

Estrategias prácticas para la sana convivencia escolar

Coordinadores

María Leticia Bautista-Díaz

Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz

Rubén García-Cruz

Norma Angélica Ortega-Andrade



Estrategias prácticas para la sana convivencia escolar

Instituto de Ciencias de la Salud

Área Académica de Psicología



CONSEJO
EDITORIAL

La publicación de este libro se financió con recursos del Fondo PFCE 2017.

Estrategias prácticas para la sana convivencia escolar

Coordinadores

María Leticia Bautista-Díaz
Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz
Rubén García-Cruz
Norma Angélica Ortega-Andrade



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Pachuca de Soto, Hidalgo, México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Octavio Castillo Acosta
Rector

Julio César Leines Medécigo
Secretario General

Marco Antonio Alfaro Morales
Coordinador de la División de Extensión de la Cultura

Enrique Espinosa Aquino
Director del Instituto de Ciencias de la Salud

Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano
Director de Ediciones y Publicaciones

Joselito Medina Marín
Subdirector de Ediciones y Publicaciones

Primera edición electrónica: 2025

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ISBN: 978-607-482-923-5

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

Contenido

Prólogo	9
<i>Coralia Juana Pérez Maya</i>	

PRIMERA PARTE. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Capítulo 1. Retos y posibilidades para la igualdad, la diversidad y la no violencia en el espacio y el quehacer educativo	15
<i>Tania Esmeralda Rocha Sánchez</i>	
Capítulo 2. Regulación emocional para niños y adolescentes dentro del aula	33
<i>María Fayne Esquivel Ancona</i>	
Capítulo 3. Enojo y agresión: el juego de la buena conducta	53
<i>Raúl José Alcázar Olán</i>	
Capítulo 4. Estrategias para potencializar las conductas resilientes en el aula	65
<i>Luz Adriana Orozco Ramírez</i>	
Capítulo 5. Estrategias de afrontamiento y el manejo del estrés en los docentes	89
<i>Arturo del Castillo Arreola, María Teresa de Lucio Tapia, Jesús Javier Higareda Sánchez y Rebeca María Elena Guzmán Saldaña</i>	

SEGUNDA PARTE. COMPORTAMIENTO POSITIVO PREVENTIVO EN EL AULA

Capítulo 6. La importancia de las habilidades sociales en el aula	105
<i>Claudia González Fragoso y David Jiménez Rodríguez</i>	
Capítulo 7. Estrategias basadas en habilidades psicosociales para la prevención del acoso escolar	121
<i>Angélica Romero Palencia, Jesús Javier Higareda Sánchez, Gloria Solano Solano y Gabriela Barajas Sánchez</i>	
Capítulo 8. La meditación como estrategia para la atención en el aula de clases	137
<i>Jorge G. Escobar Torres, Santos Noé Herrera Mijangos y Dayana Luna Reyes</i>	

TERCERA PARTE. CONVIVENCIA ESCOLAR

Capítulo 9. Los valores como ingredientes de la convivencia escolar	157
<i>Norma Angélica Ortega Andrade, Ana María Rivera Guerrero y Eva Miroslava Rueda González</i>	
Capítulo 10. El bienestar psicológico en docentes como necesidad para la sana convivencia escolar	173
<i>Rubén García Cruz, María Leticia Bautista Díaz, Andrómeda Ivette Valencia Ortiz, Abigaíl Velázquez Gardini y Ana María Rivera Guerrero</i>	
Capítulo 11. Diagnóstico de procesos de violencia escolar: una propuesta cualitativa desde la psicología social crítica	197
<i>Dayana Luna Reyes, Santos Noé Herrera Mijangos y Jorge Gonzalo Escobar Torres</i>	

**CUARTA PARTE. SALUD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN EL AULA**

**Capítulo 12. Bienestar psicológico infantil en ambientes
escolarizados: una escuela referente** **219**

*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz, Rubén García Cruz, María
Leticia Bautista Díaz, Maritza Cáceres Mesa y Alejandra Lima
Quezada*

**Capítulo 13. Composición e imagen corporal: una mirada para
la sana convivencia escolar** **245**

*María Leticia Bautista Díaz, Rubén García Cruz, Andrómeda
Valencia Ortiz y Karina Franco Paredes*

**Capítulo 14. Promoción de la salud y prevención de la
enfermedad para una convivencia escolar sana** **265**

*Rebeca María Elena Guzmán Saldaña, Lilián Elizabeth Bosques
Brugada, Karina Reyes Jarquín y Giovanni de la Cruz Méndez*

Capítulo 15. ¿Cómo prevenir las adicciones desde la infancia? **283**

Leticia Trejo Espíndola

Consideraciones finales **295**

*María Leticia Bautista Díaz, Andrómeda Ivette Valencia Ortiz,
Rubén García Cruz, Norma Angélica Ortega Andrade*

Prólogo

Coralia Juana Pérez Maya¹

En este libro se encuentran estrategias prácticas psicoeducativas para coadyuvar a la convivencia sana al interior de las aulas de primaria o secundaria, preparadas para que los docentes las pongan en marcha o dirigidas hacia ellos mismos.

La obra se divide en cuatro apartados temáticos en los que se abordan las emociones, las conductas y la salud psicológica. En estos capítulos se ofrece una panorámica actual de dichas temáticas a partir del análisis de diversos enfoques, en la que se considera la convivencia sana en la escuela como instancia que induce, de manera progresiva, la consolidación de saberes, emociones y modos de conductas que demandan, en específico, el ambiente escolar y, en forma general, la sociedad contemporánea.

Un elemento novedoso de esta obra lo constituye el énfasis que se hace en las potencialidades que posee la convivencia sana al interior de las aulas como “instrumento” teórico y metodológico, donde se delimitan estrategias para la valoración de nuevas alternativas que orienten la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como sustento de los desafíos educativos a los que debe dar respuesta la escuela.

Al sistematizar las ideas al respecto, fue necesario hacer una propuesta para el diagnóstico y el desarrollo de estrategias de prevención e intervención, argumentadas con precisión, mismas que se muestran como expresión de todo el cuerpo de reflexiones teóricas y metodológicas que constituyen el contenido de todos los capítulos.

1 Área Académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

En el primer capítulo se analizan cuáles son los retos que prevalecen en el quehacer y el espacio educativo en torno al tema de la violencia, así como las posibilidades para construir una propuesta que coadyuve a la generación de una educación transformadora, que tenga como principios la igualdad, la diversidad y la no violencia.

El capítulo 2 va dirigido a los docentes y aborda la necesidad de favorecer la consolidación de competencias emocionales en los niños y jóvenes dentro de los ambientes escolares, lo que promoverá una mejor convivencia y la prevención de conductas inapropiadas en el aula, que a su vez influirá en el rendimiento académico y en los procesos de aprendizaje y motivación, que son esenciales dentro de los objetivos escolares. Asimismo, se enfatiza en referentes sobre la regulación emocional desde la perspectiva de diferentes autores, donde se puntualizan los factores intrínsecos y extrínsecos asociados a la diversidad de estrategias a implementar.

En el capítulo 3 se tratan dos aspectos que están dirigidos a profesores de primaria. El enojo en los niños y el cómo disminuirlo. Se ofrece un panorama general sobre el enojo y luego explica en detalle una estrategia de intervención denominada “el juego de la buena conducta”, en función de su implementación en el salón de clases para incrementar conductas positivas en los niños, al mismo tiempo que disminuyen las conductas disruptivas.

En el capítulo 4, se analizan distintas definiciones del concepto *resiliencia* para luego señalar algunos factores o recursos resilientes propuestos por diversos autores y, al final, se indican algunas estrategias para potenciar dichos recursos tanto en niños como en adolescentes.

Mientras en el capítulo 5 se presentan los principales factores que explican el estrés en los docentes, así como los componentes de las intervenciones cuyo propósito es modificar este constructo en ellos.

El capítulo 6 da una perspectiva general sobre la importancia de contar con habilidades sociales en la infancia, y se enfatiza en lo que sucede cuando los niños no cuentan con habilidades sociales; luego se explican los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales y concluye con algunas estrategias útiles para ayudar a los niños a desarrollar habilidades relacionadas con la expresión

positiva y negativa de sentimientos, útiles para promover el desarrollo de habilidades de socialización de los menores dentro del aula.

En el capítulo 7 se sustenta el desarrollo de las habilidades psicosociales y cognitivas como estrategias de prevención para el acoso en el ambiente escolar, así como su implementación.

En el capítulo 8 la temática central es “La meditación como estrategia para la atención en el aula de clases”. Se abordan los planteamientos teóricos y metodológicos de la práctica de la meditación como un soporte conceptual para comprender la importancia de dicha práctica en el aula de clases.

El objetivo del capítulo 9 es presentar estrategias prácticas para integrar los valores en el ámbito educativo con ejercicios y actividades sencillas, para lo cual se expone en un primer apartado qué son los valores y su relevancia en la formación de los alumnos.

En el capítulo 10 se propone una estrategia práctica sobre solución y mediación de conflictos para promover el bienestar psicológico de los docentes como necesidad para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo del capítulo 11 es proporcionar a los docentes diversas estrategias para realizar el diagnóstico de procesos de violencia en la escuela, desde una metodología cualitativa y el enfoque de la psicología social crítica.

En el capítulo 12 se revisa el papel de la comunidad escolar como agente de cambio para el desarrollo de habilidades que promuevan el bienestar tanto físico como emocional en los niños y las niñas, y se describe una propuesta de intervención para desarrollar el bienestar psicológico infantil a través de una escuela referente. Se señalan los pilares de la salud, como la higiene del sueño, la alimentación, la actividad física y la regulación emocional como fundamentos que deben ser considerados para el diseño y desarrollo de estrategias de prevención de conductas de riesgo y de promoción de la salud física y emocional que coadyuven a un bienestar psicológico pleno. Se enfatiza en los aportes más importantes de la psicología positiva aplicada y en el estudio de las emociones positivas, el optimismo, la creatividad, la descripción de las fortalezas de carácter, entre otros constructos que condicionan el bienestar infantil en ambientes escolares.

Por su parte, el capítulo 13 proporciona información y describe una estrategia práctica desde la psicología de la salud en el tema de la composición e imagen

corporal; se abordan, de manera general, el exceso de peso, las estadísticas de sobrepeso y obesidad infantil, el índice de masa corporal como indicador de obesidad. Se definen estos problemas de salud, las consecuencias físicas y socio-psicológicas del exceso de peso como fenómeno complejo que incide sobre las auto-percepciones, las interpretaciones y los pensamientos de una persona acerca de su apariencia física, lo cual trasciende a la convivencia familiar y escolar, como escenarios con mayor incidencia en discriminación corporal. Se proponen diversas sesiones de trabajo con la intención de sensibilizar a docentes, alumnos y padres de familia con relación al exceso de peso infantil y su impacto en la salud mental y emocional, todo en función de la re-planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje con el propósito de inclusión y la convivencia sana.

El capítulo 14 proporciona una serie de conceptos sobre la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad para su entendimiento. Se proporcionan estrategias por considerar en la optimización de programas de corte preventivo, dirigidos a evitar riesgos en las primeras etapas de vida del individuo y propiciar una mejor convivencia al interior del aula escolar.

Para finalizar, en el capítulo 15 se presentan estrategias para ayudar a compartir con los niños la importancia de desarrollar habilidades, desde diferentes perspectivas cognitivas, afectivas y sociales, que les den la oportunidad de tener opciones sanas de convivencia y desarrollo personal donde el consumo de sustancias no sean una opción. Se destacan los diferentes factores de riesgo y protección sobre la temática.

Usted puede seleccionar cualquiera de estos capítulos y en ellos encontrará coherencia, así como orientación de dónde hallar información complementaria. Esto significa que no es necesario tener que hacer un recorrido de principio a fin de toda la obra.

La multiplicidad de aspectos que abarcan las temáticas relacionadas con la sana convivencia escolar exigen muchas cuartillas. No obstante, creemos firmemente que en el libro se presentan estrategias de intervención necesarias y suficientes para orientarse y adquirir una cultura de intervención escolar; así como para que los expertos en esta materia puedan hacer una valoración crítica de las posiciones asumidas por los autores y las autoras, y las den a conocer para enriquecer las propuestas.

PRIMERA PARTE

REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Capítulo 1

Retos y posibilidades para la igualdad, la diversidad y la no violencia en el espacio y el quehacer educativo

Tania Esmeralda Rocha Sánchez²

Si partimos de la educación como un ejercicio comprometido y permanente de formación y transformación; resulta indispensable considerar que para fomentar en nuestras niñas y niños una formación sólida, genuina y congruente con los principios de igualdad, inclusión, diversidad y no violencia, se requiere de inicio, desarrollar y estimular *una mirada crítica* que permita problematizar aquellas acciones que son ejemplo de desigualdad, discriminación y violencia cotidiana; acciones que durante mucho tiempo no solo se han hecho invisibles, sino se han asumido como “normales”, reproducen y fortalecen tratos injustos, discriminatorios y violentos hacia distintos grupos.

En específico en el marco del trabajo docente y formativo de la infancia y la adolescencia, transformar el proceso educativo y hacer de este un vehículo de cambio social, demanda un *compromiso con nosotras y con nosotros* en tanto acompañantes de un periodo crítico de formación y aprendizaje. Sin duda, la educación no puede pensarse meramente como un ejercicio de formación que se limita al aula o al espacio educativo, sino por el contrario, es necesario reconocer

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dirección electrónica: tania_rocha@unam.mx.

su trascendencia e impacto en todas las áreas y espacios, acciones y decisiones, oportunidades y problemáticas, que enfrentan los y las estudiantes. Vale recordar que, en tanto agente social, la escuela juega un papel crítico en la consolidación de valores, así como en la reafirmación de posturas que pueden ser sumamente prejuiciosas y limitativas, dando lugar a acciones y comportamientos que lejos de transformar, fortalecen y abonan a los cánceres de la violencia y la discriminación. En el presente capítulo se analizan cuáles son los retos que prevalecen en el quehacer y espacio educativo en torno al tema de la violencia, así como las posibilidades para construir una propuesta que coadyuve a la generación de una educación transformadora, que tenga como principios la igualdad, la diversidad y la no violencia.

Antecedentes

Tal como lo refieren diversas investigaciones, los espacios educativos se han colocado como un escenario clave en el ejercicio de múltiples formas de violencia entre los infantes, generando no solo problemas en el rendimiento escolar de los menores, sino también en términos de su salud y bienestar psicosocial (Abramovay, 2005; Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008; Díaz-Aguado, 2005). Estas violencias afectan el ambiente escolar, perjudican la calidad y desempeño académico del estudiantado, pero además también inciden en la calidad de la enseñanza y el desarrollo académico del proceso educativo, afectando el entorno y a todos los actores sociales (Abramovay, 2005).

En el marco de algunas de estas investigaciones se ha señalado de manera trascendental el papel que juegan, en el ejercicio de procesos de violencia, exclusión y humillación, tanto el entorno familiar como el entorno educativo, y fundamentalmente la presencia de creencias racistas, sexistas y xenofóbicas que justifican la violencia y la intolerancia, así como la ausencia de estrategias y habilidades para la resolución no violenta de conflictos (Díaz-Aguado, 2005). Por lo tanto, dado el impacto de estas violencias y su incremento creciente en los escenarios educativos, se hace indispensable atender la promoción de nuevas formas de convivencia e interacción que oferten posibilidades distintas para los infantes, fortaleciendo no solo estrategias y habilidades para la convivencia

pacífica, sino también, y en forma muy importante, que contribuyan en el desmantelamiento de creencias y prácticas que favorecen y fortalecen el ejercicio de la violencia ante las diferencias.

En el proceso de promover una educación distinta, los docentes adquirimos el compromiso fundamental de *enseñar con el ejemplo*, y no solo desde un saber teórico y formal que muchas veces está alienado de nuestra propia cotidianidad. Dicho de otra manera, se vuelve indispensable *hacer de un saber, una práctica cotidiana*, una forma de vivir que se materialice todos los días en el espacio educativo, en nuestra forma de interactuar con los niños y las niñas, con nuestras compañeras y compañeros, e incluso con nosotros mismos a partir del respeto, la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la convivencia pacífica.

Si algo se ha hecho evidente en las investigaciones respecto al tema es que la escuela tradicional contribuye de múltiples formas a la presencia y ejercicio de violencias entre los actores sociales, fundamentalmente en la medida en la que existe una tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, el ejercicio de un trato que promueve la discriminación y exclusión, y la ausencia de respuestas efectivas ante la violencia generada (Díaz-Aguado, 2005). En ese sentido, lo anterior requiere de un ejercicio de *auto-observancia y reflexividad* para poder mirar (nos) en las acciones, en las decisiones, en las palabras, en las formas en la que establecemos relaciones con las demás personas, en vías de detectar cualquier indicio de discriminación, sexismo, homofobia, clasismo, xenofobia, etcétera, que se haga presente en nuestro ejercicio docente. Requiere de un trabajo permanente de sensibilización y toma de conciencia para poder ser quienes desde el quehacer educativo y la información que transmitimos, fomentemos el respeto a las diferencias y coadyuvemos a una cultura de derechos y oportunidades, inclusión y diversidad, de no violencia.

Bajo dicha premisa, ser docentes y tener como tarea educar para la igualdad, la inclusión, la diversidad y la no violencia nos *demanda ejercer nuestros derechos, pero también asumir nuestras responsabilidades*, en tanto reconocemos nuestra posición privilegiada y nuestra capacidad creativa para generar cambios, y ofertar nuevas posibilidades en las que niñas y niños puedan convivir bajo principios que se alejen del odio, la intransigencia y la exclusión.

En ese sentido, no debemos obviar que los primeros años de vida constituyen un periodo crítico de formación, si bien no único, pero sí fundamental en primer lugar para la adquisición y desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a las niñas y niños responder de forma creativa y oportuna ante los desafíos que se desprenden de un contexto cambiante, hiper-estimulante, con problemáticas derivadas de un permanente proceso de globalización y reestructuración social, y seguidamente, en términos de sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades (Blanco-Guijarro, 2006).

Es indispensable recordar, en este punto, los cuatro aprendizajes críticos que supone la educación de acuerdo con la UNESCO (Delors, 1996): *a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntas y juntos, y d) aprender a ser*. Sin duda, lo anterior supone una visión holística que da cuenta de que lo que aprendemos en la escuela no solo pasa por el plano cognitivo, sino también por el emocional y el social. Lo que los niños y las niñas aprenden en la escuela constituye una oportunidad imperdible para que aprendan a construir relaciones humanas igualitarias, satisfactorias y saludables, incluyendo una relación vital, que es la relación que pueden tener con sí mismos.

Así, la educación en tanto tarea y proceso requiere ser repensada. Una de las consideraciones críticas al respecto es garantizar una educación igualitaria e inclusiva. *Igualitaria*, en el sentido de que, al integrar un enfoque de género en esta, puedan por una parte visibilizarse los diversos prejuicios, estereotipos y prácticas que coadyuvan a la discriminación y que sostienen las plataformas para que se reproduzca y mantenga vigente una cultura sexista, machista y homofóbica, por otra, garantizar el acceso equitativo para niñas y niños en todos los niveles y espacios (Díaz-Aguado, 2005; Freixas & Fuentes, 1994; Moreno-Llaneza, 2004; Sainz-Pelayo, 2013). *Inclusiva*, no en el sentido que a veces se mal entiende de “integración” (y que suele pensarse que es exclusivo hacia la integración de niñas y niños con discapacidad), sino en términos de garantizar el acceso, la participación y el derecho a una educación de calidad a todas las poblaciones, reconociendo a quienes pueden encontrarse en una condición de mayor marginación o exclusión, y garantizando así un cambio en la cultura y prácticas educativas que permita atender a la diversidad del alumnado (Blanco-Guijarro, 2006).

Vale la pena recordar que la educación inclusiva aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las personas, siendo ello la base de una sociedad más justa e igualitaria (Blanco-Guijarro, op. cit.). Por tanto, debemos considerar que el género más que un saber reflexivo alude a una práctica social, que se naturaliza y legitima, por lo que se materializa en un conjunto de reglas institucionales, culturales, sociales y relacionales dentro y fuera del espacio escolar que dan lugar a un sinnúmero de prácticas, acciones y tratos no solo diferenciados sino desiguales. Por ello es que se requieren acciones inmediatas, urgentes y desde distintos niveles, que en su conjunto apunten no solo a la sensibilización, sino a la toma de conciencia de las prácticas y acciones que sostienen la desigualdad entre hombres y mujeres, la mirada sexista que asume la superioridad de lo masculino y lo femenino, y que da espacio para otras formas de violencia, rechazo, odio y discriminación como son la homofobia, el machismo, la transfobia, el acoso y hostigamiento sexual, etcétera.

Promoviendo una educación distinta desde el saber, el hacer, el convivir y el ser. Estrategias prácticas dirigidas al personal docente

Bajo los planteamientos expuestos, podemos preguntarnos: ¿qué puntos son indispensables de repensar y atender en el marco de una educación igualitaria, inclusiva y diversa, que apuesta a la paz y no a la violencia durante la infancia? A continuación, expongo algunos de los ejes críticos en la co-construcción de un proceso educativo que promueva esa posibilidad.

- A. *Del desencuentro al encuentro*. Hasta ahora las diferencias; en principio las diferencias que apelan a la condición sexuada de las personas (sexo “femenino” y sexo “masculino”) no solo han sido empleadas como una forma de sostener y fundamentar las desigualdades sociales entre las personas, sino que incluso desde diferentes discursos científicos, religiosos, políticos, académicos y cotidianos se ha intentado enraizar estas diferencias y exacerbarlas para mantener una suerte de *status quo*. Y, si bien es cierto que la condición humana se hace manifiesta en la diversificación sexuada; las construcciones, interpretaciones y formas de organización que emergen

a partir de esto, obedecen más bien a un poderoso sistema de organización y estructuración social llamado género (Scott, 1986).

Bajo este sistema (sistema sexo-género), las diferencias sexuales no solo han sido pensadas bajo una lógica binaria y opuesta, sino también jerárquica, de tal forma que aquello que se congrega en lo “femenino” tiene un menor valor que lo “masculino”, sean cuerpos, comportamientos o características, así como actividades o espacios que son ocupados por uno u otro género. Este planteamiento ha llevado por siglos a un desencuentro entre los sexo-géneros, a la descalificación de uno sobre otro, a la humillación y la violencia dada la dimensión de poder que atraviesa dicha relación. La *otredad* es vista como algo no solo ajeno y distante, sino amenazante. Y esta mirada puede extenderse a la diferenciación sexual, y a cualquier condición de vida que en apariencia se coloque como contrario u opuesto a lo que se ha establecido como “normal”.

En los contextos educativos, el profesorado juega un papel crucial en la socialización de género del alumnado, transmitiendo a través de su acción educativa, creencias y prácticas que obedecen a la convención sexo/género, y que no siempre son conscientes de que sus modos de interacción pueden ser discriminatorios y violentos (Freixas & Fuentes, 1994). Asimismo, pueden promover en el marco de este sistema sexo-género, prácticas y enseñanzas que coadyuvan al fortalecimiento de miradas y elecciones estereotipadas en función del sexo, entre el alumnado.

Por tanto, nuestra tarea como docentes se coloca en la promoción de una *educación transformadora* que nos capacite en el ejercicio de una mirada incluyente y respetuosa, desde la cual las diferencias entre niñas y niños, las mujeres y los hombres, las personas con y sin discapacidad, las personas homosexuales y heterosexuales, las personas transexuales y transgénero, y las personas cisgénero (coloquialmente aludiríamos a toda persona no trans), etcétera, sean vistas *como un recurso de participación y apoyo para el aprendizaje, las relaciones, el desarrollo y el despliegue de nuevas posibilidades y potencialidades, así como de valores*. Dicho de otra manera, nuestra labor es colaborar para que las niñas y los niños en toda su diversidad humana aprendan a vivirse desde el encuentro y no desde el desencuentro y la amenaza.

B. *De la cultura del maltrato, el odio y la violencia a la cultura del buen trato y de la paz.* Retomando la idea de cómo es pensada y vivida la diferencia en cualquier rubro o esfera de la vida humana, y su lectura desde un sistema binario y jerárquico, todo aquello que es diferente no solo se desconoce, sino que se descalifica y rechaza. En la medida en la que reconocemos la diferencia, (paradójicamente) más la desconocemos, y se recurre a diversos mecanismos de invisibilidad, marginación, discriminación y violencia. Lo anterior tiene sentido en tanto son relaciones atravesada por el poder. Es decir, hay condiciones o características que, en el marco de la organización social, suponen una posición privilegiada en relación a otras (p.e. hombres sobre mujeres, heterosexuales sobre homosexuales, personas blancas sobre personas negras, etcétera). Y quien ocupa una condición privilegiada puede ejercer estas violencias hacia quienes se encuentran en una condición de desventaja.

Bajo tal planteamiento, y resultado de la fuerza que tienen los modelos androcéntricos, sexistas y homofóbicos (entre otros) en nuestra sociedad, el profesorado no suele tener plena conciencia de las desigualdades que emergen de ello, y con frecuencia, lejos de contribuir a su identificación y erradicación en el espacio educativo, suelen fomentarles (Espín-Martínez, 2000). Aunado a ello, como ya mencioné, existe una minimización de la violencia e incluso suele promoverse al pedir a los niños y niñas que respondan ante la violencia -aludiendo a formas no adecuadas que promueven mayor violencia- (ver Díaz-Aguado, 2005).

Por tanto, el reto educativo es transformar esas formas naturalizadas y respaldadas por la sociedad, innovando en prácticas distintas y propositivas. La *cultura del buen trato* supone entonces dismantelar el conjunto de comportamientos y actitudes que puedan dar lugar a la discriminación, al rechazo y a la violencia. En específico en el contexto educativo, invita a repensar no solo las diferencias como un espacio y ocasión de aprendizaje y transformación, sino también *a generar un reconocimiento legítimo del otro*, lo que implica construir una postura empática, de encuentro, de comunicación bidireccional y no unidireccional, de inclusión y no de “tolerancia” [palabra que significa soportar, admitir o permitir una cosa que no gusta o no se

aprueba del todo], y por supuesto, una resolución de conflictos que no se base en la violencia.

Nuestra labor como docentes en el marco de esta *educación que apuesta por la cultura del buen trato*, nos exige colaborar en la posibilidad de que las personas se hagan protagonistas de su propia historia, nos convoca a generar espacios y posibilidades para aquellos y aquellas cuyas condiciones los han puesto siempre en la posición no privilegiada, nos alerta ante la posibilidad de transmitir con nuestras enseñanzas y acciones actos de intransigencia, discriminación, exclusión y odio, nos invita a dismantlar categorías, estereotipos rígidos y estáticos que encajonan a las personas, nos invita a educar y coeducar desde la curiosidad por conocer antes que desconocer al otro.

Cabe recordar que la educación en el espacio educativo, es fundamental, pero no en el sentido de aprendizajes formales y temáticos, sino en términos de convivencia (Maturana & Dávila, 2006). Como refiere el pedagogo Paulo Freire (1997), el profesorado puede contribuir en la construcción de conocimientos que formarán seres humanos libres, justos y equitativos en la sociedad.

- C. *De la C [currícula] a la P [Práctica]*. Sin duda, el conocimiento debe ser siempre oportunidad de transformación. De manera que, incorporar una mirada crítica, incluyente, igualitaria, diversa y no violenta, demanda no solo dar cuenta y reconocer las formas en las que se enseñan, fomentan y transmiten los estereotipos de género, los prejuicios y actos que dan lugar a la discriminación, al odio, a la intransigencia y a la violencia, sino transformarlas.

En el marco de las experiencias educativas, el currículum existente se caracteriza por una visión androcéntrica, en donde además se congregan estereotipos de género y miradas sexistas en torno al mundo y las personas, sino que además prevalece una ausencia de las mujeres en el conocimiento formalizado ya sea como generadoras de conocimiento o como objeto de estudio, pues ha prevalecido el punto de vista masculino (Freixas & Fuentes, 1994; Sainz-Pelayo, 2013).

En ese sentido, una primera tarea nos convoca a hacer una revisión exhaustiva y crítica de los contenidos temáticos que se enseñan en el espacio educativo, el tipo de materiales didácticos que son empleados, la forma en la que es utilizado el lenguaje y los significados que este reproduce (Sainz-Pelayo, 2013), ya que algo muy presente en estos materiales es el lenguaje sexista que desvaloriza y hace invisible la experiencia de las personas en función de su condición sexo-genérica (hombres o mujeres). Nuestra labor es contribuir con una mirada crítica ante toda información que abone a los procesos de desigualdad, discriminación y violencia.

Es importante recordar que los materiales teóricos son fundamentales en la transmisión de saberes, tanto en lo que contienen como en términos de los valores implícitos que transmiten y de la cultura que se hace manifiesta en estos (Sainz-Pelayo, op. cit.). Así que, una consideración crítica es reconocer que los contenidos y materiales seleccionados dan relevancia a unas voces en relación a otras, y puesto así, *aquello que no se nombra, no existe*. Si como docentes podemos contribuir a dismantelar la visión parcial, segregada y jerarquizada del mundo, podremos ofrecer a los niños y niñas, herramientas y posibilidades simbólicas para pensarse y vivirse más allá de estereotipos rígidos e inamovibles.

Sin embargo, el saber teórico no es suficiente, se requiere pasar *del nivel de pensamiento al nivel de acción*, y en tal sentido, tenemos que poner mucha atención en las prácticas educativas que tienen lugar en el espacio escolar, dentro y fuera del aula. Como lo mencioné previamente, existen prácticas institucionales, culturales, sociales y relaciones que pueden dar lugar a procesos de segregación, exclusión, discriminación y violencia. Podemos considerar como ejemplo de lo anterior, el tipo de espacios físicos que se asignan a niñas y niños tanto en el salón de clase como en el recreo, el tipo de actividades que se les permite realizar y las que se les prohíbe (todo bajo el argumento de “son cosas para niñas” o “son cosas para niños”), el tipo de acciones y trato que dirigimos de forma diferenciada a niñas y niños, o cuando sostenemos la práctica de dividir los grupos de trabajo solo con niñas o con niños. De una u otra forma lo que hacemos con este tipo de acciones que segregan, es reforzar el imaginario social de que los sexos son

“diferentes” [no en el sentido biológico sino social] y que, por tanto, no tiene derecho y posibilidad de las mismas cosas.

En este sentido, nuestra tarea y compromiso con una educación transformadora también demanda exponer el *currículo oculto*, es decir, este conjunto de normas, valores y acciones implícitos que contribuyen a la desigualdad y desencuentro. En particular, es fundamental atender a nuestros gestos, omisiones, miradas de aprobación y desaprobación, aspectos que en conjunto son otra manera de educar y pueden transmitir mucho más que en un conjunto de palabras.

Apelar a una toma de conciencia en torno a las desigualdades de género implícitas en el currículum y en el quehacer educativo, demanda replantear el rol de género dentro de la disciplina, cuestionar las estructuras básicas sobre las que se ha construido la disciplina y los saberes en la misma, así como revisar las actitudes e interacciones durante la enseñanza (Freixas & Fuentes, 1994). Para finalizar, nuestro compromiso se coloca en la necesidad de auto-observarnos y dar cuenta de prejuicios, sesgos y formas particulares de entender el mundo, porque es seguro que se verán reflejadas en nuestras acciones, y constituyen puntos por fortalecer bajo la idea de poder promover una educación transformadora.

- D. *Coeducar y no solo educar*. Tal vez una pregunta muy importante que podemos hacernos en este punto es pensar *¿para qué necesitamos educar?* Necesitamos educar con la finalidad de erradicar el sexismo, la homofobia, la discriminación, la violencia y el odio.

En el marco del sistema sexo-género se colocan diversas restricciones y violaciones a los derechos humanos básicos, que abarcan desde la dificultad para vivirse de manera autónoma y libre, hasta el acceso a recursos y beneficios, tales como la salud, educación, seguridad, etcétera. Atravesando también por la negación de la “existencia humana” cuando las personas no se ajustan adecuadamente a los parámetros de este orden de género (es decir, a los estereotipos, roles, expectativas, actividades y espacios asignados, identidades sexuales y orientaciones sexuales normadas, etcétera). En ese tenor, la *coeducación* se coloca como un requisito indispensable en la posibilidad de una educación transformadora.

¿Cómo podemos entender la coeducación? Ese proceso de educar al margen de un orden de género restrictivo y violento. Tal vez sea más fácil si empezamos señalando lo que no es la coeducación. Co-educar no significa mezclar a niñas y niños en el aula, tampoco es que las niñas tengan que hacer las mismas actividades que los niños o viceversa, no es hacer grupos mixtos solo por mezclar, e implica mucho más que cambiar algunas letras en nuestro lenguaje (Moreno-Llaneza, 2004). Una escuela coeducativa debe estar abierta al cambio y lograr que tanto niñas como niños reciban la misma atención y tenga el mismo lugar protagónico (Espín-Martínez, 2000).

Coeducar supone reafirmar que, en el marco de nuestras diferencias, las personas somos iguales. Implica contribuir en el desarrollo de identidades sólidas y fortalecidas bajo las cuales los niños y las niñas se sienta bien siendo lo que quieren ser, sin verse opacadas bajo la mirada sexista. Implica comprometernos con un lenguaje incluyente y no sexista que permita reafirmar y reconocer la existencia de todas y todos. Significa ampliar las oportunidades educativas y formativas no partiendo de categorías que limitan dicho potencial. Requiere educar a los niños y a las niñas como seres completos, y no complementarios (unas con otros). Nos invita a poder ver a las personas más allá de su condición sexuada, y bajo tal idea, ofrecer entonces las máximas posibilidades de aprendizaje y crecimiento.

Al mismo tiempo, la coeducación necesita de un *trabajo constante con el aspecto afectivo, con el manejo de emociones y sentimientos*, rompiendo la lógica de que este campo solo pertenece a las mujeres (y lo femenino). Algo fundamental, y que cruza de forma directa con la posibilidad no solo de erradicar la violencia, sino de contribuir a la paz, es colaborar en una educación por la ternura, por la expresión emocional, por la sororidad, por la cooperación, el diálogo, el aprendizaje colectivo y el trabajo cooperativo, fortaleciendo la expresión de responsabilidad y solidaridad entre los niños y las niñas, sin incurrir en segregaciones y exclusiones, ya sea por razón de sexo o cualquier otra condición (Espín-Martínez, 2000).

En el campo curricular, la coeducación supone un ejercicio comprometido y responsable con la revisión crítica de la información que ahí se expone, buscando ante todo generar modelos no estereotipados en torno a las

posibilidades de ser y hacer, con el análisis de la división sexual del trabajo y los efectos que esto ha tenido en los procesos de discriminación y violencia, con el fortalecimiento de una actitud crítica ante las imágenes e información estereotipada que puede prevalecer en múltiples medios y formas de comunicación, con la generación de tareas, actividades y ejercicios que promuevan el desarrollo creativo, y potencien las habilidades del estudiantado más allá de los estereotipos de género, con el uso de un lenguaje no sexista y la puesta en práctica de nuevos recursos lingüísticos y literarios (ver Espín-Martínez, 2000; Freixas & Fuentes, 1994; Sainz-Pelayo, 2013).

En términos de nuestra práctica, conlleva a la necesidad de atender a nuestras respuestas de apoyo y motivación, ante los intereses y deseos de los niños y las niñas que no necesariamente obedecen a las normas de género, a la tarea de planear actividades y juegos que potencialicen el desarrollo de actividades y experiencias no estereotipadas para ambos grupos, sin que esto suponga un problema o un espacio de descalificación y confrontación. Demanda de nuestra parte, colaborar en el desarrollo de tareas y actividades que promuevan un desarrollo autónomo y creativo sin las limitaciones de los estereotipos y prejuicios. Utilizar estrategias de trabajo y actividad que rompan con la forma tan naturalizada de segregar al estudiando por su condición sexo-genérica o cualquier otra condición que fomente la exclusión y marginación. Y trabajar en el desarrollo de experiencias y aprendizajes que les permitan repensar sus identidades como espacios permanentes de descubrimiento y aprendizaje, y no como categorías fijas e inamovibles, que limiten sus posibilidades de acción.

La coeducación es un proceso educativo cuyos principios son la *igualdad*, *la paz* y *la justicia*; valores fundamentales en la posibilidad de erradicar el sexismo, disminuir o erradicar las desigualdades de género, y contribuir en la generación de una sociedad más justa y equitativa.

- E. *Promover una educación que coadyuve a logro de la paz.* Si hemos señalado que, desde la forma de pensar y entender nuestras diferencias en cualquier sentido, partimos de una lógica de desencuentro y rechazo, resulta fundamental replantear (nos) en el marco de las relaciones humanas, la posibilidad de vivir desde lugares mucho más constructivos y enriquecedores. En ese sentido, es

indispensable que reflexionemos de forma profunda y contundente *de qué manera es posible poner la educación al servicio de la humanidad*.

Al respecto, vale la pena insistir en que promover la paz, significa no solo gestar las habilidades para ello, sino *fomentar una cultura de paz*. En ese sentido, la paz supone la ausencia de conflicto, así como la superación, reducción y evitación de todo tipo de violencias físicas, culturales y estructurales, además del desarrollo de habilidad para transformar los conflictos en oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio e intercambio (Fisas, 2011). Implica llevar a cabo un desarme cultural en torno a todo este sistema ideológico que mantiene las brechas de desigualdad y promueve la violencia en sus múltiples manifestaciones.

Aunque dicha tarea rebasa en mucho las posibilidades que se tienen como docentes, nos invita a *colaborar a través de la educación en la disidencia, en la responsabilidad, en el compromiso, en la movilización, en la sensibilidad ante el dolor y la injusticia, en el reconocimiento del otro como un igual*. Vale recordar el papel activo y crucial que tenemos en desarrollo tanto intelectual, como afectivo y social de los niños y las niñas. La escuela es el espacio pensado para aprender a vivir con los otros/as, y para desarrollar una identidad cívica respaldada en el reconocimiento de los derechos propios y compartidos (Ortega-Ruiz, 2007).

En especial tenemos como tareas concretas e inmediatas, colaborar arduamente dentro y fuera del salón de clases - y del espacio educativo-, en la promoción de *valores como la cooperación, la amistad, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de la igualdad entre todas las personas*, el desarrollo de habilidades para la construcción de relaciones solidarias y constructivas.

Sin duda, nuestra labor puede darse en diversas formas y niveles que apuntalan tanto a la comprensión de nociones básicas como igualdad, equidad, diversidad, inclusión, paz, etcétera, pero sobre todo *en el ejercicio cotidiano a través de las actividades que se realizan*, juegos a elegir, juguetes que se priorizan, formas de trabajo, asignación de espacios, prácticas educativas, tareas que se dejan, reflexiones que pueden gestarse en los salones de clase,

situaciones y ocasiones inesperadas que dan oportunidad para aprender (que no para sancionar) y replantear nuevas posibilidades de acción.

En la medida en la que la cultura de la violencia está enraizada en un sistema de control y dominación como lo es el sistema sexo-género, es indispensable poner en práctica los principios de la coeducación que apuntalen al reconocimiento de la igualdad de derechos, la inclusión, la no discriminación y el reconocimiento del otro. Es en el marco de esta tarea, que educar para la paz se vuelve un principio fundamental, mismo que supone aprender a convivir en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias, además de “*educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica*” (Fisas, 2011, p.5).

Conclusión

Tras todo lo expuesto en el presente capítulo, vale la pena reiterar que la educación en su dimensión actual supone retomar los cuatro ejes de aprendizaje señalados por la UNESCO, de tal suerte que, en la posibilidad de educar para la paz, no desdeñemos la enorme labor que supone *fomentar un aprendizaje para conocer, para hacer, para convivir y para ser*. Dicho de otra manera, educar para la igualdad, la diversidad y la no violencia, supone transversalizar lo aquí expuesto a todos los confines del desarrollo y aprendizaje humano.

Tal como lo refiere el exdirector general de la UNESCO “*tenemos la obligación moral de fomentar en nosotros y en nuestros hijos la capacidad de oponernos a que un sinfín de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno social, tanto natural como social...Debemos luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio que la sociedad fomenta*” (Citado en Fisas, 2011).

Por supuesto, esta labor no puede hacerse de manera solitaria y aislada. Se requiere de una participación comprometida de otras y otros actores sociales como pueden ser las autoridades educativas y las familias. Sin embargo, recordemos algo muy importante, muchas veces en nuestro papel docente *somos nosotras o nosotros quienes más oportunidades tenemos de abrir nuevas miradas y posibilidades, ejercitar la convivencia solidaria y democrática, y poner en escena una educación potencialmente transformadora y comprometida en la sociedad*.

La herramienta más importante e indispensable para lograr lo anterior es *mantenernos en un estado alerta y vigilante de nuestras propias prácticas docentes, dedicar tiempo a (re) pensarnos y a identificar aquellas áreas que podemos fortalecer o que necesitamos trabajar para poder educar desde un lugar congruente a los principios que supone una educación transformadora*.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 53-66.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Cid H., P., Díaz M., A., Pérez, M. V., Torruella P., M., & Valderrama A., M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>.
- Delors, J. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Espín-Martínez, M.C. (2000). Coeducar para convivir: La coeducación como factor imprescindible para mejorar la convivencia escolar. En *Educación en el 2000*, núm.11 [cap. 13, p.p.130-133]. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia. I.S.S.N. 1576-0499. Recuperado de https://www.educarm.es/documents/246424/461842/28_coeducarparaconvivir.pdf/f2a9ab5e-6873-4411-9283-ae0c89066504.
- Fisas, V. (2011). *Educación para una cultura de paz*, Barcelona, Cátedra UNESCO para la paz y los Derechos Humanos de la UAB (Quaderns de Construcció de Pau, nº 20). Recuperado de http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freixas, A. & Fuentes-Guerra, M. (1994). Reflexiones sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- Maturana, H. & Dávila, X. P. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.

- Moreno, M. (2004). Las autoridades educativas advierten que no coeducar perjudica seriamente la salud. Ponencia presentada en el curso “¿Dónde están las niñas? Perspectiva de género en la educación para la salud y el deporte”. Recuperado de <http://www.ciudademujeres.com/articulos/IMG/pdf/DondeLN-Marian-2.pdf>.
- Ortega, R., R. (2007). “La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela”. Revista de Educación de Castilla la Mancha, 4, 50-54. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93542/00620073000911.pdf?sequence=1>.
- Sainz-Pelayo S. (2013). ¿Cómo educar en la escuela? Análisis de materiales para el tratamiento de la igualdad de género (Tesis de Maestría en Educación Infantil). España: Universidad de Cantabria.
- Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historical Review*, 91, 1053-1075.

Capítulo 2

Regulación emocional para niños y adolescentes dentro del aula

*María Fayne Esquivel Ancona*³

El presente texto aborda la necesidad de favorecer la consolidación de competencias emocionales en niños y adolescentes dentro de ambientes escolares, como una estrategia de promoción para la sana convivencia y la prevención de conductas inapropiadas en el aula. Esta propuesta influirá también en el rendimiento académico en los procesos de aprendizaje y motivación, que son objetivos esenciales en el ámbito escolar. En este capítulo se presenta un breve panorama acerca de la regulación emocional (RE), y el desarrollo socioemocional desde la etapa preescolar hasta la adolescencia, aunado a la descripción de programas que proponen estrategias y prácticas de RE que los docentes pueden aplicar con la finalidad de fomentar las habilidades socioemocionales y regulatorias de sus alumnos.

Regulación Emocional para Niños y Adolescentes

La educación es la clave principal para lograr un desarrollo integral en el ser humano, la cual no solo incluye aspectos cognitivos y académicos sino también

3 Facultad de Psicología, UNAM. Dirección electrónica: fayne_esquivel@yahoo.com.mx.

personales, sociales y emocionales (Lorente, Ramos, & Pérez, 2016). Por ello, en la actualidad una temática educativa en la que hay que poner especial atención es el desarrollo de las **competencias emocionales** de los alumnos, que se entienden como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones (Bisquerra & Hernández, 2017; Lorente et al., 2016).

Dentro del ámbito educativo, la necesidad de implementar una educación emocional en las escuelas radica en fomentar competencias emocionales que doten a los alumnos de factores protectores y preventivos que favorezcan actitudes positivas y de autoeficacia que les permitan alcanzar su máximo potencial no solo como alumnos, sino como seres críticos, autónomos y capaces de afrontar los acontecimientos de la vida diaria (Lorente et al., 2016; Vaello, 2009). Esta temática resulta central en la enseñanza debido a que en toda conducta está implícita la relación interpersonal; por lo tanto, si el alumno aprende a entender sus propias necesidades emocionales y las de los demás, podrá mostrar empatía y respeto por el otro, y de este modo será posible prever factores de riesgo como el acoso escolar, la falta de motivación y evitar conductas violentas. Los beneficios asociados a una adecuada RE son: incrementar el rendimiento escolar, mejorar el clima social dentro el aula y mejorar las habilidades socioemocionales y de relación entre alumnos y maestros, lo que a su vez llevará a experimentar bienestar subjetivo y una mejor convivencia tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Ibarrola, 2004; Casel, 2003; Altuna & Arretxe, 2008).

Para poder desarrollar **competencias emocionales** es necesario que los adultos (padres y profesores) aprendan a regular su vida emocional para así poder ayudar a sus hijos y alumnos a desarrollar estas habilidades.

La *regulación emocional* (RE) es considerada una **competencia emocional** esencial que permite responder de manera adecuada a diversas situaciones que podrían considerarse intensas en el ámbito emocional como el estrés, la frustración, el miedo o la alegría. Se define como la capacidad de administrar y modificar la latencia, la intensidad y la duración de las emociones, es decir, cómo y cuándo se experimentan y expresan conductualmente (Eisenberg, Hoger, Sulik, & Spinrad, 2015; Gross, 2015). Entre las micro-competencias que la conforman, Calderón et al. (2012) identifica:

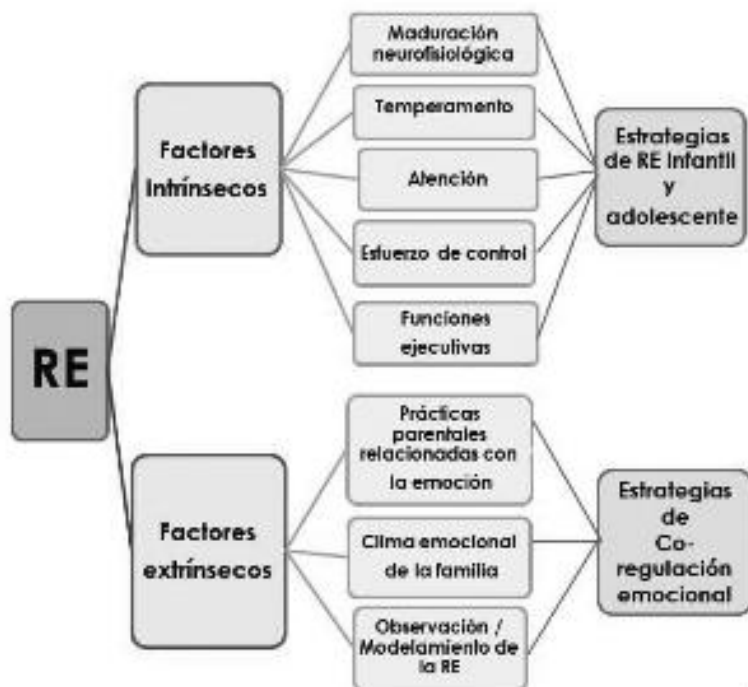
- Expresión emocional apropiada.
- Regulación de emociones y sentimientos, que implica saber y aceptar que deben ser reguladas, por lo que incluye la impulsividad, la tolerancia a la frustración y direccionar a favor de recompensas a largo plazo, en lugar optar por las inmediatas.
- Habilidades de afrontamiento mediante la gestión entre la intensidad y la duración de los estados emocionales, lo que le permitirá a los niños y adolescentes sobreponerse a retos y situaciones de conflicto.
- Autogeneración de emociones positivas, enfocada a crear emociones que den bienestar y disfrute de la vida. Por tanto, una regulación emocional adecuada permitirá tanto al niño como al adolescente lo siguiente (Esquivel, 2010):

1. Reconocer los sentimientos propios y tomar en cuenta los de los demás.
2. Esperar lo necesario por la gratificación.
3. Presentar menos estrés y conflictos.
4. Planear y anticipar consecuencias de sus acciones.
5. Afrontar retos y vencer dificultades.
6. Tomar iniciativas con seguridad.

- Establecer metas a futuro donde es necesario considerar que el desarrollo de la RE involucra factores intrínsecos y extrínsecos que serán utilizados para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales (Thompson & Meyer, 2007). Dentro de los primeros se consideran el temperamento, la maduración neurofisiológica, la atención, el esfuerzo de control y las funciones ejecutivas, que a su vez son consideradas como variables vinculadas a las estrategias de RE. Respecto a los segundos factores, se encuentran las prácticas parentales relacionadas con la emoción, el clima emocional de la familia, la observación y modelamiento de la RE por parte de los cuidadores primarios, lo que deriva en estrategias de co-regulación emocional (Co-RE) que influyen en las estrategias de RE de los niños y adolescentes (Esquivel, 2014; Bisquerra & Hernández, 2017).

Figura 1. Variables relacionadas con la regulación emocional.

Componentes del desarrollo de la regulación emocional



Revista de Psicología (2014)

Desarrollo de la Regulación Emocional

El desarrollo de la RE no se da de manera lineal sino más bien se ajusta al propio desarrollo integral del niño y del adolescente. A continuación, se presentan los principales rasgos asociados a la etapa preescolar, escolar y adolescente:

Preescolares

Durante este periodo se da un gran desarrollo cognitivo y del lenguaje, que tiene influencia en la regulación emocional al permitirle al niño que exprese lo que siente y, de este modo, pueda solicitar ayuda. En esta etapa se dan periodos de autorregulación sostenida mezclados con periodos de co-regulación niño-

adulto, donde el niño va seleccionando patrones de regulación que observa y son modelados en el contexto familiar. Posterior a esto, cuando sus redes sociales aumentan (amigos, hermanos, vecinos, compañeros de curso, profesores, entre otros), le proveerán de información nueva y distinta acerca de la emoción, sus influencias regulatorias y aceptación social (Figueroa, 2009).

Escolares

Durante la niñez Ato, González y Carranza (2004) sostienen que la autorregulación emocional se caracteriza por ser una transición de una regulación externa (dirigida por los padres o por las características del contexto) a una regulación interna (en su mayoría autónoma e independiente), en donde el niño interioriza y asume los mecanismos de control.

En este periodo escolar, el desarrollo cognitivo del niño permitirá conceptualizar y verbalizar ideas acerca de la emoción de modo más abstracto que se verá manifestado en las reglas emocionales. Esto mismo le posibilitará la conciencia de experimentar emociones simultáneas y mixtas, no obstante, no será hasta alrededor de los nueve años que empezará a comprender que puede experimentar emociones opuestas al mismo tiempo (como estar triste y contento a la vez). Conforme el niño se haga consciente y pueda analizar su propia vida interna, será capaz de meditar sobre sus estados internos y de pensar en las implicaciones de los mismos. Las influencias sociales –como las reacciones de los otros a las emociones propias- contribuirán a la internalización de las emociones, por lo que condiciones como una crianza disfuncional, conflictos parentales, abuso, entre otros, alteran los patrones de regulación emocional al exponer al niño o niña a un nivel de estrés que no es capaz de manejar (Figueroa, 2009).

Adolescentes

En esta etapa, que comprende de los 12 a los 18 años, la habilidad de regular emociones aumenta y las decisiones de regulación se harán más diferenciadas en función de la motivación, del tipo de emoción y de los factores socio-contextuales. Aquí, los dos factores que influirán en la decisión de expresar ciertas emociones

a determinadas personas serán, por un lado, la conciencia aumentada de las consecuencias interpersonales de un despliegue particular de emociones y, por el otro, el proceso de cambio en las relaciones con los padres versus pares (Figuroa, 2009).

Estrategias Prácticas de Regulación Emocional para Docentes

Dentro del ámbito académico, Bisquerra y Pérez (2007) señalan que las *competencias emocionales* ayudan a adquirir de manera eficiente los conocimientos académicos, por lo que resulta importante formar profesores emocionalmente competentes que sepan diagnosticar y propiciar que sus alumnos auto-regulen sus emociones mediante programas de intervención que involucren tanto lo cognitivo como lo afectivo (Mellado et al., 2014).

Para lograr desarrollar las habilidades de regulación emocional se debe tener en cuenta que deben estar desarrolladas la conciencia emocional (el conocimiento de las experiencias emocionales ya sean propias o de otros), la comprensión de las emociones (el conocimiento consciente acerca de un proceso emocional o creencias de cómo funcionan las emociones) y la empatía (sentir lo que alguien más siente, lo que dará pie a responder para dar apoyo de forma efectiva; Southam-Gerow, 2013). Para lograr las metas docentes de que los niños adquieran las habilidades de RE es necesario integrar las aportaciones de la ciencia básica, la neurociencia, la psicología, la sociología, la pedagogía, la ética, entre otras, para establecer programas de intervención metacognitivos y metaemocionales (Mellado et al., 2014).

Algunas técnicas que responden a la necesidad de poner atención a la dimensión socioemocional dentro de la formación infantil incluyen: actividades lúdicas, dinámica de grupos, aprendizaje cooperativo, autorreflexión, razón dialógica, juegos, técnicas de relajación y respiración, entre otras, que fomentan el aprendizaje y las relaciones sociales sanas dentro de un clima de seguridad y bienestar escolar (Bisquerra & Hernández, 2017).

Existen programas y métodos de enseñanza enfocados en la educación emocional que, además de promover en los niños y adolescentes la capacidad de regular sus reacciones emocionales, les permite establecer relaciones

interpersonales adecuadas mediante la convivencia en armonía y en conformidad con las normas establecidas (Adorno, 2016). Dentro de estos programas (que se han implementado y mostrado resultados positivos en la población a la que están dirigidos) se encuentran:

- **Aprendiendo sobre las emociones. Manual de educación emocional** (Calderón, González, Salazar, & Washburn, 2012)

Este manual es una herramienta que brinda al personal docente estrategias innovadoras que ayuden a su labor cotidiana al fortalecer el tema de las emociones y la educación de las mismas en niñas y niños de educación inicial y primaria. Sus estrategias se enfocan en su mayoría en competencias emocionales y de la regulación emocional.

Se encuentra dividido en seis módulos de trabajo: Módulo I “Para el desarrollo emocional del docente”; Módulo II “¡Bienvenidos al mundo de las emociones!” (dirigido a estudiantes de cinco años de edad); Módulo III “Mis emociones: la gran aventura” (para edades de seis años); Módulo IV “El divertido mundo de las emociones” (para niños y niñas de siete años); Módulo V “Mis amigas las emociones” (dirigido a alumnos de 8 años de edad); y Módulo VI “Juntos hacia la meta: ¡sé manejar mis emociones!” (dirigido a niños de 9 años de edad).

