



# Estrategias de afrontamiento del estrés escolar y acciones docentes para fomentarlas

**Catalina Palacio Chavarriaga**

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia ([catalinapalacio3@gmail.com](mailto:catalinapalacio3@gmail.com))

ORCID ID: oooo-0001-6201-2443

**Jairo Gutiérrez Avendaño**

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia ([jairo.gutierrezav@amigo.edu.co](mailto:jairo.gutierrezav@amigo.edu.co))

ORCID ID: oooo-0002-0642-0722

**Sonia Rut Quintero Arrubla**

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia ([sonia.quinteroar@amigo.edu.co](mailto:sonia.quinteroar@amigo.edu.co))

ORCID ID: oooo-0003-4835-2593

Recibido: 27 de junio de 2022 | Aceptado: 24 de mayo de 2023 | Publicado en línea: 1 de agosto de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.12>

## RESUMEN

La escuela exige por parte de los escolares la adaptación a las situaciones que en ocasiones los estresan. Por esta razón, y con el propósito de ampliar la comprensión en torno a esta temática, el objetivo propuesto es conocer las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés escolar que utilizan los estudiantes de cuarto grado en cuatro instituciones educativas de la Comuna 11 de Medellín (Colombia) y las acciones que realizan los docentes que los acompañan para fomentar su desarrollo. Es una investigación cualitativa, bajo un enfoque fenomenológico hermenéutico. La muestra fue de 83 estudiantes y 2 docentes que tenían a su cargo dicho grado. Se observó que las habilidades de los escolares para afrontar los momentos de tensión en la escuela son reducidas. Es preciso llevar a cabo estrategias pedagógicas en torno al fomento de dichas competencias, de tal forma que se puedan evidenciar los avances en sus conductas, en la manera como se relacionan con los demás y con el ambiente escolar en general.

## PALABRAS CLAVE

(fuente: **tesauro de la Unesco**) ambiente educacional, estrategias de afrontamiento, educación, estrés escolar, infancia.

## Coping strategies against school stress and teaching actions to promote them

### ABSTRACT

The school demands on the part of the schoolchildren the adaptation to the situations that sometimes stress them for this reason and in order to broaden the understanding around this issue, the objective of this research was to know the coping strategies in stressful situations school used by fourth grade students in 4 educational institutions of Comuna 11 of Medellín, Colombia and the actions carried out by the teachers who accompany them to promote their development. It is a qualitative investigation, under a hermeneutical phenomenological approach. The sample consisted of 83 students and 2 teachers who were in charge of this grade. It was observed that the abilities of schoolchildren to cope with stressful moments at school are reduced. It is necessary to carry out pedagogical strategies around promoting these competences, in such a way that progress can be evidenced in their behaviors, in the way they relate to others and with the school environment in general.

### KEY WORDS

(Source: Unesco Thesaurus) educational environment, coping strategies, education, school stress, childhood

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

De acuerdo con lo anterior, una de las funciones de la escuela, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), descrita en los estándares de formación ciudadana, es el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan afrontar las diversas situaciones en su diario vivir y adaptarse a ellas (p. 13), puesto que los niños que no logran acoplarse al entorno escolar pueden ver afectados su desempeño académico y desarrollo integral, si se tiene en cuenta que se disminuye la capacidad de atención, concentración, además de las habilidades para establecer relaciones interpersonales (Trianes, 2003, p. 114).

En este sentido, es importante que los docentes conozcan las habilidades que poseen sus estudiantes para afrontar los momentos de estrés que se viven en el entorno educativo, con el

propósito de ejecutar actividades que les permitan adquirir nuevas estrategias para afrontar las situaciones a las que aún no logran adaptarse con facilidad.

En consecuencia, el papel que desempeña el docente es clave para fomentar el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes afrontar y acoplarse a las situaciones que, por momentos, los estresan. De este modo, el mostrarse empático, y ser capaz de reconocer cómo llega a afectar una determinada experiencia a sus educandos, es fundamental para propiciar un desarrollo integral exitoso de la niñez en etapa escolar.

