Yo soy muy religiosa, soy cristiana, pero la verdad no me acerco mucho a Dios, porque por mi edad no me interesa nada de eso. En mi religión según Dios es el más grande, que creó este mundo.

Yo noto que a mis compañeros los relaja educación física, el recreo hace que se les olvide todo porque se ponen a jugar, cuando se va la maestra empezamos a platicar, se olvidan de todo y ya no se estresan.

Yo no veo a mi maestra exigente, es tranquila, pero hay cosas que sí hacemos y entonces hay regaño, exigencia, pero es por nuestro propio bien. Cuando llegué la vi calmada, como mi maestro era de otro tipo, vi muchas reglas, pero ya nos acostumbramos, la queremos. Sí confiaría en ella si tuviera algo.

Yo veo que se estresan igual niños y niñas. Los niños de mi edad se estresan mucho por la escuela, algunos el único escape que tienen es su casa, pero hay niños que no vienen, se estresan porque oyeron que va a haber clases extra, pero aunque saben que es bueno, los presiona. Lo que les está relajando es que hay mucha convivencia, es una escuela tranquila. A mí me dicen cualquier cosa, pero a mí no me ofende, porque tengo 5 años en esta escuela. Yo confío en lo que yo soy y en lo que hago, me gusta como soy.

Luego me preguntan que cómo le hago para aprender. Lo que pasa es que yo escucho cosas importantes de las pláticas de adultos cuando estoy del otro lado y así las integro.

Alumna 5º grado. Ansiedad alta.

Escuela pública 1.

Me considero nerviosa, me pone nerviosa cualquier cosa que haga o que me pase, los exámenes. Fuera de la escuela nada me pone nerviosa. A mis compañeros les pone nerviosos cuando la maestra los regaña. La maestra no es muy exigente, pero si los castigan no los dejan salir a recreo. Lo que les relaja es jugar, a las niñas con las muñecas, a los niños jugar fútbol. Veo igual de tranquilos a los niños que a las niñas. Uno de mis compañeros se preocupa más, se pone nervioso, se pone a preguntar cosas.

Vivo con mi mamá, mi papá y mi hermana. A mis papás los veo preocupados a veces, nos preocupa que mi tío está en el CERESO (Centro de Readaptación Social), lleva ahí tres años, también el que se enferma mi abuelito.

Si pudiera cambiaría todo, no me gusta como soy, me gustaría ser más tranquila porque soy muy necia, le hago cualquier maldad a mi hermana o a mis papás y eso no me gustaría ser. De la escuela cambiaría el que mis compañeros se porten bien y no sean groseros conmigo, me molestan porque estoy flaquita, pero sí tengo amigos.

Un tiempo me estuvieron llevando con una psicóloga, si tuviera un problema en el futuro, confiaría en ella.

Alumno 5º grado. Ansiedad baja.

Escuela Privada 1.

Me considero tranquilo. Lo que más me relaja es jugar fútbol, lo que relaja a los chicos de mi edad es platicar, lo que les preocupa son los exámenes o las pruebas, tanto a niñas como a niños.

Veó que se preocupan más las niñas porque se ponen a estudiar preocupándose por cuánto van a sacar y cómo les va a ir, a veces sí les va un poquito mejor que a los niños. Las niñas a veces se preocupan por cosas del ambiente, del calentamiento global, que vaya a haber un terremoto, etc.

Mis maestros nos ayudan a estar relajados, solo uno que otro nos regaña o nos exige, pero la mayoría no mucho. No veo que los maestros estén estresados.

En mi casa mi papá es el más preocupón. Tengo otros dos hermanos, uno es muy inquieto, acelerado, pero una hermana que es más tranquila y mi mamá también es tranquila.

Si tuviera un problema en la escuela recurriría a una maestra, si es en la calle, a mis papás o a algún familiar.

Juego fútbol y tae kwon do, eso me ayuda a estar de mejor ánimo.

Alumno 5º grado. Ansiedad baja.

Escuela Pública 1.

Me considero tranquilo. A mis compañeros no veo que les preocupe nada. Un compañero se pone nervioso cuando lee en voz alta o pasa al frente. Las niñas se preocupan más porque las molestan, un compañero las molesta por diversión, les jala el pelo, las empuja, las niñas se acusan o les dan cachetadas.