Para la implementación de estas actividades, los autores sugieren aplicarlas por lo menos una vez a la semana en espacios de al menos 40 minutos.

A continuación, se ejemplifica una de las actividades dirigida a los docentes que pueden encontrarse en el manual mencionado (ver tabla 1).

**Tabla 1. Ejemplo de actividad dirigida a los docentes del manual
“Aprendiendo sobre las emociones. Manual de educación emocional”.**

Sesiones: 10	Duración: 40 minutos
Actividad: Relajando nuestras emociones.	
Objetivo: Controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a situaciones emocionalmente intensas mediante respiración abdominal.	
Descripción del procedimiento: Se les pedirá a los profesores sentarse en una posición cómoda y cerrar los ojos. Poco a poco se les irá pidiendo relajar sus músculos, empezando con los dedos de los pies hasta llegar a los músculos del cuello y cabeza. Una vez hecho lo anterior, se les pedirá imaginar un lugar donde estén relajados y despreocupados. Posteriormente, se les guiará para realizar respiraciones en cuatro tiempos. Al finalizar el ejercicio, se realizará una breve reflexión en torno a la importancia de promover actividades de esparcimiento y relajación que conlleven a los y las docentes a mejores estilos de vida, equilibrando su mente y, por ende, sus emociones.	
Materiales: Ninguno	
Evaluación: Reflexión en torno a la importancia de promover actividades de esparcimiento y relajación que conlleven a los y las docentes a mejores estilos de vida, equilibrando su mente y, por ende, sus emociones. Nota: sugerencia de los autores de este libro.	

- **Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años (Caruana et al., 2011)**

El programa está dirigido al alumnado en edad preescolar y que se encuentran cursando el primer ciclo de Educación Primaria Básica al identificar estas edades como ideales para construir vínculos interpersonales gratificantes y experiencias positivas de convivencia grupales como base de su crecimiento emocional.

Sus objetivos son: 1) Favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para conseguir el máximo bienestar en los alumnos, y 2) Prevenir la aparición de problemas o disfunciones en el desarrollo que podrían desembocar en conductas desadaptadas o violentas. Para lograrlo, buscan estimular el desarrollo y la adquisición de las habilidades emocionales más importantes:

1. Conciencia de las emociones propias y ajenas; 2. Estrategias para la regulación emocional; 3. Conocimiento ajustado de uno mismo y una autoestima positiva; 4. Habilidades sociales para cooperar y trabajar en equipo; 5. Habilidades para comunicarse de forma asertiva; 6. Empatía; 7. Estrategias para resolver conflictos de manera constructiva y “no violenta” y 8. Identificación e interpretación del lenguaje no verbal.

En la tabla 2 se ejemplifica una actividad desarrollada dentro del manual que corresponde al desarrollo del autoconocimiento emocional, y valoración de uno mismo y de los demás.

Tabla 2. Ejemplo de actividad dirigida a niños de entre tres y ocho años de edad del manual Cultivando emociones.

Sesión: 1	Duración: 30 minutos
Actividad: Alfonso Esponjoso.	
Objetivo: Ser capaz de detectar las necesidades de apoyo emocional tano en ellos como en sus compañeros.	
Descripción del procedimiento: Se le presentará a la clase a Alfonso Esponjoso, a quien le da mucho gusto abrazar. Se les explica que ha llegado a la clase para quedarse hasta el final del curso, de este modo su función será hacernos sentir mejor por lo que, cada que alguien de la clase esté triste o necesite cariño, puede pedir un abrazo a algún compañero, al docente o bien a Alfonso. Si alguien de la clase detecta que algún compañero necesita ánimo y cariño, le lleva a Alfonso Esponjoso y se abrazan los tres juntos hasta sentirse mejor. Para acabar la presentación de Alfonso, se hará una ronda para abrazarlo, comentando al final qué les ha hecho sentir. Finalmente, se elegirá un lugar del salón que sea visible y accesible para colocar a Alfonso.	
Materiales: Muñeco de peluche grande y con los brazos largos.	
Evaluación: Al final de la presentación de Alfonso, comentar en grupo qué les ha hecho sentir. Nota: sugerencia de los autores de este libro.	

- **Inteligencia emocional. Educación primaria 3º ciclo (10–12 años)**
(Altuana & Arretxe, 2008)

El objetivo de este proyecto es ofrecer un programa de orientación práctica para el desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la “acción tutorial”, con el fin de lograr la adquisición de competencias emocionales que le permita al alumnado aumentar su nivel de bienestar personal; convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras; mejorar su calidad de vida tanto física como emocional; y aumentar sus logros personales.

Los bloques temáticos del programa se encuentran divididos en dos partes: *Competencias intrapersonales* (dirigidas a la propia persona) que implican la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional. Y las *Competencias interpersonales* (dirigidas al resto de las personas) que incluyen habilidades socioemocionales, así como habilidades de vida y bienestar

Una aclaración que hacen respecto a las actividades es que no es necesario poner en práctica todas las que se mencionan en el manual, pero, para que se pueda considerar adecuado el desarrollo del programa, el docente debe seleccionar como mínimo siete actividades para un mismo curso.

Tabla 3. Ejemplo de actividad para fomentar la autonomía emocional incluida en el manual “Inteligencia emocional. Educación primaria tercer ciclo (10-12 años)”.

Sesión: 2	Duración: 30 minutos
Actividad: Afortunadamente.	
Objetivo: Aceptarse y amarse, tener la costumbre de convertir los pensamientos negativos en positivos y aprender a interrumpir el pensamiento negativo.	
Descripción del procedimiento: Se crearán parejas en donde una persona tendrá el pensamiento negativo, y la otra lo convertirá en positivo anteponiendo la palabra “afortunadamente”. Por ejemplo: <i>mi mamá me ha estado regañando esta mañana</i>. La frase contraria sería: <i>afortunadamente hoy no ha sido demasiado</i>. Cuando se les haga una señal, los alumnos cambiarán de rol (quien tenía el pensamiento negativo, ahora tendrá el positivo). Se recomienda que los mensajes positivos sean realistas a fin de que puedan utilizar este ejercicio en su vida diaria.	
Materiales: Ninguno	
Evaluación: Seguimiento del uso de este ejercicio en su vida diaria. Nota: sugerencia de los autores de este libro.	

- **Programa ULISES: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional (Comas, Moreno, & Moreno, 2002)**

Este programa parte del supuesto de que la interacción entre diferentes fuentes de influencia psicológica y social proporciona a los adolescentes recursos personales necesarios para un desarrollo saludable. Se centra en el componente del desarrollo del autocontrol emocional para obtener estrategias que les permita afrontar de un modo adaptativo la ansiedad y el enojo.

Su estructura consta de tres partes: Un viaje por el mundo de las emociones (tres sesiones), Explorando nuestro control emocional (dos sesiones) y Entrenando el autocontrol emocional (cinco sesiones).

En la tabla 4 se ejemplifica una actividad para identificar la relación existente entre los pensamientos, las reacciones fisiológicas y la efectividad de las conductas en los adolescentes.

Tabla 4. Ejemplo de actividad del manual ULISES para promover el autocontrol emocional.

Sesión: 3	Duración: No especificada
Actividad: Explorando nuestro autocontrol emocional.	
Objetivo: Identificar los componentes o niveles de respuesta de las emociones (cognitivo, fisiológico y motor), y la manera como se relacionan.	
Descripción del procedimiento: Previamente, se realizará una actividad falsa llamada “la revisión médica” en la que se dividirá al grupo en chicos y chicas en salones diferentes, explicándoles que en breve llegará el equipo médico y se les deja a solas unos momentos. Más tarde, el monitor reunirá nuevamente a todos y les explicará que lo de la revisión médica es falso, que esto solo fue un experimento para poder explicar algunas cosas importantes relacionadas con las emociones. Se les preguntará cómo se han sentido ante la situación, rescatando los pensamientos que se les venía a la cabeza mientras esperaban, o bien, los comentarios surgidos cuando estaban divididos. De igual manera, se les pide que describan las reacciones que sentían en el cuerpo. Posteriormente, tras haber anotado los pensamientos y reacciones en listas, se les preguntará si se relaciona con reacciones de ansiedad y miedo, o con las de relajación. Finalmente se usará la secuencia titulada “La prueba del arco” (que son historietas de una competencia con arcos) para subrayar la relación que existe entre los pensamientos de los contrincantes, sus reacciones emocionales, y la calidad de sus disparos.	
Materiales: Secuencia titulada “La prueba del Arco” (incluida en el manual, página 83).	
Evaluación: Listas para evaluar pensamientos y reacciones de la actividad la revisión médica y su relación con la prueba del arco. Nota: sugerencia de los autores de este libro.	

- **Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan**

En el siglo XXI, las prácticas de meditación orientales han irrumpido en la teoría y en la práctica de la psicología y de la psicoterapia. Este fenómeno se debe en su mayoría a la globalización y a que en la psicología occidental ha habido un auge de las terapias cognitivas de tercera generación que enfatizan las técnicas relacionadas con la atención plena (Simón, 2007).

El mindfulness puede definirse como una forma especial de prestar atención al presente sin adoptar una actitud de enjuiciarlo, pero sí con curiosidad y aceptación. La infancia tardía -o adolescencia temprana- es un periodo propicio para el desarrollo de programas que contemplen estrategias relacionadas con mindfulness en el ámbito escolar (García, Luna, Castillo, & Rodríguez, 2016).

En la etapa adolescente se producen cambios relevantes en la conformación funcional y estructural del cerebro, por lo que los jóvenes son muy susceptibles a las influencias y experiencias ambientales. En esta etapa de la vida, los síntomas externalizados como son los problemas de conductas y los internalizados (como la ansiedad o el efecto negativo) son muy comunes. Muchos de los preadolescentes presentan altos niveles de ansiedad y/o problemas de conducta que aún cuando no cubran criterios diagnósticos suponen limitaciones en su vida diaria.

Por ello, se hacen necesarios programas de intervención primaria dirigidos a abarcar el mayor porcentaje de niños y pre adolescentes como lo es el mindfulness.

Los programas que han sido diseñados para instruir a los profesores a enseñar mindfulness a sus alumnos, son los siguientes:

- **El proyecto de Mindfulness in Schools**

Incluye el *Teach b Training* y el *Teach Paws b*: el primero dirigido a alumnos entre 11 a 18 años, y el segundo a alumnos entre 7 a 11 años de edad, que constan de un curso de cuatro días en el que se enseñan lecciones de mindfulness.

- Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado (Body, Ramos, Recondo, & Pelegrina, 2016).

Se trata de un programa flexible que permite adaptarse a las características del grupo al que se va dirigir. Incorpora principios básicos del mindfulness y la utiliza como herramienta para entrar en contacto con la propia experiencia emocional, que posibilita la toma de consciencia sobre la situación emocional a la que cada participante es expuesto.

El curso consiste en nueve sesiones presenciales de tres horas, que involucra: 1) ejercicios de mindfulness, 2) exposición de los participantes a distintas situaciones emocionales en el aula para afrontarlas desde la atención plena, 3) diario emocional y 4) registro emocional con respecto a la experiencia personal de la práctica y del mindfulness.

- **Programas Aulas Felices** (Arguís, Bolsas, Hernández, & Salvador, 2012)

Este programa toma como marco conceptual la psicología positiva. Está dirigido a alumnos de entre tres y 18 años. Sus objetivos principales son: incrementar la felicidad y potenciar el desarrollo personal, académico y social de los alumnos, profesores y padres de familia.

El programa consta de dos ejes: La atención plena (mindfulness): Meditación basada en técnicas de respiración y relajación, “body scan”, y ejercicios derivados del yoga, tai chi, chi kung. Así como La educación de las 24 fortalezas personales de Peterson y Seligman (2004, como se citó en Bisquerra & Hernández, 2017), que está conformada por más de 300 actividades que se acompañan de una serie de estrategias de intervención: propuestas globales, propuestas específicas, planes personalizados y trabajo conjunto entre familias y centros.

Conclusiones

Las competencias socioemocionales son habilidades que se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida del propio individuo y son la base para que pueda funcionar en forma adecuada tanto social como emocional en su entorno. Un ambiente que constituye e influye de manera importante en las primeras etapas de vida de una persona, es la escuela, por ello resulta de vital importancia fomentar el desarrollo de estrategias de regulación emocional en los niños y adolescentes desde el aula donde pasan gran parte de su tiempo. Esto será posible gracias a la formación y cooperación de los profesores dentro de esta área, que les permitirá poner en práctica programas y métodos de enseñanza que favorecerán el desarrollo socioemocional óptimo mediante la toma de conciencia sobre la importancia de conocer e identificar sus emociones en la vida cotidiana, controlarlas y autorregularlas, además de propiciar ambientes saludables que prevean problemas de conducta, tales como el acoso escolar, y al mismo tiempo permitan su máximo rendimiento académico.

Referencias

- Adorno, I. (2016). Estrategias de regulación emocional para niños con síntomas y conducta externalizada (Tesis de Licenciatura, inédita). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/308045127/Index.html>
- Altuna, J. & Arretxe, I. (2008). Inteligencia emocional. Educación emocional 3º ciclo. Madrid: Gipuzkoa.
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología* 20(1), 69-79.
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices, 38(1), 58-65.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87(30.3), 47-59.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2012). Aprendiendo sobre las emociones. Manual de educación emocional. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <http://www.fundacionpilares.org/modeloyambiente/docs/materiales/2016/Aprendiendo-Sobre-Las-Emociones.pdf>
- Comas, R., Moreno, G., & Moreno, J. (2002). Programa ULISES: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Madrid: JUMA.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Suilk, M., & Spinrad, T. (2015). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (2a ed.). New York: The Guilford Press.
- Esquivel, M. (2014). Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia (Tesis de Doctorado inédita). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/062000053/Index.html>
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Revista Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 5(1), 111-125.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation*. (2a ed.) New York: The Guilford Press.

- Lorente, L., Ramos, G., & Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18(1), 129-154.
- Mellado, V., Borrachero, B., Brígido, M., Melo, L., Dávila, A., Cañanda, F., Conde, M. C...Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.
- Mondrego, M., Martínez, L., López, A., Borao, L., Margolles, R., & García, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 31-46.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 18 (66/67). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/63f4/c5b7b5e56dc2a963bd5806dc1f5e7ff5d084.pdf>.
- Southam-Gerow, M. (2013). *Emotion regulation in children and adolescents. A practitioner's guide*. USA: The Guilford Press.

Capítulo 3

Enojo y agresión: el juego de la buena conducta

Raúl José Alcázar Olán⁴

Este capítulo trata dos aspectos que están dirigidos a profesores de primaria. Uno es el enojo en los niños y el otro es cómo disminuirlo. El capítulo dará un panorama general sobre el enojo y luego explicará en detalle una estrategia de intervención denominada “el juego de la buena conducta”. El juego puede implementarse en el salón de clases para incrementar conductas positivas en los niños, al mismo tiempo que disminuyen las conductas disruptivas.

Antecedentes

Enojo y agresión en los niños

El enojo y la agresión son constructos relacionados, pero uno es distinto al otro. El enojo es un estado emocional que incluye sentimientos que varían en intensidad, desde la leve molestia hasta la furia o rabia, y generalmente es la respuesta a la percepción de injusticia o provocación (Spielberger & Reheiser,

4 Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Iberoamericana Puebla. Dirección electrónica: rulet7@hotmail.com.

2009). La agresión se asocia principalmente con un tipo de conducta, aquella que tiene la intención de herir, lastimar o dañar a otra persona, objeto o sistema social (Berkowitz, 1996). Es posible sentir enojo y no agredir, y también se puede agredir sin sentir enojo. Pero la mayoría de las veces el enojo y la agresión se presentan juntos, en especial con los niños.

Es normal que los seres humanos sientan enojo. Dicha emoción está presente en todas las etapas del desarrollo humano y prácticamente en todas las culturas. Aunque es normal sentir enojo, el problema es que unas personas son en general más enojonas que otras. Esto aplica también a los niños: unos son más reactivos o irascibles que otros. Estos niños reaccionan con ira ante la menor provocación y dichas reacciones son frecuentes, varias veces a la semana, de forma constante.

Es fácil detectar a los niños que se enojan con facilidad. El profesor se da cuenta, así como sus compañeros del salón de clases. A veces dichos niños no solo se enojan, sino que también son agresivos con sus compañeros por medio de pelear, golpear, discutir o insultar.

Intentos erróneos de solución

Cuando los niños gritan o golpean a un compañero de clase, algunos profesores o padres de familia optan por gritar o regañar con énfasis al niño. Por ejemplo, alzan la voz mientras inician un discurso o sermón con la intención de hacer que el niño razone. Entre más largo el sermón, mayor la esperanza del profesor o papá de que el niño aprenderá la lección. Sin embargo, estos intentos de solución parecen poco eficaces. Para empezar, estos regaños implican que el profesor o papá está muy enojado, lo cual captará el niño. El niño pondrá más atención al enojo de la autoridad, que al mensaje que se le desea dar. Aún más, es probable que el niño repita en una nueva ocasión su mala conducta.

En general, es más fácil cambiar las conductas de enojo de los niños como gritar o golpear por medio de premios o privilegios, en lugar de usar castigos. Una técnica accesible que ha sido eficaz y económica para cambiar conductas negativas de los niños es el juego de la buena conducta.

Estrategia práctica dirigida a docentes para disminuir conductas disruptivas: aplicación del juego de buena conducta

El juego de la buena conducta consiste en disminuir conductas disruptivas de los niños, por medio de otorgar premios o privilegios a equipos de alumnos. Las conductas disruptivas incluyen levantarse de su lugar durante la clase, hablar mientras habla el profesor, o empujar a los compañeros del salón. El juego se implementa durante cualquier materia, ciencias naturales, ciencias sociales, español o matemáticas. El profesor anuncia el juego y se muestra en el pizarrón el número de veces que un equipo ha emitido alguna conducta disruptiva. Con el juego se genera un ambiente de motivación en dos sentidos. Ya sea por ganar a los demás equipos o bien por cumplir la meta de lograr los premios o privilegios. Más adelante se describe el juego en mayor detalle con el propósito de que los profesores se familiaricen con él y consideren implementarlo.

Resultados del juego de la buena conducta

El juego de la buena conducta ha sido útil para disminuir conductas disruptivas en niños y adolescentes, según lo publicado por Dennis Embry en la revista “Clinical Child and Family Psychology Review” (2002, vol. 5, p. 273-297). Existen al menos 20 réplicas de su efectividad con distintos tipos de alumnos, escenarios y seguimientos de corto y largo plazo donde disminuyó la impulsividad, la violencia, el uso de tabaco, sustancias y problemas de conducta antisocial. Su efectividad se ha demostrado en distintas culturas.

Cómo se lleva a cabo el juego de la buena conducta

La información que sigue se extrajo de dos fuentes: “The good behavior game manual” (el manual del juego de buena conducta), de acceso libre en internet, y el artículo donde se dio a conocer por primera vez el juego de buena conducta por tres autores, Barrish, Saunders y Wolf (1969), en la revista “Journal of Applied Behavior Analysis”, volumen 2, páginas 119-124. El lector puede profundizar en estas fuentes.

Las edades para el juego son las que corresponden a la escolaridad primaria, pero también puede usarse con jóvenes de secundaria. El objetivo del juego es reducir conductas disruptivas y la agresión en el salón de clases. Los materiales son el pizarrón y gises o plumones y un reloj o cronómetro. Los premios dependen de cada grupo y características de los alumnos. Es esencial que los premios sean atractivos a los alumnos. En los primeros días o semanas los premios deben ser tangibles como “stickers”, colores, lápices, aplausos o pequeños juguetes. Posterior a esto, los premios deben ser intangibles, como elegir una canción para escucharla, tener dos minutos para escribir en el pizarrón, ser jurado en alguna actividad, ayudar al profesor, etcétera. Algunos estudios indican que es apropiado que los alumnos también sugieran los premios que podrían obtener, siempre y cuando dichos premios sean accesibles.

Una línea base servirá en la comparación de cómo estaban los niños en términos del número de conductas disruptivas que emitían antes de la intervención, a diferencia del término de la intervención.

Elaboración de la línea base

La línea base es el punto de partida para cuantificar las conductas disruptivas antes de implementar el juego de la buena conducta. La línea base requiere de diez minutos de observación, una vez o más al día, durante cinco días o más. Se construye una gráfica que tenga en la horizontal una línea con las fechas, y en la vertical la conducta disruptiva (por ejemplo, pararse de la silla sin permiso). En la gráfica se representa el número de veces que se presentó la conducta disruptiva. Puede hacerse una gráfica por conducta. Esto es, una gráfica para la conducta de hablar, otra para la de agredir, otra para la de salirse de la banca, y otra para desobedecer. Esta línea base se lleva a cabo sin informar a los alumnos.

Además de la línea base, pueden usarse instrumentos para la medición del enojo (Alcázar-Olán, Deffenbacher, & Escamilla-Tecalco, 2016; Alcázar-Olán, Deffenbacher, Reyes, & Pool, 2012; Oliva, Hernández, & Calleja, 2010).

Anunciar el juego de la buena conducta

Antes de iniciar una de las materias (digamos, español o matemáticas), el profesor explica al grupo lo siguiente:

1. Habrá un juego que solo tendrá lugar en la clase de matemáticas, de aquí en adelante. El juego durará diez minutos por cada clase de matemáticas.
2. El profesor divide a los alumnos en dos equipos (tres o cuatro). Por ejemplo, un equipo es la mitad izquierda del salón, y el otro es la mitad derecha. Los alumnos deberán quedar agrupados dentro de su respectivo equipo, en cierta zona asignada por el profesor, en el salón de clases. Los equipos deben estar equilibrados en cuanto al “tipo” de niños. Por ejemplo, si hay dos niños agresivos, cada uno debe estar asignado a un equipo. Es incorrecto que todos los niños problemáticos estén en un mismo equipo.

En el pizarrón se escribirá “equipo 1” y “equipo 2”. A un lado de cada equipo se podrán escribir unas marcas (paloma, tache o diagonal), de acuerdo a lo que se indica más adelante. Además, en el pizarrón deberá escribirse cuáles alumnos pertenecen a cuál equipo. Estas anotaciones no deben cubrir todo el pizarrón, en especial si se le usará para dar la clase, pero las anotaciones deben ser visibles a todo el grupo.

3. Cuando el equipo gane el juego, habrá premio para ese equipo.
4. Hay ciertas reglas que los equipos deben seguir para ganar, las cuales son:
 - » No levantarse de su silla sin permiso.
 - » El permiso se obtiene solo por medio de alzar la mano, dirigiéndose al profesor.
 - » No hablar (ni murmurar) con los compañeros durante la clase.
 - » No pasar al pizarrón, a menos que lo solicite el profesor.
 - » No agredir (empujar, patear, golpear, romper objetos).
 - » Cuando el profesor esté sentado y los alumnos trabajando, estos pueden acercarse al profesor, uno por uno, si tuvieran alguna pregunta.

Al indicar las reglas, el profesor también puede mostrar imágenes o dibujos de “lo que está permitido” y “lo que no está permitido”. El lenguaje visual es útil para reforzar lo que se comunica verbalmente a los niños.

5. Si el profesor ve que alguien del equipo rompe alguna de estas reglas, se pondrá una marca (una palomita, o diagonal) para ese equipo en el pizarrón (visible para todos). Durante el juego, cuando el profesor perciba que un alumno está incumpliendo alguna de las reglas, dirá el nombre del alumno y la conducta incorrecta. Lo hará en voz normal, sin gritos ni enojo. De inmediato el profesor pintará la marca en el pizarrón, en el equipo al que pertenece el alumno. Reconocerá de manera verbal al otro equipo por su buena conducta. El profesor debe anotar la marca en el pizarrón tan pronto como ocurra la conducta disruptiva, en forma inmediata, para lo cual el profesor interrumpirá un momento lo que esté haciendo. El juego de buena conducta es independiente de la materia que esté enseñando el profesor. Por ejemplo, si están en la clase de matemáticas, no deben usarse los premios del juego de buena conducta para premiar a quienes hicieron correctamente las sumas.
6. El equipo que tenga menos marcas (o que tenga menos de cinco marcas), es el que gana. El criterio de cinco marcas o diez debe ser establecido por el profesor, o bien considerando la línea base. La idea es que el grupo tenga la capacidad de lograr el mínimo número de marcas (fallas). Si el criterio de cinco marcas es muy difícil para el grupo, puede flexibilizarse a diez o quince, pero conforme avancen las sesiones, la exigencia será un poco mayor.
7. El equipo ganador podría recibir cualquiera de estos premios:
 - » “Stickers” de victoria
 - » Una estrella al lado de cada nombre de los integrantes del equipo (estos nombres están en un “cuadro de ganadores”)
 - » Ser los primeros en salir para tomar su lunch (o si ambos equipos ganaron, ambos salen un poco más temprano al lunch)
 - » Tener 30 minutos libres antes de salir de la escuela, en los cuales el equipo trabajará en un tema especial de su agrado

El equipo que pierde no tendrá estos privilegios y seguirá trabajando en las tareas normales durante los últimos 30 minutos. Si un equipo (o ambos) no han adquirido más de 20 marcas durante la semana, tendrán el privilegio adicional de salir al recreo cuatro minutos antes.

Los “stickers” deben ser todos iguales y adheribles en la piel o ropa de manera de que sea fácil identificar a los ganadores. El “cuadro de ganadores” es un cartel de 50 x 67 cm de color blanco y tiene el título de “Ganadores”. El cuadro se divide en dos porciones, una mitad para el equipo uno y la otra para el equipo dos. El cuadro debe ser visible al grupo e incluye los nombres de los integrantes de cada equipo.

8. Al final de los 10 minutos del juego, el profesor revisa junto con los alumnos el número de marcas que obtuvo cada equipo. Repite el criterio de “para ganar se necesita tener menos de cinco marcas” (o cualquiera que haya sido el criterio establecido) y anuncia al equipo (o equipos) ganador. Inmediatamente después del anuncio, debe entregarse el premio acordado, por ejemplo, colocar “stickers” de victoria en un lugar visible de la ropa de los alumnos ganadores. Es muy recomendable que los premios sean tangibles en los primeros días y semanas. Posteriormente se irán mezclando los premios tangibles con los intangibles. El profesor tomará nota en su propia agenda del equipo ganador del día para los registros de cuál equipo gana a la semana y al mes.
9. Para los siguientes días el profesor anuncia el juego justo antes de que inicie. Indica que durará 10 minutos y que los equipos son los mismos de antes. Se recordará al grupo las reglas que deben cumplirse para ganar, así como se establece el criterio para ganar (número de marcas en el pizarrón). El pizarrón no deberá tener las marcas del día anterior.
10. Durante las siguientes semanas se anunciará a los equipos que habrá “competencia sorpresa”. Esto significa que el profesor tomará nota en una libreta durante 10 minutos (o 20), sin avisar el día y horario en que lo hará.
11. Al equipo ganador de la semana (o del mes) se le puede dar un premio adicional, como una “carita feliz” en el cartel en su equipo donde se encuentra el registro de toda la semana (o mes). Otro ejemplo de premio es salir al recreo unos minutos antes. Debe ser explícito para todo el grupo cuál fue el equipo ganador y cuál es el premio.

El Juego de la buena conducta después de la primera semana

En la segunda semana el profesor puede pedir a los alumnos opiniones del juego. Se invita a los niños a proponer premios para la nueva semana. Conforme pasa el tiempo, si todos los equipos empiezan a ganar de manera consistente, se deben empezar a mezclar los premios tangibles con los intangibles, también deberá aumentar el tiempo que dura el juego.

Además, a medida que los equipos ganen, se deberá retrasar la entrega de los premios. Por ejemplo, si el juego fue de 9 a 10 de la mañana, el premio se entregará después del recreo.

Si los equipos pierden de manera consistente, habrá que pensar si conviene rehacer los equipos, elegir otros premios, el tiempo del juego, o bien hacer un equipo adicional.

Generalización de la buena conducta

Una vez que todos los equipos ganan de forma consistente, es decir, cuando se aumentó el tiempo del juego, se atrasaron los premios y solo se usan premios intangibles, entonces inician los procedimientos de generalización de la buena conducta. El juego se realizará en distintos horarios del día, durante distintas actividades y distintos lugares (el pasillo, clases de educación física, juegos en el recreo). La idea es que la buena conducta es adecuada todo el tiempo y en cualquier lugar. A manera de resumen se presenta la tabla 1, dónde se puede orientar el profesor para el desarrollo de esta actividad.

Tabla 1. Descripción de las sesiones, objetivos y actividades para el desarrollo del juego de la buena conducta.

Sesión: Todos los días	Duración: durante el horario de clase
Actividad: El juego de la buena conducta.	
Objetivo: Disminuir conductas disruptivas y agresivas en los niños en el salón de clases, mediante la entrega de privilegios o premios por equipos de alumnos.	
Descripción del procedimiento: El profesor divide al grupo en equipos (queda a consideración del docente el número de equipos dependiendo del número de alumnos). Luego se establecen las conductas disruptivas (p.e., levantarse de su lugar, hablar mientras habla el profesor, agredir a sus compañeros). El profesor indica en qué consiste el juego y la duración (puede ser desde 10 minutos hasta una clase completa) con las siguientes indicaciones <i>“Hoy jugaremos el juego de la buena conducta, primero formaré equipos, después haré una tabla en el pizarrón donde iré anotando cada vez que tuvieron una conducta inapropiada dentro del salón de clases y ustedes podrán ir viendo sus puntuaciones. El equipo ganador será el que alcance la meta o bien haya tenido menos conductas inapropiadas. Juntos seleccionaremos los premios o privilegios que tendrá el equipo ganador. El juego comienza ahora”</i>. El profesor dibuja una tabla en el pizarrón colocando los nombres o números de equipos y los participantes, en donde irá marcando (paloma, tache o diagonal). El profesor puede apoyarse de material visual para indicar las conductas apropiadas e inapropiadas. Cuando un alumno presente una conducta inapropiada, de forma inmediata el profesor indicará el nombre del alumno con voz normal e indicará la conducta incorrecta, luego marcará en la tabla cuando se presente una conducta inapropiada. Al final del juego se cuentan las marcas en la tabla y al equipo con menos marcas obtendrá el premio establecido previamente.	
Materiales: Pizarrón, plumones o gises, reloj o cronometro, premios de acuerdo a los gustos del grupo, material visual de conductas apropiadas e inapropiadas.	
Evaluación: La evaluación se realizará mediante el uso de Análisis Funcional de la Conducta identificando lo datos de la línea base.	

Conclusión

El juego de la buena conducta es un recurso económico y fácil de implementar. Su eficacia incluye cambios rápidos de conductas agresivas, siempre y cuando el profesor sea constante en la aplicación del juego. Este juego ha ganado el estatus de “vacuna conductual” (Embry, 2002), lo cual significa que puede servir a nivel preventivo, en la promoción de conductas positivas y prosociales en los niños.

Referencias

- Alcázar-Olán, R. J., Deffenbacher, J. L., & Escamilla-Tecalco, H. (2016). Developing a valid version of an inventory to measure anger in Mexican adolescents of middle school level: The ML-STAXI-MS. *Youth & Society*, 48, 126-143.
- Alcázar-Olán, R. J., Deffenbacher, J. L., Reyes Pérez, V., & Pool Cibrián, W. J. (2012). Developing an inventory to measure anger in Mexican children. *Revista Colombiana de Psicología*, 21, 303-313.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. España: Desclée de Brouwer.
- Embry, D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 273-297.
- Oliva, F., Hernández, M. R., & Calleja, N. (2010). Validación de la versión mexicana del inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-2). *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 107-117.
- Spielberger, C. D. & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 271-302.

Capítulo 4

Estrategias para potencializar las conductas resilientes en el aula

Luz Adriana Orozco Ramírez⁵

Partiendo de que el uso del término resiliencia proviene de las áreas de la física y la ingeniería, dónde se le describe como la capacidad de memoria que un material tiene para recuperarse de una deformación producto de un esfuerzo externo (Fisher, 2006), la psicología ha adoptado este término para referirse a distintas habilidades, competencias, recursos, factores que sirven para adaptarse, tener un afrontamiento efectivo y proteger al ser humano frente a situaciones adversas de la vida. El objetivo de este capítulo es concientizar sobre las conductas resilientes que pueden potencializarse en el contexto escolar, siendo cada uno de los actores del contexto educativo una vía para el desarrollo y entrenamiento de recursos que incrementen la “resiliencia” en los estudiantes. Se comienza analizando distintas definiciones del concepto “resiliencia” para luego señalar algunos factores y recursos resilientes propuestos por diversos autores en niños y adolescentes, y al final del capítulo se indican algunas estrategias para potencializar recursos resilientes en el aula.

Antecedentes

Se comienza el capítulo analizando diversas definiciones del concepto “resiliencia” donde Munist, et. al. (1998) las resume de la siguiente manera:

- Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).
- Afrontamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösels, Blieneser, & Kofler, 1989).
- Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, 1995).
- La “resiliencia” distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).
- La “resiliencia” se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos, que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1992).
- La “resiliencia” significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos (Suárez & Ojeda, 1995).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños (Osborn, 1996).

Se observa que diversos autores difieren en señalarla como un componente individual de cada ser humano, pero a la vez como un conjunto de factores y de procesos. Por lo tanto, se considera que la *resiliencia* no es un fenómeno que lo observamos únicamente a nivel individual, sino que podemos hablar de familias, grupos y comunidades con características resilientes; esto ha permitido inclusive intervenciones para crear comunidades y ambientes resilientes. Sin embargo, al ser un término relativamente nuevo en psicología, falta mayor evidencia empírica al respecto, y por lo tanto se ha enfrentado a conflictos conceptuales, siendo sometido a críticas y considerado como un concepto comodín y multiusos en la psicología (Piña, 2015).

Como modelo de abordaje la resiliencia se ha enmarcado desde dos enfoques principales: uno de riesgo, y otro de resiliencia, llamado también de desafío. Infante (2005) menciona que el modelo de riesgo se basa en las necesidades, en la enfermedad y el modelo de resiliencia o desafío se convierte en un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y recursos con que cuenta el ser humano. Este modelo de desafío o enfoque de resiliencia reconoce que los seres humanos no están en su totalidad desprotegidos y vulnerables, pues algunos poseen una especie de escudo protector que es la resiliencia, convirtiéndose en una especie de filtro que atenúa los posibles efectos nocivos y logra en ocasiones transformarlos en factores de superación. De allí el nombre de modelo de desafío, porque la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que la persona crezca y salga fortalecida (Puerta, 2002).

Desde esta perspectiva, la resiliencia busca promover el potencial humano, observando aquellas condiciones que posibilitan encaminarse hacia un desarrollo sano y positivo, edificándola desde las fortalezas de cada uno para construir su proyecto de vida personal, proceso que se da en diversos ambientes educativos, los cuales han de tener las condiciones específicas que propicien el desarrollo de las potencialidades de los niños y las niñas, vivenciando experiencias diseñadas para la interrelación e integración de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales con miras a enfrentar los retos de una forma asertiva y positiva a lo largo de la vida.

Factores o recursos resilientes en niños y adolescentes

Considerando a la “*resiliencia*” como una metacompetencia, diversos autores han destacado diversos factores y recursos que la integran, por ejemplo: Grotberg (2006) aporta una organización de factores resilientes en cuatro categorías: *Yo tengo, Yo puedo, Yo estoy, Yo soy*.

A continuación, se señalan los componentes de corresponden a dichos factores:

- a. *Yo tengo*: personas en el entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente; Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas; Personas que me muestran la manera correcta de proceder; Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo; Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o necesito aprender.
- b. *Yo puedo*: hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan; Buscar la manera de resolver los problemas; Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien; Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar; Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- c. *Yo estoy*: dispuesto a responsabilizarme de mis actos; Seguro de que todo saldrá bien.
- d. *Yo soy*: una persona por la que otros sienten aprecio y cariño; feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto; respetuoso de sí mismo y del prójimo.

De acuerdo con esta perspectiva es importante en la práctica educativa plantear actividades encaminadas a que niños y niñas tengan experiencias que les permitan incorporar expresiones de estos cuatro factores, dado que en ellas se encuentran inmersas el fortalecimiento de la autoestima, resolución de problemas, la competencia social, el sentido de un propósito de vida y la planeación del futuro.

Por otra parte, Vanistendael y Lecomte (2002) señalan que los factores de resiliencia son muchos y se basan en elementos como los siguientes: 1.- *Redes de ayuda social* y, en el seno de estas redes, la aceptación incondicional del niño y niña como persona; 2.- *La capacidad de encontrarle un sentido a la vida*,

aspecto ligado a la vida espiritual y a la religión; 3.- *Las aptitudes y el sentimiento de dominar su vida*; 4.- *El amor propio*; 5.- *El sentido del humor*. Siendo la resiliencia un fenómeno no absoluto ni estable, este debe de ser alentado sin cesar por figuras significativas como padres y maestros tomando en cuenta los factores antes mencionados.

Sin embargo, Wolin y Wolin (1993) no hablan de factores, sino de resiliencias en plural, denominando así a los recursos o fuerzas en el interior de una persona, identificando en sus estudios siete tipos de resiliencias que se desarrollan de distinto modo, en diferentes niños, adolescentes y adultos, tomando formas variadas. En estas se encuentran: 1.- *La toma de conciencia*: que es la capacidad de identificar los problemas y sus orígenes, de buscar soluciones para uno mismo y para los otros, y ser sensible a las señales que brinda el entorno; 2.- *La independencia*: basada en la capacidad de establecer límites entre uno mismo y las personas cercanas, de distanciarse de aquellos que nos manipulan y de romper las relaciones personales de mala calidad. 3.- *El desarrollo de relaciones satisfactorias con los demás*: Capacidad de elegir compañeros con una adecuada salud mental; 4.- *La iniciativa*: que permite dominarse, dominar el entorno, y encontrar placer en actividades constructivas; 5.- *La creatividad*: que permite pensar distinto a los demás, encontrar refugio en un mundo imaginarios, permite olvidar el sufrimiento interior y expresar de forma positiva las emociones; 6.- *El sentido del humor*: que permite tener la capacidad de reducir la tensión interior y descubrir lo cómico en medio de la tragedia; 7.- *La ética*: que guía la acción para lo que se sabe que está bien y lo que está mal , y porque acepta correr el riesgo de vivir sobre la base de estos valores. La ética permite al igual desarrollar la ayuda mutua y la compasión. Para estos autores el que psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, docentes y trabajadores de la salud conozcan estos siete elementos es fundamental para ayudar a descubrir en donde se encuentran las fuerzas y recursos en las historias de niños y adolescentes agobiados de problemas y que afrontan obstáculos que, a primera vista, pueden parecer insuperables.

Como podemos observar a un etiquetando estos como factores, recursos, elementos, es considerable destacar la importancia que ellos tienen en el desarrollo y potencialización de la resiliencia, tomando aspectos tanto intrapersonales como interpersonales en el ser humano, donde quienes tienen un papel fundamental en

la estimulación de los mismos, son las personas con quienes el niño o niña convive a diario como padres, cuidadores primarios, maestros y relaciones sociales significativas, así como el contexto social y cultural en el cual se desenvuelven.

Estrategias para potenciar los recursos resilientes en el aula

Existe evidencia de que “las escuelas como organizaciones, los docentes como acompañantes y la educación en general, pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los niños y las niñas experimenten las condiciones que promueven la resiliencia” (Henderson & Milstein; 2003, p.37).

La resiliencia de un niño se construye en la relación con el otro, mediante una labor de punto que teje el vínculo, y teje la resiliencia. La resiliencia resulta de la suma de factores internos y externos, y de la interacción permanente, que teje el destino de una vida. La resiliencia implica un deber de reconocer y favorecer las capacidades del niño. Muestra la importancia estructurada de la confianza ya que los seres humanos necesitan la confianza de los demás y para un niño lo importante es verse reconocido, verse aceptado, solo se puede ser uno mismo si alguien te confirma que te reconoce como persona (Cyrulnik, 2004, p.17).

Forés y Grané (2012, p.15) describen un entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales. Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de enhebrar relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: “tú me importas”.

Al igual, Villalobos y Castelán (2007; p.4) dan cuenta de la resiliencia como la condición para desarrollar una pedagogía preventiva, alternativa a la tradicional de riesgo, basada en el respeto y la aceptación incondicional del otro, considerando el derecho al afecto de todo ser humano. “Vivir el amor y la afectividad unido al desarrollo de características que revelen la capacidad de una persona de resistir la

adversidad y salir fortalecido de ella, son una puerta de entrada para emprender una reflexión sobre los elementos orientados a favorecer conductas socioafectivas en el contexto escolar”.

Es lamentable, que en las escuelas es habitual poner el mayor empeño en detectar problemas como el déficit, patología, etcétera, en lugar de buscar y desarrollar virtudes y fortalezas. Por lo tanto, una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar todo indicio previo de resiliencia, rastreando las ocasiones en las que tanto docentes como alumnos sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban y con qué medios lo hicieron.

Referente a crear ambientes resilientes en las escuelas algunos investigadores del tema han sugerido ciertas estrategias, que se describen a continuación:

Al respecto, Henderson y Milstein (2003) señalan 6 factores constructores de resiliencia en la escuela los cuales son:

1. *Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico.* Siempre debe haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano” y estar atento sobre que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su *contención afectiva*.
2. *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces.* Adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.
3. *Brindar oportunidades de participación significativa.* En la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto es para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más “práctico”, el currículo sea más “pertinente” y “atento al mundo real” y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa, apareciendo así las “fortalezas” o destrezas de cada uno.
4. *Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa.* Buscar una conexión familia-escuela positiva.
5. *Brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula.* Dando participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.

6. *Enseñar “habilidades para la vida”*: Cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera.

En este sentido, la Asociación Americana de Psicología (APA) en el 2016 publica una serie de pautas para el desarrollo de la resiliencia que se han adaptado al entorno escolar, las cuales son:

1. *Establecer relaciones*. En la escuela, hay que estar atento al hecho de que ningún niño esté aislado. Relacionarse con las personas, brindar apoyo social y fortalecer la resiliencia.
2. *Fomentar el altruismo y la empatía*. Ayudar a los niños a que ayuden a otros. En la escuela, realizar propuestas de sesiones creativas con los niños, buscando maneras de ayudar a los demás.
3. *Mantener rutinas diarias y dar pauta para innovar*. Respetar una rutina diaria en la escuela puede ser reconfortante para los niños, en especial para los más pequeños que anhelan estructura en su vida. Sin embargo, también hay que animar a que el alumno elija sus propias rutinas en algunas ocasiones.
4. *Tomarse un descanso*. Si bien las escuelas son responsables del rendimiento en exámenes estandarizados, destinar un tiempo no estructurado durante el día escolar para que los niños desarrollen su creatividad es de gran utilidad.
5. *Enseñe al alumno a cuidar de sí mismo*. Enseñar estilos de vida saludables a los alumnos resaltando la importancia de darse tiempo para comer sano, hacer ejercicios y descansar. Cuidarse e incluso divertirse ayudará a los alumnos a mantener el equilibrio y enfrentar mejor los momentos estresantes.
6. *Avanzar hacia metas*. En la escuela, es recomendable dividir las tareas grandes en pequeñas metas alcanzables por los niños más pequeños, y para los más grandes, reconocer los logros a medida que avanzan hacia las metas mayores.
7. *Alimentar una autoestima positiva*. Ayudar al alumno a recordar cómo pudo lidiar satisfactoriamente con dificultades en el pasado y luego ayudarlo a entender que esos desafíos pasados le favorecen para desarrollar fortalezas y recursos para manejar desafíos futuros. En la escuela, ayudar a los niños a

ver cómo los logros individuales contribuyen al bienestar de la clase como un todo y reforzar positivamente los recursos que han utilizado para hacer frente a obstáculos en el ámbito escolar.

8. *Mantenga las cosas en perspectiva y una actitud positiva.* Ayudar a ver que existe un futuro más allá de la situación actual y que el futuro puede ser bueno. Una actitud optimista y positiva les permite a los alumnos darse cuenta de las cosas buenas de la vida y seguir adelante incluso en los momentos más difíciles. En la escuela, utilice la historia para mostrar que la vida sigue después de las adversidades.
9. *Busque oportunidades para el autodescubrimiento.* Los momentos difíciles suelen ser los momentos en los que los niños aprenden más sobre sí mismos. En la escuela, considere conversaciones sobre lo que ha aprendido cada estudiante después de enfrentar una situación difícil.
10. *Aceptar que el cambio es parte de la vida.* Los cambios pueden a menudo ser terribles para los niños y adolescentes. En la escuela, señale cómo los estudiantes cambiaron a medida que avanzaban al siguiente grado y analice cómo ese cambio ha tenido un impacto sobre ellos.

Estas estrategias nos permiten ir creando pautas de actuación en lo cotidiano del contexto grupal, que pueden ser de utilidad al tomarlas en cuenta al momento de realizar las planificaciones semanales o del ciclo escolar.

Otra estrategia para identificar y potencializar recursos resilientes en el contexto escolar, que puede ser utilizada de manera grupal o individual es la elaboración de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Estrategia tomada del campo de la administración que consiste en realizar un análisis de las situaciones en el ámbito escolar para representar un “mapa” de una situación, de un equipo, de una relación, de una persona (alumno, profesor, equipo, directivo, etcétera) que permite sacar a la luz aspectos desapercibidos y orientar las acciones, estableciendo prioridades para la intervención. Desde la perspectiva de la resiliencia se trata de poner el énfasis en las fortalezas y orientarse hacia las oportunidades, más que a las debilidades y amenazas (Fred, 2003).

Una estrategia similar es la técnica de análisis para la resolución de problemas. Esta se centra en la búsqueda de soluciones y de los recursos o capacidades de las personas implicadas en la situación para hacerle frente de forma realista y positiva (D’Zurilla & Nezu, 2007). La técnica consiste en tener dos columnas: una columna llamada “espacio problema” (situación actual) y otra “espacio de solución” (objetivos) en la primera columna por lluvia de ideas entre alumnos y profesores definirán causas y repercusiones, luego en el espacio de solución analizarán los recursos que tienen para resolver la situación actual y que efectos positivos generarían, para que así estos se conviertan en los objetivos por seguir y poder trazar un plan de acción.

Al momento de introducir esta técnica es importante fomentar que alumnos, profesores y directivos, refuercen las acciones dadas en el espacio de la solución dando énfasis a los recursos y los efectos positivos de las decisiones.

Otro ejemplo de estrategia grupal a implementar en el aula es la propuesta de Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan (2011) en su libro *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Consiste en un programa para apoyar y promover las capacidades resilientes en los niños. Consta de talleres educativo-terapéuticos pensados para niños de entre 7 y 13 años que han sufrido violencia o maltrato y que están estructurados en cinco unidades con diez propuestas de actividades cada una, las unidades propuestas son: 1.- Sentimientos, expresión y modulación; 2.- Identidad; 3.- Autoestima; 4.- Destrezas comunicativas; y 5.- Trabajo en equipo.

Para llevar a cabo estos talleres se sugiere que los encargados consideren que el paradigma de la resiliencia es una metáfora que permite reconocer y dar un valor positivo a los recursos naturales de las personas, familias, comunidades, confrontadas a experiencias difíciles e incluso traumáticas, es decir, cambiar modelos de intervención basados en déficits por modelos basados en fortalecer competencias y recursos.

La estructura y propuesta de cada una de las sesiones es la siguiente:

1. *Bienvenida*: juego introductorio (10 a 15 minutos).
2. *Momento para compartir*: qué se ha hecho en la semana; sintetizar contenidos de la sesión anterior (10 a 15 minutos).

3. *Desarrollo del tema de la sesión:* una propuesta de aprendizaje activo con un marco de trabajo interactivo, participativo y divertido (40 a 50 minutos).
4. *Pausa intermedia:* momento informal y relajado para compartir ya sea con una merienda o con un juego de interacción, es una rica oportunidad para poder compartir experiencias que quizá no se han atrevido hacerlo en el desarrollo del tema, incluso para poner en práctica situaciones aprendidas (15 minutos).
5. *Actividad de cierre:* se recomienda una actividad compartida sobre el tema visto en la sesión (cartel, dibujo, collage, presentación, canción, poema, cuento, etcétera) o bien se puede terminar con un juego y ejercicios de relajación (15 a 20 minutos).

Es importante balancear las actividades por ejemplo si la actividad central del tema está más centrada en la escritura o creación artística, dialogo y conversación, la actividad de cierre sería de mayor actividad física y de movimiento.

A continuación, se describe una actividad por cada unidad propuesta en el taller, en las siguientes tablas descriptivas:

Tabla 1. Sentimientos (expresión y modulación).

Sesión:	1	Duración:	Sin límite de tiempo
Actividad: Sentimientos (expresión y modulación), “Los palitos chinos”.			
Objetivos: Desarrollar la capacidad de identificar y verbalizar las emociones y ser capaces de asociarlas a la vida cotidiana.			
Descripción del procedimiento: Se asigna un color a una emoción (4 emociones=4 colores). Estas emociones pueden ser las básicas (enojo, tristeza, alegría, miedo) o las que se elijan trabajar. Los niños deben de sacar un palito por turno sin mover los otros. El color del palito retirado dice a qué emoción referirse. El niño o la niña que más palitos retire gana. Al momento de retirar el palito del color de la emoción (por ejemplo: rojo-enojo) se le pedirá “<i>Elabora una frase que tenga la palabra enojo</i>”; por ejemplo “El enojo te pone rojo”. En la segunda ronda se les pedirá a los niños que “<i>cuenten un momento o situación que les haya generado la emoción del color del palito</i>”; por ejemplo “<i>ayer me sentí triste porque mi mamá me regañó</i>”. <i>Modalidad:</i> se pueden trabajar diferentes momentos agregando diferentes consignas, por ejemplo, describir experiencias vividas en la escuela, en casa, en el mismo grupo, con alguna persona en especial, etcétera.			
Materiales: Un juego de palitos chinos.			
Evaluación: Análisis de las emociones identificadas y la necesidad de verbalizarlas en la vida cotidiana. Nota: Sugerencia de los autores del libro.			

Tabla 2. Identidad

Sesión:	1	Duración:	Sin límite de tiempo
Actividad: Identidad, “Mi cuerpo”.			
Objetivos: Reconocer su cuerpo como único, verse a través de la silueta y apreciar lo que tiene que ver con su cuerpo. Identificar las cosas agradables y desagradables que su cuerpo puede vivenciar para así ayudar a los niños a cuidarse y proteger su cuerpo. Recibir el mensaje de que su cuerpo estará sano y bueno, si se le cuida y trata con afecto.			

Descripción del procedimiento: Designar un rollo de papel para cada niño, acostar al niño sobre el papel y con el marcador repasar la silueta sobre el papel. Hacer lo mismo con cada niño o niña.

Una vez que todos tienen su silueta dibujada de su cuerpo, los animadores ayudarán a dibujar los detalles de la cara, manos, pies, si quieren dibujar ropa, señas particulares (lunares, cicatrices, etcétera), detalles especiales como aretes, pulseras, etcétera. Al terminar cada uno de los niños compartirá su silueta, el animador debe de ayudar a reconocer que existen características comunes en todos, pero también existen propias de cada uno. Todas las siluetas son similares por su estructura externa, pero muy particulares si las miramos por dentro. Luego construir por lluvia de ideas una lista en común de las cosas que pueden hacer para cuidar su cuerpo.

Modalidad: Se puede continuar utilizando las siluetas en la misma o en la siguiente sesión, dependiendo del tiempo, focalizando el trabajo en las distintas funciones corporales, por ejemplo, a ese cuerpo que le gusta comer, imitar la posición en que duermen, que le gusta ver, oír, escuchar. A través de la imaginación identificar cosas que le son agradables a su cuerpo (comida rica, baño, oír música, un abrazo, jugar, etcétera) y otras que le son desagradables (dolor, olor desagradable, comida podrida, agua muy fría, etcétera). Los animadores pueden hablar mezcladamente de cosas agradables y desagradables para que los niños las vayan identificando como tales.

Materiales: Un rollo grande de papel (tamaño real del niño), marcadores, lápices de colores o plumones.

Evaluación: Las siluetas de cada participante, reconocer que existen características comunes en todos, pero también existen propias de cada uno. Lluvia de ideas con una lista en común de las cosas que pueden hacer para cuidar su cuerpo.

Nota: Sugerencia de los autores del libro.

Tabla 3. Autoestima.

Sesión:	1	Duración: Sin límite de tiempo
Actividad: Autoestima, “Rey o reina por un día”.		
Objetivos: Mejorar la autoestima y facilitar la internalización de mensajes positivos.		
Descripción del procedimiento: Los animadores explican que esta sesión es muy especial puesto que hay que ser tratados como reyes y como reinas. Primero todos los niños construyen y decoran sus coronas, se prepara la capa y se adorna la silla. Cada uno vestirá su corona. Por turno cada niño se sienta en el trono, mientras el resto del grupo lo saluda y lo honra con una reverencia y le dan generosos elogios. El grupo puede tener una celebración festiva con música y snack especial. El animador resaltará la importancia de dar elogios ya que es algo positivo para quien los da y quien los recibe. Es una herramienta fundamental para mejorar la autoestima.		
Materiales: Papel amarillo o dorada, artículos de decoración para vestir a un rey o una reina, cinta con pegamento, una silla y una capa de rey o reina.		
Evaluación: En grupo realizar una reflexión sobre los elogios que favorecen la autoestima.		
Nota: Sugerencia de los autores del libro.		

Tabla 4. Destrezas comunicativas.

Sesión:	1	Duración: Sin límite de tiempo
Actividad: Destrezas comunicativas, “Clips en la ropa “.		
Objetivos: Ayudar a los niños a ser conscientes de sus modos de comunicarse y cómo estas destrezas afectan el modo en que hablamos y escuchamos a los demás.		
Descripción del procedimiento: Seleccionar un juego para todo el grupo (oca, naipes, uno, etcétera). Antes de explicar las reglas del juego, dar a cada participante cuatro clips para que pongan en su ropa en una parte visible, decir al grupo que el trabajo de cada uno es tratar de conservar sus clips. Un clip puede ser retirado por cualquier otro miembro del grupo que se dé cuenta de que alguien no se ha comunicado como corresponde, es decir, no ha utilizado buenas formas para comunicarse; por ejemplo: interrumpir a alguien que está hablando, hacer comentarios rudos o desagradables, no escuchar a otro, no pedir “por favor” o no dar las gracias, etcétera. Si se prefiere, esta lista se puede escribir en la pizarra para que todos estén atentos, una vez que se explica el objetivo de los clips, se explican las reglas del juego que se ha seleccionado para el grupo (esta es una buena oportunidad para comenzar a perder los clips), jugar y continuar con la regla de los clips. Se pueden entregar incentivos a los que tengan más clips al final del juego. Nota: Esta actividad puede utilizarse con cualquier juego o actividad que permita la interacción verbal, por ejemplo, invitarlos a pintar o trabajar con plastilina en equipo. Incluso los animadores pueden contar historias o anécdotas relacionadas con el tema que contengan enseñanzas o moralejas mientras realizan la actividad.		
Materiales: Juegos varios de mesa y clips de colores.		
Evaluación: Reflexión sobre forma en que se comunican. Enlistar las nuevas formas que encontraron para hacerlo correctamente, sin dañar al otro.		