De allí que uno de los intereses de este estudio fuera conocer las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés escolar que utilizan los estudiantes de cuarto en cuatro instituciones educativas de la Comuna 11 Laureles-Estadio de la ciudad de Medellín, y las acciones que realizan los docentes que los acompañan para fomentar su desarrollo, con el fin de contar con evidencia empírica que permita identificar las competencias que los estudiantes requieren desarrollar para adaptarse a su contexto escolar y vivir experiencias de bienestar en su tránsito por la escuela. Se seleccionó la Comuna 11 de la ciudad de Medellín por la heterogeneidad de la población que asiste a las instituciones educativas públicas asentadas en el sector, característica que permite ampliar el abanico de habilidades utilizadas por los estudiantes de los diversos estratos socioeconómicos para adaptarse a los momentos de estrés escolar.

A su vez, este artículo busca dar respuesta a la necesidad planteada por Trianes *et al.* (2012) de investigar en torno al estrés infantil para comprenderlo mejor y contar con información que brinde elementos a los docentes, con el propósito de facilitar la adaptación de la niñez a su contexto educativo (p. 34). Para tal fin, se presentan los resultados de la categoría *estrategias de afrontamiento* utilizadas en los momentos de estrés escolar por parte de los niños del núcleo educativo estudiado y las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar la adquisición de competencias que les permitan a los estudiantes superar los momentos de tensión escolar. Aspectos que hacen parte de la investigación titulada “Las voces de los niños y niñas frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela”.

Para comprender los resultados de esta investigación es necesario establecer qué se entiende por las categorías objeto de estudio *estrategias de afrontamiento y estrés escolar*; en cuanto a la primera, Florencia y Domingo (2018) la definen como las habilidades que posee una persona para adaptarse a una realidad que interfiere en su tranquilidad (p. 415). Estas capacidades son subjetivas y varían conforme a la personalidad de la persona y las vivencias que perciba como abrumadoras; algo semejante sugiere Trianes (2003) al expresar que son las acciones intencionadas que realiza cada persona conforme a la situación de estrés que enfrenta (p. 35). Es decir, son todas las destrezas utilizadas consciente o inconscientemente para superar momentos de pérdida del equilibrio mental o corporal, con el fin de volver a la calma.

En esta misma línea, Frydenberg y Lewis (1993) establecen que las estrategias de afrontamiento son las acciones que ejecuta una persona para hacer frente a las circunstancias vividas que la tensionan o preocupan en su cotidianidad (255). Además, estos autores en 1996 proponen la siguiente clasificación: estrategias dirigidas a solucionar el problema, basadas en la relación con los demás y afrontamiento improductivo (p. 233), categorías que serán utilizadas más adelante en el análisis los resultados.

A las anteriores definiciones se le suma la de Lazarus y Folkman (1986), que definen las estrategias de afrontamiento como “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (p. 64). En este sentido, dependerá de la valoración del estímulo interno o externo la elección de la acción por seguir para superar el momento de tensión.

Se sugiere a los maestros brindar espacios en el contexto escolar, donde se presenten situaciones problematizadoras, a las cuales los estudiantes deban dar solución, porque es mediante este tipo de estrategias que el maestro puede identificar si la forma de resolver dicha realidad es directa o de carácter evitativo, emocional o racional, con el propósito de planear actividades que permitan al niño extender las habilidades emocionales a partir de las que ya posee, para habituarse a las circunstancias que vive en los diferentes contextos donde socializa.