A mí me relaja jugar fútbol, las niñas siempre andan juntas platicando.

Yo confío en mi papá y mi mamá. Mi papá es más exigente, más o menos enojón. A veces no me deja salir a jugar cuando le digo que tengo poquita tarea, me dice que haga la tarea. Voy más o menos en la escuela, no me considero muy listo.

Si pudiera cambiar algo le echaría más ganas, del exterior no cambiaría nada. No tengo fé en nada más.

Los maestros que he tenido son tranquilos.

Alumna 6º grado. Ansiedad alta.**Escuela Privada 2.**

Me considero nerviosa. Me ponen nerviosa los exámenes, me preocupa reprobar. En 5º casi repruebo una materia y sí me preocupé porque mi mamá y mi papá no me hablaban. Me preocupa repetir año, aunque nunca ha pasado y que mis papás me regañen por algo que hice. En 6º dos meses seguidos saqué promedio de 10. Me considero lista.

Soy la mayor, tengo una hermana que va en 3º. Otras cosas que me preocupan son la inseguridad a los alrededores. Un día había una patrulla donde vivo. Mis papás son preocupados y exigentes, a mí no me dejan salir ni a la tienda.

Mi maestra es exigente, pero tranquila. Mis compañeros son tranquilos. A una amiga le preocupan también las calificaciones, pero en general veo que no les preocupa nada. No veo diferencias en general entre niños y niñas.

Nos relaja el que no dejen tarea porque tenemos más tiempo, también el ejercicio físico, en el recreo jugar fútbol; ver la tele y estar en la compu. A mí me relaja estar en Facebook y ver videos chistosos.

En la escuela dan talleres, yo tomaba hawaiano.

Cambiaría el ser enojona, me enoja muy fácilmente, cuando estoy desesperada peleo. Del exterior, que no hubiera tanta discriminación en la escuela. Cuando llega alguien nuevo a la escuela lo ignoran. Las niñas son las que más se acercan, pero quisiera que en las escuelas fueran más duros para que no hubiera discriminación. En mi grupo son burlones, aunque de mí se han burlado sólo de juego.

Recurriría a mi tío, que es como mi amigo, o a mi abuelita si tuviera un problema. Mi abuelita escucha, me da consejos y al final yo decido.

Recurso a Dios cuando hice algo mal, primero le digo a mi tío y luego en oración le cuento a Dios.

Alumna 6º grado, Ansiedad baja.**Escuela Privada 1.**

No me gusta estar sentada sin hacer nada, me gusta estar haciendo alguna actividad o algún deporte. No soy preocupada ni me estreso tan fácilmente. Siento que algunos compañeros se preocupan demasiado por los exámenes, no sé si sea porque a mí se me facilita, pero en exámenes que yo me tardo en estudiar máximo una hora, ellos llegan diciendo que no pudieron dormir por estudiar y yo me quedo pensando que si era tan difícil. Llego a mi casa, como, tengo como una hora para hacer la tarea o estudiar, de ahí me voy a Acuática Nelson Vargas, hago una hora de tierra que es como abdominales, correr y ese tipo de cosas y luego dos horas de natación. Regreso a mi casa como a las 9, termino mi tarea, ceno, a veces veo la tele y me duermo. A veces sí siento el tiempo limitado, pero tienes permiso de faltar a la hora que es de tierra para que ya te pongas al corriente con los estudios. Si me llega a faltar algo le pido perdón a las maestras y son accesibles. Como ven que yo normalmente cumplo, cuando falto con una cosa al día siguiente ya lo traigo completo y gracias a eso me dan la libertad de poder faltar con el trabajo un día. En mi familia, mi papá es muy tranquilo, mi mamá se pone nerviosa con los horarios que tenemos porque es muy puntual, siempre nos está apurando y le gusta que seamos aplicados, así que nos exige de alguna manera.

Cuando pasé a primero de primaria y empezaban los exámenes sí me sentía presionada, pero ahorita ya se me hizo una costumbre. Tengo muchos amigos también por todas las actividades que he hecho desde chiquita, eso me ha ayudado a ser más sociable. Tienes que estar bien definido y saber quién eres y qué es lo que sabes que significas para las personas y si tienes bien definido eso, cuando te dicen cualquier cosa tú sabes que no es verdad y entonces no te perjudica demasiado. No me afecta si otros piensan diferente a mí.