Tabla 5. Trabajo en equipo.

Sesión:	1	Duración: Sin límite de tiempo
Actividad: Trabajo en equipo, “Las pisadas”.		
Objetivos: Trabajar juntos como parte de un equipo para resolver problemas y lograr una tarea difícil.		
Descripción del procedimiento: Explicar que se trata de partir de un extremo del salón a otro, hasta la parte contraria, donde hay una línea dibujada como punto meta. El objetivo es llegar a la línea siempre y cuando se respete la regla: “pisar solo sobre las huellas”. Una vez explicado esto se divide en grupo en dos equipos, por lo tanto, se reparten las huellas equitativamente entre ambos. Cada equipo debe de planear donde poner las huellas para llegar a la línea contraria. A este punto ambos equipos trataran de llegar al extremo contrario, pero no podrán hacerlo con las pocas huellas que tienen, por lo tanto, tendrán que encontrar una solución al problema, por ejemplo, cada equipo se encontrará a la mitad intentando cruzar y si ellos continúan el camino utilizando las huellas del equipo contrario podrían llegar a la meta. Si no proponen esta solución se les puede dar pistas para hacerlo. Recordarles el objetivo y la regla porque esta no excluye que utilicen las huellas del otro equipo. He ahí la clave. Terminada la actividad, invitarlos a compartir en torno a estas preguntas guías: ¿Qué necesitaron los dos equipos para que esta actividad fuera exitosa?, ¿cómo te sentiste cuando te diste cuenta de que no llegarías a la meta?, ¿hay momentos en la vida en que a veces es necesario apoyarse en otros para ser exitoso en algo?, ¿es difícil pedir ayuda a los demás?, ¿por qué?, ¿cada uno debe de pedir ayuda a los demás?		
Materiales: 10 a 12 trozos de cartón en forma de huellas de pisadas (depende de la distancia entre equipo y equipo), cinta con pegamento.		
Evaluación: Reflexión en grupo sobre la necesidad de trabajar en equipo para resolver problemas. Nota: Sugerencia de los autores del libro.		

Las técnicas o herramientas que se proponen para los temas por desarrollar son: material artístico: plastilina, colores, pintura digital, hojas blancas, hojas de rotafolio, papeles de colores, revistas para collage, tijeras, globos, pegamentos, etcétera. Técnicas como: rol playing, ejercicios de relajación, imaginaria, visualización, arte terapia, juegos directivos estructurados, intervenciones verbales, cine foro, técnicas cognitivo conductuales y técnicas narrativas (cartas, cuentos, etcétera).

Se trata de un programa dirigido a promover y reforzar lo que ellos llaman la resiliencia secundaria (la que es promovida por “tutores de resiliencia”) y con una metodología basada en el uso de metáforas del juego y de actividades artísticas y creativas para facilitar la expresión y representación de sus vivencias. Está planteado para utilizarse en grupos, aunque, hay actividades que pueden aplicarse de forma individual. La escuela puede ser un espacio para su aplicación adaptándolo a su estructura organizativa y a sus necesidades.

Por otro lado, la Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia (ADDIMA) fundada en 2005, nace con la finalidad de promocionar y desarrollar la resiliencia a través de su estudio y divulgación. En su página web: www.addima.org, se encuentran diversos materiales de utilidad para que el profesor pueda implementarlos con sus alumnos. Y siguiendo la propuesta de Forés y Grané (2012) elaboran una serie de pautas que deben de tomar en cuenta las personas o entidades institucionales en su labor de difusión de la resiliencia, que sigue los siguientes pasos: 1. Acompañamiento a la persona en el descubrimiento y conocimiento de sus propias capacidades: *creer para ver*; 2. Ruptura de estereotipos: *efecto estructurante de la mirada del otro*; 3. Promoción de factores de resiliencia: *fortalecerse para emprender el camino*. Amor incondicional.; 4. Selección de información: *la otra mirada*; 5. Espacio para la expresión del daño: *resistir*; 6. Apoyo en la reconstrucción a partir de sus recursos: *rehacerse*; 7. Espacios de crecimiento y sanación para los profesionales: *co- construir*.

Un elemento muy importante que señala Cyrulnik (2004) como el principal para superar una situación adversa es contar con un “tutor de resiliencia”, es decir una figura con la que se crean relaciones de apego, otra figura adulta que complementa o compensa el rol de los adultos significativos de un niño o un joven. La relación con este tutor de resiliencia permite entretejer una relación de

apego segura, dar sentido a lo ocurrido y generar esperanzas de alcanzar una vida mejor y puede implementarse en el contexto escolar.

A continuación, se presentan algunas estrategias para potencializar la resiliencia en el aula, ver de la tabla 6 a la 10:

Tabla 6. 6 factores constructores de la resiliencia.

Sesión:	Sin límite de sesiones	Duración:	Todo el ciclo escolar
Actividad:	6 factores constructores de la resiliencia (Henderson & Milstein, 2003).		
Objetivos:	Crear ambientes resilientes en las escuelas.		
Descripción del procedimiento:	Serie de pautas que deben de aplicar los profesores en el aula para incrementar la resiliencia.		
Materiales:	Material para dinámicas grupales.		
Evaluación:	Al inicio y al final del ciclo escolar monitorear las pautas a fortalecer.		

Tabla 7. Pautas para el desarrollo de la resiliencia en el aula

Sesión:	Sin límite de sesiones	Duración:	Todo el ciclo escolar
Actividad:	Pautas para el desarrollo de la resiliencia en el aula (APA, 2016).		
Objetivos:	Serie de pautas para el desarrollo de la resiliencia que se han adaptado al entorno.		
Descripción del procedimiento:	Serie de pautas que deben de aplicar los profesores en el aula para incrementar la resiliencia.		
Materiales:	Material para dinámicas grupales y actividades creativas.		
Evaluación:	Al inicio y al final del ciclo escolar monitorear las pautas a fortalecer.		

Tabla 8. FODA

Sesión: 3	Duración: Al inicio del ciclo escolar, en medio y al final
Actividad: Realizar FODA como un mapa situacional del contexto escolar (Fred, 2003).	
Objetivos: Esquematizar la situación escolar mediante la representación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).	
Descripción del procedimiento: Cada uno de los involucrados en el contexto escolar (alumnos, profesores, directivos, etcétera) elaboran un mapa que permite orientar las acciones, estableciendo prioridades. Desde la perspectiva de la resiliencia se trata de poner el énfasis en las fortalezas y orientarse hacia las oportunidades, más que a las debilidades y amenazas.	
Materiales: Hojas de rotafolio, tarjetas.	
Evaluación: Al inicio, en medio y al final del ciclo escolar.	

Tabla 9. Análisis para la solución de problemas

Sesión: 3	Duración: 1 sesión por semana o cada 15 días, durante el ciclo escolar.
Actividad: Análisis para la solución de problemas (D´Zurrilla & Nezu, 2007).	
Objetivos: Fomentar que alumnos, profesores, directivos, refuercen las acciones dadas en el espacio de la solución dando énfasis a los recursos y los efectos positivos de las decisiones.	
Descripción del procedimiento: La técnica consiste en tener dos columnas: una columna llamada “espacio problema” (situación actual) y otra “espacio de solución” (objetivos) donde analizaran los recursos que tienen para resolver la situación actual y que	
Materiales: Hojas de rotafolio	
Evaluación: Al inicio, en medio y al final del ciclo escolar, según los planes de acción que se hayan llevado a cabo y sus efectos.	

Tabla 10. Programa “La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil”.

Sesión: 10	Duración: una hora por sesión
Actividad: Programa “La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil” (Barudy & Dantagnan, 2011).	
Objetivos: Reconocer y dar un valor positivo a los recursos naturales de las personas involucradas en el contexto escolar.	
Descripción del procedimiento: Programa para apoyar y promover las capacidades resilientes en los niños. Consta de talleres educativo-terapéuticos pensados para niños de entre 7 y 13 años estructurados en cinco unidades con diez propuestas de actividades cada uno.	
Materiales: Depende de la actividad a realizar.	
Evaluación: Al inicio y al final del ciclo escolar monitorear las pautas a fortalecer.	

Conclusiones

Este capítulo pretendió mostrar un panorama general del concepto de resiliencia y como puede llevarse a cabo con distintas estrategias a implementar en el ambiente escolar, desde identificar y potencializar los factores de protección de la misma, hasta llevar a cabo actividades individuales o grupales, que permitan la formación de ambientes resilientes en el aula, estas actividades pueden planearse durante todo el año escolar, sin embargo, es recomendable hacer una evaluación inicial y una final del ciclo escolar, para identificar cuáles son los resultados que se obtuvieron al implementar diferentes estrategias y como fueron potencializados los recursos resilientes para que los alumnos presenten una mayor adaptación ante situaciones adversas. Algo que se debe de considerar es que deben de involucrarse todos los actores en el quehacer educativo, directivos, administrativos, profesores, alumnos, padres de familia y comunidad con el objetivo de crear ambientes resilientes en la escuela.

Referencias

- Asociación Americana de Psicología (2016). Guía de resiliencia para padres y maestros. Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/guia.aspx>.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2011). La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil. Barcelona: Gedisa
- Cyrlunick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrlunick et. al. (2004). El realismo de la esperanza (pp.17-31). Barcelona: Gedisa.
- D' Zurrilla, T. & Nezu A. (2007). Problem-solving therapy. A positive approach to clinical intervention. (3º ed.) Nueva York: Springer.
- Fisher, F.E. (2006). Stress analysis. En M. Kutz. (Edit.) Mechanical Engineers' Handbook: Materials and mechanical design. E.U.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Forés M. A. & Grané O. J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Madrid: Narcea.
- Fred, D. (2003). Conceptos de administración estratégica. México: Pearson Educación.
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Infante, F. (2005). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suarez. Resiliencia descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suarez, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). Manual de promoción e identificación de la resiliencia en niños y jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>.
- Piña, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. Anales de Psicología, 31(3), 751-758.
- Puerta, M. (2002). Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos. México: Grupo Editorial Lumen.

- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Villalobos, E. & Castelán, E. (Febrero-Marzo, 2007). La resiliencia en la educación. Universidad Panamericana de México. Revista Pedagogium, 26-41.
- Wolin, S.J. & Wolin, S. (1993). The resilient self. New York: Willard.

Capítulo 5

Estrategias de afrontamiento y el manejo del estrés en los docentes

Arturo del Castillo Arreola⁶

María Teresa de Lucio Tapia

Jesús Javier Higareda Sánchez

Rebeca María Elena Guzmán Saldaña⁷

El mundo moderno nos impone una serie de cambios y modificaciones de manera tan acelerada que han ocasionado un incremento de enfermedades relacionadas con el estrés laboral. En estas circunstancias, el ser humano se ha visto sometido a diversas disfuncionalidades y alteraciones que han ocasionado daños en su salud mental, física y psicológica (Muñoz & Piernagorda, 2011). El aumento del estrés laboral en México coloca a nuestro país en el primer sitio a nivel mundial ya que se estima que más del 40% de los trabajadores padecen de esta problemática (Garduño, 2016).

Los docentes constituyen una de las poblaciones más afectadas por problemas derivados de la exposición prolongada a estresores, entendiendo por estos aquellos factores que suponen una fuente de riesgo laboral (Silvero, 2007). El presente capítulo tiene el objetivo de presentar los principales factores que explican el

6 Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa), UAEH. Dirección electrónica: artur78@yahoo.com.

7 M. T. de Lucio T., J. J. Higareda S. y R. M. E. Guzmán S., ICSa, UAEH.

estrés en esta población, así como los componentes de las intervenciones cuyo objetivo es modificar este constructo en los docentes.

Antecedentes

Estrés

El estrés forma parte de un fenómeno compuesto por elementos específicos como: el ambiente o estresor, la respuesta con malestar ante el estresor y cambios cognitivos, fisiológicos, biológicos y conductuales. Existen diferentes propuestas teóricas que han estudiado el estrés las cuales se presentan de forma breve a continuación:

Estrés como estímulo estresante. Estos modelos proponen que todos los sucesos estresantes generan en el cuerpo una activación que se asocia con patologías en el sistema cardíaco, inmunológico y psicológico. De igual manera indican que los estresantes pueden ser infinitos y existe una diferenciación en cuanto a qué es estresante y qué no lo es para los sujetos, este modelo trata de identificar la respuesta característica al estrés que ocurre sin importar cuál sea su naturaleza (Del Castillo, Martínez, García, & Guzmán, 2012).

Estrés como respuesta. Los modelos que explican el estrés enfocados en la respuesta parten del enfoque de la ingeniería de la elasticidad, donde el estrés es una fuerza que es aplicada a un objeto o una estructura ejerciendo tensión, dicha fuerza puede generar daños cuando se excede el límite elástico. Los teóricos proponen que el ser humano puede resistir cierta cantidad de estrés, pero, una vez rebasado cierto nivel la persona tiende a enfermar. Los estudios en esta área se han dirigido a la evaluación del impacto del proceso en cuestión y la generación de ciertas enfermedades, además de la creación de estrategias para reducir el nivel de estrés que son producidos en el entorno físico y laboral del sujeto (Del Castillo et al., 2012).

Modelo transaccional del estrés: el papel del afrontamiento. Lazarus parte de la idea de que ante una situación estresante el individuo realiza una evaluación psicológica entre el medio externo y su medio interno (Del Castillo, Morales, & Solano, 2013). Para este autor el afrontamiento presenta componentes cognitivos

y conductuales los cuales generan acciones específicas para modificar aspectos problemáticos del ambiente.

De la misma forma Moos y Schaefer (1984) menciona que el afrontamiento al estrés es un factor estabilizador que ayuda a los individuos a mantener su adaptación psicosocial durante periodos de estrés. Abarca esfuerzos cognitivos y conductuales para eliminar o reducir situaciones estresantes y malestar emocional.

En el modelo transaccional del estrés los teóricos señalan que la aparición de este, depende de la percepción que el individuo tiene sobre un suceso estresante y las habilidades que tiene para superar dichas exigencias. Este modelo brinda un panorama más completo a diferencia del modelo de estímulo y respuesta, ya que toma en cuenta la percepción sobre el suceso el cual, depende de la persona y no solo de, si ocurre o no una situación que resulte en estrés (Billings & Moos, 1981).

Lazarus argumenta que en el proceso del estrés existe un componente psicológico el cual se presenta en forma de una evaluación entre el individuo y su mundo externo. La respuesta de estrés se genera si la persona aprecia un evento potencial que lo evalúa como estresante. El modelo de evaluación psicológica de Lazarus, describe a las personas como seres humanos pensantes que realizan evaluaciones ante las situaciones del mundo externo, estas personas no solo responden pasivamente o en automático a estas situaciones, sino que las enfrentan (Lazarus & Folkman, 1984).

Lazarus y Folkman (1984) describen dos evaluaciones que realiza la persona: la evaluación primaria y la evaluación secundaria. De acuerdo con este autor la primera comienza con el evento en sí, lo que llama evaluación primaria. Señala también que existen 4 tipos de evaluaciones dentro de esta primera evaluación los cuales son: 1) irrelevante, 2) benigno y positivo, 3) dañino y amenazante, 4) dañinos y desafiantes.

En la segunda evaluación Lazarus y Folkman mencionan que se evalúan los pros y los contras de las diferentes estrategias de afrontamiento. Lo que en otras palabras significa que dentro de la evaluación primaria se involucra la evaluación del mundo exterior y en la segunda se involucra una evaluación de sí mismos ante la situación desafiante. Según el modelo de Lazarus la respuesta de estrés puede tomar diferentes formas como: 1) acción directa, 2) búsqueda de información,

3) no hacer algo, 4) desarrollo de alguna estrategia enfocada a la relajación o como mecanismo de defensa. El modelo de Lazarus implica una relación directa entre hombre y medio ambiente, donde el hombre no permanece pasivo ante los eventos del mundo exterior sino interactúa con él (Frydenberg & Lewis, 1996).

La evaluación primaria y secundaria difieren una de otra en la medida de que la primera evalúa las consecuencias que conlleva la situación: ¿perjudica o beneficia y de qué forma lo hace?, si la situación se evalúa como benigna o irrelevante no se genera estrés, sin embargo si se evalúa como daño o pérdida, amenaza o reto, el estímulo o situación desencadena una respuesta emotiva y física. La evaluación secundaria está orientada hacia los recursos que pueden ser empleados para manejar el estímulo que fue evaluado como estresante, ¿qué es lo que puede hacerse? (Librán, 2002).

Afrontamiento focalizado en la emoción

Se conforma por procesos cognitivos que se encargan de disminuir el grado de trastorno emocional, incluyendo estrategias como la evitación, el distanciamiento, la atención selectiva, comparaciones positivas, la minimización y la extracción de valores positivos de los acontecimientos negativos. Una minoría de estrategias de afrontamiento están encaminadas hacia aumentar el grado de trastorno emocional ya que algunos sujetos necesitan sentirse mal antes que sentirse bien o mejor. Otra forma de afrontamiento encaminada a la emoción es la reevaluación la cual está relacionada con la estrategia cognitiva que modifica la forma de vivir una situación sin cambiarla objetivamente Así mismo busca manejar o reducir los sentimientos producidos por el estrés (Lazarus & Folkman, 1984).

Afrontamiento focalizado en el problema

Está compuesto por estrategias encaminadas a la solución del problema en cuestión, en la búsqueda de soluciones alternativas al problema, en el análisis de dichas alternativas tomando en cuenta el costo y beneficio y en su aplicación encaminada a la solución del mismo (Lazarus & Folkman, 1984).

Lazarus y Folkman (1984) proponen dos tipos de estrategias de afrontamiento centradas en el problema: las estrategias dirigidas al entorno y las dirigidas al sujeto. Las primeras están orientadas a modificar las presiones laborales, los obstáculos y los procedimientos y las segundas están encaminadas a la modificación de cogniciones como las aspiraciones, la búsqueda de nuevas gratificaciones, el desarrollo de nuevas conductas o el nuevo aprendizaje de un proceso.

Estrés y desgaste laboral en docentes

El desgaste ocupacional o estrés laboral (*burnout*) se caracteriza por agotamiento físico, mental y emocional como consecuencia de un estado prolongado de estrés; los empleados con este padecimiento experimentan deterioro en su salud física y mental y refieren no poder afrontar las presiones y los obstáculos del trabajo (Villavicencio-Ayub, Jurado-Cárdenas, & Valencia-Cruz, 2014).

Las personas que se dedican a trabajar dentro de lo que se ha denominado “profesiones asistenciales” (servidores públicos, profesionales de la enseñanza, animadores, etcétera), pueden verse afectadas por este desgaste profesional. En el trabajo asistencial existe con frecuencia una relación emocional y de confianza de la persona asistida con el trabajador y en la que el fracaso de este último puede ser visto como un error o incapacidad, además presenta una condición especial de exposición a riesgos de tipo psicosocial que es característico de profesiones como la docencia (Pando, Aranda, Aldrete, Flores, & Pozos, 2006).

Los docentes son una de las poblaciones más afectadas por problemáticas derivadas de la exposición prolongada a estresores, entendiendo por estos aquellos factores que suponen una fuente de riesgo laboral (Silvero, 2007). Es común que el desgaste profesional o burnout surja de una discrepancia entre los ideales individuales del docente que pretende trascender a través de dar una buena formación a sus alumnos y la realidad ocupacional diaria, que se preocupa más de la entrega de informes, avances, calificaciones, asistencia, entre otras solicitudes, que de dar apoyo a la labor sustantiva del docente (Pando et al., 2006).

En otros trabajos sobre el contexto profesional y las variables de personalidad en la labor docente en países Iberoamericanos, se reportan altos porcentajes de decepción y malestar entre los profesores, incluso en los más jóvenes, quienes

atribuyen su desánimo a la desvalorización de la profesión, la pérdida de estatus, la falta de apoyo, la carencia de recursos, las dificultades crecientes en la relación con alumnos, pares y autoridades administrativas (Lounsiha & Guarino, 2013).

Farber (1983) describió que el burnout está relacionado con el trabajo y surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido; se considera como una respuesta subjetiva que engloba sentimientos y actitudes que tienen implicaciones nocivas para la persona y la organización.

El desgaste ocupacional o burnout está compuesto por tres dimensiones: agotamiento emocional (percepción de no poder dar más de sí mismos a los demás); despersonalización (sentimientos, actitudes, respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas); y disminución de la sensación de logro personal o insatisfacción (percepción de que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente; Guerrero, 2003). Estos tres aspectos están ligados a través de una relación asimétrica en la que el cansancio emocional, conduce a la obtención de los otros dos (despersonalización e insatisfacción) extendiéndose el síndrome desde una presencia de nivel bajo o moderado, hasta altos grados (Beltrán, Pando, & Pérez, 2004).

Otros modelos también explican la aparición y el desarrollo del desgaste ocupacional, sin embargo, todos otorgan especial relevancia a la dimensión emocional respecto a las creencias de eficacia y a la actitud de las personas con las que trabaja (Dierendonck, Buunk, & Schaufeli, 2001).

La aparición del burnout en docentes se ha relacionado con múltiples factores, entre ellos, el sexo, la personalidad resistente, el autoconcepto, los años de experiencia y la edad; con respecto a este último factor se ha encontrado que los profesores más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Padilla et al., 2009).

Otros factores que contribuyen en la aparición del desgaste ocupacional son las jornadas de trabajo largas, normas laborales rígidas, desplazamientos largos, periodos vacacionales cortos, salarios bajos y un incremento en la demanda para mejorar su desempeño; así como la poca retroalimentación positiva sobre el mismo (Villavicencio-Ayub et al., 2014).

De igual manera, el estrés docente aparece asociado a sentimientos de baja autoestima, de falta de apoyo por parte de la comunidad escolar, de actitudes de

indefensión y de frustración, como consecuencia de una situación de desequilibrio que el profesor percibe entre valores y metas, habilidades, recursos y exigencias del entorno (Silvero, 2007).

La incidencia del estrés sobre la salud es compleja y puede inducir a efectos psicológicos y fisiológicos que alteran la salud, aunque también puede incidir de modo indirecto a través de conductas no saludables o estrategias de afrontamiento nocivas, conductas de riesgo, entre otras (Guerrero, 2003).

A nivel emocional los docentes experimentan agotamiento, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia, ansiedad, desorientación, síntomas depresivos y baja motivación (Gantiva, Jaimes, & Villa, 2010)

Las manifestaciones a nivel conductual son: el comportamiento suspicaz y paranoide, inflexibilidad y rigidez, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, conductas agresivas, absentismo y abandono de la actividad profesional (Gantiva et al., 2010).

Pensamientos relacionados a la baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol y fracaso profesional, baja creatividad y capacidad, rechazo hacia las normas, desinterés, frustración, desilusión son consecuencias relacionadas a la esfera cognitiva (Lounsiha & Guarino, 2013).

Las consecuencias también son desfavorables para una adecuada vida familiar y de pareja ya que se experimenta un enorme deterioro, encontrándose un importante número de divorcios dentro de este tipo de profesiones como efecto del burnout. El alumnado igualmente sufre las consecuencias de un docente con estrés laboral (Cooke & Rousseau, 1984, como se citó en Moriana & Herruzo, 2003).

Las habilidades sociales, actividades de ocio, estilos de vida saludables, grupos menos numerosos, mejores ambientes físicos, mejor organización laboral, son solo algunos de los elementos que pueden servir como factores protectores para nivelar la aparición del estrés (Gantiva et al., 2010).

El diseño de programas de formación e intervención dirigidos a tratar esta problemática en el profesorado ha exigido analizar cuáles son las variables que

intervienen en su desarrollo para así poder establecer medidas de actuación (Silvero, 2007).

El estudio del burnout ha sido abordado desde diversas perspectivas e investigado en diferentes profesiones, lo que ha llevado a una creciente complejidad en su identificación, tratamiento y correlación, como también a sus posibles causas, determinantes y procesos cercanos al síndrome (Muñoz & Piernagorda, 2011).

Las investigaciones parten de una perspectiva integradora en la que no solo se consideran las variables relacionadas con la institución, sino también la forma en que las personas responden de manera diferente al estrés y cuál es el tipo de interacción que se establece entre las variables organizacionales y personales (Castañeda & García, 2010).

Cualquier intervención que se lleve a cabo debe atender tanto a la figura del propio profesor como al entorno en el que trabaja y a la relación que entre ambos se produce (Dierendonck, Buunk, & Schaufeli, 2001).

De acuerdo a diversas investigaciones, se ha propuesto que los programas dirigidos a la prevención o disminución de esta problemática deben tener como factores principales los entrenamientos en habilidades, solución de problemas, procedimientos de reestructuración cognitiva ante situaciones generadoras de estrés, modificación de estrategias de afrontamiento y apoyo social; además de que la institución reconozca la labor desempeñada mediante el uso de reforzadores sociales, reconocimientos públicos, entre otros (Guerrero, 2003).

Estrategia práctica dirigida a docentes para realizar intervención en estrés y estrategias de afrontamiento

Dentro del grupo de técnicas exitosas en el manejo de estrés se encuentra la relajación muscular progresiva (Bernstein & Borkovec, 1983). A continuación, se presenta la descripción de la misma, adaptada por Ellis y Chip (2007), para que pueda ser utilizada por los docentes con el objetivo de reducir la tensión muscular que usualmente acompaña al estrés permitiendo autocontrol en la tensión y sensación de relajación en los diferentes músculos del cuerpo (ver tabla 1).

Tabla 1. Descripción de la estrategia sobre ejercicio de relajación

Sesión:	1	Duración:	20 minutos, aproximadamente.
Actividad: Técnica de relajación muscular progresiva.			
Objetivos específicos: Reducir la tensión muscular que usualmente acompaña al estrés permitiendo autocontrol en la tensión y sensación de relajación en los diferentes músculos del cuerpo.			
Descripción del procedimiento: Preparación previa. Colóquese sentado cómodamente y mantenga la concentración en la actividad (una vez memorizada la técnica puede realizarla con los ojos cerrados), comience a respirar lentamente y a un mismo ritmo durante 30 segundos. Es importante no ir con prisa en el desarrollo de esta actividad, iremos observando el tiempo indicado (entre paréntesis) en cada ejercicio. 1. Cierre los puños y sienta como la tensión se va acumulando en los antebrazos, manos y dedos. Concéntrese en esa tensión y visualice en silencio el desagradable tironeo en esas partes de su cuerpo. Mantenga la tensión (10 segundos). Abra el puño relajando la tensión de las manos y los brazos. Concéntrese ahora en la sensación de calor y pesadez de sus manos y note el contraste tensión-relajación. Ponga atención a sus manos y brazos relajados (20 segundos). 2. Flexione los brazos y presione ambos codos firmemente contra los costados. Presionando con los codos hacia adentro flexionemos también los músculos del brazo. Note que se acumula tensión en los brazos, hombros y espalda. Concéntrese en mantener la tensión (10 segundos). Suelte ahora los brazos y déjelos caer pesadamente a los lados. Concéntrese de nuevo en la sensación de pesadez, calor y relajación de los brazos (20 segundos). 3. Pasemos a la parte baja de las piernas; flexione los pies tratando de apuntar con los dedos sus orejas. Note como la tensión se va extendiendo por los pies, tobillos y espinillas. Mantenga la tensión (10 segundos), suelte ahora la tensión y preste atención en el bienestar que se genera al momento de relajar sus piernas (20 segundos). 4. Acumulemos ahora tensión más arriba juntando ambas rodillas con fuerza y levantando las piernas de la silla. Atienda la tensión que se genera en sus muslos y cadera (10 segundos). Deje caer las piernas pesadamente sobre el sillón y relaje sus piernas y cadera (20 segundos).			

5. Ahora, hunda su estómago hasta el fondo. Note la tensión en esta parte de su cuerpo (10 segundos). Relaje ahora su vientre y concéntrese en esta agradable sensación (20 segundos).
6. Respire profundamente y mantenga el aire (10 segundos). Perciba la tensión en el pecho. Suelte el aire despacio y experimente como va reduciendo la tensión de esta parte de su cuerpo; concéntrese en su respiración calmada y normal (20 segundos).
7. Imagine que sus hombros están jalados por hilos como marioneta y estos hilos hacen que los hombros suban hasta las orejas. Sienta la tensión que se acumula en los hombros, la espalda superior y el cuello (10 segundos). Deje caer, todo lo que pueda, los hombros soltando la tensión. Disfrute de la sensación de relajación que experimenta (20 segundos).
8. Baje su barbilla poco a poco hasta tocar su pecho, note el tirón y la tensión en la parte trasera de su cuello (10 segundos). Regrese su cabeza lentamente liberando la tensión de estos músculos (20 segundos).
9. Apriete los dientes generando tensión en la mandíbula (10 segundos). Suelte la tensión abriendo su boca para que puedan relajarse los músculos de su cara y mandíbula (20 segundos).
10. Frunza su ceño para acumular tensión, note la tensión en su frente (10 segundos). Suelte tratando de alisar todas las arrugas que se hicieron al fruncir y relaje su frente (20 segundos).
11. En este momento ya se debe experimentar una sensación de relajación a lo largo del cuerpo; continúe respirando lentamente y a un solo ritmo imaginando que suelta toda la tensión de su cuerpo (hágalo durante 10 respiraciones).
12. Centre de nuevo su atención en los pies y en la sensación de calor y pesadez; deje que esta sensación recorra despacio sus pies y viaje hacia sus piernas (30 segundos), permita que el calor y la pesadez siga avanzando, ahora a sus muslos y a su vientre (30 segundos) y posteriormente que viaje por su espalda (30 segundos), por su pecho (30 segundos). Deje que la parte superior de su cuerpo también experimente el calor, la pesadez y la relajación (45 segundos), que el calor continúe extendiéndose a sus brazos y manos (30 segundos), siga concentrado en crear esta sensación ahora hacia sus hombros (20 segundos) y cuello (30 segundos).

Finalmente, que esta sensación se extienda a su cara (30 segundos).

A lo largo de este proceso de relajación piense en lo que va experimentando; es importante que se concentre sobre todo en la sensación de relajación, debe recordar cómo ha surgido este estado en las diferentes partes de su cuerpo. No se desanime si no se siente plenamente relajado en el primer intento ya que se necesitan varias repeticiones para llegar al objetivo (relajación).

Para acelerar el proceso de disminución del estrés debe practicar esta técnica al menos una vez al día durante por lo menos dos semanas.

Materiales: A lo largo de este proceso de relajación piense en lo que va experimentando; es importante que se concentre sobre todo en la sensación de relajación, debe recordar cómo ha surgido este estado en las diferentes partes de su cuerpo. No se desanime si no se siente plenamente relajado en el primer intento ya que se necesitan varias repeticiones para llegar al objetivo (relajación).

Para acelerar el proceso de disminución del estrés debe practicar esta técnica al menos una vez al día durante por lo menos dos semanas.

Evaluación: Que el usuario refiera el estado de relajación

Conclusiones

Como consecuencia de un estado prolongado de estrés y del uso de estrategias de afrontamiento no adecuadas, será común que los docentes estén expuestos a consecuencias biopsicosociales derivadas del mismo que impactarán su salud física y mental, así como su interacción con el alumnado.

El diseño de programas de intervención dirigidos a modificar los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento en el profesorado han obtenido resultados exitosos, sin embargo, será importante desarrollar programas específicos para diversas poblaciones y así contribuir a disminuir su efecto nocivo.

Referencias

- Beltrán, C., Pando, M., & Pérez, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología de la Salud*, 14(1), 78-87.
- Berstein, D. & Borkovec, T.D. (1983). *Entrenamiento en Relajación Progresiva*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Billings, A.G. & Moos, R.H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(2), 139-57.
- Castañeda, E. & García, J. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (burnout) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 67-84.
- Del Castillo, A, Martínez, C., García, M., & Guzmán, R. (2012). *Intervención cognitivo conductual para modificar el nivel de estrés en pacientes con diabetes tipo 2*. México: Manual Moderno.
- Del Castillo, A., Morales O., & Solano G. (2013) Malestar emocional y estrategias de afrontamiento en pacientes con diabetes tipo 2: evaluación e intervención. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 3(1), 24-30.
- Dierendonck, D., Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and inequity among human service professionals: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (1), 43-52.
- Ellis, A. & Chip, R. (2007). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted*. España: Paidós.
- Farber, B. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Frydenberg, E. & Lewis R. (1996) *ACS: Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gantiva, C. A., Jaimes, S., & Villa, M. C. (2010). Burnout and coping strategies in teaching of primary and secondary. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- Garduño, R. (2016). Ante aumento del estrés laboral, diputados buscan reformar la ley General de Salud. *La jornada*. Recuperado de: <http://www.lajornada.unam.mx/2016/07/15/sociedad/036n1soc>

- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress. Appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Librán, EC. (2002) Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Lounsiha, A. & Guarino, L. (2013). Individual differences as moderators of the relationship between stress and health in university teachers. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 73-84.
- Moos, R.H. & Schaefer J.A. (1984). *The crisis of physical illness. Coping with physical illness*. New York: Springer
- Moriana, E. & Herruzo, J. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597-621.
- Muñoz, C. & Piernagorda, D. C. (2011). Relationship between Coping Strategies and the burnout syndrome in Basic Teachers Primary and Secondary Belonging to a Private Educational Institution of the Municipality of Cartago (Colombia). *Psicogente*, 14(76), 389-402.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., & Vives, A. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50- 65.
- Pando, M., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E., & Pozos, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Medigraphic*, 8(3), 173-177.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 115-138.
- Villavicencio-Ayub, E., Jurado-Cárdenas, S., & Valencia-Cruz, A. (2014). Work engagement and occupational burnout: its relation to organizational socialization and psychological resilience. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 45-55. doi: 10.5460/jbhsi.v6.2.47026.

SEGUNDA PARTE

COMPORTAMIENTO POSITIVO PREVENTIVO EN EL AULA

Capítulo 6

La importancia de las habilidades sociales en el aula

*Claudia González Frago*⁸

*David Jiménez Rodríguez*⁹

Este capítulo se orienta en dos puntos que sean de utilidad para los profesores de primaria. El primero se relaciona con la forma en que se aprenden y desarrollan las habilidades sociales, y el segundo con estrategias que ayuden al desarrollo de habilidades sociales enfocadas en la expresión de emociones, tanto positivas como negativas, en los niños. El presente capítulo da una perspectiva general sobre la importancia de contar con habilidades sociales en la infancia, qué es lo que sucede cuando los niños no cuentan con habilidades sociales, posteriormente se explican los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales, y concluye con algunas estrategias útiles para ayudar a los niños para que desarrollen habilidades relacionadas con la expresión positiva y negativa de sentimientos, útiles para promover el desarrollo de habilidades de socialización de los menores dentro del aula.

8 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: claudiaglezf@gmail.com.

9 ICSa, UAEH.

Concepto de habilidades sociales

Se han definido las habilidades sociales como la capacidad de establecer relaciones sociales satisfactorias, lo cual implica reconocer las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar empatía, ser asertivo y solucionar conflictos (Ribes, Bisquerra, Agulló, Fililla, & Soldevila, 2005; Merrell & Gimpel, 2014), y en las últimas definiciones se han definido como el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras que minimiza la probabilidad de futuros problemas (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 2013; Caballo, 2015).

Con lo anterior, se observa que el concepto de habilidades sociales considera tanto el contenido, es decir, opiniones, sentimientos y deseos, así como las consecuencias y el refuerzo social, incorpora aspectos que incluye la obtención de satisfacción de todas las personas que intervienen en una interacción interpersonal, y pone énfasis en la utilidad de estas habilidades para lograr una vida social adaptada. Así pues, el concepto de habilidades sociales implica que la conducta interpersonal consiste en poner en práctica un conjunto de capacidades de actuación, las cuales son susceptibles de ser aprendidas y a su vez integrar más capacidades de acción para situaciones más específicas.

Dentro de las habilidades básicas encontramos contacto visual, sonreír, saludar, gestos, expresión facial, postura corporal, y dentro de las habilidades sociales avanzadas, algunas como la expresión de sentimientos positivos, la expresión de sentimientos negativos, iniciar, mantener y terminar una conversación, el aceptar las críticas justas y rechazar las injustas, pedir disculpas, hacer preguntas, defender los propios derechos, hacer peticiones específicas, entre otras (Caballo, 2015).

¿Por qué es importante contar con habilidades sociales?

El desarrollo de habilidades sociales tiene implicaciones importantes para el éxito académico de los niños y para su sano ajuste psicológico a mediano y largo

plazo. Por el contrario, la ausencia o déficit de estas, provoca aislamiento social y dificultades en las relaciones interpersonales y falta de capacidad para conformar vínculos con los pares, la familia y los maestros, lo cual está asociado a diversas formas de psicopatologías o actitudes disruptivas o de tipo pasivas (Corona, 2008; Hollin & Trower, 2013; Spence, Donovan, & Brechman-Toussain, 2000).

El establecimiento de relaciones sociales funcionales, así como de vínculos con sus pares y adultos, son condiciones necesarias y fundamentales para un desarrollo de habilidades sociales más elaboradas, que son requeridas para su integración a la sociedad y sano y óptimo desarrollo.

¿Cómo se aprenden las habilidades sociales?

El aprendizaje de la conducta social se da a través de varios mecanismos, está basado en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982), quien explica cómo se adquieren estas pautas y cómo se regulan. El desarrollo de la conducta, el cómo los niños se comportan puede describirse, explicarse y predecirse a partir de ciertos mecanismos de aprendizaje, entre ellos *la experiencia directa, el aprendizaje por observación, el aprendizaje verbal o instruccional y a través de la retroalimentación interpersonal*. Entender estos principios es de utilidad para que los profesores puedan promover el desarrollo de habilidades sociales entre sus alumnos. A continuación se describen de manera breve estos mecanismos de aprendizaje social.

- a. *Aprendizaje por experiencia directa o refuerzo*: donde las conductas interpersonales están en función de las consecuencias, reforzantes o aversivas, aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Este mecanismo está basado en la experiencia directa y es el que se debe a las consecuencias positivas y negativas que experimenta el niño, producto de sus acciones que realiza en el día a día, algunas respuestas tienen éxito y otras no tienen ningún efecto o son castigadas. El aprendizaje por refuerzo se va formando por las consecuencias inmediatas que experimenta el niño, lo que le permite autorregular su conducta, a través de las consecuencias que esta tiene en el ambiente. Los niños tienden a descartar las conductas que no son recompensadas, o que tienen

como efecto el castigo, y mantienen aquellas que producen resultados recompensantes.

- b. *Aprendizaje vicario u observacional (modelado)*. Casi todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa se dan al observar las conductas de las otras personas y las consecuencias de esas conductas. La capacidad de aprender por observación, permite a los niños adquirir pautas de conducta amplias e integradas, sin tener que aprenderlas a través del proceso de ensayo y error (Kelly, 2002). A través de la observación de modelos competentes, es decir del modelado, los niños son capaces de transmitir y de aprender nuevas formas de conducta, al observar a los demás niños se hacen idea de cómo se efectúan las conductas nuevas. El proceso básico de modelado se transmite a través de palabras, al decirle a un niño cómo se hace algo, o a través de mostrarle cómo se hace, ya sea con acciones reales o mediante dibujos.
- c. La exposición a un modelo, es decir, cuando un niño observa cómo se comporta en determinadas situaciones otro menor, puede conllevar a alguno de estos tres efectos: que el niño que observa adquiera una nueva conducta que no emitía con anterioridad; que el niño emita con más frecuencia una conducta que ya existía, o que el niño reduzca la frecuencia con que realiza una conducta que era frecuente antes del modelado. Existen factores que facilitan el aprendizaje a través de la observación de un modelo, entre estos se encuentran las *características de los modelos*, el aprendizaje se facilita si este tiene una edad similar o superior, así como el mismo sexo y si se muestra cálido. Otro factor se relaciona con que el observador perciba consecuencias reforzantes de la conducta social del modelo, ya que si observa castigo se reduce la probabilidad de que lleve a cabo la conducta a imitar (Bandura & Walters, 1974).
- c. *Aprendizaje verbal o instruccional*: el niño aprende a través de lo que se le dice por medio de palabras, puede ser con el uso de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales; por lo que gran parte de la conducta social, como las reglas, se adquieren a través de este tipo de instrucción y no es necesario descubrirlas por experiencia directa.

- d. *Aprendizaje por retroalimentación interpersonal*: se relaciona con la explicación, por parte de observadores de la manera en que se ha presentado el comportamiento. Este procedimiento ayuda a que el niño continúe o corrija su conducta, sin necesidad de ensayos de aprendizaje directo por exposición a consecuencias (Bandura & Walters, 1974). A medida que los niños van obteniendo práctica en el manejo de ciertas situaciones sociales, y a su vez van desarrollando habilidades adaptativas que acarreen consecuencias favorables, su conducta mejora notablemente. Si una conducta social en una situación dada se refuerza por sus buenos resultados, no solo vuelve a repetirse, sino que irá mejorando su efectividad a lo largo del tiempo. La retroalimentación se constituye así en un mecanismo importante para el ajuste y el refinamiento de las habilidades (Damirchi & Ghazivaloii, 2016).

En contextos sociales, la retroalimentación es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta emitida, y puede ser positiva o negativa. Cuando la retroalimentación es positiva fortalece aspectos de la conducta social, pero cuando la retroalimentación es negativa, actúa debilitando aspectos particulares de la conducta. De esta manera se puede mencionar que la retroalimentación puede llegar a considerarse como un reforzamiento social sí que es administrada en el justo momento cuando se está emitiendo la conducta de interés, por la otra persona durante la interacción. Así pues, también puede ser considerada como una ausencia de reforzamiento, cuando la retroalimentación es negativa (Kelly, 2002; Li et al., 2016; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 2013).

De los principios revisados, se han derivado una variedad de procedimientos útiles para el entrenamiento en las habilidades sociales, mismas que se revisarán a continuación.

Estrategias para entrenar habilidades sociales

De los principios de la teoría del Aprendizaje Social se desprenden en gran medida las siguientes técnicas: instrucciones, modelado, ensayo conductual,

retroalimentación, y reforzamiento, procedimientos que ayudan a entrenar habilidades sociales y una amplia variedad de conductas (Lecroy & Beker, 2014). A continuación, se exponen:

Instrucciones. Las instrucciones son explicaciones claras y precisas que incitan a la conducta que debe ejecutarse. Implica describir, explicar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales. La instrucción incluye descripciones, ejemplos, peticiones, preguntas e incitaciones respecto a la habilidad (Caballo, 2015).

Modelado. Se enfoca en favorecer la emisión de las conductas adecuadas a través de la observación de modelos que las realizan y reciben reforzamiento por ello. El propósito es ofrecer un modelado adecuado, del cual el niño pueda copiar conductas, ensayarlas en forma sistemática, repetirlas en diversos contextos e incorporarlas en su repertorio conductual y que estas permanezcan (Monjas, 1999). El menor puede aprender por observación a realizar tanto una conducta nueva como a mejorar otra que ya existía en su repertorio. Los principales modelos a utilizar son los propios niños, el profesor y otros adultos, grabaciones, títeres, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos, entre otros (Hidalgo & Abarca, 1999). También se ha utilizado el modelado encubierto, es una variación del procedimiento en el cual el niño imagina un modelo ejecutando los comportamientos adecuados (Caballo, 2015).

Ensayo conductual. Esta técnica consiste en asumir un papel o una característica de otra persona, animal, objeto, o de uno mismo en otro tiempo y actuar conforme a ello. Consiste en que, en una situación simulada y artificial en la que la habilidad-objetivo se ha de poner en juego, el niño adopta un papel y ensaya la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos; otra forma es que un miembro del grupo o el profesor represente en rol del otro de los participantes mientras este último actúa como observador de la situación, de esta manera el niño logra visualizar su propio comportamiento. En el ensayo de conducta el niño representa escenas cortas que simulan situaciones de la vida real. Se le pide al actor principal –el niño– que describa de forma breve la situación y/o problema real. Las preguntas qué, quién, cómo, cuándo, dónde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera

específica en que quiere actuar. Un número apropiado de ensayos de conducta para un segmento o para una situación puede variar entre tres y diez (Hidalgo & Abarca, 1999).

Retroalimentación. La retroalimentación proporciona información específica al niño, esencial para el desarrollo y mejora de una habilidad. La retroalimentación la puede dar el profesor, y otros niños del grupo. Su procedimiento es sencillo y consiste en proporcionar al niño retroalimentación de su actuación, esto es, información de cómo ha realizado la práctica, de cómo ha aplicado la habilidad social que está aprendiendo. La retroalimentación suele realizarse de inmediato, después o incluso de manera simultánea, ya que consiste en proporcionar información al niño del grado de competencia que ha mostrado en la ejecución de las habilidades sociales durante el ensayo para que este pueda mejorarlas o perfeccionarlas. La retroalimentación va acompañada del refuerzo social positivo para mejorar su ejecución, debe dirigirse a las conductas positivas, discriminado, y expresarse cuando se emite la conducta de interés (Caballo, 2015; Hidalgo & Abarca, 1999).

Reforzamiento. Tiene lugar a lo largo de las sesiones del entrenamiento en habilidades sociales y sirve tanto para adquirir nuevas conductas, recompensando aproximaciones sucesivas para aumentar determinadas conductas adaptativas en el niño, el tipo de reforzamiento más empleado es el verbal. Además de reforzar verbalmente al niño que actúa, también se le puede reforzar no verbalmente por medio de la expresión facial, los asentimientos de cabeza, aplausos, palmadas en la espalda, u otras muestras de afecto (Caballo, 2015).

Reforzadores. En un primer momento se le dice algo positivo al niño después de una buena ejecución, o los pares le comunican al niño que aprueban lo que ha hecho. Existen diferentes tipos de reforzadores: refuerzo social, el cual puede ser verbal, gestual, físico o mixto; refuerzo de actividad y refuerzo material, el cual puede ser desde golosinas hasta juguetes, tiempo libre o algo que le agrade al niño (Monjas, 1999).

Los estudios han demostrado que las técnicas de instrucción verbal, modelamiento, ensayo conductual y retroalimentación son altamente efectivas para enseñar una variedad de conductas, logrando éxito tanto en la adquisición

como en la generalización y en el mantenimiento de las habilidades y conductas entrenadas (Dib & Sturmey, 2007).

Como puede observarse, el desarrollo de la conducta social y la adquisición de las habilidades sociales, es el resultado de la interacción de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo, resultado de experiencias observacionales (modelado), y efecto de la retroalimentación interpersonal.

Expresión de emociones positivas y emociones negativas

Se refieren varias estrategias para el desarrollo de la habilidad de expresar tanto emociones positivas como emociones negativas. Para que un niño pueda expresarlas tiene que aprender a reconocer y a distinguir diversas emociones consideradas como básicas, las cuales son, enojo, tristeza, pena, alegría, miedo y preocupación, a través de juegos y preguntas. Se enlistan diferentes juegos que son de utilidad para que el niño pueda desarrollar la habilidad (González, 2013).

El juego de las emociones. Antes de iniciar el juego, el profesor le explica al grupo que se jugará el Juego de las emociones un par de veces a la semana durante 20 minutos. El juego será para conocer y aprender sobre las emociones y los juegos irán variando.

Al inicio de cada sesión de juego el profesor realiza las siguientes actividades:

- a. Explica a los niños la importancia de expresar emociones, qué significa comunicar a otra persona cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo o qué emociones tenemos, lo que posibilita que la otra persona reaccione de forma adecuada.
- b. Formula diferentes tipos de preguntas o peticiones a los niños, por ejemplo, que levanten la mano los niños que se sienten alegres. Ahora los que se sienten enojados. ¿Quién está triste? Se le pregunta a alguno por qué está triste, a otro por qué está enojado, se continúan las preguntas retomando la emoción que exprese el alumno.

En la tabla 1 se muestran los objetivos, descripción del procedimiento, materiales y forma de evaluación de las actividades que el profesor puede realizar en cada sesión de juego.

Tabla 1. Estrategias para desarrollar habilidades sociales.

Sesión: 1	Duración: 40-60 minutos
Actividad: Cartel de las emociones.	
Objetivo: Identificar las emociones y que le pongan nombre a la emoción.	
Descripción del procedimiento: El maestro divide a los alumnos en equipos de 4 o 5 niños; cada uno elaborará un cartel. Se les dan revistas a los niños, se les pide que recorten 4 o 5 caras que muestren distintas emociones, las peguen en una cartulina y le pongan el nombre de la emoción. Se le pregunta al niño ¿qué sentimientos cree que experimenta esa persona? Luego se le muestra un cartel con caras de emociones básicas: amor, enojo, alegría, tristeza, miedo, preocupación, etcétera.	
Materiales: Cartulinas, revistas, tijeras, lápiz adhesivo, plumones o colores, cartel de caras con expresiones de las siguientes emociones: amor, enojo, alegría, tristeza, miedo, preocupación, y las que el profesor considere pertinentes.	
Evaluación: El profesor identificará si la expresión emocional que refiere el alumno corresponde con la del recorte. En caso de que sea así se refuerza la respuesta, en caso contrario se le da retroalimentación.	
Sesión: 2	Duración: 40- 60 minutos
Actividad: El juego de las emociones, ¿Cómo me veo si...?	
Objetivo: Identificar emociones y expresar situaciones que les evoquen la emoción elegida.	
Descripción del procedimiento: Se muestran tarjetas circulares con caritas que muestran diversas emociones, los niños identificarán la emoción conforme vean las tarjetas: enojo, tristeza, alegría, entre otras. Se les pedirá que den ejemplos de qué sucesos, momentos o actividades le pueden provocar la emoción presentada. Por ejemplo, si voy a un parque de diversiones, ¿cómo me siento? si mi mamá me regaña ¿cómo me siento? si me corretea un perro ¿cómo me siento? Posterior a esto, se les pide que hagan la cara que corresponde a la emoción.	
Materiales: Tarjetas circulares con caras que representan distintas emociones.	
Evaluación: El profesor identificará si la expresión emocional que refiere el alumno corresponde con la de la tarjeta. En caso de que sea así se refuerza la respuesta, en caso contrario se le da retroalimentación.	

Sesión: 3	Duración: 40-60 minutos
Actividad: El rincón de las emociones.	
Objetivo: Identificar la emoción designada y expresarla de acuerdo a su experiencia.	
Descripción del procedimiento: Se delimitan dentro del salón diferentes espacios: rincón del enojo, rincón del miedo, rincón de la alegría, rincón de la risa, entre otros. El profesor pone música (o aplaude), los niños trotan a través del espacio y cuando la música pare (o los aplausos), cada niño adopta la expresión facial acorde al rincón en el que se encuentra; en una segunda vuelta, adoptan la expresión facial y menciona una anécdota o situación que en algún momento le haya motivado esa “cara”. Se juegan varias rondas.	
Materiales: Un aula o un espacio para caminar, dispositivo que emita música apropiada para niños, cartulinas de colores con dibujos y nombres de diferentes emociones.	
Evaluación: El profesor identificará si la expresión emocional que hace el alumno y la anécdota, corresponden con la del rincón en el que se encuentra, En caso de que sea así se refuerza la respuesta, en caso contrario se le da retroalimentación.	
Sesión: 4	Duración: 40-60 minutos
Actividad: Preguntas.	
Objetivo: Preguntas a los niños sobre situaciones y las emociones que les provocan.	
Descripción del procedimiento: Se realizan diferentes preguntas a los niños con el fin de relacionar acontecimientos cotidianos con las emociones: Te hacen tu comida favorita, ¿cómo te sentirías?; tu amigo/a no juega contigo en la hora del recreo como quedaron, ¿cómo te sentirías?; un niño se burla de ti, ¿cómo te sentirías?; ¿qué sientes en tu cuerpo cuando estás triste (o cualquier otra emoción)? Respiración, sudoración, enrojecimiento, palpitaciones, entre otros.	
Materiales: Listado de preguntas: un niño toma tu juguete o cosas sin permiso, ¿cómo te sentirías?; ¿cómo nos sentimos cuando estamos enojados?; ¿cómo notas cuando estás alegre?; ¿qué te pasa cuando te dan una buena noticia? Y las preguntas que, de acuerdo con las vivencias y la situación de sus alumnos, el profesor pueda generar.	
Evaluación: El profesor identificará si los acontecimientos cotidianos que refieren los alumnos se relación con la emoción indicada. En caso de que sea así se refuerza la respuesta, en caso contrario se le da retroalimentación.	

Sesión: 5	Duración: 40-60 minutos
Actividad: Dígalo con mímica.	
Objetivo: Expresar la emoción con mímica.	
Descripción del procedimiento: Se forman dos equipos. Por turnos pasa al frente un miembro de cada equipo, el cual actuará una emoción sin hablar –solo con mímica-, el equipo contrario deberá adivinar de qué emoción se trata. Para esta actividad, se introduce como parte del procedimiento la retroalimentación de los pares, quienes después de varios juegos ya están familiarizados con las emociones: los niños le darán retroalimentación sobre lo que hicieron bien y les dirán qué pueden mejorar.	
Material: Tarjetas con emociones que se tienen que representar sin hablar.	
Evaluación: El profesor identificará si los movimientos que actúan los alumnos corresponden con la emoción indicada en la tarjeta. En caso de que sea así, se refuerza la respuesta; en caso contrario, se le da retroalimentación.	
Sesión: 5	Duración: 40-60 minutos
Actividad: Adivina... adivinanza.	
Objetivo: Adivinar la emoción y retroalimentación de acuerdo a las respuestas de los niños.	
Descripción del procedimiento: El maestro dividirá a los niños en equipos de tres a cuatro alumnos. Escribirá en papelitos situaciones relacionadas con alguna emoción. Cada equipo actuará su situación ante el resto del grupo. Los alumnos les darán retroalimentación sobre lo que hicieron bien, y les dirán qué pueden mejorar.	
Material: Tarjetas con emociones que se tienen que adivinar.	
Evaluación: El profesor identificará si las situaciones que actúan los alumnos corresponden con la emoción indicada en el papel. En caso de que sea así, se refuerza la respuesta; en caso contrario, se le da retroalimentación.	

Se pueden elaborar diferentes juegos enfocados en la expresión y reconocimiento de emociones positivas y negativas. Por ejemplo, en una hoja de papel, enlistar en el lado izquierdo varias situaciones (por ejemplo: me regalan mi juguete preferido, me sacó un 10 en la escuela, se va la luz y es muy oscuro, un perro viene ladrando y corriendo hacia mí), y en el lado derecho diferentes emociones (por ejemplo, tristeza, miedo, preocupación, alegría, entre otras). Con una línea de color el niño tendría que relacionar la situación con la emoción que cree que tendría ante ese evento.