La segunda categoría por definir es el estrés escolar; para tal fin, primero hay que establecer lo que se entenderá por estrés en general, término conceptualizado por Lazarus y Folkman (1986) como “el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (18), de donde surgen desequilibrios emocionales, mentales y físicos que interfieren en el día a día de las personas. A su vez, Trianes (2003) considera que el estrés es el malestar que se siente ante una situación (p. 15). Es decir, debe existir un estímulo al que se enfrenta una persona, ante el cual se siente sin habilidades necesarias para afrontarlo. Estas circunstancias generan preocupación miedo, tristeza, y afectan el normal funcionamiento del cuerpo humano. De igual modo, Naranjo (2009) se refiere al estrés como “cualquier factor externo o interno que induce a un aumento en el esfuerzo por parte de la persona para mantener un estado de equilibrio dentro de sí mismo y en relación con su ambiente” (p. 172). Esta última definición se caracteriza por centrarse en la energía que debe invertir una persona para estar en armonía consigo misma. Según Orlandini (2012), desde los primeros años de escolaridad hasta finalizar la educación posdoctoral, las personas experimentan estrés cuando están en procesos de formación; este es catalogado como estrés académico y surge tanto al realizar actividades académicas independientes como en los momentos compartidos en el entorno educativo.

En cuanto al estrés percibido en la niñez, este se relaciona con las situaciones cotidianas que causan desequilibrios físicos y emocionales en ellos, debido a las vivencias cotidianas o a algunas circunstancias inesperadas en los entornos donde socializan, tales como la pérdida de uno de sus padres, una enfermedad catastrófica de un ser querido o necesidades económicas o emocionales insatisfechas vividas en el interior de los hogares (Rivera, 2013, p. 80). Lo anterior va en contravía del desarrollo integral de los menores, debido a que tienen que enfocar su atención en suplir las falencias a las que se exponen por la falta de recursos o el poco acompañamiento de parte de familiares o docentes.

Por otro lado, el estrés escolar es definido por Martínez y Diaz (2007) como la inadaptación o malestar de un estudiante frente a las demandas que le presenta la escuela, ya sean estas de tipo relacional con compañeros o docentes o de tipo cognitivo, al tener que presentar exámenes, o por las tareas que no sabe cómo resolver (p. 14). Igualmente, Martínez (2014) expone que el estrés escolar desde lo social se relaciona con el ambiente de incomprendimiento que en ocasiones es percibido por los estudiantes, debido a la falta de sensibilidad de algunos docentes, que afecta en

mayor medida a aquellos escolares que tienen alguna discapacidad o son inmigrantes (p. 298). En esta misma línea, Caldera, Pulido y Martínez (2007) definen el estrés académico como aquel que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo.

Maturana y Vargas (2015) coinciden con las definiciones anteriores y las amplían al mencionar que existen elementos relacionados con el estrés escolar, en cuanto a factores biológicos que pueden ser observados por los docentes en el aula como, por ejemplo, las quejas por dolor de espalda o cabeza, al igual que factores psicológicos que se relacionan con la expresión de sentimientos: rabia, frustración, tristeza, o aspectos relacionados con lo cognitivo, como la poca memoria a corto plazo, dificultad para organizar tiempos y materiales, entre otros (p. 36). De ahí la cautela y sensibilidad que deben primar en la relación docente-estudiante, de tal forma que se promueva un clima armónico en beneficio de los aprendizajes significativos.

## METODOLOGÍA

### Diseño

Este es un estudio con enfoque cualitativo que utilizó la metodología fenomenológica hermenéutica con el propósito de conocer el mundo de la vida de los estudiantes, específicamente la *pedagogía fenomenológica*, término acuñado por el grupo de la revista *Phenomenology+Pedagogy*, que contempla la posibilidad de construir conocimiento a partir de las vivencias de los estudiantes y docentes en su contexto escolar. Premisa que además se sustenta en los postulados de Aguirre y Jaramillo (2012), quienes exponen que el método en mención es “una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación” (p. 71), puesto que permite comprender las realidades vividas en la escuela. En este sentido, Van Manen (2003) estableció varios métodos para llegar a comprender un problema desde la fenomenología hermenéutica; el primero de ellos es el holístico, que consiste en una interpretación del significado global de la experiencia vivida por los participantes; el segundo, es a través de la aproximación selectiva, en la que se escogen frases que se destaque y lleven a responder la pregunta de investigación; y por último, la aproximación detallada, en la que se lee cada una de las frases y se intenta descubrir lo que revelan en cuanto a la temática objeto de estudio. Para el caso particular de esta investigación se realizó una aproximación detallada a cada una de las expresiones de los estudiantes y docentes, con el fin de dar a conocer la experiencia vivida en el contexto escolar.