Si tengo un problema en el colegio, le avisaría a mi maestra, si fuera un problema les diría a mis papás. No recurro a los de mi edad porque muchos tienen sus propias ideas y muchas ideas pueden ser buenas o malas, prefiero irme con alguien que ya tiene una idea y experiencia.

Las niñas se ponen más nerviosas que los niños, porque ellas tienen mejor presentación que los niños, siempre llegan en las mañanas a comparar los trabajos. Los niños se preocupan por cosas como que no hicieron la tarea, pero no que si le hicieron bien o si la hicieron mal.

Sinceramente, siento que a veces no soy la mejor persona porque digo las cosas muy directas y a veces llego a lastimar a la gente, pero estoy contenta de cómo soy, pero a mí no me importa mucho la opinión de los demás y me gusta porque soy espontánea. Si pudiera cambiar algo, sería que a veces soy mandona, porque me gusta ser líder, pero todavía no sé la forma de hacerlo.

**Alumno 6° grado. Ansiedad baja.
Escuela Privada 2.**

Me considero un chico tranquilo. A veces me llegan a preocupar las calificaciones. A los chicos de mi grupo les preocupa cuando salen mal en la boleta y sus papás los regañan. Mis papás me llaman la atención mi papá es más estricto con las calificaciones. Nunca he reprobado.

En general mis papás son tranquilos, tengo un hermano y una hermana, yo soy el menor. A mi maestra no la noto tan exigente, la veo relajada.

No he notado diferencia entre niños y niñas en las cosas que les estresan, algunas veces les preocupa con quién juntarse, pero a mí no me preocupa eso. Mis compañeros nunca me han contado de otras cosas que les preocupen fuera de la escuela.

Lo que les relaja es salir a recreo y clases especiales como educación física o artística. En su casa jugar videojuegos o un deporte. A mí me relaja escuchar música y estar en la computadora.

Si tuviera un problema importante recurriría primero a mi mamá, si tengo problemas con ellos, a mi maestra. Recurriría a Dios cuando alguien está enfermo o a punto de morir.

No cambiaría nada de mí, de la escuela cambiaría el que fueran un poco menos exigentes, del mundo que cuiden el ambiente.

Creo que para sentirse mejor los niños de mi edad sería bueno que convivan más con su familia y amigos, para que tengan el apoyo. Yo, en mi caso, sí me siento apoyado por ellos.

**Alumna 6° grado. Ansiedad alta.
Escuela Privada 1.**

Yo me considero nerviosa, soy muy nerviosa, empiezo a sudar y me pongo roja cuando me van a entregar una calificación. En mi salón, a veces molestan mucho. Si un niño se equivoca en algo, empiezan a decirle algo. También hay personas que inventan rumores y después te están molestando. Les preocupa lo que digan de ellos. Si alguien saca una calificación baja no dicen nada, pero empiezan a hablar y la persona se siente peor.

Lo que me relaja es estar acostada, dormir un rato y se me pasa el estar nerviosa. A mis compañeros también, pero algunos exageran.

En las tardes toco guitarra, los jueves y voy a natación otro día, eso me relaja. Sólo hay veces que sí me veo presionada para hacer la tarea, pero no en general, solo a veces me pone nerviosa el llegar a hacer la tarea muy tarde si es mucha.

Yo veo que los maestros no son tan exigentes, que están bien. Los veo nerviosos, a veces llegan corriendo a la clase.

En mi casa mi mamá es muy exigente con tareas, limpieza y calificaciones, pero mi papá no tanto, sí le importa pero no me regaña tanto. Mi papá es muy nervioso, mi mamá es más pasiva.

En calificaciones no voy mal, pero tampoco voy muy bien.

Si tuviera un problema, recurriría a mis papás para sentirme segura, bueno, a veces primero recurro a mis compañeros y ya luego a mi mamá. Mis compañeros recurren a sus otros compañeros.

Alumna 6º grado. Ansiedad baja.

Escuela pública 4.