Otra variante del juego es darles una hoja (elaborada previamente) la cual muestra caras con diferentes emociones, los niños le pondrán el nombre de la emoción que cree que es.

Consideraciones importantes

- Durante el juego, el profesor retroalimentará al niño cuando haga una expresión apropiada de sus emociones (por ejemplo, que exprese y actúe apropiadamente la emoción que se le asigna en el juego).
- Fuera del juego, retroalimentar al niño cuando haga una expresión apropiada de sus emociones (por ejemplo, que exprese que está enojado en vez de pegarle a sus compañeros). Ello ayudará a la generalización de la conducta.
- Ante la expresión adecuada de las emociones, ya sea como parte del juego o fuera de sí mismo, el profesor reforzará a sus alumnos con sonrisas, gestos, palmadas, decirle lo bien que lo hizo, jugar con un material que le agrade, cinco minutos de tiempo libre, entre otros. Es importante observar lo que se tiene en el medio ambiente, y de ello qué es lo que les gusta a los alumnos.
- La hora de hacer los equipos, es importante poner en cada uno tanto a niños tímidos como a aquellos niños que muestren mayor habilidad social, es decir, tener equipos equilibrados.

Conclusión

Con lo descrito a lo largo del presente capítulo, se considera que implementar estrategias específicas para entrenar habilidades sociales, tales como las instrucciones, el modelado, la retroalimentación y el reforzamiento, cobra especial relevancia, dada la importancia que tienen las relaciones sociales para lograr el ajuste psicológico en todas las personas, y que tales habilidades se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo, en especial durante la infancia y la adolescencia. Nuestra propuesta, que consiste en fomentar y promover habilidades sociales a través de juegos con procedimientos sencillos y preguntas de fácil comprensión, consideramos que es una manera sutil y también práctica para proporcionar soporte a los niños en el desarrollo habilidades sociales y que estas se mantengan y se perfeccionen a lo largo de su vida. Por su parte, la expresión de emociones positivas y expresión de emociones negativas, el incremento del vocabulario emocional, son elementos que favorecen la expresión adecuada de las emociones dentro del aula tanto con sus pares como con el profesor, lo que da herramientas a los menores para que identifiquen y expresen su sentir emocional ante diversas situaciones, lo cual estamos convencidos que coadyuva a mejorar y promover la sana convivencia.

Referencias

- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- Caballo, V. (2015). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. México: Siglo XXI.
- Corona, A. (2008). Bullying: violencia y maltrato entre iguales en el ámbito escolar. En: C. Mondragón, C. Avendaño, C. Oliver, J. Guerrero (Eds.). Saberes de la Psicología, entre la teoría y la práctica. (pp. 55-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Damirchi, S. Ghazivaloii, E. (2016). Effectiveness of social- emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(4), 59-86.
- Dib, N. & Sturmey, P. (2007). The effects of verbal instruction, modeling, rehearsal, and feedback on correct posture during flute playing. *Behavior Modification*, 31(4), 382-388.
- González, C. (2013). Efectos de un programa de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales en niños institucionalizados (Tesis de doctorado). Facultad de psicología. UNAM. México.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1999). Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales. México: Alfa-Omega.
- Hollin, C. R. & Trower, P. (2013). *Handbook of Social Skills Training*. Vol. 2. New York: Pergamon Press.
- Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Lecroy, C. & Beker, J. (2014). *Social Skills Training for Children and Youth*. Londres: Routledge.
- Li, Y., Coplan, R.J., Wang, Y., Yin, J., Zhu, J., Gao, Z., & Li, L. (2016). Preliminary Evaluation of a Social Skills Training and Facilitated Play Early Intervention Programme for Extremely Shy Young Children in China. *Infant, Child, Development*, 25(6) 565-574.

- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Prees.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social Skills Assessment and Training with Children. Empirically Based Handbook*. New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Monjas, I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: Ciencia de la Educación Preescolar y Especial.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Fililla, G., & Soldevila A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Spence, S., Donovan, C., & Brechman-Toussain, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: the effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal Child Psychology & Psychiatry*, 41(6), 713-726.

Capítulo 7

Estrategias basadas en habilidades psicosociales para la prevención del acoso escolar

Angélica Romero Palencia¹⁰

Gloria Solano Solano¹¹

Jesús Javier Higareda Sánchez¹²

Gabriela Barajas Sánchez¹³

El acoso escolar está constituido por un grupo de conductas intencionales, hostiles y poco éticas de una persona o un grupo de personas dirigidas hacia otra de manera frecuente y prolongada y con la finalidad de provocar daño mediante el abuso del poder (Aquino & Lamertz, 2004; Lewis & Orford, 2005). En México, este fenómeno se encuentra presente. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE (2007)] el porcentaje promedio de alumnos de primaria y secundaria que afirmaron participar en peleas en las que dieron golpes fue de 15% para ambos niveles, y el de aquellos que se dijeron agredidos en forma

10 Área Académica de Psicología, ICSa, UAEH. Dirección electrónica: aacrom@gmail.com.

11 ICSa, UAEH.

12 Universidad Anáhuac, Campus Oaxaca.

13 Red Facilitando Cambios, A.C.

física también en ambos niveles fue de 15.5%. Estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2010) muestran a México como el país con más acoso escolar dentro de la organización. Este fenómeno resulta relevante dado que las consecuencias de la violencia y el acoso escolar pueden ir desde un déficit en habilidades y bajo rendimiento escolar, hasta el suicidio (Backhoff & Pérez-Morán, 2015). Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo consiste en sustentar el desarrollo de las habilidades psicosociales y cognitivas como estrategias de prevención para el acoso en el ambiente escolar y facilitar su implementación.

Antecedentes

Investigaciones internacionales sobre violencia escolar y juvenil muestran que el acoso está presente en todas las zonas del mundo, siendo los países con menor nivel de desarrollo los más vulnerables (Pinheiro, 2006). En muchas ocasiones la violencia escala incluso al nivel de acoso escolar (Romero & Plata, 2015).

Así, Menesini, Fonzi y Smith (2002) afirman que el fenómeno de acoso escolar está conformado por tres elementos: la intención, la persistencia y el abuso de poder entre estudiantes.

El acoso escolar se puede dar de manera directa o indirecta. El acoso escolar indirecto o relacional: está asociado con la exclusión social recibida y ejercida. También exige un comportamiento persistente, ofensivo, abusivo, de intimidación y malévolo insultante relacionado con el abuso de poder (ejemplo: castigar de forma injusta). El directo: está conformado por las variables de agresión y victimización de insultos, golpes y amenazas. Exige un comportamiento persistente, ofensivo, abusivo y de intimidación (Plata, Romero, Del Castillo, Domínguez, & Martínez, 2015).

Las investigaciones previas permiten establecer que los comportamientos de acoso escolar más comunes según las víctimas son: la ocultación de información, la exclusión social, la infravaloración del esfuerzo realizado, el no tener en cuenta la opinión de la víctima y el impedir actividades, la agresión física y la agresión verbal (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Plata, Romero, Del Castillo, Domínguez, & Martínez, 2015; Romero & Plata, 2015; Simpson & Cohen,

2004) ocasionado que la víctima se sienta trastornada, amenazada, humillada o vulnerable, alterando su confianza en sí misma haciéndole sufrir con la tensión, lo que podría estar relacionado con la sintomatología de ansiedad, depresión, estrés, entre otros malestares (Gil-Bernal & Hernández-Guzmán, 2009; Romero & Plata, 2015).

La mecánica del acoso escolar tiene carácter de “expansiva” yendo de un episodio específico de maltrato hasta constituir una dinámica constante de exclusión, violencia y deterioro en la socialización de la víctima. En este fenómeno las relaciones interpersonales juegan un papel trascendente pudiendo afectar la personalidad, así como la sociabilidad de los jóvenes al facilitar el status social y la determinación de roles (Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, & Stiver, 2008).

Dado que la niñez y la adolescencia son etapas del desarrollo muy importantes en lo que al desarrollo psicosocial se refiere pues en ellas, se forma y consolida la personalidad, se establecen las primeras relaciones significativas y se atraviesa por una socialización encargada de permear las primeras interacciones personales, la prevención del acoso escolar en esta etapa resulta esencial (Namie, 2003).

En estos periodos se adquieren habilidades de comunicación, expresión emocional, solución de problemas y toma de decisiones. Cuando no se cuenta con las habilidades necesarias se pueden asumir conductas o actitudes que obstaculicen el sano desarrollo. De ahí la necesidad de implementar la formación de habilidades sociales, cognitivas y emocionales, como factor protector al acoso escolar (Abdul Azeez, 2015).

Estrategias prácticas para la prevención del acoso escolar

De las estrategias

Las habilidades para la vida se relacionan con el concepto de competencia psicosocial, es decir, la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (Botvin & Griffin, 2014).

Las competencias psicosociales son instrumentos útiles para que las personas creen vínculos saludables consigo mismas, con las demás y con el entorno, permiten además transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades,

es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo (Mantilla-Uribe, del Pilar Oviedo-Cáceres, Hernandez-Quirama, & Hakspiel-Plata, 2015).

No obstante, es evidente que las habilidades sobre “cómo hacer algo” no son los únicos factores que influyen en el comportamiento. La motivación y la capacidad para comportarse en forma saludable también se relacionan con el apoyo social y los factores culturales y ambientales (Bronfenbrenner, 2009).

Partiendo de diversas investigaciones y teorías del desarrollo humano, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha identificado tres categorías clave para clasificar las “habilidades para la vida” (HPV; OPS, 2014):

Habilidades sociales e interpersonales: las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para funcionar de forma exitosa (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía; Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009).

Habilidades cognitivas: es importante aprender cómo pensar, y no solo qué pensar (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación) (Spaeth, Weichold, Silbereisen, & Wiesner, 2010).

Habilidades para manejar emociones: incluyen el fortalecimiento del locus del control interno y la responsabilidad por la vida propia (Ayres, Mechling, & Sansosti, 2013). Así, la OPS integra las habilidades para la vida en tres categorías, dependiendo de las situaciones que se desea resolver o fortalecer, y si estas tienen que ver más con lo personal, lo emocional o la relación con otras personas. Las tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza con las otras. El hecho de que estén separadas en categorías, no significa que sean habilidades independientes una de otra, al contrario, son interdependientes, es decir, que cuando ponemos en práctica una, requerimos también del desarrollo y la práctica de otra u otras de ellas (Abdul Azeez, 2015).

Las habilidades para la vida pueden aplicarse en el terreno de las acciones personales, en la interacción con las demás personas o en las acciones necesarias para transformar el entorno de tal manera que este sea propicio para la salud integral y el bienestar (Spaeth, Weichold, Silbereisen, & Wiesner, 2010).

La educación en habilidades para la vida es un estilo de educación que se centra en los aspectos más personales, humanos y subjetivos del individuo, sin

descuidar el papel de la interacción colectiva que contribuye a configurar su desempeño personal y social (Ayres, Mechling, & Sansosti, 2013).

Para promover y fortalecer la convivencia pacífica en todos los ámbitos de la vida, incluyendo lo referente a la escuela como ambiente de trabajo y de aprendizaje, el conocimiento de una/o misma/o conocido como *autoconocimiento* y la forma en que cada persona se valora y se quiere a sí misma conocida como *autoestima*, son habilidades fundamentales y básicas denominadas entre las habilidades para la vida (OPS, 2014).

Otra de las habilidades para la vida es la capacidad de relacionarse con otras personas, a esta habilidad se le ha denominado *relaciones interpersonales* (OPS, 2014). Esta habilidad consiste en establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que bloqueen el crecimiento personal (relaciones tóxicas). Esta destreza incluye dos aspectos claves. El primero es aprender a iniciar, mantener o terminar una relación; el segundo aspecto clave es aprender a relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa a diario, por ejemplo, en la familia, trabajo, escuela, entre otras personas (Ayres, Mechling, & Sansosti, 2013).

Otra habilidad clave para la convivencia es el *locus de control*. La evaluación del Locus de Control, es una medición de la capacidad de control y autocontrol, hasta qué punto los sujetos logran controlarse ante eventos sociales o de lo contrario cómo son influenciados por estos en su actuar. El lugar de control o *locus* de control (LC) es un término psicológico que hace referencia a la percepción que tiene una persona acerca de dónde se localiza el agente causal de los acontecimientos de su vida cotidiana. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él (Coon & Mitterer, 2014).

Los dos extremos de locus de control son *interno* y *externo*, según las siguientes definiciones: Locus de control interno: percepción del sujeto que los eventos ocurren en un principio como efecto de sus propias acciones, es decir la percepción que él mismo controla de su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal (Lefcourt, 2014).

Locus de control externo: percepción del sujeto de que los eventos ocurren como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder y decisiones de otros. Así,

el locus de control externo es la percepción de que los eventos no tienen relación con el propio desempeño, es decir, que los eventos no pueden ser controlados por esfuerzo y dedicación propios. Tal persona se caracteriza por atribuir méritos y responsabilidades principalmente a otras personas (Steca & Monzani, 2014).

Se ha visto que las reacciones físicas y emocionales del malestar, enojo o violencia tienen un componente muy importante, los pensamientos o creencias, los cuales pueden ser reales o distorsionados. Muchas veces los pensamientos son los que provocan malestar, y se toman como la propia realidad.

Algunos pensamientos distorsionados son (Burns & Krampf, 2015):

1. Generalización excesiva (sobregeneralización): Conclusión extraída de uno o más hechos aislados y que es utilizada como regla general para situaciones relacionadas y similares, pero, también para otras que no lo están.
2. Magnificación y minimización: Incrementar la magnitud (sobreestimar) de los sucesos negativos y minimizar (subestimar) la de los positivos.
3. Pensamiento absolutista y dicotómico (todo o nada): Clasificar el mundo en términos de blanco o negro, malo o bueno, adscribiéndose las categorías negativas en la descripción de sí mismo.
4. Descalificar u olvidar lo positivo (invalidar lo positivo): Desconsiderar arbitrariamente y de forma continuada las experiencias positivas. Rechazar lo positivo.
5. Enunciados debo: Aplicar de forma rígida las reglas sobre nuestras obligaciones y las de los demás. Centrarse en lo que uno piensa que debería ser en lugar de lo que es y aplicar reglas rígidas con independencia del contexto.

De la implementación

La intervención ideal está integrada además incluyendo cuatro enfoques transversales para el desarrollo las habilidades psicosociales como factores protectores del acoso escolar (Barajas et al., 2015).

- El enfoque de derechos humanos

- El enfoque de interculturalidad
- El enfoque de juventudes
- El enfoque de género

Estos enfoques permean tanto los contenidos como la implementación y la forma de trabajo para la promoción de habilidades psicosociales en escolares.

La metodología que se utiliza para la implementación de este tipo de programas es vivencial; las actividades están diseñadas con la finalidad de que las y los participantes logren los objetivos interactuando y trabajando en equipo con el resto de las personas que integran el grupo. Con esta metodología, se promueve que los/as alumnos/as pongan en práctica las acciones por medio de las cuales se ponen en juego los recursos personales, estrategias y habilidades, que se vinculan con el contenido, para construir el propio saber y utilizarlo en diversos contextos (Barajas et al., 2015).

Mediante la intervención se invita a la reflexión sobre el impacto que un determinado comportamiento tiene sobre las demás personas; también invitan a reflexionar sobre mejores formas de hacer las cosas para promover el desarrollo personal y comunitario, adaptando los contenidos de habilidades psicosociales, de acuerdo a las necesidades del contexto social y cultural en donde la intervención se aplica. En adición, se debe poner especial atención en considerar los intereses y gustos del alumnado, en el contexto en el que actualmente se desarrollan.

La implementación ideal consiste en formar grupos que tengan no menos de 12 y no más de 30 participantes. Con pocos, los comentarios y participaciones son escasas e insuficientes para el aprendizaje; si son muchos, las participaciones se tornan repetitivas y extensas y difíciles de manejar (Barajas, et al., 2015).

Es decir, la implementación de los programas que incluyan el desarrollo de habilidades psicosociales para la prevención del acoso escolar debe ser forzosamente grupal. Ya que el aprendizaje cooperativo fomenta el establecimiento de metas compartidas y el trabajo en equipo en beneficio del bien común, del cual habrá de generarse el sentimiento de satisfacción personal y la motivación intrínseca para seguir trabajando en conjunto (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

La definición del grupo adquiere mayor relevancia ya que, más allá de los contenidos, materiales, dinámicas, actividades y procesos didácticos, la interacción

de quienes participan es fundamental; por ello, la atención del capacitador o la capacitadora debe estar centrada en ella, en la vida del grupo y en la consecución de los propósitos (Barajas, et al., 2015).

Se apoyará en: a) el reconocimiento y la utilización de la experiencia y los conocimientos del propio grupo; b) la necesidad de propiciar una participación activa y la interacción entre los participantes y con quien funge como facilitadora o facilitador; y c) la orientación de los procesos de aprendizaje encaminados a que, a partir de sus propias necesidades y experiencias, quienes forman parte del grupo puedan:

- Elaborar un autodiagnóstico que dé cuenta de las principales necesidades que existen en las escuelas en lo referente a la convivencia y sus prioridades de solución.
- Identificar causas culturales y de contexto que influyen en la construcción de la convivencia escolar, con el propósito de compartir experiencias y esforzarse por dar respuesta al origen de los problemas a través del intercambio de ideas.
- Diseñar soluciones para favorecer la identificación y el fortalecimiento de las capacidades de todos los actores del contexto escolar, ante problemas de convivencia.
- Desarrollar acciones y generar intervenciones positivas que mejoren las condiciones de la población escolar, que favorezcan relaciones equitativas entre ellas y ellos, y que potencien sus habilidades de liderazgo.

Ejemplo de implementación

En preescolar y primaria un ejemplo de la implementación de este tipo de actividad podría ser la siguiente.

Tabla 1. Estrategia basada en habilidades psicosociales para la prevención del acoso escolar.

Objetivo general: Identificar conductas de convivencia pacífica a través de un ejercicio de construcción para promover ambientes libres de violencia escolar.		
Sesión:	1	Duración: 50 minutos
Actividad: A partir del nivel de desarrollo que tengan los escolares, se pedirá a las personas adultas (miembros de la familia) u otros pares del aula que recorten cinco ilustraciones de periódicos o revistas que expresen convivencia pacífica (respeto, alegría y espacios sin violencia) entre personas y en diferentes situaciones. Las ilustraciones deben medir entre 10 a 12 cm por cada lado, en su defecto también pueden pedirles dibujos realizados por ellos. Posteriormente se les solicita que construyan un cubo de cartulina o cartón (de 15 cm por lado) a partir de una plantilla que se les brindará. Se solicitarán los recortes traídos por las niñas y los niños por parte del docente y revolverán pidiendo que un miembro del grupo lo realice, después se colocarán en el piso en tres montones. Luego, se divide al grupo en tres secciones (de preferencia organizadas al azar), moviendo el mobiliario para hacer espacio amplio para trabajar en el centro del salón. Cada niño o niña debe contar con su cubo al momento de la actividad previamente recortado y armado. Se comentará que tomando turnos y trabajando en cada equipo armarán un collage en cada cara del cubo que represente los valores de la convivencia con su sección, todas y todos van a elegir y tomar un recorte del piso de cómo ellas y ellos pueden convivir con respeto y alegría, y sin violencia, en la escuela. Se pedirá que cada sección por turnos de una niña o niño a la vez, pegue sus recortes en las caras de sus cubos, cuidando que coloquen un recorte por cada cara, hasta que construyan la ilustración del valor, de esta forma debe representar cada cara un valor de la convivencia pacífica. Para finalizar el escolar explicará el significado y la importancia de cada lado del cubo construido para el desarrollo de ciertas habilidades sociales con el propósito de lograr como actividad emergente la convivencia pacífica en los espacios escolares y sociales.		
Objetivo específico: Utilizar la técnica basada en el collage de imágenes asociadas a valores (respeto, alegría, justicia, tolerancia e igualdad entre otros) en diferentes contextos de relación donde se pueden practicar habilidades psicosociales para la prevención del acoso escolar y desarrollo de espacios de convivencia pacífica.		

Descripción del procedimiento:

1. Se orientará como actividad previa la selección de imágenes sobre los valores (respeto, alegría, justicia, tolerancia e igualdad entre otros) de la convivencia pacífica encontradas en recortes de periódicos y/o revistas, y recortados entre 10 a 12 cm que pueden realizarlo con apoyo de un adulto u otro par.
2. Se recortará y construirá un cubo a partir de modelo que facilite el docente, se armarán el doblando y pegando cada una de sus partes que indiquen en las líneas discontinuas de la plantilla.
3. Se formarán grupos según criterios del docente
4. Se armarán los collages de cada cara del cubo a medida que cada niño encuentre los valores en los montones que se encuentran en el centro del salón de clases.
5. Se reflexionará sobre los collages armados y si es representativo de los valores de la convivencia pacífica.
6. Se pedirá por parte del docente que cuenten una anécdota donde ellos han practicado los valores representados.
7. Se utilizarán los aplausos para el reconocimiento de a cada historia de valor contada.

Materiales: recortes de periódicos y/o revistas que muestren valores de convivencia pacífica, pegamento, plantilla para cubo y tijeras

Evaluación: Criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación:

1. Criterios significativos desde el punto de vista personal (satisfacción con el trabajo, evolución personal, compromiso con la convivencia pacífica).
2. Criterios desde la implicación personal para realizar la actividad (cumplimiento de las actividades previas, dedicación, colaboración con otros compañeros y el grupo)
3. Criterios desde el nivel de análisis y sensibilización acerca de la importancia de la convivencia sana y pacífica en el aula. 1. No identifica la importancia, 2. Identifica la importancia, 3. Propone o se compromete con estrategias de convivencia sana y pacífica en el aula.

Reflexión

Al terminar, invita a la reflexión preguntándoles:

- ¿Cuáles son las formas de convivencia que vieron en los recortes?
- ¿Cuáles podrías usar tú aquí en el salón? ¿En el recreo?
- ¿Cómo podemos enseñar a nuestras compañeras y compañeros a convivir sin violencia?

Modera las respuestas y resalta las que serían más de utilidad para tu trabajo diario con ellas y ellos.

Al final se les invita a construir una pirámide, una pared o una torre de la paz con todos los cubos y explica que allí tienen el ejemplo de todas las acciones que somos capaces de hacer para construir una convivencia libre de violencia en nuestras vidas, se recomienda que la pirámide o torre permanezca en el aula para recordar la importancia de la convivencia sin violencia.

Con los recortes y cubos sobrantes se puede motivar al grupo para hacer crecer su pirámide o torre de la paz: Por ejemplo, si al término del día el grupo convivió con respeto alegría y sin violencia, pide a un representante que pegue un recorte (de los que sobraron) en una de las caras de un nuevo cubo. Cuando un cubo tenga recortes en todas sus caras colóquenlo en la pirámide o torre. Así podrán ver qué tan alta o grande puede ser su estructura y tener una forma muy clara de valorar la convivencia en el grupo.

Los días que no logren colocar recorte pueden reflexionar en conjunto porque no lo lograron y crear estrategias para al día siguiente lograrlo.

Inclusive pueden organizarse con otros grupos para compartir la estrategia y lograr una macro pirámide escolar o incluso pueden compartir qué grupo logra la pirámide, torre o pared más grande (el grupo con mayor convivencia libre de violencia). También pueden mostrar la pirámide, torre o pared a papás y mamás cuando acudan a recoger a sus hijas/os y explícales en qué consiste, para que ellos motiven a sus hijos a hacer crecer la pirámide.

Con actividades como esta fomentas las habilidades psicosociales de relaciones interpersonales y cooperación, de autoconocimiento y pensamiento crítico, así como de locus de control interno.

Conclusión

Se podría pensar que convivir con las otras personas de manera pacífica tiene que ver con amar a las otras personas o respetarlas más que a nuestra propia persona, sin embargo, es justo lo contrario. Para fomentar y propiciar el fortalecimiento de la convivencia pacífica y sana, es importante que cada persona se conozca a sí misma, se valore y se quiera tal y como es. Una vez que cada persona se acepta a sí misma valorando cada característica y habilidad propia, podrá ser capaz de respetar y valorar a las otras personas (Romero & Plata, 2015).

En adición, cuando se asume el control sobre las situaciones de la vida y las relaciones con las demás personas, se puede empezar a mantener las cosas que favorecen la convivencia y las relaciones interpersonales, y se puede empezar a cambiar aquellas conductas que obstaculizan la convivencia sana y pacífica con los demás (Steca & Monzani, 2014). Por tanto, el fomento de las habilidades para la vida en escolares es una estrategia segura de prevención contra el acoso escolar, entre muchas otras problemáticas.

Referencias

- Abdul Azeez, E. P. (2015). Positive mental health through life skill education: empowering adolescents having psychosocial problems. *Journal of Psychosocial Research*, 10(1), 21-31.
- Aquino, K. & Lamertz, K. (2004). A relational model of workplace victimization: social roles and patterns of victimization in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1023-1034.
- Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 259-271.
- Barajas, G., Romero, A., Higareda, J. J., Estrada, E., Bernal, M... Anaya, M. (2015). Guía para las y los docentes y técnicos docentes para el fortalecimiento de la convivencia escolar pacífica. México: Secretaría de Educación Pública en Hidalgo.
- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (Coords.). (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México. México: INEE.
- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*, 141, 57-65.
- Bronfenbrenner, U., (2009). The ecology of human development: Experiments by nature and design. USA: Harvard University Press.
- Burns, D. J. & Krampf, R. F. (2015). A semiotic perspective on innovative behavior. In *Proceedings of the 1991 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (pp. 32-35). USA: Springer International Publishing.
- Choque-Larrauri, R. & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Coon, D. & Mitterer, J. O. (2014). *Psychology: Modules for active learning*. USA: Cengage Learning.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández-Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 137-230.
- Gil-Bernal, F. & Hernández-Guzmán, L. (2009). Tratamiento cognitivo-conductual para niños mexicanos con fobia social. *Anuario de Psicología*, 40(1), 89-104.
- Lefcourt, H. M. (2014). Locus of control: Current trends in theory & research. USA: Psychology Press.
- Lewis, S. & Orford, J. (2005). Women's Experiences of Workplace bullying: Changes in Social Relationships. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 15, 29-47.
- Mantilla-Urbe, B. P., del Pilar Oviedo-Cáceres, M., Hernandez-Quirama, A., & Hakspiel-Plata, M. C. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública*, 33(3), 406-413. doi:10.17533/udea.rfnsp.v33n3a10.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, PK. (2002). Attribution of meanings to terms related bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psycholy and Education* 17, 393-406.
- Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal*, 68(2), 1-6.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2014). Una alianza por la Salud de los pueblos de las Américas. Logros de los países con el apoyo de la Cooperación Española y la Organización Panamericana de la Salud 2007-2013. España: Organización Panamericana de la Salud.

- Pinheiro, P. S. (2006). *World Report on Violence Against Children*. Geneva: Naciones Unidas.
- Plata, J. V., Romero, A., del Castillo, A. Domínguez, G. A., & Martínez, A., (2015). Validación de la Escala de Acoso Psicológico en ambiente escolar universitario. *Psicología Iberoamericana* 23(2), 36-44.
- Romero A. R. & Plata, J. V. P. (2015). Acoso Escolar En Universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266-274.
- Simpson, R. & Cohen, C. (2004). Dangerous work: The gendered nature of acoso escolar in the context of higher education. *Gender, Work and Organization*, 11(2), 163-186.
- Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R. K., & Wiesner, M. (2010). Examining the differential effectiveness of a life skills program (IPSY) on alcohol use trajectories in early adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (3), 334.
- Steca, P. & Monzani, D. (2014). Locus of Control. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 3678-3680). Netherlands: Springer.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., & Stiver, K. (2008). Acoso escolar: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, 486-49.

Capítulo 8

La meditación como estrategia para la atención en el aula de clases

Jorge G. Escobar Torres¹⁴

Santos Noé Herrera Mijangos¹⁵

Dayana Luna Reyes

La atención en el aula de clases representa una estrategia fundamental para la apropiación de contenidos, habilidades y actitudes durante el proceso de aprendizaje y en los últimos años el ambiente generado en el espacio de clases se ha visto modificado de manera sustancial. Un ambiente adverso para el proceso de enseñanza-aprendizaje suele estar compuesto de factores disruptores como desatención del alumnado a las actividades académicas (exposición temática de contenidos, realización de ejercicios, etcétera), *bullying*, adormilamiento, uso de celular en el aula, entre otras. Dichos factores producen una disminución en el proceso de aprendizaje (Ryan, 2013).

Ante un panorama que merece ser atendido de manera urgente, los diferentes paradigmas en educación proponen variadas técnicas y estrategias para mejorar el nivel de atención en clases por parte de los alumnos. Dentro de una perspectiva integral, con el paso del tiempo y ante la necesaria incursión de nuevas tecnologías

14 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: jorgegonzaloescobar@gmail.com.

15 . N. Herrera M. y D. Luna R., ICSa, UAEH.

en el aula para un aprendizaje dentro del contexto contemporáneo, las estrategias educativas holísticas se han incorporando al arsenal de herramientas que los docentes pueden emplear en el aula de modo. Los docentes cuentan ya con el respaldo de múltiples investigaciones académicas que señalan las ventajas que reportan para los alumnos y para los docentes el uso de la meditación (Baesler, 2015; Zinger, 2008).

En este capítulo se abordarán los planteamientos teóricos y metodológicos de la práctica de la meditación como un soporte conceptual para comprender la importancia de dicha práctica en el aula de clases.

Antecedentes

En 1924, Joe Tom Sum explora la doctrina del budismo primitivo para encontrar en ella un sistema psicológico analizado desde la óptica occidental. En 1931, Franz Alexander escribe un artículo titulado “La práctica budista como catatonía artificial”. Por su parte el renombrado maestro del budismo Daisetsu Teitaro Suzuki escribió en Occidente la mayoría de sus textos sobre el budismo teniendo una gran influencia en el marco de la sociedad estadounidense y europea. En 1957, la Universidad Nacional Autónoma de México auspicia un seminario sobre psicoanálisis y budismo en Cuernavaca, Morelos, impartido por Erich Fromm y Daisetsu Teitaro Suzuki. Producto de ese encuentro se publicó el libro *Budismo Zen y Psicoanálisis* (Suzuki y Fromm, 1998). Por su parte, Carl Jung retoma varios principios de la filosofía budista para vincularlos con sus propuestas teóricas; el resultado de ello se puede encontrar en un texto titulado “El árbol y el diván”. Todos los anteriores escritos se refieren a la comparación de la filosofía budista con ciertos principios terapéuticos de la psicología analítica y del psicoanálisis; sin embargo, aún no se habían empleado las técnicas de la meditación al campo de la educación.

Más adelante, Esbjörn-Hargens (2006) señala que existen tres dimensiones generales que son fundamentales en el trabajo dentro del aula de clases: dimensión objetiva, dimensión subjetiva y dimensión intersubjetiva. Dicho autor recomienda que los docentes deberían enfocar su atención a: (1) su propia subjetividad y trabajar su propia transformación vertical a través de

prácticas como la autoexploración personal, meditación, trabajo con la sombra, y realización de experiencias corporales; (2) las subjetividades de los alumnos de manera intrapersonal e interpersonal a través de prácticas como el diálogo reflexivo, ejercicios colaborativos, toma de diferentes perspectivas y la atención plena mientras otros hablan en el salón de clases; y (3) uso organizado y estructural del salón a través de prácticas como el movimiento de las sillas y mesas, uso del espacio, apertura de ventanas, uso de medios visuales, sacado de fotocopias, etcétera. Cabe señalar que la sombra es un término jungiano y ella “representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del ego tanto individuales (incluso conscientes) como colectivos. Cuando queremos ver nuestra propia sombra nos damos cuenta (muchas veces con vergüenza) de cualidades e impulsos que negamos en nosotros mismos, pero que puedo ver claramente en otras personas” (Jung, 2000 p. 315).

La meditación es una técnica que ayuda a acrecentar la conciencia de la realidad; de modo que una conciencia amplia y directa lleva a no tener intermediarios de formas o símbolos. En muchas ocasiones los símbolos pueden ayudar o bien pueden obstaculizar el proceso de la atención y con ello facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Algunos humanistas que están interesados en el dominio profundo de la consciencia por medio de la meditación, propugnan que el paradigma integral también tiene sus propuestas educativas. Así mismo, se llegan a aplicar otras técnicas para controlar las ondas profundas del cerebro como hipnosis, yoga, los sueños, etcétera (Martín, 1999).

A nivel contextual es evidente que existen diversos caminos para realizar la meditación de acuerdo a las distintas propuestas sea de las religiones o de las filosofías de vida. Es así que el catolicismo, el cristianismo, el budismo (Theravāda, Mahāyāna, Vajrayāna), el hinduismo, el Islam, el camino Tolteca, etcétera, proponen varios métodos para encontrar las verdades trascendentales. Por lo tanto, existen las meditaciones silentes concentradas en el conteo de las respiraciones pausadas, las meditaciones que incorporan los sonidos (por ejemplo, las oraciones, mantras, cánticos), etcétera. Para Wilber (2003) existen meditaciones concentrativas, receptivas, mántricas o silentes.

La meditación puede ayudar a detener la usual traducción e interpretación que tenemos del mundo exterior e interior; la detención de ese proceso implica que la persona pueda llegar a mejores niveles de interacción con la realidad dado que los usuales modos de relación con la realidad se encuentran sesgados y esa parcialidad lleva al sufrimiento. Washburn considera que a través de la práctica constante de la meditación emergen “a la conciencia toda clase de extraños recuerdos, recuerdos olvidados, recuerdos insignificantes, recuerdos no reprimidos sino olvidados o preconcientes. Podemos pasarnos meses enteros contemplando esta <película> subliminal sumergente que reaparece en la conciencia y danza ante nuestra atónita mirada interna” (Washburn, como se citó en Wilber, 2003, p. 153).

La meditación debería ser practicada en cualquier etapa de la vida; de hecho, se le puede considerar un acelerador del proceso evolutivo del desarrollo y no practicarla pudiera constituir un freno a la mejora de la persona. El crecimiento interior no posee límites respecto a la edad y consideramos que a medida que se acumulan los años debería redoblar el esfuerzo y la voluntad para proseguir el desarrollo en todos sus niveles. Si el egocentrismo oscurece la verdad, entonces la individuación (Jung, 2000) y la interiorización (Wilber, 2005) coadyuvan a la disminución narcisista de la conciencia y el bloqueo a las verdades profundas de la vida.

Para Wilber “el entrenamiento de los estados es una tecnología concreta que sirve para conducirnos a algunas de las formas avanzadas del desarrollo humano y que las grandes tradiciones meditativas tanto orientales como occidentales desarrollaron hasta límites insospechados” (Wilber, 2007, p. 132) ¿Cómo explicar el aparente salto que existe entre las tecnologías aplicadas a lo cognitivo, por ejemplo, con las tecnologías de tipo meditativo? Baste comentar que, para el mismo Wilber, la espiritualidad es un concepto confuso, si bien, él considera a la espiritualidad como una de las líneas del desarrollo humano. Es concreto señalar dicho autor que “Hay veces en que las personas hablan de espiritualidad en el sentido de una *experiencia religiosa o espiritual*, de una experiencia meditativa o de una experiencia cumbre (que puede, o tal vez no, implicar estadios)” (Wilber, 2007, p.173).

Wilber (1989) menciona que para llegar a esa meditación que nos permita reconocer la humanidad desde otras perspectivas primero tenemos que pasar

por una serie de etapas que nos permitan identificar los sustratos conscientes e inconscientes del ser humano, dejando de un lado el ego que es el factor inicial de la represiones y de los sustratos inconscientes ocultos en la mente de los individuos que solo a través de la conexión interior y espiritual con el Ello, podemos reconocer la verdadera estructura mental del individuo en donde se encuentran recuerdos que han sido reprimidos o simplemente han sido olvidados. “En la medida en que avanza la meditación, van socavándose con lentitud los aspectos más resistentes de la traducción egoica hasta terminar a llegar desmantelándose por completo su exclusividad. Es así cómo va debilitándose la identificación inconsciente entre el self y el inconsciente encastrado y termina convirtiéndose en un objeto de conciencia o, por lo menos, pierde su poder sobre ella” (Wilber, 1989, p. 169).

En relación con lo anterior Wilber argumenta “que lo que ha ocurrido hasta esta etapa de la meditación es que la disolución de la traducción egoica y del inconsciente encastrado ha llevado al individuo a «revivir» su vida hasta ese momento. Ha afrontado todos los traumas, fijaciones, complejos, imágenes y sombras procedentes de todos los niveles de conciencia anteriores que habían emergido hasta ese momento en su vida” (1989, p. 170).

Investigaciones empíricas e integrales sobre la meditación

Diversas investigaciones sugieren que la meditación puede reducir el estrés y también mejorar las relaciones personales con los otros, mejorar la atención e incrementar la autoestima (Fisher, 2006; Schonert-Reichl, & Lawlor, 2010). Por su parte Semple, Lee y Miller (2006) señalan que la meditación puede ser empleada para diseñar estrategias de intervención para la ansiedad, depresión y desórdenes conductuales. Shapiro, Brown y Astin (2008) reflexionan sobre tres maneras de aplicar la meditación en la educación superior de la misma manera en que se emplea en la educación primaria y secundaria.

La meditación puede reforzar el desarrollo cognitivo y controlar el estrés académico (Shapiro, Brown, & Astin, 2008). Los investigadores Valentine y Sweet (1999) encontraron que la meditación incrementa el foco de atención aún cuando el surgimiento de diversos estímulos distractores aparece de forma inesperada. Es decir que, en este último caso, la atención derivada de la meditación está más abierta a responder a situaciones inesperadas.

La enseñanza de la técnica de la meditación crea un potencial para el crecimiento personal y mejora el control de impulsos, a la vez que se decrementa la reactividad emocional (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

Schonert-Reichl y Lawlor (2010) encontraron que los estudiantes que participaron en un programa de entrenamiento en la meditación obtuvieron incrementos significativos en las competencias sociales y en el nivel de optimismo. Los autores sostienen que una instrucción en la meditación empoderará a niños y jóvenes y les dotará de valiosas competencias que ellos pueden usar en sus vidas cotidianas.

Muchos niños se enfrentan a un constante bombardeo de imágenes y sonidos en el actual mundo tecnológico; dicha saturación de información puede provocar cambios en la capacidad del pensamiento de los infantes y causar dificultades en el aprendizaje (Fisher, 2006). Tales estresores pueden incrementar el riesgo de una variedad de acciones en los niños y adolescentes incluyendo dificultades socio-emocionales, problemas de conducta y un pobre desarrollo académico (Mendelson et al., 2010).

Barnes, Bauza y Treiber (2003) sugieren que ha habido un incremento en las conductas negativas de los alumnos, lo cual es parcialmente atribuido al incremento de un crónico estrés psicosocial debido a los cambios en las tradicionales estructuras familiares, la aparición de la violencia en los medios, la sobresaturación de información y la pobreza económica. Todo ese cuadro tiene como resultado que los niños y jóvenes presenten miedo y violencia, lo cual se correlaciona con un incremento de los niveles de ansiedad y estrés.

En específico la ansiedad representa el síntoma psicopatológico más reportado en la infancia y en la adolescencia (Kashani & Orvaschel, 1990; Semple & Lee, 2008; Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). Por su parte Silverman et al. (2008) señalan que los desórdenes en la ansiedad durante la adolescencia pueden persistir en la vida adulta y provocar considerables perjuicios en muchas áreas de la vida. La ansiedad puede presentarse junto con desórdenes de la afectividad como la depresión, los desórdenes en la conducta, Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno por Déficit de Atención (Costello Egger, & Angold, 2005; Simón & Bogels, 2009). Se puede concluir que los perjuicios en la atención representan el núcleo de los síntomas de la ansiedad.

Ante dicho panorama, existen diversas investigaciones e intervenciones que pretenden mejorar los desórdenes de la atención. Semple, Reid y Miller (2005) encontraron que las estrategias de intervención basadas en la meditación que tienen como objetivo mejorar la atención de los estudiantes pueden reducir la ansiedad en los niños. Por su parte, Biegel, Brown, Shapiro y Schubert (2009) investigaron la efectividad de la técnica de la meditación empleada como reductor del estrés en adolescentes; los participantes reportaron tener menores síntomas relacionados con la ansiedad y mayor facilidad para conciliar el sueño.

Investigaciones con intervención

Varias investigaciones sugieren que existe una variedad de intervenciones basadas en la meditación que son efectivas en niños y jóvenes (Abrams, 2007; Galantino, Galbavy, & Quinn, 2008; Mendelson et al., 2010). Estas intervenciones incluyen yoga, lectura corporal, ejercicios de respiración y Tai-Chi. Todas estas técnicas pueden incrementar la capacidad individual de la atención y de la conciencia (Abrams, 2007; Mendelson et al., 2010). El yoga y el Tai-Chi pueden ser técnicas atractivas para los jóvenes debido a que combinan la atención focalizada en la respiración con el movimiento y adicionalmente proveen de una salida a la energía juvenil (Mendelson et al., 2010).

Napoli, Krech y Holley (2005) usaron técnicas de respiración, la lectura corporal, el movimiento y actividades sensoriomotoras en su investigación sobre la meditación. Los instructores que enseñaron a los niños dichas técnicas, tuvieron oportunidad de enseñarles a ellos la aceptación de sus pensamientos, sentimientos y conductas sin la intervención de juicio alguno (Abrams, 2007). Los niños y jóvenes que se involucraron en las prácticas de meditación fueron capaces de auto-tranquilizarse, proporcionarse apoyo entre ellos y estar más presentes en el aquí y ahora (Abrams, 2007).

La atención es un fundamental proceso mental que tiene un enorme peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de acuerdo a LaBerge (1995) la atención se encuentra dividida en el mundo contemporáneo de modo que oscila entre la percepción de una gran cantidad de información y entre el desarrollo de múltiples actividades que el alumno tiene que realizar. Dichas actividades pueden ser

impuestas desde las actividades académicas por el docente, como las actividades autoimpuestas por los alumnos en particular.

Foerde, Knowlton y Poldrac (2006) consideran que la división de la atención puede causar deterioro en el desempeño de los estudiantes. Dichos investigadores concluyen de los estudios realizados que la presencia de una segunda tarea produce en el alumno solo un aprendizaje memorístico. En contraste, la atención puesta a una sola tarea en particular produce una habilidad adicional que consiste en la generalización de la información aprendida hacia nuevas situaciones.

Aunque la importancia de la atención es crucial para el aprendizaje, las situaciones didácticas realizadas para mejorar su rendimiento, escasamente son realizadas de manera sistemática.

Segal, Williams y Teasdale (2002) consideran que la práctica de la meditación refuerza ciertos aspectos de la metacognición, en particular la capacidad de estar atento al propio proceso de la mente discursiva. Dichos autores también concluyen que la meditación incrementa la conciencia de los propios patrones habituales de pensamiento incluyendo aquellos que podrían debilitar la concentración, la memoria a corto plazo y otros obstáculos que obstaculizan el aprendizaje.

De acuerdo con Zinger (2008) existen varias razones muy importantes por las cuales una pedagogía integral sería deseable incluirla en el salón de clases. La autora menciona las siguientes:

- Reduce los niveles de estrés y baja el índice de ansiedad y ello puede incidir favorablemente en la productividad en el salón de clases.
- Decrementa el ausentismo en el salón de clases.
- Incrementa la atención.
- Mejora la memoria y otorga habilidades para poder estar en el aquí
- Desciende el estrés cuando se realizan exámenes.
- Existen menos ataques de pánico y ansiedad en especial cuando los alumnos hablan en público

Estrategia práctica dirigida a docentes para mejorar la atención en el aula

El objetivo de la meditación es detener la vertiginosa cascada de los pensamientos para que el verdadero centro de la persona tenga el control y amplíe el campo de conciencia. Esta poderosa práctica brinda frutos en el área cognitiva, emocional y social.

La meditación, tiende a producir efectos benéficos en los individuos que la practican, ya que se puede lograr un grado de máxima concentración, equilibrio físico y psicológico. A través de la meditación se busca conseguir un estado de elevada tranquilidad mental o de ausencia de pensamiento, para que cuando el alumno pase a las actividades académicas, pueda obtener mejores desempeños en la lectura, en la retención cognitiva y mejorar su actitud en el aula.

¿Cómo practicar la meditación en el aula de clases? En cualquier edad, condición física y mental se puede realizar. En la tabla 1, se puede apreciar el desarrollo de los pasos a seguir para la meditación.

Tabla 1. Estrategia basada en la meditación para la atención en el aula de clases

Sesión:	1	Duración:	20 minutos
Actividad: Meditación.			
Objetivos específicos: • Reducir los niveles de estrés y baja el índice de ansiedad y ello puede incidir de manera favorable en la productividad en el salón de clases. • Decrementar el ausentismo en el salón de clases. • Incrementar la atención. • Mejorar la memoria y otorgar habilidades para poder estar en el aquí • Descender el nivel de estrés negativo (distrés) cuando se realizan exámenes. • Disminuir los ataques de pánico y ansiedad especialmente cuando los alumnos hablan en público			
Descripción del procedimiento: Realizar la práctica de meditación a través del entrenamiento en tres campos específicos para su realización: la posición corporal, la respiración y la actividad mental durante el proceso. La posición corporal implica que los alumnos en un salón de clases, tomen la posición física adecuada a fin de favorecer. Las actividades de respiración consistirán en realizar los movimientos de inhalación y exhalación de manera lenta y pausada. La expansión del tórax en todas las direcciones es fundamental para el proceso. De ser posible la exhalación durará el doble de tiempo que la inhalación La actividad mental se controlará a través del acompañamiento de la exhalación con el conteo de los números del 1 al 10 y después en forma regresiva. El conteo se repetirá hasta que se complete el tiempo de la meditación. 1. Sentarse en uno o varios cojines de modo que levanten los glúteos de manera que las rodillas se inclinen hacia el suelo (colchas dobladas pueden sustituir a los cojines. Si no existen estos materiales, los alumnos sentados en sus pupitres pueden realizar los ejercicios. 2. La posición sentada en el suelo es con los pies cruzados, media loto o loto entera. Si se practica en el pupitre, los pies no deberán ir cruzados.			

3. Coloque sus manos a la altura de sus genitales poniendo la mano derecha abajo y encima la izquierda; junte sus pulgares de modo que sus 4 dedos (meñique, anular, medio e índice) quedan paralelos al piso y encima de ellos los pulgares se tocan.
4. Su espalda debe estar erguida y su mirada debe dirigirse a un punto en el suelo situado a un metro o metro y medio de sus genitales. En el aula de clases, se podrá mirar la espalda del compañero situado adelante. Se recomienda en esta meditación no cerrar los ojos pues el alumno puede dormirse (lo cual, si sucede, no hay problema) o pueden surgir pensamientos; la idea es que por un momento las ideas detengan su curso.
5. Inhale con lentitud por la nariz expandiendo su caja torácica a los 4 puntos (al frente, por detrás y a los lados); al terminar de inhalar apriete el recto (lugar donde se encuentra el centro energético llamado Muladhara) y contenga por uno o dos segundos el aire. Después exhale en silencio lentamente por nariz; la caja torácica regresa a su lugar y se distiende el recto. Esta Inhalación-contención-exhalación representa el uno. Cuando exhale mentalice el uno como número.
6. Vuelva a repetir todo el paso 5 y al finalizar mentalice el número dos. Repita todo este proceso hasta llegar al diez y después descienda del diez al uno.
7. Puede practicar esta meditación durante 10-15 minutos diarios. Al cabo de seis meses observará cambios importantes.
8. Puede practicar usted solo, aunque también reúnase de vez en cuando para hacerlo en grupo, pues el colectivo otorga fuerza y equilibrio.

Materiales: cojines, un tapete y una manta.

Evaluación: Al final la sesión de meditación, el dirigente de la meditación abrirá un espacio de diálogo con los participantes y les preguntará sobre las impresiones, sensaciones y emociones vividas.

Conclusiones

El reconocimiento que cada persona puede realizar de sus estados personales puede ser una tarea no tan sencilla debido a varias causas que impiden observar claramente lo que sucede al interior. Las causas para poder visualizar adecuadamente el estado personal son el miedo, las barreras rígidas, la desconexión del sí mismo, la inflación del ego, la evasión y la superficialidad entre otras.

El miedo es un poderoso resorte para vencer obstáculos si es que una persona lo ha reconocido y desea profundamente realizar un cambio. Sin embargo, el miedo puede ser paralizante e irracional de manera que aún cuando conscientemente se desee vencerlo, existan poderosas cadenas que impida ver con claridad. En la escuela, por cierto, existe una cantidad considerable de miedo (si es que se nos permite cuantificarlo de esa manera) que paraliza a los estudiantes de manera que el aprendizaje se vuelve escaso y las estrategias para aprender se ven reducidas a pocas alternativas. La aplicación misma de los exámenes representa para muchos escolares una situación extrema cargada de miedo y ansiedad de manera que el temor al fracaso reina en la vida emocional de los escolares.

Por su parte, las barreras rígidas que le impiden a una persona observar de manera clara sus estados personales son erigidas desde épocas tempranas y permanecen casi inalterables a lo largo de la vida, si es que se carece de un trabajo personal que las desbloquee. Desbloquear no es sencillo en la medida en que cada niño o niña erige una estructura defensiva para no sentir dolor o bien ha construido sus diques a manera de identificación con las figuras más amadas en su proceso evolutivo (padres, hermanos, abuelos, etcétera). La Bioenergética es una disciplina de la Psicología que ha develado las diferentes características de las corazas corporales que nos aíslan de ciertas situaciones para evitar un malestar psicológico y, en algunos casos, físico.

Por otro lado, la desconexión de sí mismo es un bloqueo que imposibilita a nuestra cognición el hecho de percatarnos de lo que estamos sintiendo; es así de tal manera que las personas pueden mencionar que se encuentran “tranquilas”, “bien”, etcétera, pero ello no es más que una pantalla puesta a la luz de la conciencia. La persona no encuentra las claves que le permiten conectarse con su cuerpo, sus emociones, sensaciones, etcétera. La desconexión de sí mismo es

también una forma de protegerse tanto del interior como del exterior, es decir, dentro de los elementos internos personales (subjetivos) hay contenidos que nos pueden atemorizar.

La dificultad para acceder a los estados personales puede verse superada a partir de la práctica de meditación. El docente y los alumnos se enriquecerán a nivel personal y colectivo con esta sencilla práctica la cual otorga múltiples beneficios. Dichos beneficios son de carácter físico, cognitivo, emocional, por mencionar algunos.

En suma, la meditación, tiende a producir efectos benéficos en los individuos que la practican, ya que se puede lograr un grado de máxima concentración, equilibrio físico y psicológico. A través de la meditación se busca conseguir un estado de elevada tranquilidad mental o de ausencia de pensamiento, para que cuando el alumno pase a las actividades académicas, pueda obtener mejores desempeños en la lectura, en la retención cognitiva y mejorar su actitud en el aula.

Asimismo, a través de la meditación, el alumno es capaz de centrar la atención consciente en su cuerpo, lo cual le permite limitar el número de pensamientos redundantes y distractores, logrando una relajación completa. La meditación, entonces, realiza una limpieza de los obstáculos que impiden la correcta visión, acción y sensación de la vida.

Referencias

- Abrams, H. (2007). Towards an understanding of mindful practices with children and adolescents in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(1-2), 93-109. doi: 10.1080/08865710802147497.
- Baesler, E. J. (2015). Meditating in the classroom: Cultivating attention and insight. *Listening Education*, 1(6), 8-15. Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiknPyI7TAhVLqFQKHAX-ICkcQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fdigitalcommons.odu.edu%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D1002%26context%3D-communication_fac_pubs&usg=AFQjCNHERQ5d3eTDwzgGJn9a-ZyasMX36Rg&sig2=RSq_yIzph479XTtUK6tTrw.
- Barnes, V., Bauza, L., & Treiber, R (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life outcomes*, 1, 7. doi:10.1186/1477-7525-1-10. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC155630/>.
- Biegel, G., Brown, K., Shapiro, S., & Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866. doi: 10.1037/a0016241 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19803566>.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: Phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 631-648. doi:10.1016/i.chc.2005.06.003 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16171696>.
- Esbjörn-Hargens, S. (2006). How integral theory informs teaching, learning, and curriculum in a graduate program. *Revision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 28(3), 21-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250390649_Integral_Education_by_Design_How_Integral_Theory_Informs_Teaching_Learning_and_Curriculum_in_a_Graduate_Program

- Fisher, R (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151. doi:10.1016/i.tsc.2006.06.004 Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187106000289>.
- Foerde, K., Knowlton, B. J., Poldrack, R. (2006). Modulation of competing memory systems by distraction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 11778–11783. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16868087>.
- Galantino, M., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: A systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 66—80. doi: 10.1097/PER0b013e31815f1208 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18300936>.
- Jung, C. (2000). *Obras Completas*. España: Trotta.
- Kashani, J. & Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147(3), 313-318. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2309948>.
- LaBerge, D. (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. España: Síntesis.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994. doi:10.1007/s10802-010-9418-x Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Napoli, M., Krech, R., & Holley L. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. doi: 10.1.300/T008v21n0105 Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiiyoCqyo7TAhVCrVQKHdNgBMwQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fajibik.typepad.com%2Fpubs%2Ffiles%2FJ370v21n01_05.pdf&usg=AFQjC-NEC9IeDgY-XHRE9g51YrRuoKa5c_A&sig2=Rtx1fKcWS9z7ZA6tIX-DIXg.

- Ryan, H. (2013). The Effect of Classroom Environment on Student Learning Honors Theses. Paper 2375. Recuperado de <http://scholarworks.wmich.edu/do/search/?q=The%20Effect%20of%20Classroom%20Environment%20on%20Student%20Learning&start=0&context=2033385>.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. doi:10.1007/s12671-010-0011-8 Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s12671-010-0011-8>.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2007). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing. *Cognitive Behavioral Therapy Book Reviews*, 3(11), 1-2.
- Semple, R. & Lee, J. (2008). Treating anxiety with mindfulness: Mindfulness-based cognitive therapy for children. In L. A. Greco, & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents* (pp. 63—88). Oakland, CA: New Harbinger. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=1_NcsDZ17icC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Segal,+Z.+V.,+Williams,+J.+M.+G.,+Teasdale,+J.+D.+Mindfulness-Based+Cognitive+Therapy+for+Depression&ots=UAcdf-BJJF0&sig=P5YxTSvWt4MOOCE26slDg_6dYWw#v=onepage&q=Segal%2C%20Z.%20V.%2C%20Williams%2C%20J.%20M.%20G.%2C%20Teasdale%2C%20J.%20D.%20Mindfulness-Based%20Cognitive%20Therapy%20for%20Depression&f=false.
- Semple, R, Reid, E., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19(4), 379-392. doi:10.1891/icop.2005.19.4.379 Recuperado de https://www.google.com.mx/search?q=Semple%2C+R%2C+Reid%2C+E.%2C+%26+Miller%2C+L.+%282005%29.+Treating+anxiety+with+mindfulness%3A+An+open+trial+of+mindfulness+training&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=io3lWIn2Ic3q8A-eyvrLYCA.