### Participantes

Hicieron parte de la población cuatro de las cinco instituciones públicas que pertenecen a la Comuna 11 Laureles-Estadio de la ciudad de Medellín. De cada institución, para la muestra se seleccionó a conveniencia un grupo de cuarto por institución. Se enviaron 147 consentimientos; de ellos se recibieron bien diligenciados 85, y en el momento de realizar la actividad asistieron 83 estudiantes.

## Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron 83 cuestionarios semiestructurados aplicados a igual número de participantes en la primera visita que hizo uno de los investigadores a las instituciones educativas para presentar la propuesta de investigación a los niños que se mostraron interesados en participar, de los cuales, en el momento de analizar la información, solo se tomaron aquellos de los estudiantes que quisieron participar y sus padres o acudientes firmaron los consentimientos. En estos se les preguntó: ¿qué era para ellos la escuela?, ¿si alguna vez se habían sentido estresados, tensionados, preocupados o aburridos en la escuela? Si su respuesta era afirmativa debían escribir el porqué de este sentimiento y qué hicieron al sentirse así. Los anteriores interrogantes permitieron un primer acercamiento a las percepciones de los estudiantes frente a su contexto educativo y las situaciones que les causan tensión o estrés escolar; estos fueron un insumo para la elaboración de los cuatro talleres de cuento dibujado, uno por institución, realizados con un promedio de veinte estudiantes y por tres investigadores, que consistieron en la narración de un cuento (véase el anexo 1), con el fin de que los participantes evocaran situaciones que los habían estresado o tensionado en la escuela.

Posteriormente se les pidió que dibujaran la parte del cuento que más les llamó la atención, y, a partir de allí, se estableció un diálogo alrededor de preguntas prestablecidas, tales como ¿qué relación tiene el dibujo realizado con alguna anécdota vivida recientemente en la escuela?, ¿qué acciones realizan en momentos de preocupación, tensión, miedo o tristeza? Al finalizar el taller, se indagó acerca de los sentimientos que surgieron en medio de la actividad, que permitieron profundizar en las vivencias escolares de los participantes y así comprenderlas.

Además, se invitó a participar a los docentes que tenían a su cargo el grado objeto de estudio; accedieron a participar dos maestros, a quienes se les envío por correo electrónico un cuestionario semiestructurado con el fin de conocer las experiencias que ellos consideraban que causaban tensión en los estudiantes, y las acciones que realizaban para ayudarlos a superar los momentos de tensión. Las preguntas que incluía este cuestionario eran:

—Por favor, dé ejemplos de situaciones infelices o problemas que enfrentan sus estudiantes en la escuela, incluyendo inconvenientes con compañeros de clases, docentes y otras personas con las que se relacione en la escuela.

—¿Cómo cree que afectan los problemas anteriores a la vida escolar de sus estudiantes? Tenga en cuenta aspectos relacionados con: la interacción social, lo emocional y el proceso de aprendizaje entre otros aspectos que considere importantes.

—¿Intentan sus estudiantes resolver los problemas que viven en la escuela?

—¿Qué hacen sus estudiantes para solucionar las dificultades que se les presentan en el ambiente educativo?

—¿Cómo ayuda a sus estudiantes a superar las dificultades que se les presentan en la escuela?

—¿Qué acciones realiza en el aula de clase para desarrollar competencias socioemocionales en sus estudiantes?