Me considero tranquila. A veces mis compañeras no se dan a respetar y yo no soy como ellas, a mí no me molestan. Me doy a respetar siendo sincera, no faltándole el respeto a mis compañeros. Me llega a preocupar la falta de dinero y veo que a mis compañeros les presiona que tienen bajas calificaciones, le faltan el respeto a la maestra, la maestra los apura mucho porque van muy bajos, pero así aprenden. Veo a mi maestra tranquila, lo que pasa es que nosotros nos portamos mal, nos dice que si nosotros somos buenos ella también es buena. Yo voy bien en calificaciones.

Me hace sentir relajada estar en mi casa. Después de ayudar a mi mamá, hago la tarea, me acuesto un ratito, me baño, como, veo la tele una hora y ya, es lo único que hago.

A mis compañeros les gusta jugar en el salón, pero no se llevan así tranquilos, sino que les pegan a las niñas y no hay una actividad que les sirva para tranquilizarse, ni el deporte.

Veo que se estresan más los niños, porque no hacen las tareas y las tareas van para nuestras calificaciones, veo que no las hacen porque no tienen a sus familias cerca, no les ponen atención y llegan diciendo que no hicieron la tarea, que su mamá no estaba y los sacan, por eso se estresan mucho. Hay unos niños que algunas veces nos dicen de groserías y la maestra no entiende cómo nos sentimos a veces presionadas de los niños y la maestra no nos entiende muy bien a veces. Le hemos dicho. Un día le manché una sudadera a mi amiga pero fue sin querer y ella pensó que yo lo hice a propósito y me pintó todo mi saco, le dije a la maestra, pero me dijo, es que tú lo hiciste, como que no me entendió.

Si yo tuviera un problema, se lo confiaría a mi mamá. Creo en mi tía, ella me apoya mucho aunque no vive conmigo. Tengo dos hermanos, yo soy la más chica. Mi mamá y mi tía son tranquilas, mi tía va a trabajar y regresa, me trae mis dulces.

Cambiaría el no faltar al respeto, el no contaminar, en general me gusta como soy.

Alumno 6º grado, Ansiedad alta

Escuela Pública 1.

Yo me considero nervioso, 10 de 10. Cuando estoy nervioso me tiemblan las rodillas y me duele la cabeza de tanto pensar. Normalmente me tranquiliza pensar en una caricatura que estoy realizando. También me tranquiliza estar frente a la naturaleza.

A los chicos de mi edad les preocupa su apariencia. Les llega a poner nerviosos no salir a recreo y el estudio. A los niños les pone más nerviosos porque normalmente veo a todos nerviosos, les da pena hacer las cosas que dice la maestra, temen que se rían de ellos. Los compañeros son muy burlones. Se burlan de cómo te vistes, de que si está roto tu pantalón, tu suéter, si te vistes mal, si no coses tu ropa. Ya tienen seleccionados a los niños de los que se van a burlar. Hay por una parte los burlones y por otra los burlados. Les inquieta hacer bailes como la pelusa, les da pena y a veces los concursos, nos da inquietud que nos vaya a tocar a nosotros y hagamos las cosas mal.

Nos relaja salir a recreo, los niños juegan fútbol, yo a veces camino solo, tengo tres amigos y a veces cuando salimos de la escuela vamos a jugar a mi casa. A los maestros no los noto tan exigentes, los veo tranquilos.

Vivo con mi mamá, mi papá y mi hermano. Los considero tranquilos. Yo tengo miedo a caer porque a mí sí me duelen los golpes.

También me preocupa que les pase algo a mi familia, ahorita mi abuelito está en el hospital. También me preocupan los estudios, no me considero muy listo. Cambiaría mi forma de estudiar. Del exterior cambiaría mi casa de minerales, que está por construcciones.

Cuando no vivía aquí era puro campo, como desierto, había una piedra como de tonelada y media que parecía una silla y nos gustaba sentarnos. Encontrábamos huevos de serpiente, era una cantera, nos gustaba ir cerca de un lago y junto había unas piedras encimadas que estaban en medio de paredes de piedra. Pasaba el agua cada que llovía y ahí siempre nos gustaba ir. Era nuestro lugar secreto, pero ya lo descubrieron. Empezaron las construcciones de casas casi cuando nos mudamos, primero empezaron a cercar el terreno, luego hicieron las construcciones y junto a ellas estaba la piedra. Eso es lo que me gustaría cambiar, que todavía estuviera la piedra y el campo, conservarlo como una reserva natural.

Casi no me junto con nadie, no soy muy social, me gustaría cambiar un poco eso.