- Seiple, R., Lee, J., & Miller, L. (2006). Mindfulness-based cognitive therapy for children. In R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications* (pp. 143-166). Burlington, MA: Academic Press.
- Shapiro, S., Brown, K., & Astin, J. (2008). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research. Recuperado de <http://www.contemplativemind.org/programs/academic/MedandHigherEd.pdf>
- Silverman, W, Pina, A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(1), 105-130. doi:10.1080/15374410701817907 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18444055>.
- Simón, E. & Bogels, S. (2009). Screening for anxiety disorders in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(10), 625-634. doi: 10.1007/s00787-009-0023-x Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2744785/>.
- Suzuki D. T. y Fromm, E. (1998). *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México: FCE.
- Thompson, M. & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395-407. doi:10.1177/1359104508090603 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18783122>.
- Valentine, E. & Sweet, R (1999). Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religión & Culture*, 2(1), 59-70.
- Washburn, M. (1999). *Psicología Transpersonal en una perspectiva psicoanalítica*. España: Liebre de Marzo.
- Wilber, K (1989). *El proyecto Arman: Una visión transpersonal del desarrollo humano. La meditación y el inconsciente*. España: Editorial Kairós.
- Wilber, K. (2003). *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2005). *Sexo, ecología, espiritualidad: el alma de la evolución*. Vol. 1. Libro Dos. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral*. Barcelona: Kairós.

Zinger, L. (2008). Educating for tolerance and compassion: Is there a place for meditation in a College classroom? *College Teaching Methods & Styles*, 4(4), 25-28. Recuperado de <https://cluteinstitute.com/ojs/index.php/CTMS/article/view/5543>.

TERCERA PARTE

CONVIVENCIA ESCOLAR

Capítulo 9

Los valores como ingredientes de la convivencia escolar

Norma Angélica Ortega Andrade¹⁶

Ana María Rivera Guerrero¹⁷

Eva Miroslava Rueda González

A lo largo de la historia, la escuela ha contribuido de forma importante en el proceso de socialización de los valores. Su intervención, de alguna forma ha favorecido en el educando, la adquisición de los valores considerados como adecuados para su buen conducir como persona y ciudadano. Sin embargo, hoy día los cambios sociales y culturales propiciados por la revolución tecnológica y científica ha impactado de manera significativa el esquema de valores de la sociedad actual, por lo que las escuelas se ven en la necesidad de considerar una educación en valores como parte fundamental de la sana convivencia que ha dejado de existir en muchos espacios escolares.

Algunos teóricos como Bellester (2007), Trujillo (2010) y Martín (2011) refieren que la educación en valores debe centrarse en crear conciencia en los niños y adolescentes, sobre la importancia de los mismos y la relación que guardan con la sociedad en la que viven, otros destacan, el desarrollo de habilidades que

16 Área Académica de Psicología, ICSa,UAEH. Dirección electrónica: ortegan@uaeh.edu.mx.

17 A. M. Rivera G. y E. M. Rueda G., UAEH.

les permitan comprender el mundo actual en el que viven y actuar con criterio en la toma de decisiones procurando el bien particular y el bien común de la comunidad.

La educación en valores es la práctica de los valores mismos. Los actores principales en este proceso formador, serán figuras significativas en la vida de los niños y los adolescentes. De ahí la responsabilidad que representa para el profesor asumir este compromiso en la vida cotidiana de sus educandos como un modelo a seguir. De este modo, el objetivo del presente capítulo es presentar estrategias prácticas para integrar los valores en el ámbito educativo con ejercicios y actividades sencillas que se pueden realizar en el aula, para lo cual, se expone en un primer apartado qué son los valores y su relevancia en la formación de los alumnos.

Antecedentes

¿Qué son los valores?

De acuerdo con Martín (2011), valor es aquello que hace buenas las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo. El valor es todo bien encerrado en las cosas, descubierto con la inteligencia, deseado y querido por la voluntad. Es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo. Considerado como un bien para la propia persona.

Los valores son propiedades, cualidades o características de una acción o una persona, consideradas en común como positivas o de gran importancia. Son construcciones humanas, adquiridos a través del proceso socializador del grupo al que se pertenece (familiar, educativo, religioso, político, laboral, entre otros). Son características actitudinales que permiten a la humanidad progresar de una forma individual y colectiva, haciendo funcionar a los hombres y mujeres dentro de un sistema social propicio (Ballester, 2007). Son regulados y reflejados a partir de las propias decisiones.

Tierno (1998) propone en su libro llamado “Valores Humanos”, los valores que tienen como objetivo conformar sociedades sanas y los que se enfocan al desarrollo personal. Así, hay valores que podemos considerar con fines sociales o externos como la amabilidad, el altruismo, amistad, bondad, caridad, compasión,

comprensión, confianza, cordialidad, generosidad, diálogo, disponibilidad, auto-control, criterio, reflexión, familiaridad, gratitud, heroicidad, honradez, hospitalidad, humanidad, humor, justicia, misericordia, paciencia, piedad, razonabilidad, respeto, responsabilidad, solidaridad, sinceridad, tolerancia, urbanidad, valentía.

Un ejemplo de la aplicación de estos valores, lo observamos, cuando el profesor saluda a los alumnos al llegar al aula; da claro ejemplo de amabilidad. De igual forma, cuando el profesor se muestra tolerante ante las ideas, creencias o prácticas de sus alumnos aún cuando puedan ser diferentes o contrarias a las propias, mostrando respeto hacia estas diferencias.

Los valores personales, en cambio, son aquellos que hemos asimilado en nuestra vida y que nos motivan en nuestras decisiones personales como, la ambición, el aprecio, armonía psicofísica (salud), autenticidad, autoestima, autorrealización, apreciación de la belleza, calma, conocimiento interior, creatividad, delicadeza, dignidad, diligencia, diversión sana, disciplina, eficacia, entusiasmo, equilibrio, esfuerzo, esperanza, espiritualidad, estabilidad de carácter, éxito, fe, felicidad, firmeza, fortaleza, gozo intelectual, identidad, ilusión, imaginación, autonomía, singularidad, juventud de espíritu, libertad, madurez, modestia, optimismo, orden, poder, proyecto de sí mismo, vocación como realización, riqueza, sabiduría, sencillez, serenidad, templanza, persistencia, tiempo, trascendencia, y voluntad.

Un ejemplo de la aplicación del valor de la dignidad, es cuando el profesor otorga el respeto a sus alumnos y compañeros de trabajo, manteniendo un comportamiento decoroso hacia ellos.

Williams (1999), clasifica a estos valores en cuatro categorías: a) Los religiosos. Esperanza, fe, caridad, humildad, etcétera; b) Valores morales. Sinceridad, justicia, fidelidad, bondad, honradez, benevolencia, etcétera; c) Humanos inframorales. Prosperidad, logros intelectuales, valores sociales, estéticos, éxitos, serenidad, etcétera; d) Biológicos. Salud, belleza, placer, fuerza física, etcétera.

Los valores, al ser un “juicio valórico” muy propio del ser humano (Tierno, 2011) no son innatos, pero sí pueden ser aprendidos.

La enseñanza de los valores en edades de seis a doce años es una etapa del desarrollo ideal para favorecerlos en el ámbito escolar, debido a que, de acuerdo con Piaget, el niño comienza a generar un pensamiento crítico y a emitir un juicio

moral sobre las experiencias de vida personal y social que lo rodean (Fuentes et al., 2012).

Un ejemplo de cómo se enseñan estos valores en la escuela, es cuando el profesor invita a sus alumnos a que guarden un respeto entre sí, que respeten a los maestros, a los padres y a las “personas mayores”. A través del respeto aspiramos a que nuestros alumnos se den cuenta de la diferencia entre estos y sus compañeros y las demás personas con las que interactúan. Si observamos con detenimiento, respetar significa mostrar consideración hacia alguien, tener deferencia y una atención particular en el trato. Cuando el profesor lleva al niño a la reflexión y a la toma de conciencia, de que cuando respetamos y toleramos asumimos una disposición de reconocimiento de quien es diferente a nosotros (Mercado, 2004), está contribuyendo en la adquisición de este valor.

Cuando se fomentan formas de pensamiento positivas (relacionado con ambientes saludables) desde la infancia, tiene una alta probabilidad al llegar a la edad adulta el individuo, le sea más fácil generar un juicio crítico y posea una actitud ética. Cuando reconoce los beneficios que le otorgan ciertas actitudes positivas en sus relaciones interpersonales, entonces continuará promoviendo en sí mismo esas conductas, esos valores.

Un ejemplo, claro de esto, es cuando un niño agrade a otro compañero y el profesor interviene mediando la situación, llevando a ambos niños a la reflexión de su proceder, solicitando que ellos emitan un juicio de valor respecto de su comportamiento, a fin de remediarlo; entonces el niño estará aprendiendo que es posible mediar ante un conflicto y ser ellos mismos parte de la solución. Aprendizaje que podrá mantener en la vida adulta.

Estrategias prácticas

Integrar los valores en la práctica educativa cotidiana implica considerar (Ballester, 2007):

- a. Los valores como fundamentación de la forma de convivencia en el aula.
- b. Concreción de los valores educativos en la disciplina escolar y los procedimientos de resolución de conflictos.

- c. Concreción de los valores en habilidades y hábitos de conducta.
- d. Educación en valores a partir del currículum (relación entre enseñanza-aprendizaje), adecuado a las edades de los alumnos.
- e. Educación en valores desde las relaciones escolares y la práctica de los mismos.
 - 1. Se incluyen conductas, actitudes, valores apropiados, y se propicia la discusión y el debate en torno a los mismos.
- f. Mejora de la convivencia con la participación de la tutoría en el alumnado.

Educación en valores para la convivencia implica:

- a. Hacer actuaciones de centro (carteles, eventos públicos).
- b. Que en el aula.
 - 1. Haya estudios de casos (comprensión contextual de los niños).
 - 2. Actividades cooperativas (trabajos escolares, juegos).
 - 3. Desarrollo de temas transversales: compaginar las asignaturas con el uso de valores (por ejemplo: biología y contaminación ambiental).

Para las prácticas de los valores de convivencia se considera:

- 1. La enseñanza de habilidades sociales e instrucción directa.
- 2. Modelado (modelo adecuado de relación que demuestre lo importante que es el respeto, la responsabilidad y la coherencia moral).
- 3. Dramatización (actividades que presenten modelos deseables de conducta).
- 4. Juegos cooperativos.

Y para el fortalecimiento de valores particulares (correlacionados con los sociales) se consideran actividades tales como:

- 1. Discusiones de dilemas morales.
- 2. Clarificación de valores.
- 3. Comprensión crítica: análisis y discusión (cuentos, videos, documentales).

4. Juego de roles o simulación.
5. Voluntariado (alumnos ayudantes).

Juegos cooperativos:

Que deben proporcionar en los niños placer, crecimiento, libertad, (eligen si juegan o no), diversidad, (porque el juego nunca se desarrolla igual), integración (conocimiento, atención, entendimiento, aceptación de las reglas y de la dinámica del juego); creatividad, participación, cooperación, e interculturalidad (descubrir y respetar diversas maneras de pensar, sentir, actuar) (Gorbeña, s/f).

1. Resolución de conflictos.

De igual manera es importante considerar las siguientes orientaciones propuestas por Martín (2011), que servirán como principios generales para regular la práctica diaria y que permitirán influir en la transmisión de valores:

- Valorar a todos los alumnos por igual y evitar las descalificaciones.
- Cuando se indiquen fallos o deficiencias, aportar a continuación sugerencias sobre las posibilidades de superación de las mismas.
- Destacar y premiar las conductas tolerantes y cooperativas.
- Aprovechar los conflictos que surjan entre los alumnos para dialogar de forma colectiva sobre los modos posibles de resolución.
- Dar participación a los alumnos en el establecimiento de las normas de convivencia en el aula. Una vez consensuadas, exigir su cumplimiento.

Actividades que se pueden realizar en el aula

Las siguientes actividades son propuestas por Argil en 2014 y por Gómez en 2003:

Tabla 1. Actividad Una mano amiga.

Sesión: 2	Duración: 1 semana
Actividad: Una mano amiga.	
Objetivo: Fomentar la sana convivencia basada en la tolerancia, el respeto y la solución de problemas, mediante la participación colaborativa.	
Descripción del procedimiento: El profesor explica a los alumnos, el objetivo de la actividad y en qué consiste, así como la duración de la misma. Cada niño/a recibe la mitad de una figura que debe completar buscando a un compañero que tenga la otra mitad. De esta manera se forman parejas. Durante una semana, las parejas se comprometen a ayudarse mutuamente en lo que necesiten. Cuando un niño acuda al educador en busca de ayuda, este le recuerda que tiene a su amigo quien le ofrece apoyo y llama a su pareja para que intervenga. Destacar y premiar las conductas tolerantes y cooperativas durante el desarrollo de la actividad.	
Materiales: Figuras en mitades; pueden ser las que los niños y las niñas identifiquen.	
Evaluación: Al término de la clase se harán reuniones para comentar cómo se están ayudando y qué es lo que sienten cuando ayudan y son ayudados.	

Tabla 2. Actividad Piedra y algodón.

Sesión: 2	Duración: 1 mes
Actividad: Piedra y algodón	
Objetivo: Destacar cómo las actitudes positivas y negativas favorecen o lastiman la sana convivencia, mediante el diálogo colectivo que contribuya al desarrollo de los valores de la amabilidad, comunicación de emociones, el respeto y el autocontrol.	
Descripción del procedimiento: El profesor conversa con los niños acerca de cómo se sienten cuando alguien los trata mal o los trata bien. Les pide que den ejemplos de su vida personal en los que hayan tenido esos dos tipos de experiencias. El/a profesor/a debe participar en este sentido también, dando ejemplos reales que le han ocurrido en su infancia o como adulto.	

El/a profesor /a explica a los alumnos, el objetivo de la actividad y en qué consiste, así como la duración de la misma.

Luego les dice que en el salón hay dos recipientes, uno está lleno de piedras y otro de varios copos de algodón de diferentes colores para que los coloquen en una bolsa transparente o una caja rotulada con el nombre de cada niño/a participante.

Les explica que las piedras significan los sentimientos tristes o desagradables, y el algodón representa los sentimientos agradables y que es mejor aprender a usar los buenos y tratar de modular los que son desagradables para los demás.

La actividad consiste en que cada vez que un niño haga algo que hiera los sentimientos de otro, este deposite una piedra en su bolsa o caja. Si por el contrario recibe un gesto de un compañero, que le hace sentir bien, coloca un copo de algodón.

Cada que un/a niño/a deposite una piedra o un copo de algodón, debe anotar en una hoja de registro personal, el motivo de esta decisión (se adjunta hoja de registro personal). El/a niño/a deberán conservar la hoja de su registro personal todo el mes.

Al inicio de la actividad, se debe entregar a cada niño por lo menos tres de piedras y tres copos de algodón.

Las bolsas o cajas deben estar ubicadas en un lugar visible con los nombres de los niños.

Materiales: Piedras pequeñas, copos de algodón de colores, bolsas transparentes o cajas y etiquetas, según se requiera.

Evaluación: Cuando se termine el mes, se revisarán las bolsas o cajas de cada niño para valorar el número de piedras y copos de algodón, con el objetivo de comentar los resultados y elaborar unas conclusiones entre todos, registrando por lo menos una acción de respeto y autocontrol a realizar.

Destacar y premiar las conductas positivas, los valores de la amabilidad, comunicación de emociones, el respeto y el autocontrol.

Tabla 2.1 . Formato para la hoja de registro personal de la actividad 2.

PIEDRA Y ALGODÓN	
Nombre: _____	
ALGODÓN 	PIEDRA 
Fecha: _____ Entrego el copo de algodón a: _____ Motivo: _____	Fecha: _____ Entrego la piedra a: _____ Motivo: _____
Fecha: _____ Entrego el copo de algodón a: _____ Motivo: _____	Fecha: _____ Entrego la piedra a: _____ Motivo: _____
Fecha: _____ Entrego el copo de algodón a: _____ Motivo: _____	Fecha: _____ Entrego la piedra a: _____ Motivo: _____

Tabla 3. Actividad El acuerdo de convivencia 1.

Sesión: 1	Duración: 60 min.
Actividad: El acuerdo de convivencia.	
Objetivo: Establecer normas de comportamiento y valores, con el fin de favorecer la sana convivencia escolar.	
Descripción del procedimiento: El profesor explica a los alumnos el objetivo de la actividad y en qué consiste, así como la duración de la misma. Se comienza ubicando al grupo en una ronda o círculo. Se les pide que, rápidamente, digan la primera palabra que se les ocurra relacionada con el término “reglamento”. Se realiza una lista de los términos que surgieron y utilícelos luego para dialogar sobre las reglas. Se pueden utilizar preguntas como: ¿Existe algún espacio humano sin reglas? ¿Por qué y para qué serán necesarias? Se les pregunta: ¿Las escondidas (o cualquier juego que esté de moda en ese momento) se juegan de una única forma? De esta manera se les invita a pensar en los reglamentos que vienen establecidos y en la posibilidad de modificarlos y acordar entre todos los participantes una nueva modalidad. Se divide al grupo en equipos y pídales un borrador del reglamento grupal de acuerdo con todo lo dialogado hasta ese momento. Por último, ubicados en círculo, cada uno de los grupos irá leyendo una regla que no esté repetida. Si es aprobada por la mayoría, uno de los participantes la irá anotando en una cartulina, que quedará de la sala de clases en la cartelera.	
Materiales: 1 o 2 cartulinas, hojas blancas, lápices, pizarrón, plumón gis y borrador.	
Evaluación: Aplicación de las reglas en la escuela, mediante un registro mensual y dialogar con los/as niños/as, sobre la aplicación de las misma.	

Tabla 4. Actividad El acuerdo de convivencia 2.

Sesión: 1	Duración: 60 min.
Actividad: El acuerdo de convivencia.	
Objetivos: - Ayudar a los participantes a aclarar los valores que se aplican a las relaciones humanas. - Establecer las normas de solicitar y dar retroalimentación tanto negativa como positiva.	
Descripción del procedimiento: - El instructor avisa a los participantes que están a punto de hacer “pruebas” en parejas, sin discutir los objetivos de la actividad. Luego da las siguientes instrucciones: “artículo 1. Piense en aquella persona de este mundo (que no sea usted) con la que tiene la relación más satisfactoria. Escriba tres adjetivos que describan a esta persona” (pausa de dos a tres minutos). “a esta altura se puede imaginar de qué se trata el segundo artículo. Piense en aquella persona de este mundo con la que lleva la relación menos satisfactoria. Esta debe ser una persona diferente. Ahora anote tres adjetivos que describan a esa persona” (pausa de dos a tres minutos). - El instructor apunta que la prueba arroja una somera indicación de los valores propios; esto es, los adjetivos dicen más del escritor que de la persona descrita. Basándose en la lista de adjetivos que dieron, a los participantes se les indica que escriban una oración que empiece con la frase: “soy el tipo de persona que valora...”. - Los participantes forman parejas con las personas cercanas. Comparten lo que la prueba indicó sobre ellos, pero no discuten sobre las personas de quienes escribieron los adjetivos. (Cinco minutos). - El instructor pide a los participantes que contribuyan con los adjetivos que hayan escrito en el artículo 1; los enlista en orden alfabético sobre la hoja de rotafolio. Luego se enlistan los adjetivos en el artículo 2. Ambas listas se colocan una contra la otra sobre la pared de tal modo que los participantes las puedan leer con facilidad.	

5. El instructor anuncia que la siguiente fase de la actividad consistirá en una retroalimentación. Instruye a los participantes a escoger un miembro con quién compartir tanto la retroalimentación positiva como la negativa. Luego indica que un miembro de cada pareja solicite retroalimentación sobre él tanto de la lista positiva como negativa antes de describirse a sí mismo. Luego la otra pareja hace lo mismo (veinte minutos).
6. El instructor encabeza una discusión sobre la experiencia entera. Puede solicitar comentarios sobre la tendencia a ofrecer retroalimentación de evaluación a otros miembros, y los sentimientos que se asocian al dar y recibir retroalimentación, tanto positiva como negativa.

Materiales: 1. Hojas de rotafolio, plumones, y cinta adhesiva. 2. Papel y lápiz para cada miembro. Lugar: Un salón con paredes disponibles para pegar listas de adjetivos para que todos las puedan ver.

Evaluación: discusión sobre la experiencia.

Conclusión

El personal docente, como guía en las aulas de clase, es un elemento clave para difundir, mantener y reforzar lo que es la convivencia saludable basada en los valores humanos como una forma de vida. Esto es alcanzable y posible cuando profesores y niños logran reconocer que no pueden evitar convencerse del gran valor que sienten al ser parte de un grupo promovido por la paz, respeto, justicia o libertad, es decir, por los valores.

Así entonces, se recomienda que el profesor busque materiales que puedan serle de utilidad, como son, entre otras obras más, el libro *El diario de la convivencia en clase: más de 300 actividades para desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal* (2016) del autor Juan Lucas Onieva, de editorial Desclee De Brouwer, el cual incluye diversas actividades para desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal, basada en los valores. De igual manera, de Juan Carlos Ruiz, el libro *De Platón a Batman: manual para educar con sabiduría y valores* (2017), de ediciones Toromítico, es otra excelente obra que destaca los valores en un mundo de constantes cambios.

Referencias

- Argil, J. (2014). Actividades para la sana convivencia. Slide Share. Recuperado de <http://es.slideshare.net/ARGILS/actividades-para-la-sana-convivencia-37215500>.
- Ballester, D. F. (2007). Educación en valores y mejora de la convivencia: una propuesta integrada. Consejería de Educación, Formación y Empleo. D. G. de Promoción Educativa e Innovación. Servicio de Innovación y Formación del Profesorado. Recuperado de <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/EducacionValoresMejoraConvivencia.pdf>
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., & Retamal, N. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, (1), 55-69. Recuperado de <http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/01-piaget.pdf>.
- Gómez, J. A. (2003) Colección de Dinámicas: Dinámicas para el trabajo pastoral, útiles para grupos de jóvenes y adolescentes. Coyoaca de Benítez, Gro: Pastoral Juvenil Coyoaca. Recuperado de <http://paralideres.org/VerArticulo.aspx?Idp=2621>.
- Gorbeña, L. (s/f). Programas y estrategias para la convivencia escolar. Ayuntamiento de Leioa. Recuperado de http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf
- Manual EDUCAPAZ. “Por una Cultura de Paz, para los niños de América Latina”. Recuperado de www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/educapaz1.do
- Martín, P. (2011). La importancia de la educación en valores en infantil. UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1051/1/TFG-B.15.pdf>.
- Mercado, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5(10), 135-158.
- Onieva, J. L. (2016) El diario de la convivencia en clase: más de 300 actividades para desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ruiz, J. C. (2017) De Platón a Batman: Manual para educar con sabiduría y valores. España: Ediciones Toromítico.

- Tierno, B. (1998). Valores Humanos. S.A. Taller De Editores: Madrid. Recuperado de <http://www.ahire.es/wpcontent/uploads/downloads/2011/05/Bernab%C3%A9-Tierno.-Valores-humanos.pdf>.
- Trujillo, J. A. (2010). Educación en valores. Cuadernos de educación y desarrollo. 2(14). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/jatt.htm>.
- Williams, T. (1999). Construyendo sobre roca firme. Los auténticos valores y cómo adquirirlos. México: Nueva evangelización.

Capítulo 10

Bienestar psicológico en docentes como necesidad para la sana convivencia escolar

Rubén García Cruz¹⁸

María Leticia Bautista Díaz¹⁹

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz

Abigaíl Velázquez Gardini

Ana María Rivera Guerrero

El bienestar psicológico ha sido abordado desde los trabajos de Maslow en 1943 a partir de los supuestos teóricos de la motivación; propone una jerarquía de necesidades que el ser humano requiere satisfacer para alcanzar la plenitud. De acuerdo con este modelo, a medida que se cumplen ciertas necesidades surgen otras que funcionan como elementos de motivación y estos, a su vez son signos de bienestar. No obstante, desde la psicología positiva se afirma que la evolución del desarrollo profesional de las disciplinas científicas se ha centrado en el modelo médico de la reducción del dolor y el sufrimiento, más que en los estados

18 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: tinon2004@yahoo.es.

19 M. L. Bautista D., A. I. Valencia O., A. Velázquez G. y A. M. Rivera G., ICSa, UAHE.

psicológicos positivos y en desarrollo de factores de protección para enfrentar retos de la adversidad (Vázquez, Hervás Rahona, & Gómez, 2009).

El presente capítulo tiene como objetivo proponer una estrategia práctica sobre solución y mediación de conflictos para promocionar el bienestar psicológico de los docentes. Así, se abordarán antecedentes, concepciones generales, definiciones del bienestar psicológico, así como algunas técnicas y aportaciones para la intervención, como contribución esencial, la estrategia práctica sobre solución y mediación en conflictos dirigida a docentes.

Antecedentes

Los estudios de bienestar emocional ha sido una preocupación desde la filosofía, al cuestionar y valorar qué es lo mejor para el ser humano. En la actualidad han sido diversas las investigaciones encaminadas a la prevención para mejorar la calidad de vida, buscando indicadores de tipo objetivo y subjetivo, que impactan en los procesos de desarrollo humano. Ryan y Deci (2001) argumentan que en la actualidad se desarrollan numerosas metodologías en diferentes profesiones y culturas, sobre el constructo psicológico que nos ocupa. Por ejemplo, cuando se pregunta a un docente ¿Cómo te sientes? ¿Te gusta lo que haces? sus respuestas son controversiales y complejas, la mayoría explicitan su malestar a factores externos como reformas educativas, gobierno de turno, fuerzas sindicales y la evaluación docente, entre otras, mientras que una minoría de ellos, refieren que se debe a factores internos como tener la incapacidad de controlar pensamientos y emociones, pero se deja de lado lo que realidad es el bienestar psicológico. Estos y otros planteamientos serán resueltos a continuación.

Diversas investigaciones, documentan que el malestar docente conlleva al desajuste psicológico y este a su vez puede limitar tanto proyectos de vida como expectativas de la profesión (Cornejo & Quiñones, 2007; Esteve, 1994; Fierro, 1993; Salanova, Llorens, & García-Renedo, 2003; Toro & Ursúa 2005). Al contrario, los estudios sobre bienestar psicológico desde las emociones positivas para favorecer la calidad de vida, ha sido un tema de reciente producción, entre estos destacan: “Los docentes como reflexivos de su propia práctica” de Schön (2008); “Recursos personales y sintomatología asociada al estrés en docentes”

de Extremera, Durán y Rey (2010); “Docentes emocionalmente inteligentes” de Cabello, Ruiz Aranda y Fernández-Berrocal (2010); “Entrenamiento para maestros para desarrollo de emociones positivas en la niñez escolar perteneciente a Oros, Manuche y Richaut (2011)”; “Bienestar docente y pensamiento emocional” de Hué (2012); “Bienestar y resiliencia en maestros” de la autoría de Gibbs y Miller (2014); “Autorregulación cognitiva para maestros” a cargo de Mattern y Bauer (2014); “Entrenamiento a maestros para la promoción de salud y bienestar en escolares” de Dewhirst et al. (2014) y “Bienestar afectivo en maestros basado en la organización escolar” (Malik, 2015).

De este modo, es claro visualizar que a pesar del sesgo en las investigaciones sobre el par categórico –malestar/bienestar–, sin el primero no se habría podido profundizar en el segundo. Pablos, Colás y González (2011) coinciden en que el bienestar docente es una corriente de investigación alternativa y que emerge como resultado de los estudios sobre felicidad y satisfacción por la vida generados desde la psicología positiva.

El bienestar emocional en docentes es abordado como un estado de ajuste y equilibrio entre lo físico, mental y social, donde interactúan varios elementos que median entre recursos internos y externos, mismos que participan en la regulación de su comportamiento en estrecha relación dialéctica entre contexto escolarizado y procesos psicológicos (Vázquez et al., 2009).

Es claro observar, que los antecedentes de la investigación sobre el bienestar psicológico iniciaron en Estados Unidos (E.U.), y fue gracias al interés de las condiciones de vida de las personas, aunque, en primera instancia, se creyó que la felicidad estaba basada en lo físico, en la inteligencia o en la economía, con el avance de los estudios se descubrió que el bienestar está relacionado con la subjetividad de cada persona (Diener, Suh, & Oishi, 1997). En específico, Diener y Fujita (2005) explican al bienestar subjetivo con base en evaluaciones, ya sean favorables o desfavorables durante la vida diaria, aunado a las cogniciones reflexivas dirigidas hacia el sentido de vida y las reacciones afectivas tanto, positivas como negativas.

Así, desde que la psicología, se centró en el estudio de los aspectos positivos del funcionamiento humano, se le dio mayor interés a las emociones positivas, a través de modelo del espiral ascendente de las emociones positivas de Fredrickson

(2000), de las fortalezas y virtudes psicológicas de carácter correspondientes a Peterson y Seligman (2004), o a la capacidad de fluir, propuesta por Csikszentmihaly (1998) y del Modelo de Seligman que incluye “Positive emotions, Engagment, Relatonship, Meaning, Accomplishment (PERMA, Seligman, 2011). En todo caso, al tomar como base estas contribuciones es que se denominó a este movimiento como la “primera ola de psicología positiva”. Lo que constituye un modelo antagónico a la psicología centrada en la patología. Sin embargo, es pertinente mencionar que, este enfoque fue criticado, ya que se centraba solo en el estudio de aspectos positivos, por lo que se integró en la investigación aspectos negativos de la vida cotidiana, a esta nueva concepción del bienestar se denominó como el movimiento de la segunda ola en la psicología positiva (Salanova & Llorens, 2016).

En la actualidad, la psicología positiva se enfoca en factores objetivos y subjetivos pero basados en bienestar, satisfacción actual/anterior, esperanza, optimismo y la felicidad en el presente; en la dimensión individual se basa en la capacidad de amor, vocación, coraje, habilidades interpersonales, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, mentalidad futura, espiritualidad, talento y sabiduría; en tanto que en la grupal toma en cuenta las virtudes cívicas e instituciones que promueven una mejoría en la ciudadanía, por ejemplo, la responsabilidad, altruismo, civilidad, moderación, tolerancia, ética laboral, entre otras virtudes (Csikszentmihaly, 1998).

La teoría del bienestar psicológico planteada por Riff y Reyes desde 1995 constituye un marco de referencia de amplio espectro de la psicología positiva enmarcada principalmente entre dos perspectivas que explican un modelo del mundo y del ser humano (Díaz, 2006). Así que, para comprender la calidad de las interacciones en el ámbito laboral y su repercusión en la salud en diversas profesiones se ha tomado el “Modelo Integrado de Desarrollo Personal” que consta de seis dimensiones e incluye la autoaceptación, relaciones positivas, propósito en la vida, crecimiento personal, autonomía y dominio del entorno (Vázques, Hervás, Rahona, & Gómez, 2009). En la tabla 1, se presenta de forma sintética y en orden cronológico la diversidad de modelos desarrollados para explicar el bienestar psicológico.

Por otro lado, Ryan y Deci (2001) categorizan el bienestar desde dos puntos de vista: Hedónico y Eudaimónico, entendiendo al hedonismo como la suma de momentos placenteros físicos y mentales experimentados a lo largo de la vida; mientras que a la eudaimonía es el compromiso y la congruencia entre las actividades y valores de cada persona. En cuanto a los antecedentes filosóficos se remontan en la formulación de Aristóteles llamada ética eudaimonia. De acuerdo con González (2000) la filosofía expone que las normas morales son necesarias para lograr una felicidad y armonía del alma plena, pero que difiere del placer, la cual combina aspectos animales (bienes físicos y materiales), racionales (mente) y sociales. Waterman (1993) menciona que la eudaimonia está relacionada con el “*daimon*”, es decir, el verdadero *self*, las potencialidades de una persona plena que las comparte con los demás seres humanos y para lograrlo se debe realizar ciertas actividades relacionadas con los valores profundos y con el compromiso.

Tabla 1. Desarrollo cronológico de algunas teorías sobre bienestar psicológico.

Autor	Teorías	Descripción
Brickman, Coates y Janoff-Bulman (1978)	Teorías de la adaptación	Ante el impacto de eventos altamente importantes, como la obtención de algún beneficio trascendental, el bienestar tiende a elevarse como respuesta inmediata, sin embargo, con el tiempo la percepción subjetiva de bienestar regresa a un <i>set-point</i> , o línea base del bienestar.
Diener (1984)	Teorías universalistas	También llamadas <i>teorías télicas</i> , describen que el bienestar está basado en la obtención de logros y la satisfacción personal.
Michalos (1986)	Teorías de las discrepancias	El bienestar se explica a partir de la comparación entre los estándares personales de satisfacción y las condiciones actuales de su vida en sociedad
Diener, Sandvik y Pavot (1991)	Modelos situacionales (Bottom up) y Modelos personológicos (Top Down)	Los modelos situacionales proponen que la satisfacción es el resultado de la suma de momentos placenteros, mientras que los modelos personológicos argumentan que el bienestar es una característica de la personalidad y que mientras esta sea estable, el bienestar también lo será.

Seligman (2011)	PERMA	Modelo que integra a las emociones positivas la capacidad de involucramiento y concentración al realizar actividades, relaciones interpersonales, el sentido de vida y el cumplimiento de metas.
Whoeebing Institute (2012)	SPIRE	Está basado en un bienestar holístico que incluye el bienestar espiritual, físico, intelectual, relacional y emocional.
Hervás (2016)	Bienestar Psicológico	El bienestar está regulado por la auto-aceptación, el sentido vital, la vinculación, competencia, autonomía, seguridad y crecimiento. A su vez estas características del bienestar son reforzadas por temperamento, inteligencia emocional, optimismo, la generosidad y las emociones positivas

Nota: PERMA = Positive emotions, Engagment, Relatonship, Meaning, Accomplishment; SPIRE = Spiritual, Physical, Intellectual, Relational, Emotional.

Kahneman et al. (1999) definen el hedonismo como la presencia de afecto positivo y ausencia del negativo en un individuo. Otro teórico sostiene que las raíces del hedonismo surgen desde los filósofos griegos, en particular desde Epicuro como su máximo representante (McMahon, 2016). La idea fundamental del hedonismo se basa en el disfrute máximo de las experiencias vitales con un sentido de placer en diversas actividades, entendiendo en esta forma a la felicidad como la suma de momentos placenteros (Vázquez, et al., 2009). Hoy en día la psicología basada en el hedonismo comprende el concepto de bienestar subjetivo, el cual comprende dos elementos: el balance afectivo (consiste en restar la frecuencia de emociones negativas a la frecuencia de emociones positivas) así como la satisfacción vital percibida por los individuos. No obstante, se ha demostrado que los juicios subjetivos sobre el bienestar (satisfacción vital) son un constructo diferente e independiente a los afectos positivos y negativos (Bryant & Veroff, 1982; Diener & Emmons, 1985; Lucas, Diener, & Suh, 1996; Zevon & Tellegen, 1982). Asimismo, el afecto positivo y el afecto negativo son considerados dimensiones distintas entre sí, lo cual indica que pueden ser estudiados de forma independiente, de esta forma se excluye la posibilidad de que ambos conceptos se encuentren relacionados en un mismo continuo, lo cual significaría que la presencia de afecto positivo determine la ausencia de afecto negativo (Vázquez et al., 2009).

Desde la perspectiva de Vázquez (2009) ambos elementos; satisfacción vital y balance afectivo, pertenecen a distintos marcos temporales de bienestar, es decir, el primero pertenece a un juicio de valoración global mientras que el segundo hace referencia a la frecuencia de afectos placenteros, es por eso que estos elementos se ligan a la perspectiva hedónica.

Se ha demostrado que el bienestar, no solo tiene sus efectos en el estado psicológico de las personas, de hecho, tiene una importante influencia en el estado de salud y desde la perspectiva hedónica o eudaimónica, se reconocen los efectos benéficos que aporta el afecto positivo tanto en la salud, como en la recuperación de las personas con diversas enfermedades físicas, aumentando incluso la esperanza de vida (Vázquez, et al., 2009). Aun cuando se demostró que la satisfacción está compuesta por dos dimensiones (afecto positivo y afecto

negativo; Bradburn, 1969), más recientemente se incluyó a los juicios cognitivos sobre dicho bienestar (Castro, 2009).

Al respecto, Castro (2009) señala que una persona cuenta con altos niveles de bienestar cuando experimenta alta satisfacción con su vida, es decir, el bienestar es el componente cognitivo de la satisfacción que resulta de la valoración subjetiva que hacen las personas acerca de cómo les ha ido en la vida, así como de la frecuencia de las emociones positivas que experimenta. Sin embargo, las personas que viven altos niveles de afecto positivo, no necesariamente tienen bajos niveles de afecto negativo. La corriente hedónica se ha interesado por los afectos y la satisfacción con la vida, la corriente eudaimónica se centra en desarrollar capacidades psicológicas como sentido y compromiso para el óptimo desarrollo psicológico y llegar a la auténtica felicidad. De este modo, la primera se centra en el bienestar momentáneo y la segunda en el bienestar duradero. Al respecto, se ha demostrado que la riqueza de las sociedades, no garantiza la satisfacción y la felicidad de los ciudadanos (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008) esto confirma la necesidad de que los docentes comprendan que el bienestar emocional no solo se encuentra en la satisfacción de los placeres de la vida sino en el compromiso y el sentido que revierte el acto de la educación.

Por otro lado, el primer autor del presente capítulo (García, 2002) describe que la motivación en los docentes, así como su interacción entre pares, personal o alumnado es de relevancia en el contexto educativo para que el aprendizaje sea exitoso, y por el contrario indica que, la insatisfacción o malestar docente afecta a la motivación y como consecuencia el ambiente escolar de manera negativa, por lo que sugiere diversas técnicas psicopedagógicas de intervención para el bienestar psicológico del docente que son “una necesidad imperante” para lograr una sana convivencia escolar, tales como la disminución del estrés, reflexividad, aprendizaje optimista basado en la comunicación, asertividad, autocontrol, desarrollo de climas educativos emocionales, y contar con el apoyo administrativo de las instituciones para que los docentes –en periodo de estrés o crisis– realicen actividades diferentes a las de docencia. No obstante, para el presente, se destaca que el entrenamiento y modelado en solución de conflictos, debe ser un componente importante para que el docente no solo desarrolle un bienestar psicológico momentáneo, sino que este sea duradero.

Hué (2012), por su parte, desarrolla un método para el bienestar en los docentes con base en los principios de la inteligencia emocional denominado *pensamiento emocional*, el cual se conforma por cuatro competencias emocionales: 1) autoconocimiento, 2) realización de un diario, 3) mapas conceptuales-emocionales (cartografía emocional), y 4) el árbol vital. (Para profundizar al respecto, se puede consultar Hué, 2012.)

En específico, la autoestima es un sentimiento que se relaciona con la percepción que tienen los mismos individuos y los otros acerca de ellos mismos. Esteve (1994) describe tres puntos importantes en el desarrollo de la autoestima en los docentes; 1) auto-aceptación, 2) aceptación de los pares, 3) aceptación de los alumnos; aunque los autores del presente, consideran que en estos falta la interacción e integración sistémica dentro de la escuela.

Las técnicas útiles para desarrollar una autoestima positiva, son la valoración de capacidades y competencias, el control emocional, la premisa es que los docentes tienen un descontrol emocional debido a la falta de adecuación de la profesión, así como el ideal del profesor ideal. Estas se centran en: el lenguaje corporal y el estado de ánimo, motivación y autoestima de los docentes que se transmite a los alumnos; y el control mental, cuyo propósito es reestructurar pensamientos negativos a positivos (Hué, 2012). Por lo que un docente con equilibrio emocional refleja: interés por sí mismo y por la sociedad, responsabilidad, tolerancia, flexibilidad, auto-aceptación y pensamiento racional (Morgado, 2007).

Bajo este razonamiento, la motivación que es la capacidad de una persona para poder relacionarse de forma efectiva con los demás produciendo apego y cooperación sin generar conflictos, y la empatía, la cual se define como darse cuenta y compartir sentimientos y emociones de los demás, son parte fundamental del bienestar psicológico (López, Carpintero, Campo, Soriano, & Lázaro, 2006). Así, el liderazgo moviliza dinámicamente a un grupo y el propósito principal debe ser, conseguir el bienestar y crecimiento en función de un proyecto colectivo (Pareja, 2005).

Finalmente, la resolución de conflictos es una técnica útil para desarrollar bienestar psicológico individual y social, ya que un déficit o exceso, desequilibra dicho bienestar. Esta técnica se basa en identificación, mediación, indagación, arbitraje y consenso de la solución de un conflicto, y su propósito primordial es

conseguir la tranquilidad interpersonal o intergrupala y la única manera de valorar si funciona o no, es ponerla en práctica (D'Zurrilla & Nezu, 2007).

A manera de resumen, existe diversidad de estrategias y técnicas para desarrollar el bienestar en el docente, no obstante, desarrollar emociones y actitudes positivas provenientes de situaciones conflictivas puede conducir al bienestar y satisfacción docente, por tanto, un entrenamiento en solución de conflictos, es una oportunidad para sembrar la semilla en los docentes y lograr, primero su bienestar interno, y después extrapolarlo al bienestar externo, en concreto al contexto escolar. A continuación, se describe a detalle una propuesta específica para resolución de conflictos.

Estrategia práctica sobre solución de conflictos para desarrollar bienestar en los docentes

En la tabla 2 se presenta la propuesta de intervención cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de los docentes sobre resolución de conflictos individuales y grupales con el propósito de promover bienestar psicológico a través de emociones y actitudes positivas. Se basa en los componentes de la solución de conflictos: identificación, medición, indagación, arbitraje y consenso. Consta de cuatro sesiones con dos actividades en cada una de ellas.

Tabla 2. Estrategias prácticas sobre solución de conflictos para desarrollar bienestar en docentes.

Objetivo general: Facilitar el aprendizaje de los docentes sobre resolución de conflictos individuales y grupales con el propósito de promover bienestar psicológico a través de emociones y actitudes positivas. Se basa en los componentes de la solución de conflictos: identificación, medición, indagación, arbitraje y consenso.	
Sesión:	1 Duración: 50 minutos
Actividad 1: Psicoeducación. Se expondrá acerca de la naturaleza del conflicto, etiología del conflicto escolar, tipos de conflictos, el antagonismo entre partes, formas de solucionar conflictos, negociación, violencia, diálogo, el conflicto como parte de la vida cotidiana y ventajas/desventajas de la solución de conflictos. Actividad 2: Técnica grupal “Soy el mejor presidente”. Los docentes representarán presidentes de países de grandes potencias quienes tienen que evitar una guerra nuclear. Tendrán que exponer sus puntos de vista sobre acuerdos y desacuerdos sobre la causa que genera el conflicto. Se destacarán las consecuencias de no llegar a un consenso positivo. Un docente tendrá el rol de juez mediador y a través de un rotafolio expondrá consecuencias positivas y negativas. El resto de los miembros del grupo participarán como representantes de países invitados, quienes votarán a favor de una solución pacífica del conflicto.	
Objetivos específicos: 1. Explicar las concepciones teóricas del conflicto y sus generalidades para potenciar reflexiones que favorezcan al cambio. 2. Reconocer la responsabilidad personal para identificar del conflicto y el rol que desempeñan en los mismos.	
Descripción del procedimiento: 8. Exposición acerca de la naturaleza del conflicto por parte del moderador, así como las concepciones teóricas y sus generalidades en ambientes escolarizados para establecer debates y reflexiones sobre las problemáticas que se expresen en su contexto escolar donde se utilice los ejemplos planteados por los docentes para establecer vínculos con la teoría.	

9. Técnica grupal usando recursos de juegos de roles (presidentes en conflictos) para reflexionar que el mismo tiene las mismas dimensiones desde lo macro a lo microsocial.			
Materiales: cañón, diapositivas y elementos para caracterización de roles.			
Evaluación: 1. Criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación: 2. Criterios significativos desde el punto de vista personal (satisfacción con el trabajo, evolución personal, compromiso con su bienestar psicológico). Criterios desde la implicación personal para realizar la actividad (cumplimiento de las actividades, dedicación, colaboración con otros compañeros y el grupo) 3. Criterios desde el nivel de análisis y sensibilización acerca de la importancia de la convivencia sana y pacífica en el aula. 1. No identifica la importancia del bienestar psicológico, 2. Identifica la importancia, 3. Propone o se compromete con estrategias para desde su bienestar generar convivencia sana en los espacios escolares.			
Sesión:	2	Duración:	50 minutos
Actividad 1: Técnica grupal “El cliente descontento”. El facilitador forma parejas, una docente desempeñará el papel de cliente descontento y el otro como un agente de servicio al cliente. El cliente tiene que confrontar al agente acerca de un producto defectuoso o un error en la factura, el representante tiene que calmar al cliente enojado respondiendo con la mayor tranquilidad posible. Al terminar se invertirán los papeles. Al finalizar la actividad se preguntará acerca de cómo se sintieron los participantes jugando en los diferentes papeles y cuál es la forma asertiva para resolver el conflicto.			
Actividad 2: Técnica grupal “La cuerda anudada”. El facilitador formará equipos, les dará una cuerda con un nudo y les dará la instrucción de desatarla en un tiempo limitado. Todos los miembros del equipo tienen que participar y mientras se intenta desatar la cuerda los participantes “deben” conversar sobre la manera más rápida de lograr la meta. Una vez, desatada la cuerda se detiene la conversación. Al finalizar la actividad se reflexionará si desatar la cuerda representó una dificultad para conversar o viceversa.			

Se toma al nudo de la cuerda como el conflicto, y que este puede ser desagradable e incómodo para quien vive el problema, pero implicará un desafío o reto a superar de la mejor manera posible.

Objetivos específicos:

1. Aprender a comunicarse entre ambas partes conflictivas para identificar el conflicto.
2. Visualizar el conflicto como oportunidad de dialogo aprendizaje para facilitar la mediación.

Descripción del procedimiento:

1. En la representación actuada del cliente descontento se formarán pares donde se intercambian roles para producir pensamientos reflexivos y valoraciones que permitan identificar las posiciones de ambas partes en el conflicto.
2. Establecer analogía entre desatar nudo y el conflicto para generar la reflexión si se puede conversar mientras se desata el nudo como símbolo del conflicto.

Materiales: elementos para caracterización de roles y una cuerda.

Evaluación:

Criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación:

1. Criterios significativos desde el punto de vista personal (satisfacción con el trabajo, evolución personal, compromiso con su bienestar psicológico).
2. Criterios desde la implicación personal para realizar la actividad (cumplimiento de las actividades, dedicación, colaboración con otros compañeros y el grupo)
3. Criterios desde el nivel de análisis y sensibilización acerca de la importancia de la convivencia sana y pacífica en el aula. A) No identifica la importancia del bienestar psicológico, B) Identifica la importancia, C) Propone o se compromete con estrategias para desde su bienestar generar convivencia sana en los espacios escolares.

Sesión: 3 **Duración:** 50 minutos

Actividad 1: Técnica grupal “La solución del conflicto”.

Se formarán equipos a consideración del facilitador, luego se les entrega por escrito un posible conflicto escolar, entre pares, directivos-docentes o entre docentes-alumnos. Los equipos deberán proponer diversas opciones de solución.

Al finalizar se comentarán de manera grupal las soluciones de cada uno de los equipos y de forma grupal se llegará a un consenso para determinar la mejor solución.

Actividad 2: Técnica individual-grupal. “Necesidades individuales contra grupales”

Cada docente escribirá una lista de sus necesidades en el contexto escolar. Se simulará una asamblea donde los participantes las expondrán. A través de un intercambio de propuestas dirigidas por el facilitador se negociarán las necesidades de cada uno, de modo que se llegue a un acuerdo que satisfaga las necesidades de la mayoría.

Objetivos específicos:

1. Proponer alternativas para la solución del conflicto a través de la indagación del mismo.
2. Evaluar las necesidades de ambas partes para llegar a acuerdos a través de la indagación.

Descripción del procedimiento:

1. A partir de problemáticas conflictivas en sus espacios escolares plantearán soluciones a las mismas.
2. Detectadas las problemáticas se determinan las necesidades que posee la comunidad educativa para realizar programas de intervención.

Materiales: elementos para caracterización, papelógrafos y plumines.

Evaluación:

Criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación:

1. Criterios significativos desde el punto de vista personal (satisfacción con el trabajo, evolución personal, compromiso con su bienestar psicológico).
2. Criterios desde la implicación personal para realizar la actividad (cumplimiento de las actividades, dedicación, colaboración con otros compañeros y el grupo)
3. Criterios desde el nivel de análisis y sensibilización acerca de la importancia de la convivencia sana y pacífica en el aula. 1. No identifica la importancia del bienestar psicológico, 2. Identifica la importancia, 3. Propone o se compromete con estrategias para desde su bienestar generar convivencia sana en los espacios escolares.

Sesión:	4	Duración:	50 minutos
Actividad 1: Técnica grupal “El conflicto como oportunidad para destacar una actitud positiva”. Se entregará a los docentes una lista con las siguientes frases incompletas: “El conflicto es...” “La ocasión en que mejor me sentí al manejar un conflicto fue...” “Cuando me enojo yo...” “Cuando pienso en negociar yo...” “El resultado más importante en un conflicto es...” “Mi mayor fuerza al manejar un conflicto es...” “Me siento más apto para confrontarme a gente en situaciones como...” “Mi mayor debilidad al manejar un conflicto es...” “Me gustaría manejar mejor mis conflictos mediante la superación de mi capacidad para...” Una vez que los docentes completen sus frases, se retroalimentarán las respuestas, enfatizando los aspectos positivos que surgen de un conflicto. Actividad 2: Técnica grupal “Retroalimentación y cierre”. Se pedirá a un docente que realice un resumen de las actividades llevadas a cabo durante las sesiones anteriores. Con el propósito de destacar aprendizajes significativos el facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el aprendizaje central de las dinámicas? ¿Cuál es el papel de la no resolución de problemas en el bienestar docente? ¿Cuál fue efecto de las dinámicas sobre pensamientos y sentimientos personales y profesionales en la resolución de conflictos? ¿De qué manera puedes ayudar para que otros docentes o personal educativo resuelva sus conflictos?			
Objetivos específicos: 1. Cambiar actitudes negativas para facilitar la comprensión y comunicación mutua dentro de la resolución de un conflicto como forma de arbitraje y consenso. 2. Retroalimentar las actividades realizadas, evaluar el aprendizaje y cierre de la propuesta			
Descripción del procedimiento: 1. A través de uso de frases inductoras medir el cambio que generaron las actividades realizadas con los docentes. 2. Evaluación y autoevaluación reflexiva y propositiva de los docentes			
Materiales: elementos para caracterización, papelógrafos y plumones			

Evaluación:

Criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación:

1. Criterios significativos desde el punto de vista personal (satisfacción con el trabajo, evolución personal, compromiso con su bienestar psicológico).
2. Criterios desde la implicación personal para realizar la actividad (cumplimiento de las actividades, dedicación, colaboración con otros compañeros y el grupo)
3. Criterios desde el nivel de análisis y sensibilización acerca de la importancia de la convivencia sana y pacífica en el aula. 1. No identifica la importancia del bienestar psicológico, 4. Identifica la importancia, 3. Propone o se compromete con estrategias para desde su bienestar generar convivencia sana en los espacios escolares.

Conclusión

Las teorías, modelos y evolución científica de la psicología positiva aplicada a la educación ha permitido comprender que no solo factores objetivos (e.g., el mobiliario escolar, las condiciones ambientales del proceso de enseñanza, los servicios a los que tienen acceso, entre otros) afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también los factores subjetivos, tales como la relación del docente con el alumno, las emociones en el aula, los procesos de continuidad educativa con la familia, pero sobre todo, la percepción de bienestar, son los que impiden el desarrollo y calidad de aprendizaje tanto de las ciencias como del aprendizaje personal.

Así, el bienestar psicológico en docentes constituye un reto para la psicología aplicada a la educación, pues pretende disminuir el impacto de ciertas variables cotidianas asociadas al malestar del docente, tal es el caso de la solución de conflictos, al reconocer que el cambio en sus emociones y cogniciones dependen de la forma en que visualizan los hechos, fenómenos y sucesos donde interactúan.

De esta manera, se espera que la presente propuesta de intervención coadyuve en el crecimiento personal y académico, tanto de docentes, alumnos como de las instituciones educativas, al considerar al ser humano como un ente integral, donde su bienestar psicológico sea la prioridad.

Referencias

- Bradburn, N.M. (1969). The structure of psychological well-being. Recuperado de http://www.norc.org/pdfs/publications/bradburnn_struc_psych_well_being.pdf
- Brickman, P., Coates, D., & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 917-927.
- Bryant, F. B. & Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 653.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: Cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 66(23), 43-72.
- Cornejo, R., & Quiñones, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. España: Kairós
- De Pablos, J. M., Colás, P. S. C., & González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.
- Dewhirst, S., Pickett, K., Speller, V., Shepherd, J., Byrne, J., Almond, P., & Roderick, P. (2014). Are trainee teachers being adequately prepared to promote the health and well-being of school children? A survey of current practice. *Journal of Public Health*, 36(3), 467-475.
- Díaz, D. (2006). *La Evaluación del bienestar: poder, procesamiento de la información y confianza. El modelo del estado completo de salud*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (1a Ed.), (pp.119-139). Alemania: Pergamon Press
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. Recuperado de http://newriver.edu/images/stories/library/Stennett_Psychology_Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf
- Diener, E. & Fujita, F. (2005). Life satisfaction set point: Stability and change. *Journal of personality and social psychology*, 88(1), 158-164.
- D' Zurilla, T. J. & Nezu, A.M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3ª ed.). Nueva York: Springer.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-9.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- García, I. S. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 83-97.
- Gibbs, S. & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621.
- González, J. C. (2000). *Diccionario de filosofía*. Madrid: EDAF.

- Hervás, G. (noviembre, 2016). Claves científicas del bienestar humano. En M. Tarragona (presidencia) Conferencia Magistral del I Congreso Internacional de Psicología Positiva Sociedad Mexicana de Psicología Positiva. Congreso llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Kahneman,+D.,+Diener,+E.,+%26+Schwarz,+N.+\(Eds.\).+\(1999\).+Wellbeing:++Foundations+of+hedonic+psychology.+Russell+Sage+Foundation&ots=ZoyWt7ef91&sig=e6NlZkYtqPLjeY8GLiSOjOU-VeAU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Kahneman,+D.,+Diener,+E.,+%26+Schwarz,+N.+(Eds.).+(1999).+Wellbeing:++Foundations+of+hedonic+psychology.+Russell+Sage+Foundation&ots=ZoyWt7ef91&sig=e6NlZkYtqPLjeY8GLiSOjOU-VeAU#v=onepage&q&f=false).
- López, F. Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. & Soriano, S. (2006). *Programa Bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- McMahon, D.M. (2006). *Una historia de la felicidad*. Madrid: Taurus.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Malik, S. & Noreen, S. (2015). Perceived Organizational Support as a Moderator of Affective Well-being and Occupational Stress among Teachers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(3), 865-874.
- Mattern, J. & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- Michalos, A. C. (1986). An application of multiple discrepancies theory (MDT) to seniors. *Social Indicators Research*, 18(4), 349-373.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia emocional social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Pareja, J. A. (2005). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-19.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. EUA: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M. & Lloren, S. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Psychologist Papers*, 37(3), 161-164.
- Schön, D. A. (2008). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Hachette UK: Basic books
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=&id=YVAQQVa0dAE8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Flourish:+A+visionary+new+understanding+of+happiness+and+well-being.&ots=dcBJzgC_-T&sig=U1u3TKMV8Tp6OPArR6G7MqM-j2_Y#v=onepage&q=Flourish%3A%20A%20visionary%20new%20understanding%20of%20happiness%20and%20wellbeing.&f=false.
- Bermejo & Prieto (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 493-510.
- Vázquez, C. (2009). El bienestar de las naciones. En C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 103-141). Madrid: Alianza Editorial.

- Vázquez, C. & Hervás, G. (2009). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Watson, D. & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254.
- Wholebeing Institute. (2012). SPIRE wellbeing. Recuperado de <http://wholebeinginstitute.com/about/spire/>.
- Zevon, M. A. & Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 111-122.

Capítulo 11

Diagnóstico de procesos de violencia escolar: una propuesta cualitativa desde la psicología social crítica

Dayana Luna Reyes²⁰

Santos Noé Herrera Mijangos²¹

Jorge Gonzalo Escobar Torres

La experiencia de la violencia en la escuela no es nueva para nadie, solo basta recordar alguna vivencia de la infancia y será fácil identificarlos, ahora desde la mirada de adultos, diversas formas de violencia que vivimos ya sea como agredidos, espectadores o en su momento como ejecutores de violencia a terceros.

De acuerdo con el Informe Anual 2012 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); y basándose en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2012, del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), 36 de cada mil niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 17 años sufrieron algún tipo de

20 Área Académica de Psicología, ICSa, UAEH. Dirección electrónica: dayis2902@gmail.com.

21 S. N. Herrera M. y J. G. Escobar T., ICSa, UAEH.

agresión en 2012. Un 42% de las agresiones sucedieron en la vía pública; 40.48% en las escuelas, y 10.15% en el hogar.

Por otra parte, y de acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2015) auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), en México 20% de los estudiantes de 15 años de edad afirman haber sufrido acoso escolar.

Ante estas estadísticas es importante generar acciones que aborden la problemática de la violencia en la escuela. Dichas acciones tendrían que considerar procesos de intervención para su atención a partir de los diversos actores implicados y que analicen, desde un enfoque crítico, las dinámicas psicosociales que hacen posible que emerjan procesos de violencia en la institución escolar.

El objetivo de este trabajo es proporcionar a los docentes diversas estrategias para realizar el diagnóstico de procesos de violencia en la escuela, desde una metodología cualitativa y el enfoque de la psicología social crítica; de tal forma que dicho diagnóstico sirva de base para la planeación, implementación y evaluación de propuestas de intervención ante la violencia escolar.

Nuestro escrito está estructurado en tres apartados. A manera de antecedentes presentamos algunas discusiones teóricas respecto al concepto de violencia, bullying y sus tipologías. Un segundo apartado lo constituye el de estrategias prácticas dirigidas a docentes para el diagnóstico de procesos de violencia en la escuela, en el cual presentamos una guía metodológica general centrada en el análisis de las implicaciones y la elaboración de un diagnóstico para la intervención. Por último, en el apartado de conclusiones, valoramos las posibilidades de un acercamiento cualitativo y crítico para la elaboración de diagnósticos de la violencia escolar.

Antecedentes

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996), la violencia es definida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Como podemos ver, la violencia se caracteriza por tener intencionalidad y estar dirigida a un sujeto, un grupo o una comunidad; provocando daños que pueden inclusive detener o deteriorar su desarrollo.

Siguiendo a Ballesteros (2007), la violencia “es una conducta en la que se ejerce una fuerza excesiva y en la que se lleva a cabo un ejercicio de poder sobre otra persona, o personas, en un intento deliberado por dañarla, controlarla y/o humillarla” (p. 18).

La violencia está instaurada sobre la base de un proceso de ejercicio de poder. Cabría preguntarse sobre las condiciones socioculturales, económicas y políticas que hicieron posible dicho ejercicio de poder, es decir, ¿qué hizo posible la emergencia o constitución de un sujeto (singular o colectivo) capaz y con facilidad(es) para ejercer la violencia? ¿Quién o qué lo “autorizó” a ejercerla? ¿Qué procesos colocaron en ciertas coordenadas de vulnerabilidad al sujeto que es dañado? ¿Quién o qué lo hace interpelar la violencia y ser objeto de ella? Consideramos que estas preguntas bien pudieran ofrecer una guía para el análisis de la violencia en el ámbito escolar y que retomaremos más adelante.

Existen diversas propuestas tipológicas respecto de la violencia. La clasificación utilizada en el *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* (2002) divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo (autoinfligida), violencia interpersonal y violencia colectiva. Dentro de la autoinfligida destaca la que tiene que ver con el comportamiento suicida y la relativa a autolesiones. La violencia interpersonal la subclasifica en familiar y de pareja, en la que contempla la dirigida hacia los menores, la pareja y los adultos mayores; y la comunitaria relativa a amistades y extraños. Dentro de la violencia colectiva clasifica a la social, política y económica. A su vez, dentro de esta tipología de tres grandes categorías, resalta la naturaleza de la violencia, la cual la clasifica en física, sexual, psicológica y de privaciones o desatenciones. De acuerdo con esta propuesta, la violencia escolar puede estar ubicada dentro de la violencia interpersonal y colectiva.

Otro concepto muy utilizado en la actualidad cuando nos referimos a la violencia de tipo interpersonal y colectiva en el ámbito escolar es el Bullying. Olweus (1998), define el bullying como:

... la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse así mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar. Puede tomar las formas física, verbal o indirecta [...] se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo, con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide a otro el paso mediante el contacto físico (p. 67).

De esta manera el bullying es un tipo de violencia desarrollada en el ámbito escolar que implica ejercicio de poder de una persona o grupo de personas sobre otra y que es de forma mantenida, constante. El mismo autor (Olweus, 1998, p. 70), presenta su tipología respecto al bullying:

Sexual: Es cuando se presenta asedio, inducción o abuso sexual.

Exclusión social: Cuando se ignora, se aísla y se excluye al otro.

Verbal: Insultos y menosprecios en público para poner en evidencia al otro.

Psicológico: persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación y amenazas al otro.

Físico: Hay golpes, empujones o se organiza una paliza al acosado.

Dicha clasificación nos sirve solo como referencia para poder identificar algunos tipos de violencia, sin embargo, es necesario complementar su mirada complejizando sus procesos. “La violencia está íntimamente vinculada a las posiciones que ocupan los sujetos en los ordenamientos sociales de los que forman parte” (Mingo, 2010, p. 37). Es posible que estas posiciones en los ordenamientos sociales contestan, en parte, las preguntas que nos veníamos planteando con anterioridad. Las relaciones de poder se ejercen desde lugares tanto materiales como reales como simbólicos, y desde relaciones desiguales de poder.

En esta forma y siguiendo a Ortega y colaboradores (1998), se sugiere que para el análisis de la violencia es necesario estudiar tanto el entramado microcultural de las relaciones interpersonales y afectivas como los sistemas de poder y comunicación macrosociales.

La expresión violenta del ejercicio de poder a partir de relaciones desiguales, es el resultado de procesos de vulneración constante que, situándolos en el ámbito escolar, pudieran estar basados en construcciones socioculturales como

la etnia, raza, las dificultades de aprendizaje, las dificultades de expresión verbal, problemas físicos, orientación sexual, sexo, género, religión, entre otras.

De ahí la importancia de caracterizar a la violencia como un proceso ubicuo (OMS, 2002), es decir, la violencia como proceso simultáneo, omnipresente en diversos espacios, tiempos y relaciones interpersonales. Es posible que esto nos muestre la presencia (y la permanencia) de la violencia a lo largo de los años, en diferentes épocas. La expresión de la violencia no desaparece, no aumenta, solo se sofisticada, alimentándose de procesos socioculturales que la emergen o en su caso, la evidencian.

A lo largo del tiempo hubo violencias no vistas, no nombradas, sin embargo, existentes. La cualidad ubicua de la violencia nos permite desmitificar algunas nociones que atraviesan nuestros discursos no solo de la vida cotidiana sino también en el ámbito académico-teórico: pensar que la persona que ejerce violencia proviene de una familia disfuncional, o de un nivel cultural bajo; el pensamiento Darwiniano aplicado a pueblos originarios al considerarlos “pueblos primitivos” y por lo tanto dignos de desplegar violencia. El asociar la violencia con escenarios específicos de pobreza negando su posibilidad expresiva en personas, grupos y/o familias con niveles económicos altos. Aún más, pensar que la violencia no es desplegada en ámbitos académicos, de profesionales, docentes e investigadores porque se cree ya superada este tipo de conducta no controlada.

Pensar la violencia como un proceso ubicuo nos permite voltear la mirada a todo ámbito, a todo espacio o tiempo sin dejar de lado cualquier condición sociocultural, económica y política ante la posibilidad del ejercicio de violencia.

Estrategias prácticas dirigidas a docentes para el diagnóstico de procesos de violencia en la escuela

Desde el enfoque de la salud pública, el abordaje de cualquier problemática que dañe el bienestar social, tendría que desarrollar un proceso con las siguientes fases (Organización Panamericana de la Salud, [OPS], 2002):

1. Definir y observar la magnitud del problema.
2. Identificar sus causas.

3. Formular y poner a prueba modos de afrontarlo.
4. Aplicar ampliamente las medidas de eficacia probada.

Retomamos este planteamiento para integrarlo a nuestra propuesta, la cual consiste en la implementación de un diagnóstico de los procesos de violencia en la escuela desde una metodología cualitativa y el enfoque de la psicología social crítica. Se trata de una guía metodológica general en la que describimos diversas estrategias para la elaboración de dicho diagnóstico, que permita a las y los docentes, conformados en equipos, la implementación de pequeños proyectos de intervención dirigidos a la prevención o a la atención propiamente dicha, de las relaciones violentas en la escuela.

De esta forma, para fines de la presente propuesta, nos centraremos en el trabajo con las y docentes como actores sociales y promotores de relaciones no violentas a partir de un trabajo colectivo y adaptado a las características específicas de sus instituciones. La presente propuesta es, entonces, un planteamiento general, esquemático, cuyo contenido a desarrollar dependerá de las especificidades de las dinámicas institucionales, grupales e individuales que cada equipo de docentes identifique y caracterice al interior de sus escuelas.

A continuación, presentaremos el desglose de dos fases que consideramos necesarias y anteriores a la planeación e implementación de proyectos de prevención o atención de la violencia escolar: el análisis de la implicación y el desarrollo de un diagnóstico cualitativo y crítico. Describiremos cada una de ellas, así como proporcionaremos un conjunto de preguntas y ejemplos de actividades a realizar a manera de guía metodológica.

Fase 1: Análisis de la implicación de quienes intervienen

Esta fase es muy importante para iniciar un proceso de intervención, ya que nos permite indagar en los aspectos tanto afectivos como cognitivos desde los cuales nos situamos para desarrollar un proceso de intervención en violencia. Nos permite identificar y reconocer el entramado de implicaciones socioculturales y políticas que están sosteniendo nuestro interés por intervenir en la prevención y/o atención de los procesos de violencia en nuestras escuelas.

Esta fase implica un ejercicio tanto personal de cada uno de los miembros del equipo interventor, así como, de un trabajo reflexivo grupal que permita partir de las experiencias propias de vida ante la violencia y elucidar respecto a los procesos socioafectivos y emocionales implicados en nuestras *posturas ante la violencia* en la escuela y hacia las niñas y los niños.

A través de esta fase será posible además desarrollar empatía, la cual no solo se logra tratando de ponerse en los “zapatos de la otra persona” sino también recuperando las propias vivencias ante la violencia escolar, esas de la infancia, recuperando los sentimientos, emociones y pensamientos que solíamos tener respecto al vivir, presenciar o ejercer violencia en la escuela.

Para el desarrollo de esta fase, proponemos dos momentos de trabajo con las siguientes actividades, como ejemplo:

Fase 1: Momento individual

- a. Evocar una experiencia personal en la que hayamos vivido, presenciado o ejercido violencia en nuestra infancia.
- b. Narrar o describir con detalle dicha experiencia.
- c. Describir las emociones, pensamientos, sentimientos, temores y actitudes que teníamos cuando éramos niños o niñas ante esa experiencia.
- d. Describir qué actitud o acciones llevamos a cabo para enfrentarla o resolverla.
- e. Especificar si la situación se resolvió o no; cómo y por qué.
- f. Describir, ahora desde la mirada y experiencia de adultos, cómo hubiéramos podido resolverla.
- g. Identificar si esa experiencia de violencia dejó alguna marca *negativa o positiva* en nuestras vidas.

Fase 1: Momento grupal

A manera de grupo de discusión, socializar de manera voluntaria, la actividad anterior con la finalidad de compartir experiencias y posteriormente, explorar en las implicaciones grupales ante la violencia en las escuelas. Guiarnos por las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos comunes podemos encontrar en las experiencias de violencia compartidas?
- ¿Qué aspectos diferentes podemos encontrar en las experiencias de violencia compartidas?
- ¿Serán iguales las formas de expresión de la violencia cuando éramos niñas y niños a las que están ahora? ¿Qué aspectos se mantienen iguales y cuáles diferentes? ¿Por qué?
- A partir de nuestras experiencias, ¿cómo consideramos que se siente y piensa un niño o una niña ante la experiencia de violencia?
- ¿Qué sentimos y pensamos respecto a la existencia de la violencia en las escuelas?
- ¿Qué sentimos y pensamos respecto a la violencia hacia las niñas y los niños dentro de las escuelas?
- ¿Qué condiciones socioculturales, sociopolíticas y socioeconómicas están implicadas en la generación de la violencia en las escuelas?
- ¿Por qué y para qué nos interesa intervenir a nivel preventivo o de atención de la violencia?

En la tabla 1 presentamos, de forma sintética, los aspectos a considerar en esta primera sesión descrita:

Tabla 1. Descripción de la estrategia práctica de la fase 1.

Objetivo general de la fase 1: Identificar y reconocer el conjunto de implicaciones socioculturales y políticas de las y los participantes, a través de actividades individuales y grupales, con la finalidad de explorar sus motivaciones e intereses por intervenir en la prevención y/o atención de los procesos de violencia en sus escuelas.	
Sesión: 1	Duración: 2 horas
Actividad: Exploración de implicaciones respecto a la violencia en la escuela	
Objetivos específicos: 1. Recuperar las experiencias propias de vida de las y los participantes, ante la violencia en la escuela, a través del ejercicio tanto personal como de un trabajo reflexivo grupal. 2. Identificar sentimientos, emociones y pensamientos que solían tener las y los participantes respecto al vivir, presenciar o ejercer violencia en la escuela. 3. Sensibilizar a las y los participantes sobre la violencia en la escuela, a través del desarrollo de empatía hacia las niñas y los niños de sus escuelas que viven violencia.	
Descripción del procedimiento: Al iniciar la sesión es importante presentarnos, presentar los objetivos y formas de trabajo del taller. Hacer el <i>encuadre</i> del trabajo de la sesión, recalcando la importancia de la confidencialidad, el anonimato, el respeto a las opiniones de los otros, el hablar por turnos y el hablar desde la primera persona. a. Momento individual reflexivo Proporcionar a cada participante un bolígrafo y una hoja impresa con las preguntas del primer momento: individual. Indicarles que contesten a cada una de las preguntas de forma reflexiva e individual. b. Momento grupal Solicitar a las personas participantes que conformen un círculo con sus sillas e integrarnos como coordinadores en el círculo. Antes de iniciar el grupo de discusión, pedir a las y los participantes su autorización para audiograbar la sesión con la finalidad	

de obtener datos más completos para integrar el diagnóstico de la implicación de las personas participantes. Pedir a las y los participantes que comenten, voluntariamente, las respuestas del ejercicio anterior. Luego mostrar al grupo, en secuencia y una por una, las tarjetas impresas con las preguntas del segundo momento grupal, de tal forma que de manera voluntaria puedan discutir sus respuestas y llegar a algunas conclusiones grupales.

Para finalizar la sesión, plantearles las preguntas de evaluación y obtener sus participaciones de retroalimentación.

Materiales: Hojas impresas para cada participante con las preguntas del primer momento: individual. Bolígrafos. *Material estímulo* de grupo de discusión: tarjetas impresas con las preguntas del segundo momento: grupal. Audiograbadora. Extensión. Pilas. Sillas móviles.

Evaluación: Al final del grupo de discusión se les preguntará: ¿qué aprendieron de la sesión? ¿Cómo se sintieron durante el trabajo en la sesión? ¿Qué mejorarían de la forma de trabajo de esta primera sesión?

Fase 2: Diagnóstico integral, cualitativo y crítico

Dentro de esta fase retomamos los dos primeros aspectos revisados con anterioridad desde la OPS (2002): Definir y observar la magnitud del problema; e identificar sus causas.

Para definir la magnitud del problema, no debemos olvidar que la institución escolar es un sistema social conformado por diversos actores y, desde un modelo ecológico (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, [CONAPREV], 2009), es necesario identificar los sistemas implicados como pueden ser la sociedad, la comunidad, las relaciones interpersonales y el sujeto. Por otra parte, como veíamos con Ortega y colaboradores (1998), es necesario identificar los micro y macrosistemas de poder y comunicación que forman el entramado contextual del fenómeno de violencia.

De igual forma será importante identificar los diversos actores posiblemente implicados en los procesos de violencia escolar: alumnos, maestros, padres de familia, personal directivo, personal administrativo, de intendencia, de vigilancia,

los vecinos de la escuela, las personas que realizan alguna actividad económica dentro y fuera de la misma junto con otros actores identificables; analizando el tipo de relaciones interpersonales y afectivas que puedan ejercerse en relación con los niños y las niñas.

En la identificación de las causas será necesario no solo caracterizar el tipo de violencia sino también las formas de expresión de la misma, el ejercicio de poder que implican, el tipo de relaciones desiguales, y las construcciones sociopolíticas que posicionaron a las personas implicadas en lugares de poder y vulnerabilidad; si dichas vulnerabilidades están basadas en discriminaciones de tipo sexual, político, de género, de clase, raza, etnia, entre otras.

Identificar el entramado de relaciones interpersonales, sus relaciones afectivas y las jerarquías que expresan en el ejercicio de sus roles institucionales. Es decir, vamos de una mirada macro a lo micro y de lo micro a lo macro, miradas que complejicen los procesos de violencia escolar.

Para la implementación de esta segunda fase, proponemos el desarrollo de un trabajo de campo basado en el método etnográfico, que nos posibilite explorar el espacio escolar y tener contacto directo con los actores institucionales, ya que dicho método nos permite la utilización de técnicas como la observación, la realización de conversaciones o entrevistas, el recorrido espacial y la descripción a profundidad de los procesos y dinámicas que se presenten en las escuelas.

En este sentido, resaltamos la importancia de consultar las fuentes primarias, es decir, conocer los puntos de vista y cómo es vivida y significada la experiencia de las personas implicadas: las descripciones de los sucesos, lo que piensan, sienten y hacen respecto a ello. Explorar las posibilidades de solución que han probado, y si les han sido de utilidad o no, y por qué.

Entonces, es a partir de este trabajo etnográfico que podremos realizar las siguientes actividades:

- a. Elaborar conjuntamente una representación gráfica, a manera de mapa o croquis, la disposición espacial de la escuela.
- b. Identificar en ese mapa o croquis:
 - Los actores institucionales y cómo ocupan y hacen uso del espacio (docentes, alumnos, directivos, padres de familia, personal

- administrativo, personal de intendencia, vendedores, personal de seguridad, vecinos, el barrio o la colonia, entre otros).
- Describir el tipo de relaciones entre dichos actores y su dinámica interactiva.
 - Describir la dinámica social que se presenta en los diversos espacios del mapa o croquis (incluyendo diversos tiempos, espacios y actores, por ejemplo, qué pasa a la hora de las clases, del recreo, de la entrada, de la salida, de cualquier otro tiempo; en los baños, en las canchas, en las aulas, en los pasillos, escaleras, jardines, oficinas, bodegas, comedores, cocina, calles y callejones cercanos a la escuela, entre otros espacios).
 - Identificar en esa configuración tempo-espacial posibles procesos de violencia.
- c. Una vez identificados los procesos de violencia en la configuración tempo-espacial, tipificarlos y describirlos a profundidad.
- d. Plantearnos las siguientes preguntas respecto a las problemáticas de violencia identificadas:
- ¿En qué espacios se dan los procesos de violencia? ¿Qué factores de riesgo y de protección ante los procesos de violencia pudieran tener dichos espacios?
 - ¿En qué momentos se presentan los procesos de violencia?
 - ¿Qué actores están implicados? (ejecutores, espectadores, receptores).
 - ¿Cómo se presenta el proceso violento? ¿Qué factores lo hacen posible? (recordemos aquí retomar los aspectos interseccionales de vulnerabilidad como: edad, sexo, género, clase-estatus, raza, etnia, nivel económico, religión, entre otros).
 - ¿Cómo es la dinámica de dicho proceso violento? (analizar, también, las formas de ejercicio de poder, así como las posibilidades de resistencia; las jerarquías y roles institucionales implicados).
- e. Los actores implicados, ¿Quiénes son? ¿Qué piensan del proceso de violencia vivido? ¿Qué sienten? ¿A quiénes les comunican o expresan lo vivido? ¿Cómo son sus estrategias de resistencia o afrontamiento? Aquí es cuando podemos retomar algunas de las preguntas planteadas en párrafos

anteriores: ¿Qué hizo posible la emergencia o constitución de un sujeto (singular o colectivo) capaz y con facilidad(es) para ejercer la violencia? ¿Quién o qué lo “autorizó” a ejercerla? ¿Qué procesos colocaron en ciertas coordinadas de vulnerabilidad al sujeto o colectivo que es dañado? ¿Quién o qué lo hace interpelar la violencia y ser objeto de ella?

Proponemos complementar esta fase con la investigación documental que en este caso implicaría la revisión de registros institucionales, como expedientes de alumnos, docentes, directivos; registros de aprovechamiento escolar, de deserción; seguimientos de departamento psicológico, de orientación vocacional, por nombrar algunos.

Por otra parte, el trabajo de campo para el diagnóstico puede estar fortalecido a través de la implementación de grupos focales, entrevistas a profundidad y etnografía visual con la finalidad de construir la información necesaria para responder a las preguntas planteadas anteriormente.

En la tabla 2 presentamos, de forma sintética, los aspectos a considerar en esta segunda fase descrita:

Tabla 2. Descripción de la estrategia práctica de la fase 2.

Objetivo General de la fase 2: Identificar, describir y analizar los tipos de violencia y sus dinámicas psicosociales presentes en el ámbito escolar, a través de técnicas de investigación cualitativas y con enfoque crítico, con la finalidad de integrar un diagnóstico y de esta forma implementar proyectos de prevención y atención de las relaciones violentas en la escuela.	
Sesión: 5 sesiones	Duración: 2 horas o más para cada una de las sesiones
Actividad: Diagnóstico integral, cualitativo y crítico.	
Objetivos específicos: 1. Elaborar de manera grupal, la planeación de un proceso de diagnóstico de relaciones violentas, identificando las etapas, las personas participantes, los escenarios, las técnicas e instrumentos a implementar en el ámbito escolar. 2. Capacitar a las y los participantes en la aplicación de técnicas cualitativas para la realización del diagnóstico de relaciones violentas en la escuela. 3. Desarrollar la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación cualitativa en el ámbito escolar con la finalidad de integrar un diagnóstico de las relaciones violentas presentes. 4. Sistematizar y analizar, de manera grupal, los datos cualitativos obtenidos en el trabajo de campo para el diagnóstico. 5. Identificar y discutir los nudos problemáticos encontrados en el trabajo de campo para integrar un diagnóstico de las relaciones violentas en el ámbito escolar.	
Descripción del procedimiento: Al iniciar cada una de las sesiones es importante presentar los objetivos de la sesión y las formas de trabajo del taller; volver a hacer el encuadre del trabajo de la sesión, recalcando la importancia de la confidencialidad, el anonimato, el respeto a las opiniones de los otros, el hablar por turnos y el hablar desde la primera persona. Para la implementación de esta segunda fase, proponemos el desarrollo de cuatro momentos de trabajo grupal:	
Momento 1: Planeación del diagnóstico. En este momento se trata de trabajar de manera grupal y consensuada, para planear el proceso general que tendrá nuestro	

diagnóstico, delimitando los escenarios, las personas participantes y las técnicas e instrumentos a implementar. Es importante que el plan para el diagnóstico contemple las recomendaciones que se desarrollaron en el apartado de fase 2.

Momento 2: Capacitación en técnicas cualitativas de investigación. Una vez elaborado el plan de diagnóstico, será necesario en una sesión socializar las formas en que conocemos se implementa cada una de las técnicas con la finalidad de homogeneizar los conocimientos que se tengan de las mismas y sus formas de aplicación, proporcionando recomendaciones para mejorar la construcción de datos cualitativos. Es importante hacer ejercicios vivenciales o representaciones en aula sobre cómo se realiza cada una de las técnicas retroalimentando su práctica. Hay que recalcar en las formas de registro de la información mediante notas y diarios de campo, audiograbación, videograbación, entre otras. Algunas sugerencias de técnicas a implementar son: etnografía, observación participante y no participante, entrevistas a profundidad, grupos focales, técnicas grupales, etcétera.

Momento 3: Trabajo de campo para el diagnóstico. Implementar equipos de trabajo al interior del grupo, de tal forma que cada equipo se encargue de desarrollar una técnica en diferentes espacios y con diferentes personas. Este momento de la fase 2 puede requerir más de dos sesiones.

Momento 4: Sistematización y análisis de datos. Reunidos en grupo, cada equipo organizará la información obtenida y elaborará un pequeño informe, el cual será socializado al resto del grupo y conjuntamente analizarán los datos presentados de cada uno de los equipos. Es importante en este momento recurrir a las actividades que se desarrollaron en el apartado fase 2, incisos a) a la c).

Momento 5: Identificación de nudos problemáticos e integración de diagnóstico. También en sesión grupal, se desarrollará un trabajo colaborativo para delimitar los nudos problemáticos, identificando los factores protectores y factores de riesgo hacia las relaciones de violencia en el ámbito escolar para de esta forma integrar de forma grupal, un diagnóstico general desde el cuál partir para generar propuestas de solución a nivel preventivo y de atención. Es importante en este momento recurrir a las actividades que se desarrollaron en el apartado fase 2, incisos d) y e). Es importante que cada una de las sesiones grupales las finalicemos con el planteamiento de las preguntas de evaluación para obtener la retroalimentación de nuestro taller.

Materiales: Hojas blancas, plumongis, borrador, manuales y guías de cada una de las técnicas, bolígrafos, audigrabadora, extensión, pilas, laptop, proyector, cámara de video y cámara fotográfica, sillas movibles. Y lo necesario para cada una de las técnicas a implementar.

Evaluación: Al final de cada sesión se les preguntará: ¿qué aprendieron de la sesión? ¿Cómo se sintieron durante el trabajo en la sesión? ¿Qué mejorarían de la forma de trabajo de esta sesión?

A partir del desarrollo de los pasos anteriores tendremos información valiosa para poder elaborar programas de prevención y atención a la violencia escolar, contemplando mecanismos para su evaluación y posible seguimiento; siempre considerando las dinámicas específicas institucionales, lo que nos permite generar diagnósticos situados y críticos que responden a las necesidades sentidas y expresadas por los grupos y actores implicados.

En esta guía metodológica nos centramos en las y los docentes como actores promotores del proceso de intervención, pero no olvidemos también que en la medida que dicho proyecto involucre a más actores o sectores del sistema escuela, tendremos más posibilidades de impacto, alcanzando los objetivos programados.

Conclusiones

Siguiendo a Salamanca y Güichá (2011), el tema de la violencia está en lo cotidiano, relacionado con aspectos morales, temor a denunciar, y con procesos de desinformación tanto de los tipos de violencia como el desconocimiento de los procedimientos asociados con la protección de los derechos de las y los niños y del adolescente.

Por otra parte, para Gómez, Zurita, López, Sánchez y Rodríguez (2011), la expresión de la violencia se genera como una negación del diálogo y el entendimiento, es la continuación del control y la dominación por otros medios. Muchas veces ese control se da a través del contenido de ciertas reglas y normas institucionales, las cuales pueden ser factores causantes de la emergencia y reproducción de la violencia.

De esta forma habría también que analizar en qué forma las instituciones permiten la violencia, la ignoran o la potencian. En algunas ocasiones es posible escuchar la imposibilidad por parte de los docentes, del personal directivo o de los padres de familia para prevenir y atender la expresión de la violencia, muchas de las veces debido a que no está en sus manos, ya que corresponde al plano de lo macrosocial, donde las instituciones, las estructuras sociopolíticas y económicas tienen un peso considerable.

Pensamos que el uso de aproximaciones cualitativas y críticas en la investigación e intervención de los procesos de violencia escolar, posibilitan herramientas útiles para la deconstrucción y comprensión del complejo entramado de la violencia, entendida como ejercicio de poder y dominación basados en las relaciones desiguales e incesantes procesos de vulneración de grupos y personas.

Los enfoques cualitativos y críticos, permiten *dar voz* a los sujetos y las significaciones que construyen en torno a sus experiencias de vida, a la vez que permiten develar, mediante deconstrucciones sucesivas, las redes micro y macrosociales que sostienen las relaciones de violencia, evitando así preconcepciones que caracterizan a los actores como víctimas, enfermos mentales, sujetos pasivos y con pocas capacidades resilientes; culpabilizándolos de procesos de los cuales somos *juez y parte* como sujetos constituidos en la sociedad. Un enfoque crítico pone énfasis en las capacidades de los sujetos

como agentes sociales inmersos en relaciones de resistencia y prácticas sociales trasformativas.

Cerramos esta aproximación teórica, retomando la reflexión que hace UNICEF (2016), sobre el impacto de las diversas violencias que viven los niños y las niñas:

... Y el niño al que se priva de protección –frente al conflicto, la violencia o el maltrato, frente a la explotación y la discriminación, frente al trabajo infantil, o el matrimonio prematuro y la maternidad precoz– puede que cargue de por vida con secuelas físicas y emocionales que tendrán profundas consecuencias (UNICEF, 2016, p. 4).

Independientemente de las posibilidades de acción de los diferentes actores involucrados en las instituciones educativas, es importante generar procesos de investigación e intervención, cualitativos y críticos, respecto a la violencia escolar, mismos que posibilitarán el bienestar biopsicosocial, libre de violencia, de tantas niñas y niños.

Referencias

- Ballesteros, M. I. (2007). Violencia escolar impacto y consecuencia social: propuesta de un programa desde una perspectiva humanista. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2009). Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género en ciudades seguras. México: Secretaría de Gobernación.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). Estado Mundial de la Infancia 2016. Una oportunidad para cada niño. New York: Autor. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). Informe Anual 2012. México: Autor. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFMX_15_low.pdf.
- Gómez, A.; Zurita, Ú.; López, S. A.; Sánchez, P. A., & Rodríguez, J. (2011). Perspectivas teórico – metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior. México: Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED).
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2013) Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. México: Autor. Recuperado de <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales2Ed.pdf>.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. Perfiles Educativos, 32(130), 25-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority. Geneva: Autor. (Document WHO/EHA/SPI. POA. 2). Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf.

- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Resultados PISA, 2015. París: Autor. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

CUARTA PARTE

SALUD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN EL AULA

Capítulo 12

Bienestar psicológico infantil en ambientes escolarizados: una escuela referente

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz²²

Rubén García Cruz²³

María Leticia Bautista Díaz

Maritza Cáceres Mesa²⁴

Alejandra Lima Quezada

Se ha hablado de que el futuro del país son los niños; así, se debería promover y garantizar desde esta etapa del desarrollo su bienestar psicológico también en los ambientes educativos. Por tanto, el objetivo de este capítulo es describir una propuesta de intervención para desarrollar el bienestar psicológico infantil a través de una escuela referente. De este modo, en el presente se revisa el papel de la comunidad escolar como agente de cambio para el desarrollo de habilidades que promuevan el bienestar, tanto físico como emocional, en los niños y niñas. Se

22 Área Académica de Psicología, ICSa, UAEH. Dirección electrónica: andromeda_valencia@uaeh.edu.mx.

23 R. García C., A. Lima Q. y M. L. Bautista D., ICSa, UAEH.

24 M. Cáceres M., ICSHu, UAEH.

mencionan los pilares de la salud, como la higiene del sueño, la alimentación y la actividad física, así como la regulación emocional, de tal manera que se establece el espacio escolar como el escenario idóneo para el desarrollo de estrategias de prevención de conductas de riesgo y de promoción de la salud física y emocional, es decir, del bienestar. Se explora desde la visión de las escuelas promotoras de la salud descritas por la OMS, e integra el modelo de actividad positiva con el cual se pueden desarrollar estrategias específicas para que los niños y niñas sean actores activos, y realicen sus propios cambios conductuales y cognitivos, y se cierra el capítulo con una conclusión.

Antecedentes

La infancia y la adolescencia son etapas del ciclo de vida que se caracterizan por los constantes cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales en ritmos asincrónicos que potencian crecimiento y desarrollo. Los avances en el estudio de estos cambios y formas de intervención han permitido una mejor comprensión sobre los retos que cada edad representa, igual que la influencia del entorno escolarizado en la adquisición de habilidades propias de cada período. Al respecto Coll (1996) afirma que en la evolución histórica de la psicología de la educación y la psicología de la instrucción se relaciona en gran medida con esfuerzos importantes de las investigaciones psicológicas para favorecer a validar estrategias para ser utilizadas en ámbitos educativos.

El estudio del comportamiento en la infancia es relativamente reciente, durante mucho tiempo se tenía la creencia de que los niños o adolescentes no tenían situaciones complejas o perturbadoras, por lo que no se consideraba necesario contar con estrategias específicas de evaluación o atención para menores, mucho menos de carácter preventivo. Un claro ejemplo es que hace unas décadas se utilizaba el sistema de evaluación del adulto para manejar las dificultades que se presentaban en la infancia o adolescencia, por lo que, los resultados eran confusos o el diagnóstico era erróneo, por tanto, la formulación del caso y la elección/desarrollo de tratamientos también se veían afectados (Ybarra, Orozco, & Valencia, 2014).

Los enfoques tradicionales de la psicología se centran en identificar y reducir los problemas psicopatológicos. Esos enfoques son útiles hasta cierto punto, pero muestran limitaciones al abordar la cuestión de cómo construir y mantener una buena vida, lo cual requiere capacidades y condiciones adicionales. Resulta por tanto necesario incluir conocimientos que complementen los enfoques centrados en los problemas, en este sentido la psicología positiva tiene el potencial para cubrir esta necesidad (Park, Peterson, & Sun, 2013).

El concepto de salud mental ha evolucionado, este se aplica en diversos contextos, incluso en espacios donde interactúan los infantes, lugar donde pasan la mayor parte de su tiempo. En concreto, en este contexto de relaciones múltiples y complejas, son varios los factores que se conjuntan para determinar si los niños se encuentran en un estado de bienestar biológico, psicológico y social, o bien si están en riesgo de presentar alguna dificultad o trastorno. Entre las condiciones asociadas a la presencia de patologías destacan la disfuncionalidad familiar, el estilo de crianza, el alcoholismo y la presencia de trastornos depresivos en familiares de primer grado (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro, & Barragán, 2002; Caraveo et al., 1994; Pliego, 2012).

Al respecto, una de las propuestas más importantes en el tema, lo genera la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), con la presentación de “las escuelas promotoras de salud”, con el objetivo de crear entornos propicios para la salud e impulsar estilos de vida saludables, a través de la identificación de factores protectores, esto con la participación de toda la comunidad educativa y la meta de dicho trabajo, es dar sentido y motivación al proceso de enseñanza-aprendizaje, y así fortalecer su vínculo con las familias y la comunidad, el cual debe estar orientado hacia el desarrollo de habilidades y la construcción de proyectos de vida saludables, incluyendo los siguientes ejes: a) capacitación y actualización de los maestros; b) participación de los alumnos, padres y comunidad; c) servicios de salud acordes a las necesidades de los escolares; d) alimentación nutritiva en comedores escolares; e) Promoción de hábitos saludables; f) uso de metodologías educativas formales y no formales que desarrollen nuevos conocimientos, destrezas y hábitos.

Este modelo de escuela promotora de salud, se generó en un principio considerando la experiencia de escuelas en América Latina, misma que contempla

tres componentes generales: 1) Educación para la salud, con énfasis en la enseñanza de habilidades para la vida; 2) Creación y mantenimiento de entornos psicosociales y ambientes físicos saludables; 3) Reorientación de servicios de salud y apoyo psicosocial, nutrición sana y vida activa. Dichas experiencias tienen una importante repercusión en el establecimiento de patrones de pensamiento, de regulación emocional y de comportamiento en los niños y adolescentes, resaltando que los aprendizajes que establecen en la infancia tienden a persistir a lo largo del desarrollo e influyen en su bienestar (OMS, 2016).

Hace más de un siglo investigadores de diversas disciplinas, pedagogos y profesionales de la psicología aplicada a la educación, han utilizado los espacios escolares para desarrollar “*in situ*” habilidades sociales a través de un currículo que facilite una mejora en la regulación del comportamiento y, por ende, que favorezca el bienestar psicológico. Por ejemplo, el extraordinario trabajo de Montessori desde 1907 en Roma (Montessori, 1937); Makarenko desde 1920 en Rusia (Kumarin, 1977); Neill desde 1921 en Inglaterra (Neill, 1976); Freinet desde 1935 en Francia (Freinet, 1983); Cossettini desde 1935 en Argentina (Díaz & Serra, 2009); Avendaño y Minujin desde 1970 en Cuba (Bar-Din, 1995), entre otras importantes aportaciones.

La práctica educativa para el aprendizaje de la regulación del comportamiento, desde desarrollo cognitivo y afectivo con expresiones de conducta positiva, constituye uno de los aportes más importantes de la Psicología Positiva Aplicada (PPA). Esta disciplina propone e investiga, a través de las expresiones de la práctica educativa una cultura de aprendizaje optimista con base al reconocimiento y beneficio de las emociones positivas, las virtudes y fortalezas en la felicidad y el bienestar. Además, repercute en conductas de autocuidado, autorregulación emocional y en el propio desarrollo y mantenimiento de la salud. La PPA, se basa en tres pilares: 1) estudio de la emoción positiva; 2) estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero, también las habilidades como la inteligencia y la capacidad atlética; 3) estudio de las instituciones positivas, como democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas (Seligman, 2011).

Bienestar y fortalezas de carácter en el ámbito escolar

En las últimas décadas el estudio científico de la PPA, ha puesto atención al bienestar, los atributos positivos, el estudio de las emociones positivas, el optimismo, la creatividad, la evaluación y descripción de las fortalezas de carácter, entre otros constructos, que buscan el crecimiento de los individuos y las comunidades (Kabau, et al., 2011). Así, la promoción del desarrollo positivo ha adquirido mayor relevancia en los últimos años, ya que investigadores de diferentes latitudes han sumado esfuerzos para contribuir al crecimiento de esta línea y favorecer un desenvolvimiento saludable en la infancia, adolescencia y adultez (Barber & Weichold, 2006; Oros, 2009). Construir y mantener una buena vida, son objetivos compartidos e incluso son indicadores de desarrollo; de este modo la buena vida te hace sentir feliz, saludable y productivo, e implica más que la mera ausencia de enfermedades, trastornos y problemas. Seligman (2011) afirma que tanto el pensamiento positivo como el negativo son importantes en situaciones específicas; sin embargo, a menudo las escuelas destacan el pensamiento crítico y seguir órdenes, en lugar de incentivar el pensamiento creativo y aprender cosas nuevas.

Se puede diferenciar el trabajo del psicólogo educativo desde el abordaje clásico de la psicología y desde la visión de la PPA. Desde el primer enfoque, el psicólogo participa en la identificación de los factores de riesgo que alteran la conducta en el ámbito escolar o que inhiben el proceso de aprendizaje, su papel está en orientar al profesor y a los padres en el manejo de las conductas disruptivas y conflictivas de los niños y adolescentes, y se enfoca en la orientación vocacional. Por su parte, el psicólogo orientado al bienestar dentro de la PPA, trabajará sobre las fortalezas de carácter, y cómo pueden aportar en distintos niveles del proceso de aprendizaje, la convivencia saludable y el incremento de emociones positivas con el objetivo de favorecer los estados de “*Flow*” (fluir a través del involucramiento en actividades). También, estará interesado en desarrollar la motivación, la regulación emocional y la solución no violenta de conflictos (Castro, Cosentino, Omar, Tarragona, & Tonon de Toscano, 2010; Seligman, 2011).

Por lo tanto, ante los retos y desafíos que vive la escuela la PPA, se plantea que su objetivo es coadyuvar a la solución del problema de la violencia y la agresión, pero no como una estrategia más para la disminución del *bullying*, sino como herramienta fundamental para generar bienestar, incrementar emociones positivas, pensamientos positivos y regulación emocional que promuevan la convivencia saludable en las interacciones múltiples que se dan en estos espacios de aprendizaje para lograr la disminución de los comportamientos violentos y agresivos a través del incremento del bienestar.

Seligman (2011) en su libro “Florecer”, afirma que hay tres razones para que el bienestar se enseñe en las escuelas: la primera es el incremento de la presencia de la depresión en los ámbitos escolares; la segunda es, el aumento nominal de la felicidad en las últimas generaciones, razones que complementan la importancia del ambiente escolar que como punto de referencia para el desarrollo de habilidades para la vida; y la tercera razón de peso, es que un mayor bienestar, mejora el aprendizaje, que es la meta tradicional de la educación. Un estado de ánimo positivo produce mayor atención, pensamiento creativo y facilita el repertorio conductual prosocial. Esto contrasta con el estado de ánimo negativo, que produce menor atención, menor pensamiento crítico-analítico y conductas agresivas, de aislamiento o irritabilidad. Al respecto, Seligman (1996) enfatiza el trabajo desarrollado por Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Gillham, durante las últimas décadas, se han dedicado a investigar usando métodos científicos rigurosos, para demostrar que el bienestar se puede enseñar en la escuela. Han probado programas como el de Resiliencia de Penn (PRP) y el Currículo basado en la psicología positiva de Strath Haven, con resultados exitosos en la prevención de alteraciones emocionales, que son asociadas en su mayoría con depresión (y las conductas agresivas relacionadas) en niños. Así, los alumnos manejan situaciones conflictivas cotidianas en el aula, al utilizar una visión optimista, un pensamiento más realista y flexible sobre los problemas a los que se enfrentan. Del mismo, modo se entrena con buenos resultados, en asertividad, toma de decisiones, relajación y habilidades de afrontamiento, entre otras (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Por su parte, Fredrickson (2001, 2009) propone la teoría de ampliación y construcción de las emociones positivas, que se puede entender al representar el

proceso en forma de espiral ascendente y confirmando a través de sus estudios, el efecto de las emociones positivas en el bienestar emocional. Sus hallazgos corroboran el efecto de las emociones positivas como elementos que aumentan la capacidad de la persona para ampliar el pensamiento positivo y como resultado incrementan otras, del mismo valor; la predicción ascendente en espiral, debida al efecto de las emociones positivas se comparó con la espiral descendente de la depresión, donde se genera un incremento de pensamientos negativos y emociones negativas, por ende, se eleva el nivel de depresión. Este modelo espiral ascendente muestra que se estrechan repertorios pensamiento-acción de las personas (por ejemplo, lucha o huida), así, las emociones positivas amplían repertorios de nuevas líneas de pensamiento o acción.

En concreto, la alegría favorece el juego, el interés aumenta la necesidad de exploración, y así sucesivamente. Bárbara Fredrickson (2009) afirma que el estado de bienestar favorece que la persona alcance un mayor desarrollo psicológico, social y comunitario. Una visión que puede incorporarse al bienestar en el aula, favoreciendo el proceso enseñanza-aprendizaje y también la interacción entre pares.

Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm y Sheldon (2011) refieren que para lograr el bienestar emocional resulta imprescindible la relación entre las *características de la actividad y las de la persona* (como pueden ser las fortalezas de carácter). Este modelo denominado *Actividad Positiva* de Lyubomirsky y Layous (2013) explica cómo hacer que las actividades positivas simples incrementen intencionalmente el bienestar emocional. Esta visión puede ser útil para diseñar actividades positivas en los ambientes escolares, que favorezcan las relaciones de convivencia saludable en el aula (Ver figura 1).

El modelo explica de una manera dinámica cómo y por qué realizar actividades positivas hace que la gente sea feliz. Las actividades positivas incrementan las emociones, pensamientos y conductas positivas elevando el nivel del bienestar. Estas actividades deben tener ciertas características como la dosificación y variedad, por otra parte, a nivel individual son importantes la motivación y el esfuerzo (Lyubomirsky & Layous, 2013).

Figura 1. Modelo de la Actividad Positiva (adaptado de Lyubomirsky & Layous, 2013).



Al respecto de las características personales, Peterson y Seligman (2004) en su libro *Character strengths and virtues: A handbook and clasification*, plantean dejar de centrarse en la patología, los trastornos y su clasificación, como sucede con el uso del *Manual de Trastornos Mentales* (DSM, por sus siglas en inglés) y la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), ambos utilizados para el diagnóstico de alteraciones o enfermedades mentales. Los autores sugieren elevar la atención del bienestar; por ejemplo, no se contaba con un manual para comprender qué es el bienestar, por lo que clasificaron y describieron las fortalezas y virtudes que permiten tener una buena vida, como se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Definición y descripción de virtudes y fortalezas del carácter de acuerdo con Peterson y Seligman (2004).

VIRTUD	FORTALEZA	DESCRIPCIÓN
Trascendencia	Apreciación de la belleza y excelencia	Es la valoración de la belleza de ciertos aspectos cotidianos de la vida.
	Gratitud	Reconocer las cosas buenas que suceden; tomarse el tiempo para agradecer.
	Esperanza	Esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo.
	Humor	Gustar de reír y traer sonrisas a otras personas; ver el lado divertido de la vida.
	Espiritualidad	Tener creencias coherentes sobre un propósito más elevado, el significado de la vida y el universo
Coraje	Valentía	No rendirse ante una amenaza, desafío, dificultad o el dolor que actúa sobre las convicciones, a veces contradictorias a las mismas.
	Persistencia	Terminar lo que se empieza, persistir en un curso de acción a pesar de los obstáculos.
	Integridad	Expresión de sí mismo de una manera genuina, asumiendo la responsabilidad de los sentimientos y las acciones de
	Vitalidad	Proceder en la vida con entusiasmo y energía, sentirse vivo y activado.
Templanza	Autocontrol	Es la regulación entre lo que uno siente y hace, controlando deseos o impulsos perjudiciales.

	Prudencia	Ser cuidadoso con las opciones que se siguen para no tomar riesgos innecesarios, no decir o hacer cosas se pueden lamentar después.
	Humildad y modestia	Los logros propios hablan por sí mismos, sin minimizar a nadie.
	Perdón y compasión	Perdonar a quien te ha hecho daño, aceptando las deficiencias de otros, proporcionando una segunda oportunidad, sin ser vengativo.
Justicia	Liderazgo	Alentar al grupo participando activamente para lograr un objetivo, manteniendo buenas relaciones entre ellos.
	Integridad y equidad	Tratar a todas las personas de la misma manera de acuerdo con las nociones de equidad y justicia, no dejar que los sentimientos personales
	Civismo	decisiones sesgo en los demás Ser un buen trabajador o ciudadano leal a un grupo o equipo.
Humanidad	Amor	Valorar las relaciones estrechas, en particular donde se cuida y se comparte de manera equitativa.
	Generosidad	Hacer acciones buenas y desinteresadas hacia otros.
	Inteligencia social	Comprender con respeto los pensamientos y sentimientos de otros.
Sabiduría y conocimiento	Perspectiva	Poder orientar a los demás desde un punto de vista que tiene sentido para los demás y uno mismo.

Pasión por aprender	Involucrarse en experiencias y el desarrollo de nuevas habilidades, áreas de conocimiento o temas.
Mente abierta	Pensar de manera analítica; sacar conclusiones examinando todas las posibles opciones.
Curiosidad	Tener interés en nuevas experiencias, explorar y descubrir.
Creatividad	Pensar en maneras nuevas y productivas para conceptualizar y hacer las cosas.

En lo que respecta a las fortalezas aplicadas al ámbito educativo, los factores que permiten el desarrollo de ellas involucran tanto aspectos internos como externos en los que tiene que ver la escuela y la familia. Así, para desarrollarlas se requiere de un ambiente que brinde un apoyo emocional, que sea abierto y fomente la creencia de que las cosas se pueden lograr, lo anterior con un sentimiento positivo hacia el aprendizaje, además de factores como la personalidad y la experiencia personal. En cambio, un ambiente con críticas constantes, excesiva supervisión, dogmático, rígido, severo y ciertas condiciones patológicas podrían afectar su desarrollo.

Escuelas referentes de bienestar infantil

Las escuelas referentes de bienestar infantil son proyectos educativos que desarrollan programas integrales para promoción del bienestar en espacios escolares a través de estrategias cognitivo-conductuales y de la PPA con la intención de mejorar la calidad de vida en niños de educación básica. Se utiliza como base el modelo de “escuelas promotoras de salud” para generar “*escuelas referentes de bienestar infantil*” y contempla la evaluación y participación de todos los involucrados en la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Para lograr la adecuada promoción de la salud y el desarrollo

del bienestar es importante considerar que las estrategias de intervención que se centran solo en la psicoeducación tienen menor efectividad en comparación con las que promueven la actividad intencional sostenida, de igual forma es importante que las estrategias se enfoquen en el cambio cognitivo, emocional y conductual (Ver figura 2).

Mientras que, para la construcción de la comunidad de aprendizaje, se debe establecer contacto directo con los miembros de la comunidad educativa, una vía es la utilización de grupos focales para directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. La estrategia de grupos focales sirve para conocer la información, percepción o actitud de un grupo de personas sobre distintos temas, por tanto, es una excelente estrategia para explorar las necesidades de la comunidad educativa.

Figura 2. Promoción de la salud y bienestar adaptado de Valencia, Gil y Martínez (2015).



Grupos focales y emociones

Para el entendimiento de la percepción de emociones positivas (e.g., perdón, felicidad y gratitud) y negativas (e.g., enojo, ansiedad y tristeza), se recomienda desarrollar grupos focales, con muestras de 12 alumnos (50% niños y 50% niñas), con previo consentimiento informado firmado por sus padres o tutor. Para el desarrollo de los grupos focales se puede considerar a dos alumnos de cada grado escolar, agrupados en primaria baja (con alumnos de 1° a 3°) y primaria alta (con alumnos de 4° a 6°). Las reuniones del grupo focal se pueden realizar en tres sesiones con duración de 60 a 80 minutos cada una, destinada a explorar una emoción diferente. Al iniciar la reunión del grupo focal el facilitador (psicólogo o docente), debe dar la bienvenida a los participantes y explicar el objetivo y duración de la actividad. Se puede trabajar en dos tiempos, en la primera parte, se utiliza la guía de preguntas previamente elaborada y en un segundo tiempo se les pide a los niños que dibujen la emoción que trabajaron durante el día. Para el análisis de los datos se puede usar la técnica de análisis de contenido (Piñuel, 2002).

Pilares para la promoción de la salud y el bienestar

Los pilares que promueven la salud física y el bienestar infantil son actividades dirigidas a mejorar la higiene del sueño, alimentación saludable, adecuada actividad física y la regulación de emociones en el espacio escolar, requieren de la participación activa de los directivos, docentes, padres de familia y alumnos, ya que muchas de estas se enseñan de manera formal en la escuela y se replican en casa o viceversa. De igual forma, estos hábitos constituyen los pilares de una buena calidad de vida y, por tanto, repercuten de forma directa en el proceso de crecimiento de los infantes, además de sentar las bases del estado de ánimo positivo (Cantón, 1997; Oblitas, 2010).

Promoción de la higiene del sueño

La higiene del sueño es cardinal para el bienestar de los alumnos, así que se deben establecer rutinas para las distintas actividades tanto en el ambiente escolar como en casa. Por tanto, se trata de facilitar y promover el hábito de despertar y dormir en horarios que permitan a los niños y niñas llevar a cabo procesos de vigilia-sueño adecuados para su edad y actividades (Mindell & Owens, 2010). Para ello, el docente debe calcular de forma adecuada, la cantidad y tipo de tarea que se asigna para casa, con el objetivo de permitir se cuente con el tiempo suficiente para concluir con las actividades asignadas y aún contar con la oportunidad de descansar, jugar y convivir en familia.

Por su parte, los padres de familia deberán considerar la rutina familiar como son el horario para llegar a casa, comer, actividades extraescolares, tiempo de convivencia familiar, entre otras rutinas, con el objetivo de apoyar a sus hijos en el logro de las tareas escolares. Además, se puede enseñar a los niños el uso de diarios del sueño, en los que se registran las horas de dormir y despertar; así como el uso de ropa cómoda y apropiada para el clima; actividades que se realizan previas al momento de irse a dormir y evitar tiempo frente a la pantalla ya sea televisión, dispositivos electrónicos como celular, computadora o tabletas; actividades físicas intensas o cenar en exceso (Islas, 2017).

Alimentación saludable y actividad física

La familia y la escuela son los principales espacios donde se enseña a los niños y niñas a tener buenos hábitos alimenticios, así como la actitud positiva o negativa ante estos, y también donde se fomentan las actividades físicas y deportivas. Las actividades relacionadas con la alimentación se centran en tres aspectos: 1) indagar sobre conocimientos que tienen los niños y niñas sobre nutrición y actitudes ante la comida, 2) brindar información sobre el plato del buen comer y la jarra del buen beber, 3) desarrollar acciones sustentadas en los principios de la teoría de la Acción Razonada de Azjen y Fishbein (1976), en la cual se pretende que cambien la percepción sobre el riesgo que tiene el mantener una mala alimentación y se motiven a realizar cambios en su conducta.

Para cambiar actitudes y conductas, se han establecido algunas sencillas acciones que se pueden realizar en el aula, como medios para mostrar a través del aprendizaje social, que comer saludable puede ser divertido y motivante, entre estas acciones destacan: elaborar un menú con nombres divertidos y una presentación llamativa del platillo que puedan ser elaborados por los propios niños y niñas en el aula (ensaladas de vegetales, sándwiches, ensaladas de fruta, etcétera), generar al menos una vez a la semana una tienda de alimentos saludables que sean elaborados y consumidos por los propios alumnos de la escuela, establecer registros de ingesta de agua identificando los beneficios de su consumo, hacer experimentos donde se pueda observar la cantidad de azúcar en los alimentos o bebidas (hervir refrescos de cola, regar una planta con refrescos, etcétera) y brindar entrenamiento previo a los docentes y padres de familia con la finalidad de que ellos promuevan con sus propias conductas una actitud positiva ante la comida saludable (Galván, Granados, López, & Hernández, 2016).

Con respecto a la actividad física, se debe contar con actividades curriculares (clase de educación física) y extracurriculares como clases de baile, fútbol, basquetbol, yoga, atletismo o gimnasia impartidas por docentes o por los padres de familia. De igual forma se pueden propiciar actividades entre padres e hijos dentro de la escuela que van desde participación en *ralis*, carreras, partidos de fútbol entre padres e hijas o hijos, así como constantes actividades deportivas, de tal manera que los niños perciban que estas conductas son habituales y no simples acciones aisladas (Mayor & Cantón, 2003).

Regulación emocional

En todas las acciones antes mencionadas se requiere que los niños y niñas realicen cambios en su conducta, sin embargo, su estado emocional es un aspecto fundamental en el éxito de estos cambios. La salud emocional se refiere al manejo responsable de nuestras emociones, pensamientos y conductas (López, 2008). Para esto, es importante que los niños y niñas identifiquen cada una de las emociones, para poderles poner nombre e identificar cuál es la mejor manera de utilizar esa reacción emocional en un contexto social.

Para lograrlo, los niños deben hacer uso de la regulación emocional, que de acuerdo con Thompson (1994) es “el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta”. Para lograrlo, los padres y maestros cumplen una función sustantiva al ser los principales modelos de regulación emocional que tienen los niños y niñas, algunas acciones que se pueden encauzar son las siguientes:

1. Desarrollo de ambientes donde se practique la democracia y la educación para la paz como cultura de vida incluyendo a los escolares en la toma de decisiones en los que se ven involucrados.
2. Diseñar actividades escolares sistematizadas que favorezcan a la autorregulación del comportamiento a partir de los distintos niveles de desarrollo, teniendo en cuenta las necesidades y motivos de los aprendices (conjugando los contenidos de aprendizaje con el abanico de intereses que se expresan en estos ambientes escolarizados).
3. Establecer vínculos profundos de continuidad entre la familia y la escuela como comunidad educativa en la búsqueda de congruencia de aprendizajes que favorezcan al bienestar psicológico, esto se puede lograr con actividades realizadas en conjunto, como la semana de valores o la participación activa de los padres en la lectura de historias en el aula, donde el personaje regule de forma adecuada sus emociones.
4. Diseñar estrategias que estimulen según el nivel de desarrollo de los niños y niñas el sistema sensorial (gusto, olfato, oído, tacto y vista) para la adecuada identificación de las respuestas fisiológicas asociadas con cada emoción.
5. Fomentar el juego participativo con fines de integración y aprendizaje que puedan ser diseñado por los docentes y también por los escolares para estimular la iniciativa, ejecución y dinámica de la actividad, y por lo tanto la regulación de sus emociones.
6. Utilizar contenidos, métodos, medios didácticos y evaluación con fines de estimular las emociones positivas para desarrollo de los tres pilares de la felicidad que visualizan la vida en la integración del placer, el compromiso y el sentido de pertenencia.

7. Diseñar estrategias para el desarrollo de habilidades que permitan al infante tener una inteligencia emocional, la cual conlleva al conocimiento y control de las emociones, así como la empatía y habilidades sociales. Esto se logra con juegos de roles y actividades prosociales donde los mismos niños son los encargados del cuidado de sus pares.
8. Implementar actividades que fomenten la toma de decisiones para poder solucionar los problemas que se presenten en el ámbito escolar, familiar y social del alumno. Una buena estrategia es la formación de asambleas escolares para la solución *no violenta* de conflictos.

Estrategia práctica para desarrollar una escuela referente

Como se puede observar, son diversas las acciones que pueden llevar al bienestar de los niños en ambientes educativos, estas se pueden implementar de manera gradual desde el inicio del ciclo escolar con la finalidad de que formen parte de las actividades escolares regulares. Con la intención de que los docentes, pongan en práctica una de dichas estrategias, en la tabla 2, se describen las sesiones, objetivos y actividades a realizar para lograr una “Escuela Referente”. Las primeras sesiones (1 a 10), tienen el objetivo de dotar a los alumnos de conocimientos y habilidades, por lo que se recomienda realizarlas una vez a la semana con una duración de dos horas por sesión. A partir de la sesión 10, se deberá utilizar el método de enseñanza basada en proyectos para que sean los mismos niños y niñas, los actores de su propio aprendizaje, a través de desarrollar y proponer acciones concretas y viables para su comunidad escolar, intentando la participación de todos los involucrados en los actos educativos. En esta etapa es importante que se considere el modelo de actividad Positiva de Lyubomirsky y colaboradores (2013), para que dichas acciones los motiven de manera individual y colectiva.

Tabla 2. Descripción de las sesiones, objetivos y actividades para el desarrollo de una escuela referente.

Sesión: 1- 5	Duración: 120 minutos
Actividad: Formación de grupos focales.	
Objetivo: Conocer las necesidades individuales y grupales en lo referente a bienestar físico y emocional para dar inicio a la intervención, tanto con alumnos, padres y docentes.	
Descripción del procedimiento: Se seleccionarán de manera aleatoria a doce alumnos de toda la escuela para conformar dos grupos de seis participantes, uno grupo de primaria baja (de 1º-3º) y otro de primaria alta (de 4º-6º). Cada grupo tendrá una sesión para abordar una emoción (felicidad, perdón, gratitud, miedo, tristeza y enojo). Durante las sesiones se registrará en video los comentarios de los participantes. El profesor moderará, preguntando a los participantes (usando su guía) ¿qué son las emociones?, ¿qué sensaciones tienen al experimentarlas? y ¿qué significa esa emoción? Una vez que todos hayan participado, se les entregará una hoja de papel y colores para que dibujen acerca de la emoción. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.	
Materiales: Etiquetas, plumones, hojas de registro, lápices y colores, hojas blancas, videograbadora, guía de preguntas del moderador.	
Evaluación: Cuestionario de satisfacción con la actividad.	
Sesión: 6	Duración: 120 minutos
Actividad: Promoción del autocuidado.	
Objetivo: Brindar información relacionada a conductas básicas de autocuidado para sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la salud y las conductas de autocuidado (hábitos de sueño, alimentación, consumo de agua y actividad física).	
Descripción del procedimiento: El profesor utilizará la técnica de lluvia de ideas para motivar a los alumnos a que participen sobre lo que ellos piensan que es salud, o conductas relacionadas con su autocuidado. Se utilizará una breve presentación psicoeducativa, así como material audiovisual de apoyo.	

Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.		
Materiales: Presentación en prezi o power point, laptop, video proyector, bocinas y etiquetas.		
Evaluación: Cuestionario de conocimientos sobre conductas de autocuidado.		
Sesión:	7	Duración: 120 minutos
Actividad: Actividades de refuerzo para el autocuidado.		
Objetivo: Reforzar la información presentada en la sesión 2 usando estrategias lúdicas para reforzar el aprendizaje significativo.		
Descripción del procedimiento: El docente utilizará actividades lúdicas (rompecabezas, títeres, uso de material audiovisual) relacionadas con el autocuidado. Algunas actividades se realizarán de forma individual y otras de manera grupal para fomentar la interacción entre pares. Es importante seleccionar el material conforme la etapa del desarrollo de los participantes. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.		
Materiales: Computadora portátil, video proyector, bocinas, etiquetas, rompecabezas, títeres y videos.		
Evaluación: Productos conductuales (realización de las actividades encomendadas).		
Sesión:	8	Duración: 120 minutos
Actividad: Reconocer emociones.		
Objetivo: Identificar emociones básicas para el desarrollo de los componentes de la regulación emocional, principalmente los componentes fisiológicos y cognitivos.		
Descripción del procedimiento: El profesor describirá a los niños y niñas las principales características fisiológicas y cognitivas de cada una de las emociones básicas, así como su implicación en las relaciones personales a través de viñetas e historias donde se represente lo que cada niño piensa y siente con cada emoción. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.		
Materiales: Computadora portátil, video proyector, bocinas, etiquetas, viñetas e historias.		
Evaluación: Productos conductuales (realización de las actividades encomendadas)		

Sesión:	9	Duración: 120 minutos
Actividad: Reconocer emociones.		
Objetivo: Identificar emociones básicas para el desarrollo de los componentes de la regulación emocional, principalmente los componentes fisiológicos y cognitivos.		
Descripción del procedimiento: El profesor describirá a los niños y niñas las principales características conductuales de cada una de las emociones básicas, así como su implicación en las relaciones personales a través del uso de viñetas e historias donde se represente el comportamiento asertivo, pasivo y agresivo, y su relación con las emociones básicas. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.		
Material: Computadora portátil, video proyector, bocinas, etiquetas, viñetas e historias		
Evaluación: Productos conductuales (realización de las actividades encomendadas)		
Sesión:	10-12	Duración: 120 minutos
Actividad: Proyecto escolar de bienestar		
Objetivo: Desarrollar un proyecto escolar en el que los niños y niñas apliquen de forma práctica en su ambiente escolar alguno de los temas aprendidos.		
Descripción del procedimiento: 1. Desarrollo de “Cafetería saludable en la escuela” manejado por los niños de sexto de primaria. 2. Planeación de juegos en hora del recreo por los niños y niñas de tercero de primaria para la promoción de la empatía y la convivencia escolar saludable “Pausa para el bienestar”, 3. Desarrollar actividades físicas a través del juego para la promoción del bienestar, integrando a la comunidad educativa “Concurso de salto maestro-alumnos”. 4. Desarrollar un portafolio de bienestar. Se les pide a los alumnos que busquen “tesoros” (objetos, palabras, fotos, canciones, etcétera) que los hacen sentir bien (en relación a alguna de las emociones positivas que se han trabajado), para compartirlas con los compañeros del aula resaltando cómo estas emociones ayudan a la convivencia en la escuela. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.		
Material: Material de elección libre según el proyecto elegido.		

Evaluación: Productos conductuales (realización de las actividades encomendadas) y portafolio de evidencias (fotografías, dibujos, etcétera).	
Sesión: 13	Duración: 120 minutos
Actividad: Asamblea escolar.	
Objetivo: Identificar el impacto del proyecto escolar de bienestar en la promoción de la “Escuela Referente de Bienestar”	
Descripción del procedimiento: Se realiza una reunión con los alumnos participantes y su profesor. El profesor explica cómo funciona una asamblea escolar, describiendo en qué consiste y la dinámica de participación. Se fomenta el espacio de reflexión para que los alumnos identifiquen los beneficios y limitaciones de sus proyectos escolares de bienestar. Se espera que los niños y niñas identifiquen los cambios logrados también en su actitud y motivación, y cómo podrían involucrar a otros adultos (padres de familia, directivos, otros profesores) en su proyecto escolar de bienestar. Se agradece la participación a los alumnos y se les invita a la siguiente sesión.	
Material: Sillas, pizarrón, plumones, cartulina, hojas blancas, lápices, plumas y reconocimientos.	
Evaluación: Minuta de la asamblea.	
Sesión: 14	Duración: 120 minutos
Actividad: Cierre y plan de acción.	
Objetivo: Cerrar el ciclo escolar con propuestas a corto y largo plazos.	
Descripción del procedimiento: El docente en conjunto con sus alumnos, preparan un cartel informativo en el que se presentan las conclusiones de su asamblea, para que la comunidad escolar conozca sus resultados. Se agradece la participación a los alumnos y se les entregan reconocimientos por su participación. Posteriormente, el docente se reúne con padres de familia y directivos para presentar la propuesta de incluir en el currículum no escolarizado las acciones que fueron más efectivas para que se formen programas permanentes, con el objetivo de dar continuidad a las acciones realizadas entre la escuela, la familia y los estudiantes.	
Material: Cartulina, pliegos de papel bond, plumones y fotografías.	
Evaluación: Cartel.	

Conclusiones

La prevención de psicopatologías funciona de manera adecuada cuando se trabaja de manera eficaz con la detección y potencialización de las fortalezas del individuo. Si esta intervención se inicia en edades tempranas y se mantiene durante el desarrollo, será eficaz como estrategia de prevención y promoción del bienestar. Así, fomentar “Escuelas Referentes de Bienestar Infantil” implica ir más allá del simple cumplimiento del currículum académico, para desarrollar y utilizar estrategias que permitan el uso de las virtudes y de sus fortalezas, así como de recursos psicológicos positivos en beneficio de los niños y niñas, esto en escenarios escolares y en el hogar, para fomentar el adecuado autocuidado de la salud y una convivencia adecuada, de esta manera se coadyuva a evitar patologías futuras.

La escuela constituye el espacio idóneo que debe preparar a niños, adolescentes y jóvenes para enseñar a vivir con dignidad, autonomía y puedan establecer proyectos de vida personal para desempeñarse de forma saludable en la sociedad. El bienestar emocional favorece un ambiente educativo saludable, considerado este como un espacio adecuado de aprendizajes para el crecimiento personal, donde se integran los niveles bio-psico-social para el desarrollo de una vida física y saludable en el ámbito sentimental. Además de las competencias que debe lograr con respeto a saberes básicos, la escuela debe incorporar al currículum actividades positivas de aprendizaje donde se enseñe el control de mente-cuerpo, las emociones y las sensaciones que producen estas para reconocer los excesos y los problemas que se dan a nivel individual, de relaciones interpersonales y de salud.

Diseñar programas que promuevan el uso de las fortalezas y virtudes, emociones positivas y el cuidado para la salud dentro del aula, y en el patio de recreo, generan climas de convivencia saludables, donde los niños y niñas puedan potencializar sus propios recursos y verse beneficiados de los recursos de sus compañeros. La escuela debe ser visualizada como el espacio donde el niño puede aprender a ser feliz y sano, contribuyendo a su crecimiento y bienestar emocional desde sus primeros años de vida y que este aprendizaje perdure hasta la adultez.

Referencias

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1974). Factors influencing intentions and the intention behavior relation. New York: Human Relations.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40
- Barber, B. L. & Weichold, K. (2006). Introduction to research on interventions targeting the promotion of positive development. Research on interventions targeting the promotion of positive development. *Internacional Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 50(2), 1-4.
- Bar-Din, A. (1995). Los niños marginados en América Latina. Una antología de estudios psicosociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cantón, E. (1997). Motivación en la actividad física y deportiva. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 3 (5-6). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/acante1372212100/texto.html>.
- Caraveo, J., Medina-Mora, M. E., Rascón, M. L., Villatoro, J., López, E. K., Juárez, F., & Martínez, N. A. (1994). Características psicopatológicas de la población urbana adulta en México. Resultados de una encuesta nacional en hogares. *Anales*, 5, 22-42.
- Castro, A., Cosentino, A., Omar, A., Tarragona, M., & Tonon de Toscano, G. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of Psychology*, 69, 153-178.
- Díaz, J. & Serra, M.S (2009). Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 233-250.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218.
- Fredrickson, B.L. (2009). *Positivity*. New York: Crown

- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular: historia de la Escuela Moderna*. Barcelona: Editorial Laica.
- Galván, M., Granados, V., López, G., & Hernández, J. (2016). *Educación en salud y nutrición en escuelas primarias*. Pachuca de Soto, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Islas, M. (2017). *Análisis funcional de la higiene del sueño en niños mediante un autoregistro para dispositivos móviles*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Kabau, R., Seligman, M., Peterson, C., Diener, E., Zack, M., Chapman, D. & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), 1-9.
- Kumarin, V. (1977). A. Makarenko: la colectividad y la educación de la personalidad. Moscú: Editorial progreso.
- López, M. (2008) La Integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11, 391-402.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Neill, A.S. (1976). *Autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mayor, L. & Cantón, E. (2003). Direcciones y problemas del análisis de la motivación y emoción en la actividad física y deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v4n2/19885636v4n2p101.pdf>
- Mindell, J.A. & Owens, J.A. (2010). *A Clinical Guide to Pediatric Sleep: Diagnosis and Management of Sleep Problems*. Philadelphia, E. U.: Lippincott Williams & Wilkins.
- Montessori, M. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: ARALUCE.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. 3ra Edición. Querétaro, México: Cengage.

- Organización Mundial de la Salud (2016). Escuelas promotoras de Salud
Recuperado de 2017: http://www2.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=4563&Itemid=41717&lang=es
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character, strengths and virtues. A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Piñuel, J.L. (2012). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pliego, F. (2012). *Familias y bienestar en sociedades democráticas: el debate cultural del siglo XXI*. México: Porrúa.
- Seligman, M. (1996). *The Optimistic Child*. Boston: Firts Houghton Mifflin.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search for definition. En N, Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (240), 25-52.
- Valencia, A., Gil, F., & Martínez, Y. (2015) Promoción de la salud y el bienestar desde la perspectiva de la psicología positiva. En *Alternativas psicológicas de Intervención en problemas de salud*. (pp. 259-278). México: Manual Moderno.
- Ybarra, J. L., Orozco, L. A., & Valencia, A. (2014). *Intervención con apoyo empírico: herramientas fundamentales para el psicólogo clínico y de la salud*. México: Manual Moderno.

Capítulo 13

Composición e imagen corporal: una mirada para la sana convivencia escolar

María Leticia Bautista Díaz²⁵

Rubén García Cruz²⁶

Andrómeda Valencia Ortiz

Karina Franco Paredes²⁷

Considerando el planteamiento del Programa Nacional de Convivencia Escolar Sana y Pacífica propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene como propósito disminuir o erradicar la violencia, mejorar las relaciones humanas y elevar la calidad en los ambientes educativos, diversos especialistas involucrados en esta temática proporcionan herramientas psicoeducativas prácticas dirigidas a los docentes, para que ellos las pongan en marcha en las aulas y así contribuir en la problemática emergente de la violencia en los ambientes escolares. El objetivo del presente capítulo es proporcionar información y describir una estrategia práctica desde la psicología de la salud en el tema de la

25 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: maria_bautista@uah.edu.mx.

26 R. García C. y A. Valencia O., Cuerpo Académico de Salud Emocional, ICSa, UAEH.

27 K. Franco P., Centro Universitario del Sur, Centro de Investigaciones en Riesgo y Calidad de Vida, Cuerpo Académico de Comportamiento, Salud y Calidad de Vida, Universidad de Guadalajara.

composición e imagen corporal. Para alcanzar dicho propósito, se abordan de manera general, las estadísticas de sobrepeso y obesidad infantil, el índice de masa corporal (IMC) como indicador de obesidad, definición de estos problemas de salud, las consecuencias físicas y socio-psicológicas del exceso de peso, profesores del nivel básico como promotores de la salud psicológica, estrategia práctica para promocionar la imagen corporal sana en las aulas y finalmente se presenta, la conclusión.

Antecedentes

Estadísticas de sobrepeso y obesidad infantil

En la actualidad, los primeros lugares de problemas que afectan a nivel mundial son el sobrepeso o la obesidad, esto no solo en adultos, sino también entre la población infantil. Datos de la Organización Mundial de Salud (OMS, 2017) muestran que más de 30% de la población en edad escolar padecen sobrepeso u obesidad, mientras que se refiere que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indicó que –entre 11 países que conforman esta organización– México (población en edad escolar) se ubica en primer lugar con estas enfermedades (Cruz, 2017). En la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino (ENSANUT MC; Shamah, Cuevas, Rivera, & Hernández, de 2016) se documentó que 33.2% de los niños y niñas entre 5 y 11 años y 36.3% de los adolescentes entre 12 y 19 años padecían de sobrepeso u obesidad y, en cuanto al sexo, se observó mayor prevalencia en los niños comparados con las niñas (18.3 y 12.2%, respectivamente), se destaca este último dato, debido a que se ha observado la misma tendencia desde 2012 (Gutiérrez et al., 2012). Estos hallazgos son contrarios a lo que se ha observado en los adultos, ya que, se observa mayor prevalencia entre las mujeres, por lo que, probablemente, de no cambiar estas cifras, en un futuro habrá mayor número de adultos varones con sobrepeso u obesidad.

Si bien el sobrepeso o la obesidad eran considerados un problema solo de los países con ingresos altos, en la actualidad estos problemas de salud han ido en aumento en los países con ingresos bajos o medianos (OMS, 2013). Lo anterior es relevante, ya que, se ha referido que un niño con sobrepeso u obesidad tienen

riesgo futuro de padecer este problema (cronificación de la mismo) y, por tanto, desarrollar o perpetuar mayor comorbilidad en la adultez (Perea-Martínez et al., 2009). Es probable que, debido al importante porcentaje de pacientes con sobrepeso u obesidad, es que estas condiciones se asocian con un mayor número de defunciones en comparación con la insuficiencia ponderal (bajo peso o desnutrición).

IMC como indicador de obesidad

Aun cuando existen diversos indicadores de peso corporal, como es el porcentaje de grasa, la circunferencia de cintura, el índice cintura-cadera, anchura de codo, entre otros, el más utilizado a nivel internacional y nacional, es el índice de masa corporal (IMC), este es una proporción entre el peso en kilos y la estatura en metros al cuadrado (peso/estatura). El coeficiente resultante permite clasificar a las personas en diferentes categorías corporales como son: bajo peso, normo peso, sobrepeso y obesidad; en el caso de los adultos, no es necesario tomar en cuenta el sexo ni la edad, pero sí en los niños, ya que, el IMC se debe comparar con tablas percentiles propuestas por la OMS (2013) para determinar la categoría. El IMC es sencillo de determinar y su utilidad se fundamenta en poder realizar comparaciones entre, localidades, estados, países o naciones por lo que es considerado un indicador universal.

Definición de sobrepeso y obesidad

La OMS (2013) define al sobrepeso o a la obesidad como una acumulación excesiva de grasa corporal que puede ser perjudicial para la salud, no solo física, sino también social o psicológica; en tanto que, el comité de la Norma Oficial Mexicana (NOM-008-SSA3-2010) para el manejo integral de la obesidad define estas condiciones corporales como enfermedades crónicas, caracterizadas por el almacenamiento excesivo de tejido adiposo en el organismo, acompañadas de alteraciones metabólicas que predisponen a la presentación de trastornos que deterioran el estado de salud físico y psicológico (Secretaría de Salud, 2010); mientras que, en el ámbito médico, se definen como enfermedades inflamatorias, sistémicas crónicas y recurrentes, en la que intervienen factores celulares, genéticos, metabólicos, socio-culturales, psicológicos y conductuales

(Barquera et al., 2003; Palacios-Rodríguez, Murguía-Miranda, & Ávila-Leyva, 2006; Rivera, Perichart, & Moreno, 2006). La diferencia entre el sobrepeso y la obesidad radica en el grado del exceso de peso, lo anterior es importante porque se ha evidenciado que a mayor exceso de peso mayor complicación, por lo que vale la pena precisar o puntualizar la categoría, de este modo en lo sucesivo se referirá a la condición como exceso de peso. Al tomar en cuenta, las definiciones anteriores, se identifica que el exceso de peso es un fenómeno complejo, no solo en su etiología sino en las consecuencias ya que, además de ser físicas también pueden ser socio-psicológicas.

Consecuencias físicas y socio-psicológicas del exceso de peso

Respecto a las consecuencias físicas, en el caso de la población infantil, se han identificado diversas enfermedades concomitantes como son la resistencia a la insulina, la diabetes Mellitus tipo II, hipertensión arterial, dislipidemia, lesiones ortopédicas, alteraciones hepáticas, entre otras (Pajuelo, Pando, Leyva, Hernández, & Infantes, 2006; Perea-Martínez et al., 2009), y aunque, las de tipo psicosocial, han sido menos estudiadas, se han reportado consecuencias como la depresión, ansiedad, tristeza, baja autoestima y discriminación social (Gutiérrez et al., 2012; Daniels et al., 2005; Perea-Martínez et al., 2009). Como se puede observar el exceso de peso afecta las tres dimensiones del ser humano: biológica, social y psicológica; la alteración de esta última dimensión puede desarrollar o mantener alteraciones de las dos primeras o pueden interactuar entre ellas generando en situaciones más complicadas.

Sírvase como ejemplo, el caso de la discriminación social debida a la composición corporal, esta es clínicamente relevante ya que como se ha demostrado que, tiene tal impacto en algunos seres humanos que activa las mismas funciones neurocognitivas que las del dolor físico (Eisenberger, Lieberman, & Williams, 2003). La discriminación por la figura corporal, surge en una sociedad donde se rinde tributo a la delgadez como sinónimo de belleza y éxito (Thompson & Smolak, 2001); así la lucha para alcanzar ese ideal, en una sociedad obesogénica se vuelve cada vez más intensa, lo que puede alterar el bienestar psicológico de quien la padece. En un modelo teórico Cash (2002) propuso que en la construcción de la imagen corporal contribuyen sociedad, cultura, características de personalidad y

las experiencias interpersonales, y a su vez, la interacción de estas tiene un efecto directo sobre las auto-percepciones, interpretaciones y los pensamientos de una persona acerca de su apariencia física. Así surgen sentimientos de inconformidad o insatisfacción corporal; esta se define como un grado elevado de malestar (clínicamente relevante) para la persona, que interfiere con su vida cotidiana, llevándola a adoptar comportamientos alterados que conllevan riesgos para su salud, por ejemplo, a través de la realización de recurrentes dietas restrictivas extremas, ayunos prolongados, autoinducción del vómito, atracones, ejercicio en exceso, aislamiento social, entre otros (Grogan, 2008; Stice & Bearman, 2001; Thompson & Smolak, 2001). Se ha constatado que la adopción de estas conductas de riesgo predice el desarrollo los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), como es la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa o el trastorno por atracón. La concomitancia de insatisfacción corporal y algún TCA, anuncian otros problemas de salud mental, como la depresión, baja autoestima y ansiedad, generándose una relación cíclica (Stice & Bearman, 2001; Dalle et al., 2007).

Retomando los posibles causantes de la insatisfacción corporal, en concreto, en los de tipo socio-cultural, se sabe que los medios masivos de comunicación juegan un papel muy importante en la transmisión de estereotipos a través del bombardeo continuo de imágenes, símbolos, palabras y textos. En esta mediación se utilizan personajes o situaciones cotidianas, que en la mayoría de los casos son irreales, ya que se manipulan con fines publicitarios para inducir un mayor consumo; provocando tal exigencia que en algunos casos (en su mayoría para las mujeres) resulte inalcanzable ajustarse a ese ideal de belleza, –el de la delgadez– y de esta manera, surgen las inconformidades propias y de la cultura (Thompson & Smolak, 2001).

Así, la población femenina se encuentra en situación vulnerable para desarrollar insatisfacción corporal y hoy en día cada vez a menor edad. Es importante destacar que las cifras de varones con insatisfacción corporal van en aumento (Kamps & Berman, 2011); no obstante, se debe precisar que las mujeres desean ser más delgadas y los varones desean aumentar su tono muscular (i.e., fornidos) pero no tener obesidad. Es decir, tanto varones como mujeres padecen los estragos de la condición de obesidad.

En una revisión de la literatura realizada por Bautista-Díaz, Márquez-Hernández, Álvarez-Rayón y Mancilla-Díaz (2015) se expuso que los contextos familiares y escolares son los principales escenarios donde se discrimina debido a la composición corporal y, por tanto, se promueve la insatisfacción corporal. Por ejemplo, se encontró que es la madre –en primer lugar– quien, en mayor medida discrimina a sus hijas. Mientras que, en los contextos escolares, se encontró que, desde preescolar hasta nivel superior, se rechaza a los compañeros con obesidad, atribuyéndoles características negativas como feos, perezosos, torpes, entre otras. Incluso, la asignatura de educación física se ha vuelto aversiva para los alumnos con exceso de peso, ya que no solo sus pares los violentan sino también los profesores.

Otro hallazgo interesante de la revisión de la literatura fue que, entre los niños y adolescentes, las estrategias para afrontar el rechazo social, fueron la realización de dietas, el ejercicio y, contradictoriamente, comer en exceso; en otras conductas, no lograr un cuerpo delgado –como lo estipulan las normas sociales–, los conducía a desarrollar psicopatologías como ansiedad, depresión o baja autoestima. Los autores concluyeron, la necesidad de que, en los hogares y los ambientes escolares, lugares donde los alumnos pasan un importante lapso de tiempo, se promueva el respeto, la tolerancia y la diversidad también hacia la composición corporal.

Profesores del nivel básico como promotores de la salud psicológica

Desde mediados del siglo pasado, especialistas en psicología social-educativa refirieron que, en las aulas se desarrolla una micro-sociedad y que las interrelaciones que se dan en ese contexto, definen no solo a los estudiantes sino también a los docentes (Lewin, Lippitt, & White, 1939). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) señaló que en el ambiente escolar se da una condición esencial para la realización humana, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, la igualdad de género, entre otras más realizaciones. La esperanza de este organismo es que la educación sea el canal más importante para alcanzar el desarrollo y la paz mundial. Así que, en los ambientes educativos además de proporcionar formación e información sobre ciencias, -se debe y puede- abordar temáticas

relacionadas con las emociones y actitudes, entre otras variables psicológicas. Yus (2001) denomina estas acciones “educación integral” y propone que ante una sociedad violenta como la que se vive, se deberían instaurar.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), al inicio del ciclo escolar 2013-2014, tan solo a nivel primaria, se tenían registrados 573 238 docentes frente a grupo (65% mujeres), quienes estaban a cargo de 14.6 millones de estudiantes. Al tomar como base las cifras anteriores y el hecho de que tanto varones como mujeres están afectados por la influencia sociocultural del modelo estético de delgadez, se vislumbra que los docentes son un medio preciso de transmisión de mensajes positivos para la convivencia escolar sana y pacífica con relación a la composición e imagen corporal.

En un país donde un tercio de la población en edad escolar padece exceso de peso, la intervención a edad temprana ayudará a prevenir futuras complicaciones psicológicas en la adultez. Existen diversos programas dirigidos a adolescentes tardías o adultas jóvenes, no obstante, para escolares de primaria y secundaria todavía son escasos, no obstante, a nivel internacional, se han desarrollado algunos programas de intervención sobre conductas alimentarias de riesgo, trastornos alimentarios e imagen corporal, a continuación se describen algunos: a) Estados Unidos, *The bodywise handbook: Eating disorders information for middle school personnel* (2005; Office on Women’s Health), b) *The body image workbook* (Cash, 1997); c) *Beyond killing us softly: The strength to resist* (Larsson, 2001); en España, El programa preventivo sobre imagen corporal y trastornos de la alimentación (Maganto, Del Río, & Ruiz, 2002); el Programa preventivo integral para estudiantes varones de secundaria (González et al., 2012); en Venezuela, Intervención cognitiva sobre la imagen corporal para preadolescentes (Anuel, Bracho, Rondón, & Sulbarán, 2012).

Mientras que, a nivel nacional, también se han diseñado y probado su efectividad de algunos programas para población de educación primaria y secundaria. Escoto (2008) encontró que un programa cognitivo conductual fue efectivo para reducir las actitudes y conductas alimentarias de riesgo de niños y niñas de primaria. Asimismo, como parte de una tesis de pregrado se encontró que un programa diseñado ex profeso redujo las alteraciones de la imagen corporal en adolescentes

de secundaria (Mejía, 2008); dos años más adelante, se demostró la efectividad del mismo programa, pero, en estudiantes de bachillerato de 15-18 años (Escoto, Camacho, Rodríguez, & Mejía, 2010). Pineda y Gómez-Pérez Mitre (2006) probaron un programa para TCA basado en la disonancia cognoscitiva dirigido a alumnas de secundaria y encontraron que su programa fue más efectivo para reducir la sintomatología de TCA, así como la percepción y preferencia de una imagen corporal, comparado con un programa que solo incluyó psicoeducación.

Se ha documentado una revisión de la literatura sobre los programas preventivos de variables asociadas a los TCA, donde se reportó que México es pionero en llevar a cabo programas universales de prevención, las autoras destacan lo valioso de este tipo de intervenciones, ya que se pueden implementar desde antes de que aparezcan los síntomas e incidir en la prevención primaria (Alvarado, Sánchez, & Saucedo-Molina, 2017).

Respecto a las intervenciones psicológicas, existen posturas opuestas. Por un lado, las evidencias muestran que la psicoeducación por sí sola, no tiene el resultado esperado (Stice & Shaw, 2004; Stice, Shaw, & Marti, 2006); y por el otro se ha demostrado que tienen un efecto positivo (Ascencio-Huertas, Rangel-Domínguez, & Allende, 2013; Montiel & Guerra, 2016; López & Hernández, 2011). Los autores del presente capítulo, proponen la combinación de la psicoeducación con actividades prácticas en un programa multisesión de frecuencia y duración regular para alcanzar un efecto positivo en las conductas y actitudes relacionadas en el campo de la imagen corporal y las conductas alimentarias de riesgo (Stice & Shaw, 2004; Stice, Shaw, & Marti, 2007). A continuación se describe la propuesta.

Estrategia práctica dirigida a los docentes para desarrollar una imagen corporal sana en las aulas

La presente propuesta es una intervención multisesión (seis sesiones), misma que se recomienda para niños y niñas de 4° a 6° de primaria o en los tres grados de secundaria, con una frecuencia de una sesión por semana y una duración de 50 minutos. La propuesta incluye dos apartados con tres sesiones cada uno. En la tabla 1 se muestran las sesiones, su duración, objetivo, actividades, materiales y evaluación, correspondientes al apartado 1.

Para el apartado 2, es importante saber que la alfabetización de los medios es una estrategia que se desarrolló en Estados Unidos (Austin & Meili, 1994), para atender problemas de adicción, no obstante, más tarde se observó su utilidad en otras problemáticas, tal es el caso de la imagen corporal y la influencia del modelo estético de delgadez. En México, se ha evidenciado su impacto positivo en niños de secundaria (Cervantes, 2014) al igual que en niños y niñas de escuelas primarias públicas y privadas (Figueroa, Guzmán, & Galván, 2015). Esta estrategia se basa en la observación, interpretación y reinterpretación de mensajes enviados por los medios masivos de comunicación, con la intención de reflexionar sobre el uso de la tecnología en las necesidades publicitarias para la atracción de clientes. Una vía es identificar la “realidad natural” *versus* la “realidad creada” con el propósito final de desarrollar un pensamiento crítico. En la tabla 2, se muestran las sesiones, su duración, objetivo, actividades, materiales y evaluación, correspondientes al apartado 1.

Tabla 1. Descripción de sesiones, objetivos, actividades, materiales y evaluación del apartado 1, correspondiente a la estrategia práctica sobre imagen corporal.

Objetivo General del apartado 1: Proporcionar conocimiento y actividades prácticas para la sensibilización de la problemática del exceso de peso infantil.			
Sesión:	1	Duración:	50 minutos
Actividad: Exceso de peso y consecuencias.			
Objetivos específicos: 1. Proporcionar información sobre el exceso de peso, sus consecuencias y diversidad corporal. 2. Sensibilizar sobre uso, abuso y efecto de sobre nombres o expresiones relativas a la condición de sobrepeso/obesidad			
Descripción del procedimiento: Se recomienda tomar en cuenta el marco teórico y conceptual del presente capítulo para se proporcione conocimiento sobre la situación física, social y psicológica del exceso de peso, su impacto (consecuencias) en la salud mental y emocional, en específico de niños y niñas de todo el mundo y de México en particular. En cuanto a la discriminación corporal: conductual (lo que se hace); afectiva (lo que se siente); perceptiva (cómo se valora). Así como las diferencias de género y corporalidad como principios de la inclusividad escolar y sana convivencia escolar. También se debe realizar una sensibilización sobre uso, abuso y efecto de sobrenombres o expresiones relativas a la condición de sobrepeso/obesidad y promoción para evitar su uso. Por ejemplo, uso de la expresión, ¡me caes gordo! o ¡qué pesado(a) me cae ese(a) niño(a)!, “la niña gordita”, etcétera, ya que, aún cuando tengan una connotación diminutiva, afectiva o “positiva” se genera una idealización corporal negativa.			
Materiales: Proyector, computadora portátil, revistas, periódicos, papel bond, pegamento, tijeras; aula de clase, pintarrón, pupitres			
Evaluación: Lluvia de ideas, collage y letreros alusivos a la composición corporal funcional. Preguntar: ¿qué aprendí hoy? Escuchar respuestas y retroalimentar			

Sesión:	2	Duración:	50 minutos
Actividad: Funcionalidad versus estética.			
Objetivo específico: Señalar la diversidad y funcionalidad de la composición corporal a través del abordaje de los contenidos de las ciencias naturales, su repercusión en la imagen corporal y sistema de relaciones sociales.			
Descripción del procedimiento: Centrarse en ciertos miembros u órganos del cuerpo, su funcionalidad y su relación con la salud física y mental. Por ejemplo, una mano está compuesta por huesos, tendones, tejido celular, etcétera, una de sus funciones en el contexto escolar es la de escribir, borrar el pintarrón, oprimir las teclas de los dispositivos móviles, levantar la mochila, etcétera. Para puntualizar las diferencias se pide que al menos 10 alumnos muestren sus manos, posteriormente, se destacan las diferencias en tamaño, textura, color de piel de cada uno de los alumnos. Paso seguido, enfatizar que, aunque las manos de cada uno de los compañeros son diferentes, todas tienen la(s) misma(s) funciones. Realizar la misma actividad de la mano, ahora con la composición corporal y destacar la funcionalidad maravillosa del cuerpo humano, por ejemplo: ver, respirar, caminar, saludar, hablar, digerir alimentos, tomar agua, comer, digerir, entre otras.			
Materiales: Proyector, computadora portátil o pintarrón y marcadores, dibujos o ilustraciones de partes del cuerpo, cuerpo completo y de los órganos, imanes o diurex; dispositivo móvil; aula de clase y pupitres.			
Evaluación: A través de dibujos y enunciados con relación al cuerpo y sus funciones orgánicas.			
Sesión:	3	Duración:	50 minutos
Actividad: Alimentación y ejercicio como medicina para el cuerpo.			
Objetivo: Proporcionar información sobre los hábitos alimentarios sanos y de la actividad física.			
Descripción del procedimiento: Abordar los hábitos alimentarios con apoyo visual del plato del bien comer y jarra del bien beber, ya que estas herramientas están hechas por mexicanos para mexicanos. Importancia de comidas balanceadas para la etapa del desarrollo en la que se encuentran los escolares y riesgo de dietas restrictivas o exceso de ingestión de alimentos para la adecuada función de los órganos y miembros del			

cuerpo. Para esta actividad se recomienda el uso de réplicas de alimentos para que los estudiantes puedan visualizar las raciones recomendables de alimentos.

Concientizar sobre la actividad física *versus* sedentarismo. Ejercicio como medicina ideal para el cuerpo (e.g., miembros, órganos, sistemas y sentidos), para mejorar el rendimiento cognitivo como concentración en las tareas, memorización, creatividad, para ser felices, entre otras funciones. Mientras que el sedentarismo se puede considerar una enfermedad que debilita la función de órganos y miembros del cuerpo. Debe cuidarse de no hacer una promoción excesiva de la actividad física debido a que los estudiantes pueden sobrevalorarla.

Materiales: Proyector, computadora de escritorio o portátil, presentación del plato del bien comer y del bien beber. En caso de no contar con equipo de cómputo, se pueden emplear carteles.

Evaluación: *Roleplaying* entre pares de alumnos respecto a quien emite información y quien recibe (adulto-niño) respecto a la recomendación de elegir una comida sana y realizar actividad física.

Tabla 2. Descripción de sesiones, objetivos, actividades, materiales y evaluación del apartado 2 de la estrategia práctica sobre imagen corporal.

Objetivo general del apartado 2: Proporcionar conocimiento y actividades prácticas para la sensibilización de la problemática del exceso de peso infantil.			
Sesión:	4	Duración:	50 minutos
Actividad: Alfabetización de los medios sobre imagen corporal.			
Objetivos específicos: Promover la alfabetización de los medios en alumnos respecto a la imagen corporal.			
Descripción del procedimiento: Exponer un anuncio publicitario en power point o en carteles de preferencia de un programa popular entre esta población. Seleccionar al menos 10 alumnos, a quienes se les pregunta por su interpretación libre del anuncio, posteriormente, se escriben en el pintarrón y se puntualiza la interpretación diferencial debida a las experiencias, vivencias y situaciones de cada alumno.			

Especialistas en imagen corporal y conductas alimentarias de riesgo (Raich, Sánchez-Carracedo, & López, 2008) proponen un guion de diez preguntas para realizar alfabetización de los medios para chicos y chicas de secundaria, preparatoria o licenciatura. En la presente propuesta se retoma para aplicarse también en niños y niñas de 5° y 6° de primaria, pero solo se consideran cinco preguntas. Para tal efecto, se agrupan equipos combinados (niños y niñas), se proyecta una anuncio publicitario en el que aparezcan de preferencia a una niña o niño acorde a la edad de los educandos, luego, se pide que analicen, discutan y escriban la respuesta a las interrogantes siguientes: A) ¿qué producto se anuncia?; B) ¿cómo atrae su atención el anuncio?; C) ¿cómo trata de convencer para que se compre el producto?; D) ¿cómo son las imágenes que se presentan (reales versus creadas), para esto es útil destacar que la mayoría de las imágenes en las anuncios son manipuladas, por ejemplo, niñas o niños con maquillaje, es decir mejillas ruborizadas, sombras en mejillas, cabello de color o apariencia poco común, piernas largas, brazos largos, torsos largos, entre otras características; E) ¿a quién sirve o beneficia este mensaje (empresas, instituciones, público en general, individuos, etcétera)? Al término de esta dinámica por equipos, en plenaria se debe retroalimentar las respuestas y destacar los propósitos publicitarios para ventas.		
Materiales: Proyector, computadora portátil; en caso de no contar con equipo de cómputo, la actividad se puede realizar con carteles. Presentación de anuncios publicitarios. Guion de preguntas para generar la alfabetización de los medios. Hojas blancas y lápices o bolígrafos.		
Evaluación: Las respuestas por escrito de cada uno de los integrantes de los equipos, así como la discusión generada (Producto permanente).		
Sesión:	5	Duración: 50 minutos
Actividad: Alfabetización de los medios sobre imagen corporal en los padres de familia		
Objetivo específico: Promover la alfabetización de los medios en padres de familia		
Descripción del procedimiento: Llevar a cabo las mismas actividades de la sesión anterior, pero con padres de familia o tutores. Ya que se ha demostrado que ampliar las intervenciones a padres de familia tiene un efecto positivo y sirve como reforzador de los aprendizajes. Al término de esta sesión con padres de familia, se pide que elaboren		

una carta de un padre o una madre de familia a su hijo o hija, donde se destaque la importancia de tener un “cuerpo funcional” para asistir y realizar las actividades escolares y la relevancia del respeto para la sana convivencia escolar.	
Materiales: Los mismos que en la sesión anterior.	
Evaluación: Las respuestas por escrito de cada uno de padres de familia por equipo, así como la discusión que se genera (producto permanente).	
Sesión: 6	Duración: 50 minutos
Actividad: Cierre de la estrategia práctica.	
Objetivo: Realizar el cierre de la estrategia práctica sobre composición e imagen corporal.	
Descripción del procedimiento: Entre docente y alumnos realizar un resumen de las actividades (a modo de lluvia de ideas) llevadas a cabo durante las cinco sesiones anteriores y destacar el impacto que tienen los mensajes publicitarios sobre el ideal corporal de delgadez, sus efectos socio-psicológicos, sobre todo para la discriminación corporal, insatisfacción corporal y la posible realización de comportamientos poco saludables para la etapa del desarrollo de los niños de primaria o de secundaria. Se pide la elaboración de una carta de un niño o niña dirigida a otro miembro (entre pares), donde se destaque la importancia de tener un “cuerpo funcional” para asistir y realizar las actividades escolares y la relevancia del respeto para la sana convivencia escolar. Para cerrar el taller se da lectura a la carta elaborada por los niños y de los padres de familia. Pedir retroalimentación por escrito del taller a los alumnos.	
Materiales: Pintarrón y marcadores, hojas, lápices o bolígrafos.	
Evaluación: Las cartas de niños.	

Conclusión

En la era digital que se vive hoy en día, los medios masivos de comunicación juegan un papel importante en la transmisión de mensajes no solo en los adultos sino también en los niños. Por tanto, es trascendente desarrollar habilidades de observación, reflexión, análisis y toma de decisiones para aceptar, rechazar o transformar dichos mensajes, al evaluar las posibles consecuencias y su impacto de forma personal, escolar, familiar y social. De este modo, sembrar hoy la semilla de la alfabetización de los medios será útil para promover una imagen corporal sana funcional *versus* estética, la germinación y desarrollo de dicha semilla dará fruto al contribuir en la transformación de las normas sociales respecto al modelo de delgadez como sinónimo de belleza, ya que, el ser humano no solo es un cuerpo.

El contexto escolar es preciso para que esta estrategia sea significativa, ya que, los profesores pueden ser la célula en reproducción para llevar el mensaje a los más de 14 millones de estudiantes mexicanos de nivel básico y a sus padres. Así, con esta propuesta se trata de cambiar agentes pasivos meramente receptivos por agentes activos y reflexivos, es decir, “**aprender a aprender**” no solo en ciencias, sino en la temática de la composición y la imagen corporal, para que los escolares puedan extrapolar el aprendizaje a otras áreas de su vida. Dado que hoy en día, los medios de comunicación y las redes sociales son ampliamente utilizados y la niñez invierte en estos hasta 50% de su tiempo –en vigilia–, es momento de utilizarlos como un medio alquimista para la transformación de mensajes negativos en valores, actitudes y normas sociales a favor de la población infantil para lograr una prevención primaria de la salud mental y la promoción de la sana convivencia escolar.

Si los docentes se interesan en una evaluación psicológica relacionada con la imagen corporal, antes y después de llevar a cabo la presente propuesta, se pueden poner en contacto con un experto en esta temática en la siguiente dirección electrónica: psile_7@yahoo.com.mx, maria_bautista@uaeh.edu.mx

Referencias

- Alvarado, Z., Sánchez, A. K., & Saucedo-Molina, T. J. (2017). Programas de prevención universal de factores de riesgo asociados a trastornos de la conducta alimentaria. *Educación y Salud, Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 5(10), Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/index.html>
- Anuel, A., Bracho, A., Rondón, J. E., & Sulbarán, D. (2012). Autoaceptación y mecanismos cognitivos sobre la imagen corporal. *Psichotema*, 24(3), 390-395.
- Ascencio-Huertas, L., Rangel-Domínguez, N. E., & Allende, S. (2013). Proceso de atención psicológica en el programa de atención y cuidados en oncología del Instituto Nacional de Cancerología. *Psicooncología*, 10(23), 293-406.
- Austin, E. W. & Meili, H. K. (1994). Effects of interpretations of televised alcohol portrayals on children's alcohol beliefs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 38, 417-435.
- Barquera, F. S., Barquera, S., García, E., González-Villalpando, C., Hernández, A. M., Lonngi, G. (2003). Obesidad en el adulto. *Práctica Médica Efectiva*, 5(2), 1-4.
- Bautista-Díaz, M. L., Márquez-Hernández, A. K., Álvarez-Rayón, G., & Mancilla-Díaz, J. M. (2015, 27-30 de Octubre). "Estigma corporal: contextos y situaciones". Documento presentado en el VII Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades. Evento organizado por El Cuerpo Descifrado. *Cuerpos Excluidos: Prácticas corporales y discriminación*. Ciudad de México, México.
- Cash, T. (1997). *The body image workbook: An 8-step program for learning to like your looks*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Cash, T. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image. En: T. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 38-46). Nueva York, EUA: Guildford Press.
- Cervantes, L. (2014). *Imagen corporal, promoción de actitudes saludables en varones adolescentes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Cruz, A. (20 de mayo de 2017). México, aún primer lugar de la OCDE con más niños y adolescentes obesos. *La Jornada en Línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/05/20/sociedad/034n2soc> .
- Dalle, R., Cuzzolaro, M., Calugi, S., Tomasi, F., Temperilli, F., Marchesini, G. et al. (2007). The effect of obesity management on body image in patients seeking treatment at medical centers. *Obesity*, 15(9), 2322-2327.
- Daniels, S., Arnett, D., Eckel, R., Gidding, S., Hayman, L., Kumanyika, S., Robinson, T., Scott, B., Jeor, S., Williams, C. (2005). Overweight in children and adolescents pathophysiology, consequences, prevention, and treatment. *Circulation*, 111, 1999-2012.
- Eisenberg, M. E., Berge, J. M., Fulkerson, J. A., & Neumark-Sztainer, D. (2011). Weight comments by family and significant others in young adulthood. *Body Image*, 8(1), 12-19.
- Escoto, M. C. (2008). Prevención de las actitudes y conductas alimentarias alteradas. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Escoto, M. C., Camacho, E. J., Rodríguez, G., & Mejía, J. (2010). Programa para Modificar Alteraciones de la Imagen Corporal en Estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(2), 112-118.
- Figuerola, J. A., Guzmán, R., & Galván, M. (2015). Programa de prevención de conductas alimentarias de riesgo asociadas con imagen corporal, autoestima e índice de masa corporal en una muestra de niños de una primaria pública y una privada. *Educación y Salud, Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 4(7). Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/859/857>.
- González, M., Penelo, E., Romero, M., Gutiérrez, T., Mora, M., & Raich, R. M. (2012). Preocupación corporal y problemas relacionados con el peso en población masculina: un programa preventivo integrativo. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría en Enlace*, 101, 43-54.
- Grogan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. Londres, Reino Unido: Routledge.

- Gutiérrez, J., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernandez, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012: Resultados Nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México, Informe 2015. México: Autor.
- Kamps, C. & Berman, S. (2011). Body image and identity formation: The role of identity distress. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 267-277.
- Larsson, C. (2001). *Beyond killing us softly: The strength to resist*. Cambridge, MA.: Cambridge Documentary Films, Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive of behavior in experimentally created “social climates”. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.
- López, V. & Hernández, M. (2011). Efectividad de la psicoeducación en la calidad de vida con enfermedad mental. Estudio piloto. *Revista Neurología, Neurología y Psiquiatría*, 44(3), 94-100.
- Maganto, C., del Río, A., & Ruíz, O. (2002). Programa sobre imagen corporal y trastornos alimentarios PICTA. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Mejía, J. (2008). Evaluación de un programa para reducir las alteraciones de la imagen corporal: Estudio piloto. (Tesis de Licenciatura inédita), Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Montiel, V. E. & Guerra, V. M. (2016). La psicoeducación como alternativa para la atención psicológica a las sobrevivientes de cáncer de mama. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(2), 332-336.
- Office on Women’s Health (2005). *The Body Wise Eating Disorders Information Packet for Middle School Personnel*. Washington, D.C.: Department of Health and Human Services Program Support Centre.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). Foro mundial sobre la educación 2015. Recuperado el 2 de septiembre de 2016 de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/sobre-el-foro/antecedentes>.

- Organización Mundial de la Salud (2013). Datos y cifras de obesidad infantil. Recuperado el 13 de octubre de 2017, de <http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2017). Obesidad. Recuperado el 30 de agosto de 2016, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2012). México: mejores políticas para un desarrollo incluyente. Recuperado el 27 de agosto de 2016 de <https://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>.
- Pajuelo, J., Pando, R., Leyva, M., Hernández, K., & Infantes, R. (2006). Resistencia a la insulina en adolescentes con sobrepeso y obesidad. *Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Marcos*, 67(001), 23-29.
- Palacios-Rodríguez, C., Murguía-Miranda, C., & Ávila-Leyva, E. (2006). Sobrepeso y obesidad en personal de salud de una unidad de medicina familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44(5), 449-453.
- Perea-Martínez, A., Bárcenas-Sobrino, E., Rodríguez-Herrera, R., Greenawalt-Rodríguez, S., Carbajal-Rodríguez, L., & Zarco-Román, J. (2009). Obesidad y comorbilidades en niños y adolescentes asistidos en el Instituto Nacional de Psiquiatría. *Acta Pediátrica de México*, 30(3), 167-174.
- Pineda, G. & Gómez-Perezmitré, G. (2006). Estudio piloto de un programa de prevención de trastornos alimentarios basado en la teoría de la disonancia cognoscitiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 78-95.
- Raich, R.M., Sánchez-Carracedo, D., & López, G. (2008). Alimentación, modelo estético femenino y medios de comunicación: cómo formar alumnos críticos en la educación secundaria. Barcelona: Graó.
- Rivera, J., Perichart, O., & Moreno, J. (2012). Determinantes de la obesidad: Marco conceptual y evidencia científica. En J. Rivera, M. Hernández, C. Aguilar, F. Vadillo, & C. Murayama (Eds.), *Obesidad en México: Recomendaciones para una política de estado* (pp. 45-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Secretaría de Salud (2010). Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2010, para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5154226&fecha=04/08/2010.
- Shamah, T., Cuevas, L., Rivera, J., & Hernández, M. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino. Informe final de resultados. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Stice, E. & Bearman, S. (2001). Body image and eating disturbance prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: A growth curve analysis. *Developmental Psychology*, 37(5), 597-606.
- Stice, E. & Shaw, H. (2004). Eating Disorder Prevention Programs: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 130(2), 206–227.
- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2006). A meta-analytic review of obesity prevention programs for children and adolescents: The skinny on interventions that work. *Psychological Bulletin*, 132(5), 667-691.

Capítulo 14

Promoción de la salud y prevención de la enfermedad para una convivencia escolar sana

Rebeca Guzmán Saldaña²⁸

Lilián Elizabeth Bosques Brugada²⁹

Karina Reyes Jarquín

Geovanni de la Cruz Méndez

En cualquier momento de nuestra existencia podemos estar en una situación de riesgo, desde que nos conciben hasta que morimos. Son tantas las formas en las que el ser humano puede ser dañado, que ha desarrollado distintas maneras (inclusive muy complejas) para defenderse; asimismo, ha transmitido estas a otros miembros de la comunidad con quienes convive. Por ello, los padres y los educadores tratan de hacer “conscientes” a los niños, adolescentes y jóvenes sobre la manera en que ciertas actitudes y comportamientos repercuten adecuada o inadecuadamente en su vida.

En este sentido, en la sociedad se generan conceptos de lo que es correcto y hasta ventajoso, y de aquello que no lo es. En la sociedad actual la vida se

28 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: rguzman@uaeh.edu.mx.

29 L. E. Bosques B., K. Reyes J. y G. de la Cruz M., ICSa, UAEH.

transforma de manera incesante y rápida; los riesgos nunca son estáticos, y, por ende, las necesidades de protección también se hacen cambiantes.

Bajo este preámbulo, promover la salud y prevenir la enfermedad a través de la identificación de riesgos psicosociales es una tarea primordial que el equipo de salud de distintos organismos, incluyendo al sector educativo: profesores, autoridades, padres, madres de familia, y estudiantes, se consideran agentes de cambio, en particular en la promoción y mejora de hábitos saludables. De tal manera, que el objetivo del presente capítulo es proporcionar una serie de conceptos para su entendimiento; así como, estrategias a tomar considerar en la optimización de programas de corte preventivo, dirigidos a evitar riesgos en las primeras etapas de vida del individuo, y propiciar una mejor convivencia al interior del aula escolar.

Se inicia describiendo el concepto de *promoción de la salud*, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986) como aquella serie de acciones que permiten a los individuos aumentar el control sobre su salud para mejorarla. La OMS señala tres estrategias para promocionar la salud: a) Abogar por la salud para crear las condiciones sanitarias esenciales; b) Facilitar el desarrollo del potencial de salud en las personas; c) Mediar a favor de la salud entre los intereses de la sociedad.

En concordancia con lo antes señalado, Terris (2003) define a la promoción de la salud como toda aquella acción orientada a impulsar a un individuo o a una comunidad hacia un alto nivel de bienestar, una mejor calidad de vida, el disfrute de la plena expresión del desarrollo humano y de salud posible. Ello implica controlar los determinantes externos del bienestar que satisfacen las necesidades básicas de los seres humanos: empleo, ingreso económico estable, alimentación, vivienda, recreación, capacitación, justicia, paz y un ecosistema apto para toda la vida.

Por otro lado, ¿Qué se entiende por riesgos psicosociales? Estos riesgos son aquellos a los que se enfrenta la persona, y que se encuentran en el ambiente que le rodea; amenazantes de frenar o desvirtuar el proceso de desarrollo humano de los individuos, y que se manifiestan durante en las primeras etapas de la vida (Llanes, Castro, & Margain, 2003).

El uso tradicional del concepto de riesgo ha sido en su mayoría de corte biomédico y se ha relacionado con la mortalidad de la población. Respecto a los infantes y adolescentes, los riesgos se relacionan más con el contexto social, y afortunadamente no siempre originan mortalidad (Jessor, 1991). El planteamiento fundamental del enfoque de riesgo es que brinda, de alguna forma, una medida sobre la necesidad de atención a la salud. El conocimiento del riesgo o de la probabilidad de que se presenten futuros problemas de salud permite anticipar una atención adecuada y oportuna (Rutter, 1987).

Por todo ello consideramos de suma importancia presentar un listado que, de acuerdo con Costello, Wachtel y Wachtel, (2011), son factores psicosociales de riesgo que pueden presentarse en las primeras etapas de vida, en particular en la adolescencia:

- a. Insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por ejemplo, en la adolescencia se puede destacar la necesidad de autoafirmación, de independencia, de relación íntima personal y la aceptación por parte del grupo.
- b. Patrones inadecuados de educación y crianza. Estos pueden ser:
 - Sobreprotección: Se puede manifestar de una manera ansiosa (al crear sentimientos de culpa en el adolescente) o de una manera autoritaria (al provocar rebeldía y desobediencia).
 - Autoritarismo: Limita la necesidad de independencia del adolescente y coarta el libre desarrollo de su personalidad, para provocar como respuesta en la mayoría de los casos, rebeldía y enfrentamientos con la figura autoritaria y pérdida de la comunicación con los padres.
 - Agresión: Tanto física como verbal, menoscabo de la integridad del adolescente, su autoimagen y dificulta en gran medida la comunicación familiar.
 - Permisividad: Esta tendencia educativa propicia la adopción de conductas inadecuadas en los adolescentes por carencia de límites claros.

- Autoridad dividida: Este tipo de educación no permite claridad en las normas y reglas de comportamiento, y provoca la desmoralización de las figuras familiares responsables de su educación.
- c. Ambiente frustrante. Cuando el adolescente no encuentra adecuadas manifestaciones de afecto, cuando hay censura inmotivada y frecuente hacia su persona, cuando se reciben constantes amenazas, castigos e intromisiones en su vida privada y cuando se aprecia un desentendimiento y alejamiento de las problemáticas que presenta.
 - d. Sexualidad mal orientada. Cuando por la presencia de prejuicios en relación con los temas sexuales, la comunicación en esta esfera queda restringida y el adolescente busca por otros medios, no siempre los idóneos, sus propias respuestas e informaciones o en muchos casos mantiene grandes lagunas que le acarrearán grandes problemas por el desconocimiento, la desinformación y la formación de juicios erróneos en relación con la sexualidad.

Si bien puede contemplarse que todos estos riesgos son hasta cierto punto “normales”, ya que han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, está el hecho de que en la actualidad estos riesgos van en aumento y que hoy en día los jóvenes están más expuestos que en épocas pasadas; por ejemplo, el acceso a drogas legales es mayor, la edad promedio de iniciación en las mismas es cada vez menor, entre otras situaciones. Los hábitos de consumo son influidos por estímulos consumistas y la presión social genera conflictos cada vez mayores respecto a los estilos de vida de los adolescentes. En respuesta se debe actuar preventivamente (Alianza para la Protección y la Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes, 2017).

No se puede considerar que existe una “receta” en cuanto a la aplicación de estrategias de prevención; cada ser humano es diferente; y en este sentido se deberá elegir, entre tantas, a aquellas que favorezcan mejores resultados en cuanto a disminución o evasión de la conducta, minimización de efectos negativos o reparación de los daños recibidos. En este sentido, se puede señalar, por lo tanto, la importancia de los niveles de prevención de riesgos, siendo el más relevante el

primer nivel de la prevención básica o también llamada primaria. Es decir, dotar a los individuos en las primeras etapas de vida de un conjunto de habilidades y actitudes que les permitan asumir un estilo de vida saludable y afrontar los riesgos que la existencia presenta de manera cotidiana (Morón, Pérez, & Pedrero, 2017).

Al respecto, la OMS (2008) definió a la atención primaria como las medidas destinadas no solo a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida. Las estrategias para la prevención primaria pueden estar dirigidas a prohibir o disminuir la exposición de la persona al factor nocivo, hasta niveles no dañinos para la salud. Estas se orientan a evitar la aparición de una enfermedad o problema de salud, mediante el control de los factores causales y los factores predisponentes o condicionantes (Colimón, 1978).

El objetivo de las acciones de prevención primaria es disminuir la incidencia de la enfermedad; por ejemplo, uso de condones para la prevención del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y otras enfermedades de transmisión sexual, programas educativos para enseñar cómo se trasmite y cómo se previene el dengue, prohibición de la venta de bebidas alcohólicas a menores de edad, entre otras (Julio, Vacarezza, Álvarez, & Sosa, 2011).

Queda claro, que no es suficiente mantener informada a la población respecto de las consecuencias y el tamaño de los riesgos, tampoco sería coherente mantenerlos en un estado de “inocencia y pureza”. Entonces debemos de considerar volver a los adolescentes, no entes reactivos ni moldeables, sino más bien participativos, activos y críticos hacia su propio desarrollo saludable ¿Cómo podemos lograr esto, en una sociedad donde al parecer enseñamos con las palabras más que con los actos propios? Es necesario que tanto padres como educadores tomemos un rol activo en la educación y enseñanza en prevención de riesgos. A continuación, se describen algunos elementos a contemplar en el adecuado desarrollo de programas preventivos.

Estrategias por considerar

Las intervenciones preventivas cuya eficacia ha sido mayor, utilizan una metodología interactiva, consideran de manera general el empleo de la reflexión,

actividades participativas, autoevaluaciones, y la inclusión de los padres de familia y adultos que se relacionan con los alumnos, así como estrategias de prevención en el hogar y la escuela (Aristizabal, 2012; Camacho, 2012; Stice, Shaw, & Marti, 2006).

A manera de ejemplo de abordaje preventivo, en los párrafos subsecuentes se revisan una serie de indicadores asociados al desarrollo de programas de atención oportuna de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA).

Trastornos mentales como la anorexia nerviosa y bulimia nerviosa representan patologías con graves repercusiones en quienes los padecen. A nivel psicológico se propician estados alterados de depresión, ansiedad, irritabilidad, baja concentración, vergüenza, culpa, dificultad para el fortalecimiento del autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la capacidad para intimidad; asimismo, se han detectado problemas a nivel social como aislamiento y conflictos familiares (Gualandi, 2013; López & Treasure, 2011; MacLeay, 2001).

En tanto que, a nivel orgánico se derivan complicaciones médicas tales como: fatiga, debilidad, palpitaciones, mareo, desvanecimientos, deterioro dental, anemia, desequilibrio metabólico, osteopenia/osteoporosis, alteraciones gastrointestinales, cardiovasculares y hematológicas; de tal manera que, todas estas complicaciones médicas, en pacientes con algún tipo de TCA, representan un importante riesgo de mortalidad (Gualandi, 2013).

Guillén (2015) menciona los principales aspectos a considerar dentro de un programa de prevención primaria de TCA, entre los que señala: 1) Proporcionar información sin ser exhaustivos en aspectos psicopatológicos y tendiente a la orientación hacia la salud; 2) Modificar conductas precursoras de la enfermedad; por ejemplo, de la dieta crónica y restringida; 3) Detectar grupos de riesgo y trabajar con ellos; 4) Actuar sobre los estereotipos culturales, buscando la sensibilización de la población en riesgo sobre la que se ejerce la presión hacia la delgadez, y la conciencia de que dicha presión está motivada por intereses económicos; 5) Brindar educación escolar, siendo los colegios y las universidades ambientes propicios para la prevención; y, 6) Realizar seguimiento de los individuos en riesgo.

Los programas de prevención llevados a cabo en la etapa escolar básica pueden ser una buena oportunidad para disminuir la incidencia de los TCA. Los

objetivos de los programas deben dirigirse de manera individual, en particular los encaminados a aspectos relacionados con la imagen corporal y el control del peso. Por otra parte, los programas pueden destinarse hacia la reducción de los factores de riesgo detectados y disminuir su probabilidad, lo cual desembocará en una disminución de riesgo de padecer el trastorno, así como en la promoción de factores de protección que permitan a los escolares tener herramientas de afrontamiento y manejo de situaciones. Asimismo, en la prevención que se lleva a cabo en la educación elemental deben considerarse ciertos aspectos que son determinantes en la formación de la identidad en la adolescencia, tal es el caso de la autoestima, el autoconcepto y las estructuras cognoscitivas (Neumark-Sztainer et al., 2006).

Børresen y Rosenvinge (1998) señalan que la prevención puede centrarse en personas o grupos que han estado o están en riesgo de desarrollar algún TCA, con intervenciones prolongadas en el tiempo, en donde la escuela es considerada como un poderoso campo de socialización, debido al intercambio de influencias culturales entre niños(as) y adolescentes. Para maximizar los alcances de la prevención, se hace énfasis en la colaboración conjunta de profesionales de la salud y docentes o consejeros psicológicos de las escuelas.

Es importante la intervención temprana con niños(as) y preadolescentes, debido a que las conductas alimentarias alteradas (la restricción alimentaria, las conductas compensatorias y el atracón) pueden provocar efectos potencialmente irreversibles en el crecimiento, así como el desarrollo físico y psicológico de quienes las presentan (López & Sallés, 2005).

Glick, Burti, Okonogi y Sacks (1994) plantearon el desarrollo de acciones “psicoeducativas” que se encarguen de proporcionar información sistemática respecto a las causas de una enfermedad a fin de que se obtuviera, por parte de los participantes, conocimientos necesarios y formas de tratamiento de dicha enfermedad.

Las intervenciones denominadas “psicoeducativas” o también llamadas “didácticas” que tienen como propósito la prevención deben ser intensas tanto en frecuencia como en duración. El contenido debe ser acorde con el escenario, las necesidades y la motivación de los asistentes, así como de los objetivos del mismo. El desarrollo de intervenciones de tipo psicoeducativo está basado

en la idea que las personas necesitan información para lidiar con su problema (American Psychiatric Publisher, 2014).

Esta información puede aumentar el rendimiento de diversas intervenciones preventivas mediante la identificación de las condiciones en que se producen los efectos de una prevención óptima. En este sentido, componentes asociados con los programas de prevención son muy importantes, tales como: nivel de riesgo de los participantes, sexo, edad, formato de las intervenciones: didácticas o psicoeducativas e interactivas; número y duración de sesiones, contenido de las sesiones, así como el lugar en el que se realiza la intervención: hogar, escuela o comunidad y la persona que lo imparte (Stice, Shaw, & Marti, 2007). Para dejar clara la propuesta, a continuación, se describen algunos elementos a considerar al desarrollar programas de intervención preventiva para TCA.

Elementos por considerar en programas de intervención preventiva para TCA

Nivel de riesgo de los participantes

Existe evidencia de que los programas de prevención universal que se dirigen a toda la población producen efectos más pequeños que las intervenciones orientadas solo a los que están en alto riesgo de patología alimentaria. Varios programas de prevención de TCA han sido más eficaces para los participantes de alto riesgo que para los participantes que no están en riesgo. Los individuos considerados como de alto riesgo pueden estar más motivados para participar en los programas de prevención, lo que puede dar lugar a mayores beneficios. Además, los individuos de bajo riesgo pueden tener menos espacio para la mejora en los resultados (Stice et al., 2007).

Sexo de los participantes

Mancilla-Díaz y colaboradores (2010) indican que las mujeres, a diferencia de los hombres, son más vulnerables a la influencia del modelo de delgadez, por lo que las mujeres tienen un riesgo mucho mayor de desarrollar una patología alimentaria que los varones. Por lo tanto, podría esperarse que las mujeres estén más propensas a participar en programas de prevención que los hombres. La baja tasa de patología alimentaria en los hombres también puede producir un efecto

de suelo que hace que sean difícil de observar los efectos de intervención (Stice et al., 2007).

Edad de los participantes

Se ha sugerido dirigir la prevención en los niños(as) antes de que emerjan las actitudes y conductas alimentarias no saludables, las cuales representan un alto riesgo para el desarrollo de algún trastorno de la conducta alimentaria. Teniendo en cuenta que las intervenciones en la edad preescolar generalmente son más rentables que las intervenciones realizadas en la edad escolar o con los adultos (Yavuz van Ijzendoorn, Mesman, & van der Veek, 2014) los programas de intervención en los primeros años de vida podrían ser mucho más prometedores. Así, enfoques de prevención primaria de la obesidad infantil deben ampliarse más allá de las escuelas para explorar una gama más amplia de contextos influyentes y ajustes e incluir períodos antes y después del desarrollo de las intervenciones (Birch & Ventura, 2009).

Por ejemplo, la preadolescencia es un periodo en el cual mantener un peso saludable puede convertirse en un desafío en respuesta a los cambios de estilo de vida asociado a entrar a un periodo de transición. En este sentido, se ha propuesto que los programas impartidos a niños(as) de diez y once años, que cursan los últimos grados de educación básica (Kater, Rohwer, & Londre, 2002) pueden tener un impacto positivo, ya que se dirigen a una población asintomática, de tal forma que se enfoquen en aumentar la resiliencia, más que en reducir las actitudes y conductas de riesgo que pudieran estar presentes (Smolak & Levine, 1994).

Se ha señalado que las intervenciones pueden ser más efectivas cuando se dirigen a participantes de menor edad, quienes tienen una imagen corporal más positiva y presentan poca evidencia de dietas restrictivas, ya que pocos niños han iniciado la transición a la adolescencia temprana, que es el periodo de alto riesgo para el desarrollo de una imagen corporal negativa y conductas alimentarias de riesgo (Vaquero-Cristóbal, Alacid, Muyor, & López-Miñarro, 2013).

Formato de las intervenciones

De acuerdo con el formato de presentación, los programas de prevención han sido clasificados en dos grandes categorías: a) programas didácticos o

psicoeducativos, que consisten en presentar información a los participantes utilizando el método expositivo; y, b) programas interactivos, con actividades de discusión, descubrimiento guiado y técnicas cognitivas (Killen, et al., 1993). A continuación, se describen estos.

- Programas didácticos o psicoeducativos

Los primeros programas de prevención aparecieron en la década de los noventa emplearon una aproximación didáctica (psicoeducativa), la cual consiste en proporcionar información para aumentar los conocimientos e interrumpir el inicio de las conductas alimentarias desadaptativas (Vandereycken & Noordenbos, 2000).

Mitchell, Farrow, Haycraft y Meyer (2013) compararon la eficacia de boletines semanales y un folleto en el inicio de una intervención; encontrando que no hubo cambios positivos en la conducta; sin embargo, la misma información presentada en los boletines durante doce semanas sí se asoció con menos presión para comer por parte de los padres. Esto sugiere que la manera de presentar la información a los destinatarios es importante, en este caso, los padres pueden ser más propensos a leer un boletín que está pegado en el refrigerador, que la información de un folleto que puede ser desechado.

En este sentido Neumark-Sztainer y colaboradores (2006) han sugerido que los investigadores implementen ellos mismos los programas para asegurarse de su correcta aplicación antes de hacer pruebas en el contexto natural, es decir, antes que sean implementados por los profesores o de su disseminación a gran escala (varias escuelas).

- Programas interactivos

En lugar de recibir información de manera pasiva (contenido impartido didácticamente), una aproximación participativa, con un formato más experiencial que requiere mayor involucramiento de los participantes en el programa, podría conducirlos a aplicar las habilidades aprendidas y provocar un cambio más allá de los conocimientos (Stice et al., 2007).

Resultados de investigaciones señalan que las intervenciones son más efectivas cuando los participantes reciben el programa en una modalidad

interactiva o didáctica, que cuando reciben sesiones en varias modalidades interactivas y didácticas al mismo tiempo. Esto puede deberse a que cuando los padres reciben más de una modalidad de intervención la información se vuelve demasiado compleja y difusa, por lo tanto, menos entendible en comparación con la información proporcionada a través de un modo único de intervención (Yavuz, van Ijzendoorn, Mesman, & van der Veek, 2014).

Un ejemplo de esta modalidad de programa es el “*Fun with Food*” cuyo objetivo fue preventivo (abordar la alimentación y la comida); la intervención consistió en cuatro sesiones semanales, de una hora y cincuenta minutos de duración, con un seguimiento después de un mes. El formato de cada sesión consistía en grupos de discusión, interacción práctica con alimentos, y retos semanales para hacer frente a comportamientos específicos (e.g., rabieta y resistencia alrededor del alimento o del bocado). De manera exitosa se pudo observar una reducción en los problemas y la preocupación de los padres. Los investigadores afirman que la flexibilidad de los temas a discutir permitió obtener información adaptada de manera directa a la familia y sus problemas, además la configuración del grupo ayudó a reducir la ansiedad de los padres escuchando las dificultades de alimentación de otros miembros del grupo. El objetivo principal de este y otros programas realizados por los investigadores es aumentar el conocimiento de los padres y comprensión del niño(a) sobre la alimentación a fin de reducir problemas alimentarios y aumentar las prácticas de alimentación saludables. Las sesiones educativas de esta naturaleza se realizan a menudo por razones económicas, de tiempo, dinero y recursos. Además, la configuración del grupo puede ser ventajosa a través del apoyo psicológico y emocional adicional que se ofrece (Mitchell, Farrow, Haycraft, & Meyer, 2013).

Número y duración de las sesiones:

Los investigadores han encontrado que las intervenciones de una sola sesión de prevención de TCA, por lo general de una hora de duración, son insuficientes para producir un cambio de actitud y de comportamiento duradero a través del tiempo. Ahora bien, las intervenciones multisesión pueden permitir a los participantes reflexionar sobre el material del programa entre las sesiones, lo que maximiza la internalización de los participantes del programa. Además, este tipo

de intervenciones también dan a los participantes la oportunidad de probar nuevas habilidades y luego volver al grupo a seguir desarrollando y retroalimentándose para solucionar problemas (Stice, et al., 2007).

Contenido de las intervenciones:

El contenido de la intervención también puede influir en los efectos del programa. Las intervenciones que se dirigen a factores de riesgo para la patología alimentaria pueden ser más efectivas que las que se centran en los factores de riesgo no establecidos. De manera más general, estudios previos sugieren que el contenido psicoeducativo es ineficaz en producir un cambio duradero en el comportamiento comparado con los programas interactivos (Larimer & Cronic 2007).

Estrategia práctica dirigida a docentes para prevenir TCA

Queda claro, en referencia a la prevención, que no es suficiente mantener informada a la población respecto de las consecuencias y al tamaño de los riesgos, tampoco sería coherente mantenerlos en un estado de “inocencia y pureza”. Entonces hemos de considerar volver a los jóvenes no entes reactivos ni moldeables, sino más bien participativos, activos y críticos hacia su propio desarrollo saludable ¿Cómo podemos lograr esto, en una sociedad donde al parecer enseñamos con las palabras más que con los actos propios? Es necesario que tanto padres como educadores tomemos un rol activo en la educación y enseñanza en prevención de riesgos.

Para ello es indispensable evitar actitudes que propicien la minimización de los efectos a corto o largo plazo, fomentar la flexibilidad de pensamiento, aprender a identificar el inicio de una conducta de riesgo (evitando la ya clásica frase de “son cosas de la vida”). Si queremos entonces modificar y enseñar a los escolares sobre conductas de riesgo un excelente paso inicial es que el profesor dirija una serie de ejercicios basados en una especie de autoexamen; además se sugiere que el docente con previa antelación aplique dichos ejercicios. Así, en la Tabla 1 se describe la propuesta de estrategia práctica dirigida a los docentes.

Tabla 1. Estrategia para prevenir trastornos de la conducta alimentaria.

Sesión:	1	Duración:	60 minutos
Actividad: Autoexamen.			
Objetivos específicos: Que los estudiantes autoevalúen el riesgo de presentar algún TCA.			
Descripción del procedimiento: *El profesor generará un espacio en el salón de clases donde los escolares puedan sentarse con comodidad para llevar a cabo el autoexamen. *El profesor propiciará un ambiente adecuado para la expresión de emociones, señalando la importancia que estas tienen en el desarrollo personal. *El profesor repartirá las preguntas de autoexamen y solicitará que las contesten con toda la honestidad posible. *Posteriormente, el profesor pedirá de manera voluntaria algunos alumnos compartan sus respuestas. *Al finalizar el docente realizará un cierre de la actividad, indicando la importancia de hacer conciencia sobre las reacciones tanto físicas como emocionales.			
Materiales: Preguntas de autoexamen. ¿Cuáles fueron mis malestares físicos de esta semana asociados con mi forma de alimentarme? ¿Qué tan bien dormí, hubo insomnio o alguna noche de desvelo o de preocupación pensando en qué tan bien me veo físicamente hablando? ¿He tenido alguna preocupación dominante asociada con mi manera de alimentarme? ¿Cómo fue el trato con mi familia, hubo algún disgusto o alguna llamada de atención porque descubrieron que he recurrido a alguna forma para bajar de peso? ¿Fueron exageradas mis reacciones emocionales? ¿Me enojé, grité, lloré, tuve miedo y eso me llevó a comer en exceso o a dejar de alimentarme? ¿Qué tan permisivo he sido conmigo mismo(a), fui severo o exigente? ¿Ante qué situaciones soy severo, por ejemplo, en la forma de mi cuerpo, en cuanto a mi peso corporal? ¿Dichas situaciones son congruentes con los estilos de vida y valores actuales respecto a nutrirme saludablemente?			

Evaluación: El profesor revisará las respuestas de sus alumnos, y es recomendable la conformación de un grupo con los escolares que hayan tenido respuestas que indiquen algún foco rojo. La sesión 2 será dirigida solo para este grupo.		
Sesión:	2	Duración: 90 minutos
Actividad: Ejercicio de flexibilidad emocional e intelectual.		
Objetivo específico: Instruir en flexibilidad emocional respecto a las conductas alimentarias de riesgo.		
Descripción del procedimiento: El profesor indicará al grupo que imagine una situación cualquiera, con una conflictiva en relación a una regla que evidentemente ya no funciona (e.g., una madre que piensa que su hija debe de estar delgada y por lo tanto la obliga a realizar una dieta rigurosa). *El profesor propiciará una lluvia de ideas por parte de los estudiantes acerca de las posibles razones que justifiquen la postura de los implicados (e.g., la historia de vida de la persona fue difícil en cuanto al propio peso corporal de la madre, la madre siempre fue criticada por ser “gordita”, van a ser los quince años de la hija y la mamá desea que luzca de manera espectacular su vestido, entre otras cosas).		
Materiales: Ninguno.		
Evaluación: Al tratar de imaginar los puntos de vista de estos personajes, el profesor obtiene una idea más clara de las acciones, conductas y pensamientos que se presentan en relación a esta temática (prevención de TCA), pero también a la manera en la que se pueden comenzar las soluciones.		

Conclusiones

No podemos afirmar que exista una receta exacta en cuanto a estrategias de prevención, cada ser humano es diferente, en este sentido se deberá elegir, de entre tantos, aquel que presente mejores resultados en cuanto a disminución o evasión de la conducta, minimización de efectos negativos o reparación de los daños recibidos. Se puede señalar por tanto a los niveles de prevención de riesgos, siendo el más importante el primer nivel: prevención primaria. Es decir, dotar a los escolares de un conjunto de habilidades y actitudes que les permitan asumir un estilo de vida saludable y afrontar los riesgos que la vida de manera cotidiana presenta.

El camino es largo en materia de prevención, se espera que con la lectura de este capítulo se brinde un primer acercamiento a la prevención de factores de riesgo en general, y en particular a los TCA; si bien la tarea es complicada, también existen muchas alternativas con las cuales hacer frente y que nuestros jóvenes escolares no están solos, porque nosotros tampoco lo estamos.

Referencias

- Alianza para la Protección y la Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes. (2017). Guía para una Intervención Integral en Prevención de los Riesgos Psicosociales en Niños, Niñas y Adolescentes. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- American Psychiatric Publisher (2014). The American Psychiatric Publishing Textbook of Personality Disorders (2^a Ed.). USA: American Psychiatric Publisher.
- Aristizabal, B. L. A. (2012). Viviendo con VIH/SIDA: Las voces ocultas de los niños y niñas afectados. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales, 1(1), 1-21.
- Birch, L. L. & Ventura, K. (2009). Preventing childhood obesity: what works? International Journal of Obesity, 33(S1), 74–81.
- Børresen, R. G. & Rosenvinge, J. H. (1998). The Norwegian school-based prevention model: Development and evaluation. En W. Vandereycken & G. Noordenbos (Eds.). The prevention of eating disorders (pp. 75-98). London: The Athlone Press.
- Camacho, I. (2012). Factores psicosociales relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de secundaria. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 5(1), 41-56.
- Colimon, K. (1978). Fundamentos de epidemiología. Madrid: Díaz de Santos.
- Glick, I. D., Burti, L., Okonogi, K., & Sacks, M. (1994). Effectiveness in psychiatric care. III: Psychoeducation and outcome for patients with major affective disorder and their families. British Journal of Psychiatry, 164 (1), 104-106.
- Gualandi, M. (2013). Medical complications in eating disorders. En R. Strumia (Ed.). Eating disorders and the skin (pp. 17-30). New York: Springer.
- Guillén, R. (2015). Psicología de la obesidad. Esferas de vida, multidisciplina y obesidad. México: El Manual Moderno.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. Journal Adolescent Health, 12(8), 597-605.

- Julio, V., Vacarezza, M., Álvarez, C., & Sosa, L. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. Levels of care, prevention and primary health care. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 11-14.
- Kater, K. J., Rohwer J., & Londre, K. (2002). Evaluation of an Upper Elementary School Program to Prevent Body Image, Eating, and Weight Concerns. *Journal of School Health*, 72(5), 199-204.
- Killen, J. D., Taylor, C. B., Hammer, L. D., Litt, I., Wilson, D. M., & Rich, T., (1993). An attempt to modify unhealthful eating attitudes and weight regulation practices of young adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 13(4), 369-384.
- Larimer, M. E. & Crouce, J. M. (2007). Identification, prevention, and treatment revisited: Individual-focused college drinking prevention strategies 1999-2006. *Addictive Behavior*, 32(11), 2439-2468.
- Llanes, J, Castro, M, & Margain, M. (2003). ¿Qué puedo hacer por la prevención yo, como maestro? Pax: México.
- López, M. J. M. & Sallés, T. N. (2005). Prevención de la anorexia y la bulimia. Educación en valores para la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario. Valencia: Nau Llibres.
- López, C. & Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: Descripción y manejo. *Revista Médica de Clínica Las Condes*, 22(1), 85-97.
- MacLeay, A. N. (2001). Impossible image: Eating disorders can develop when societal pressures overwhelm students. *Colby Magazine*, 90(4)8, 6-11. Recuperado de: <http://digitalcommons.colby.edu/colbymagazine/vol90/iss4/8>.
- Mancilla-Díaz, J. M., Lameiras-Fernández, M., Vázquez-Arévalo, R., Álvarez-Rayón, G., Franco-Paredes, K., López-Aguilar, X., & Ocampo, T. G. (2010). Influencias socioculturales y conductas alimentarias no saludables en hombres y mujeres de España y México. *Revista Mexicana de Trastornos alimentarios*, 1(1), 36-47.
- Mitchell, G. L., Farrow, C., Haycraft, E., & Meyer, C. (2013). Parental influences on children's eating behaviour and characteristics of successful parent-focussed interventions. *Appetite*, 60(1), 85-94.

- Morón M., J. A., Pérez P., I., & Pedrero G., E. (2017). Educación para la salud y prevención de riesgos psicosociales en adolescentes y jóvenes. Madrid: Narcea.
- Neumark-Sztainer, D., Levine, M. P., Paxton, S.J., Smolak, L., Piran, N., & Wertheim, E. H. (2006). Prevention of body dissatisfaction and disordered eating: What next? *Eating Disorders: Journal of Treatment and Prevention*, 14, 265-285.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Ottawa charter for health promotion. Organización Mundial de la Salud: Geneva.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). La Atención Primaria de la Salud. Más Necesaria que Nunca. Informe sobre la Salud en el Mundo. Ginebra: OMS. Recuperado de: [http:// www. who.int/whr/2008/08_report_es.pdf](http://www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf) 154 pp.
- Rutter M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Smolak, L. & Levine, M. P. (1994). Psychometric properties of the Children's Eating Attitudes Test. *International Journal of Eating Disorders*, 16(3), 275-282.
- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2007). A Meta-Analytic Review of Eating Disorder Prevention Programs: Encouraging Findings. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 207-231.
- Terris, M. (2003). Últimas palabras y definiciones de salud pública. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 21(2), 135-139.
- Vandereycken, W. & Noordenbos G. (2000). La prevención de los trastornos alimentarios: Un enfoque multidisciplinario. Barcelona: Granica.
- Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & López-Miñarro, P. A. (2013). Imagen corporal; revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35.
- Yavuz, H. M., van Ijzendoorn, M. H., Mesman, J., & van der Veek, S. (2014). Interventions aimed at reducing obesity in early childhood: A meta-analysis of programs that involve parents. *Journal of Children Psychology Psychiatry*, 56(6), 677-692.

Capítulo 15

¿Cómo prevenir las adicciones desde la infancia?

Leticia Trejo Espíndola³⁰

Hablar de adicciones pareciera que es cosa de adultos; sin embargo, en la actualidad el consumo de sustancias adictivas es cada vez a edades más tempranas. Por lo tanto, es el momento en el que todos debemos involucrarnos en la prevención del consumo de drogas y hacer algo que beneficie a los niños y los mantenga alejados de las sustancias dañinas a su salud.

La prevención no solo es cosa de expertos. Todos desde el lugar que cada uno tiene, desde el rol que desempeña, sin importar la edad que tenemos, podemos hacer uso de nuestras habilidades para mejorar el ambiente que compartimos con otros y aportar nuestro granito de arena a una problemática que puede ser muy cercana.

El objetivo del presente capítulo es presentar estrategias que puedan ayudarnos a compartir con los niños la importancia de desarrollar habilidades desde diferentes perspectivas cognitivas, afectivas y sociales que les den la oportunidad de tener opciones sanas de convivencia y desarrollo personal donde el consumo de sustancias adictivas no sean una opción.

30 Área Académica de Psicología, ICSa-UAEH. Dirección electrónica: letres88@yahoo.com.mx.

La formación de habilidades para la vida representa factores protectores de gran utilidad y es en el contexto escolar donde ellos pasan gran parte del tiempo que es necesario aprovechar como el momento oportuno para trabajar en lo cotidiano los pensamientos, emociones y conductas que les favorezcan su desarrollo.

Antecedentes

En nuestro país resulta preocupante que la edad de inicio en el consumo de sustancias es cada vez a edades más tempranas. De acuerdo con la última encuesta nacional de adicciones realizada en 2011, los resultados mostraron que en la población con edades entre los 12 y 17 años la prevalencia de cualquier droga ilegal alguna vez en la vida aumentó de manera significativa, pasando de 1.3% a 2.9% entre los años 2002 y 2011. Lo que implica que el consumo aumentó más de 100% en el lapso de nueve años (Encuesta Nacional de las Adicciones[ENA], 2011).

La encuesta también indica que las personas que consumen alcohol y tabaco antes de los 18 años de edad tienen mayores posibilidades de usar otras sustancias; por ejemplo, 14.2% de las personas entrevistadas que empezaron a fumar antes de los 18 años, experimentaron el consumo de marihuana. El alcohol y tabaco son la puerta de entrada para el consumo de otras sustancias.

Respecto a centros de integración juvenil, durante el segundo semestre de 2013 la edad promedio de los pacientes que recibieron por el consumo de drogas ilícitas fue de 16.1 años. Del total de casos, el 37.8% fue estudiante, y un 19.0% acudió a tratamiento por recomendación o condicionamiento escolar.

Lo que implica que no es una opción que los alumnos sean expulsados de las escuelas ya que si eso sucede tendrán más tiempo para invertir en el consumo y el favorecer la detección a tiempo y una canalización oportuna puede favorecer el pronóstico del menor. Asimismo, el condicionar la intervención puede ser la oportunidad para que el menor y a familia estén atentos al desarrollo del menor y se puedan prevenir conductas problemáticas no solo del consumo.

Los inhalables fueron la principal sustancia consumida antes de los 14 años en el último año, ya que es una sustancia de bajo costo y fácil acceso; tiene un ligero

aumento en su consumo alrededor de los 15 años, para finalmente observarse un decremento hacia los 18 años o más (ENA, 2011).

Respecto a la edad que nos ocupa, en la encuesta nacional de consumo de drogas en estudiantes del 2014, en alumnos de 5 y 6 de primaria, se observó una prevalencia de 4.7% de consumo en los hombres y en las mujeres 1.7%; situación que se repite en otras edades, y a pesar que las mujeres cada vez tienen más consumo aun no es más alto que el de los hombres (Villatoro-Velázquez, et al., 2014).

En la población de estudiantes de primaria, en la mayoría de los casos su consumo es experimental de manera que 7 de cada 10 de los que consumen drogas las han consumido entre una y cinco veces. Al observar los datos por sustancia, el mayor consumo corresponde a la marihuana 2.3%; correspondiendo un 3.4% a los hombres y 1.1% en mujeres. Podemos observar que los hombres triplican la cantidad de consumo que las mujeres (Villatoro-Velázquez et al., 2014).

Respecto al consumo de las personas cercanas resaltan de manera clara las dos principales figuras de autoridad que los menores tienen; al inicio es el padre, con 9.4 % en estudiantes hombres y 6.8% en estudiantes mujeres; de igual manera comentan del consumo de su mamá en 3.3% y 2.5%, respectivamente. Asimismo, resaltan el consumo de hermanos y mejores amigos con porcentajes importantes (Villatoro-Velázquez et al., 2014).

Podemos resaltar que, así como los padres pueden ser un modelo de consumo, también pueden ser un modelo de conductas positivas, las cuales siempre son un buen ejemplo para aprenderlas. Existe evidencia de que favorecer el que los padres utilicen un estilo de crianza basado en apoyar a los niños y reforzarlos por sus logros es eficaz en la prevención de la violencia (Villatoro-Velázquez et al., 2014).

Y por supuesto que los maestros desde su posición de autoridad y modelo por seguir pueden hacer uso de estas mismas estrategias, de apoyar y reforzar los logros, siendo ellos quienes pasan una gran cantidad de tiempo con los menores y al mismo tiempo motivar el reconocimiento de logros del grupo de pares y de esta manera evitar la constante de estar sobre los errores de los demás.

Analizar los datos de consumo nos permite identificar que en la infancia los porcentajes son bajos y que es un momento muy oportuno para intervenir ubicando claramente los factores de riesgo y los de protección.

Existe gran cantidad de factores de riesgo asociados al consumo, sin embargo, el tomar en cuenta los factores de protección permite fortalecer a los niños para enfrentar situaciones cotidianas.

Las investigaciones realizadas durante las últimas dos décadas han tratado de determinar cómo comienza y cómo progresa el abuso de las drogas. Hay muchos factores que pueden aumentar el riesgo de una persona para el abuso de drogas (Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas; NIDA, por sus siglas en inglés, 2004).

Los *factores de riesgo* pueden aumentar las posibilidades de que una persona abuse de las drogas. Existiendo factores a nivel individual, familiar y social mientras que los *factores de protección* pueden disminuir este riesgo y fortalecer al individuo.

Sin embargo, la mayoría de las personas que tienen un riesgo para el abuso de las drogas no comienza a usarlas ni se hace adicta. Además, lo que constituye un factor de riesgo para una persona puede no serlo para otra (NIDA, 2004).

Los niños con problemas de conducta agresiva suelen tener un factor de riesgo a nivel individual, el cual puede ser atendido con un factor de protección donde el menor obtenga autocontrol de su conducta; de igual manera, si existe falta de supervisión de los padres como un factor de riesgo familiar, el monitoreo será el factor de protección.

Los factores de riesgo y de protección pueden afectar a los niños durante diferentes etapas de sus vidas. Y cada etapa implica retos y aprendizajes donde las personas cercanas se verán implicadas y podrán hacer la diferencia. En cada etapa, ocurren riesgos que se pueden cambiar a través de una intervención preventiva (NIDA, 2014).

Se pueden cambiar o prevenir los riesgos de los años preescolares, tales como una conducta agresiva, con intervenciones familiares, escolares, y comunitarias dirigidas a ayudar a que los niños desarrollen conductas positivas apropiadas. Si no son tratados, los comportamientos negativos pueden llevar a riesgos adicionales,

tales como el fracaso académico y dificultades sociales, que aumentan el riesgo de los niños para el abuso de drogas en el futuro.

Macía (1998) menciona que los individuos con problemas de socialización, con un bajo umbral para la frustración, con fracaso y dolor, que buscan la satisfacción inmediata, que carecen de habilidades sociales para enfrentarse a los problemas de la vida y a las demandas de la sociedad, Un retraso en su desarrollo personal sujetos con bajo nivel de autocontrol, baja autoestima, baja autoconfianza, son personas claramente identificables como de “alto riesgo” para iniciar el consumo de drogas.

La función principal de la escuela es favorecer el desarrollo integral de los alumnos, en un ambiente de tranquilidad y confort, fortalecer las habilidades que ya traen de casa. Los educadores pueden fortalecer el aprendizaje y los lazos con la escuela vigilando las conductas agresivas y la falta de concentración, riesgos asociados con el abuso futuro de drogas y problemas relacionados.

En la medida en que nos enfoquemos en el desarrollo de las habilidades sociales y obtengamos una mejoría en el rendimiento académico, menos serán las posibilidades de que los estudiantes abandonen la escuela. Por lo que se pretende lograr ser constantes en los factores de protección para evitar el consumo de drogas y conductas problemáticas.

Las habilidades sociales en el área de prevención, son una estrategia que incorpora conocimientos y crea habilidades de promoción en diferentes áreas del desarrollo en los/as niños/as. Fomentando el análisis crítico y reflexivo sobre condiciones y estilos de vida, buscando arraigar principios y valores de promoción en la salud. Además, por medio del análisis propicia la concientización y la toma de decisiones que conducen a estilos de vida saludables (Gutiérrez, Villatoro, Gaytán, & Álamo, 2009).

El principal reto es cómo hacerlo desde el papel tan importante que tienen los maestros como figura central, mejorando desarrollando o incrementando competencias que les ayuden a tener una vida activa y saludable.

Ante este panorama se han propuesto acciones desde todos los ámbitos para enfrentar el problema, buscando las mejores estrategias que nos permitan desarrollar habilidades y fortalecer su desarrollo pleno.

En el desarrollo del presente documento se han mencionado ideas de cómo ir involucrándonos de alguna manera fomentando los factores de protección, ahora se desarrollan algunas estrategias que podrán llevarse a cabo con los menores.

Estrategia práctica dirigida a docentes para realizar intervención en el manejo de emociones

El aprendizaje efectivo de las habilidades implica: Actuaciones, ensayo, modelado; análisis de situaciones; trabajo en grupos pequeños; debates; ensayos individuales; mapeo de decisiones o árboles de problemas, análisis de contenido literario, ejercicios de relajación y desarrollo de confianza; juegos e imitaciones. En la tabla 1 se describe la estrategia práctica.

Describir estrategias puede resultar fácil, pero la esencia de ellas está en la actitud que cada facilitador tiene y el toque personal que le den, considerando la edad de los menores, la relación que desde el inicio se estableció con ellos y el compromiso del rol tan importante que se juega.

Es importante mencionar que por cuestiones teóricas se dividen las habilidades, pero en la vida real se presentan y se desarrollan de manera conjunta y unas apoyan a otras lo cual permite fortalecerlas al mismo tiempo.

Tabla 1. Descripción de la estrategia práctica para desarrollar habilidades emocionales de prevención para el uso de drogas.

Sesión:	1	Duración:	60 minutos
Actividad: ¿Qué son las emociones?			
Objetivo: Reconocer las emociones que se viven diariamente.			
Descripción del procedimiento: Manejo del estrés: incluir en la planeación tiempo para la respiración, relajación progresiva e imaginación mental. Se muestran caritas de varias emociones tristeza, enojo, miedo, felicidad, etcétera, Se reflexiona cuándo y cómo han sentido las emociones. Se analizan para qué nos sirven las emociones (por ejemplo: el miedo para huir, la tristeza para pedir ayuda, el enojo para defenderse, etcétera).			
Materiales: Caritas de emociones, pizarrón, plumones			
Evaluación: Se cierra la sesión preguntando y retroalimentando: ¿Cómo nos sentimos hoy? y ¿por qué?			
Sesión:	2	Duración:	60 minutos
Actividad: ¿Qué hago con mis emociones?			
Objetivo: Reflexionar sobre el qué hacemos y cómo lo sentimos.			
Descripción del procedimiento: Se inicia con frases incompletas como: cuando estoy enojado, yo..., si estoy triste, yo..., cuando sentí miedo, yo... Escribir la lluvia de ideas de lo que hacen por emoción y si les resulto efectivo. Posteriormente destacar las opciones que implican expresar la emoción, resolver la situación, hacer algo para sentirse mejor. Finalmente resaltar qué hacer como que no pasa nada, ocultar o negar la emoción no favorece un buen manejo de las emociones y al contrario se acumulan y nos confunden. Concluirán con lo que harán la próxima vez que llegue otra vez esa emoción.			
Materiales: Hoja con frases incompletas			
Evaluación: Retroalimentación de lo aprendido.			
Sesión:	3	Duración:	60 minutos
Actividad: ¿Qué hago con mis emociones?			

Objetivo: Sentir y manejar emociones.		
Descripción del procedimiento: Frustración: juegos que impliquen competencia y hacer evidente la frustración lo que nos hace sentir y pensar. Aceptar la frustración, pensar diferente. Asumir las consecuencias. ¿Qué nos hace sentir tristes? ¿Qué hacemos? Se vale llorar, pedir ayuda, hacer cosas que nos gustan y hagan sentir mejor.		
Materiales: Juegos de competencia, hojas, pizarrón y plumones.		
Evaluación: Retroalimentar lo aprendido.		
Sesión:	4	Duración: 60 minutos
Actividad: Habilidades de comunicación.		
Objetivo: Practicar habilidades de comunicación en el grupo de pares.		
Descripción del procedimiento: Organizar grupos pequeños de comunicación sobre quien soy, que quiero. Practicar la asertividad en ejercicios por parejas frente al grupo, cargar la mochila de otro, hablar por alguien más etcétera. Retroalimentar respecto a la postura, tono de voz, distancia etcétera. Habilidades para negociación/rechazo: practicar en pares el iniciar una conversación, expresar desacuerdo, hacer peticiones.		
Materiales: Salón amplio y sillas.		
Evaluación: Dinámica ¿cómo hablo sin voz? Resaltar los aspectos por considerar en la comunicación no verbal.		
Materiales: Juegos de competencia, hojas, pizarrón y plumones.		
Evaluación: Retroalimentar lo aprendido.		
Sesión:	5	Duración: 60 minutos
Actividad: Confianza, cooperación, empatía.		
Objetivo: Poner en práctica habilidades de los menores.		
Descripción del procedimiento: Promover que los alumnos organicen actividades deportivas, académicas, culturales, recreativas que refuerce diferentes habilidades en los menores (torneos de deportes, concurso de oratoria, de matemáticas, de pintura, de baile).		
Materiales: Balones, trofeos, diplomas, canchas y salones.		

Evaluación: Manifestación de habilidades descubiertas y desarrolladas.	
Sesión: 6	Duración: 60 minutos
Actividad: Habilidades cognitivas	
Objetivo: Analizar situaciones problema y buscar alternativas de solución.	
Descripción del procedimiento: Análisis de cómo utilizar una hoja en diez situaciones, un clip, un palillo etcétera. Practicar problemas no solo de conocimientos matemáticos, sino de manejo de problemas cotidianos a los que los menores se enfrentan. (Romper un artículo importante de papas, perder la lapicera o el muñeco favorito, pelear con la hermana por el control de la televisión, etcétera). Buscar variedad y cantidad de alternativas de solución y sus consecuencias. Compartir en plenaria las soluciones más viables que encontraron.	
Materiales: Salón amplio, sillas y hojas.	
Evaluación: Pasos para solucionar una situación.	
Sesión: 7	Duración: 60 minutos
Actividad: Metas cotidianas.	
Objetivo: Organizar tiempo y metas cotidianas.	
Descripción del procedimiento: Autoevaluación: detectar fortalezas y debilidades con las que cada uno cuenta y analizar que nadie es bueno para todo. Trabajar con los menores de cómo invertir el tiempo libre, que metas quieren alcanzar a corto plazo, (en una semana, un mes). Trabajar en conductas positivas y negativas y observar que consecuencias se obtienen con cada una de ellas. Monitoreo personal: promover el registro de sus conductas para que tengan claro que sucede y puedan modificarlas. (Cuántos días participé en clase, si entregué todas las tareas, apoyé en las actividades del hogar, etcétera).	
Materiales: Hojas, pizarrón y plumones.	
Evaluación: Sopa de letras.	

Conclusión

Sin duda los niños mueven al mundo, es una población que ocupa el quehacer cotidiano como padres, maestros y sociedad en general. Desde el lugar que ocupamos es necesario hacer conciencia del papel tan importante que representamos, de nuestras habilidades y de nuestras carencias, de esta manera buscaremos capacitarnos y mejorar cada día el desempeño que realizamos.

La prevención es una de las principales estrategias que se utiliza para evitar múltiples enfermedades, en las diferentes edades. Y las adicciones no están exentas de utilizarla. Durante la experiencia profesional y el trabajo con diferentes niveles educativos he confirmado que mientras más pronto se realicen acciones preventivas los alumnos están más receptivos y participativos.

Asimismo, en cada una de las etapas escolares las estrategias pueden irse modificando, pero en esencia son las mismas el desarrollar aspectos sociales cognitivos y emocionales nos darán elementos que fortalecerán el contacto con los alumnos. No sobra decir que la prevención es lo primero, pero cuando ya es necesaria una intervención clínica, no dudemos en recurrir a las instancias correspondientes que esté más cerca de nuestros hogares, así como la canalización oportuna. A las diferentes instituciones de salud encargadas de la atención de los usuarios.

En la actualidad se dispone de manuales en los medios digitales a los que se puede acceder desde cualquier medio, como el manual de prevención de “dejando huellitas en tu vida” del Instituto Nacional de Psiquiatría y su revista de salud mental con la información más actualizada en su ramo. También el Consejo Nacional de Adicciones, tiene diferentes guías de libre acceso, dirigidas a niños, adolescentes y adultos para la prevención de las adicciones. En cuanto a las entidades encargadas de brindar el tratamiento se encuentran los módulos de salud mental de la Secretaría de Salud, los centros de integración juvenil, los centros de atención de las adicciones, entre otras.

Lo más importante es, no darse por vencido y lograr que cada día, el esfuerzo rinda fruto en el trato con los alumnos y al menos, se siembre la curiosidad de cómo ser cada día mejores y de disfrutar cada momento de la vida.

Referencias

- Gutiérrez-López, M., Villatoro-Velazquez, J., Gaytan-López, L., & Alamo-Uloa, A. (2009). Infancia, adicciones y salud mental: Manual del programa de prevención “Dejando huellita en tu vida”. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud. Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas. Villatoro-Velázquez JA, Medina-Mora ME, Fleiz-Bautista C, Téllez-Rojo MM, Mendoza-Alvarado LR, Romero-Martínez M, Gutiérrez-Reyes JP, Castro-Tinoco M, Hernández-Ávila M, Tena-Tamayo C, Alvear Sevilla C. Recuperado de www.conadic.gob.mx, www.cenadic.salud.gob.mx.
- Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas. NIDA. (2014). Cómo prevenir el uso de drogas en los niños y adolescentes (2ª Ed.). Recuperado de <https://drugabuse.gov/es/publicaciones/como-prevenir-el-uso-de-drogas-en-los-ninos-y-los-adolescentes-segunda-edicion>.
- Macía, D. (1998). Las drogas: Conocer y educar para prevenir. Madrid: Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). La prevención de la violencia: Evaluación de los resultados de programas de educación para padres. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/103610/1/9789243505954_spa.pdf.
- Villatoro-Velázquez, J., Oliva, N., Fregoso, D., Busto, M., Mujica, A., Martín del Campo, Nanni, R., & Medina-Mora, M. E. (2014). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/investigacion/ENCODE_DROGAS_2014.pdf.

Consideraciones finales

María Leticia Bautista Díaz³¹

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz

Rubén García Cruz

Norma Angélica Ortega Andrade

A lo largo de la historia, las crisis sociales y naturales, han sido gestoras de movimientos educativos a favor del mejoramiento humano. Estas condiciones han generado diversas dificultades en el ámbito emocional, cognitivo, conductual y social. Debido a estas problemáticas, los profesionales de las ciencias del comportamiento enfrentan en la actualidad desafíos que van desde la comprensión, definición y modificación de los diferentes problemas que aquejan a la sociedad. Uno de los temas sociales más relevantes por su impacto en todas las esferas de la vida, es la convivencia sana y pacífica, como elemento de interacción que debería estar presente en las comunidades educativas.

El estudio de la convivencia o bien de su ausencia, en ambientes escolarizados, se ha convertido en una necesidad referente para la prevención de problemas asociados con la violencia escolar, el acoso entre pares, los problemas de rendimiento académico asociados con ambientes disfuncionales (escolares y familiares), así como la tendencia a mirar la escuela como el espacio óptimo para la inclusión y el aprendizaje de modelos sociales que pueden ser positivos en la formación integral de un individuo.

31 M. L. Bautista D., A. I. Valencia O., R. García C. y N. A. Ortega A., Área Académica de Psicología, ICSa, UAEH.

La presente obra, integra propuestas desarrolladas desde una mirada psicológica con el objetivo de servir como herramienta práctica para profesores y directivos que se encuentran comprometidos con la idea de que la educación es la principal herramienta para la transformación social.

Por otra parte, para el psicólogo que se encuentra inmerso en el campo de la educación, esta obra constituye una oportunidad de actualización teórico-metodológico para implementar estrategias sencillas y efectivas en comunidades educativas, aprovechando el trabajo integral que puede derivarse de involucrar a todos los actores escolares.

Uno de los pilares necesarios para la convivencia es la regulación emocional, misma que se gesta de forma individual en los primeros años de vida, pero que será moldeada por la interacción social que se vive, día con día en la escuela. Es por ello que la primera parte de esta obra, dirige su atención a los restos y posibilidades para la igualdad, la diversidad y la no violencia en el espacio y quehacer educativo. De igual forma atiende a la regulación emocional en niños y adolescentes, al manejo del enojo y la agresión, así como el potenciar las conductas resilientes. También presenta propuestas que permitan al docente el desarrollo de estrategias para el afrontamiento y el manejo del estrés.

Aunque atender los factores de riesgo es importante, la visión actual de bienestar nos permite entender que se debe trabajar por el desarrollo de comportamientos positivos como medios para la prevención de la violencia, por tanto, en la segunda sección de este texto, se enfatiza la importancia de las habilidades sociales y recursos personales como la meditación para lograr procesos de regulación tanto internos como externos. En la tercera sección se abordaron los recursos axiológicos para la convivencia escolar, así como la importancia del cuidado del bienestar en los docentes, y la propuesta de una estrategia cualitativa de diagnóstico de la violencia escolar.

Finalmente, se entretajan categorías importantes educativas y de la salud que convergen en el aula, a través de un modelo práctico, basado en la investigación cooperativa, como referente que puede ser adaptado a otras instituciones. Además de considerar, que la escuela permite un espacio de aprendizaje de modelos de conducta saludable, incluyendo aspectos como la imagen corporal, y la prevención de enfermedades o conductas adictivas.

De tal forma, que esperamos que al final de esta revisión el lector cuente con información actual sobre las problemáticas que se viven en las escuelas para lograr una sana convivencia, además de identificar estrategias sencillas, prácticas y desarrolladas de acuerdo a las características sociales de nuestras comunidades educativas.

Sabemos que los docentes son una pieza clave en la educación, por ello, es fundamental que cuenten con herramientas adecuadas a las necesidades actuales que viven en sus aulas. Esperamos que este trabajo les permita estar mejor preparados para la importante labor que realizan día con día, y que va más allá del conocimiento académico que transmiten, ya que su actuación puede impactar en la formación de recursos personales que les permita ser los ciudadanos que nuestra sociedad necesita.

No obstante, toda obra puede actualizarse de acuerdo al surgimiento de nuevas problemáticas sociales reflejadas en los ambientes educativos, por lo que este material es el inicio de una secuencia de revisiones abiertas al lector.

Estrategias prácticas para la sana convivencia escolar
se diseñó en formato electrónico en la Dirección de Ediciones
y Publicaciones con el apoyo de la Imprenta Universitaria y la Dirección
de Tecnologías Web y Webometría de la Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo, en el año 2025.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE HIDALGO



CONSEJO
EDITORIAL



www.uaeh.edu.mx