—¿En su formación como docente o durante el ejercicio de su profesión a escuchado usted el concepto estrés escolar?

—¿Desde su experiencia como docente qué cree usted que es el estrés escolar?

—¿En su labor docente cómo ha ayudado a sus estudiantes a sobrellevar el estrés en la escuela?

Estas preguntas fueron adaptadas del instrumento utilizado en la investigación *A Longitudinal Study of Children's Voices in Regard to Stress and Coping During the Transition to School*, realizada por Wong (2015).

### Procedimiento

Para el análisis de la información se utilizó una matriz categorial en la que se organizó cada uno de los relatos por medio de los códigos establecidos en las tablas 1, 2 y 3, con el objetivo de encontrar lo esencial y único de cada uno. Posteriormente, se identifican aspectos comunes y disimiles en las narraciones. Por último, se construye un relato colectivo que permita dar cuenta de la experiencia y las habilidades de los estudiantes en el contexto estudiado, en el momento de enfrentar situaciones de estrés escolar.

Tabla 1. Significados de los códigos asignados a los talleres aplicados a los estudiantes

Código asignado	Significado del código	No. de estudiantes
T.I.E.1	Taller Institución Educativa 1	20
T.I.E.2	Taller Institución Educativa 2	18
T.I.E.3	Taller Institución Educativa 3	22
T.I.E.4	Taller Institución Educativa 4	23
	Total de estudiantes que participaron	83

Tabla 2. Significados de los códigos asignados a los cuestionarios aplicados a los estudiantes

Código asignado	Significado del código	No. de estudiantes
C.I.E.1	Cuestionario Institución Educativa 1	20
C.I.E.2	Cuestionario Institución Educativa 2	18
C.I.E.3	Cuestionario Institución Educativa 3	22
C.I.E.4	Cuestionario Institución Educativa 4	23
	Total de estudiantes que participaron	83

Tabla 3. Significados de los códigos asignados a los cuestionarios aplicados a los docentes

Código asignado	Significado del código	No. de docentes
C.D.I.E.2	Cuestionario a docente de la Institución Educativa 2	1
C.D.I.E.4	Cuestionario a docente de la Institución Educativa 4	1
	Total de docentes que participaron	2

## RESULTADOS

Los aspectos que se abordan en este apartado son tres: 1) Afrontando el estrés escolar; 2) Lo que dicen los dibujos sobre mi experiencia escolar y 3) Lo que hacen los docentes por mí. La experiencia de cada niño y cada docente se codifica con el fin de sistematizarla, identificarla y profundizar acerca de la experiencia vivida por los participantes.

### Afrontando el estrés escolar

Cada vez que los niños se han sentido preocupados, tensionados, tristes o con miedo en su entorno escolar, toman la opción de actuar o no frente a la situación que les causa este tipo de emociones; esto dependerá de las experiencias vividas en compañía de padres y maestros. Frydenberg y Lewis (1996) las denominan *estrategias de afrontamiento*, que se utilizan para adaptarse a su contexto. Los autores, como se expuso en la introducción, plantean la siguiente clasificación: 1) dirigida a solucionar el problema, 2) afrontamiento basado en la relación con los demás y 3) afrontamiento improductivo. Estas guiarán el análisis descriptivo de esta categoría, porque el propósito es evidenciar las habilidades que tienen los estudiantes para adaptarse a su ambiente educativo (p. 233). En la tabla 4 se muestran los significados de los códigos utilizados para sistematizar las acciones que realizan los participantes para afrontar el estrés escolar.

Tabla 4. Estrategias que asumen los estudiantes en momentos de estrés escolar

Código asignado	Significado del código	No. de respuestas
E.U.1	Calmarse, relajarse	11
E.U.2	Hablar compartir con alguien	11
E.U.3	Nada	13
E.U.5	No hablar mucho	4

(Continúa en la siguiente página.)

Código asignado	Significado del código	No. de respuestas
E.U.18	Respirar profundo	4
E.U.12	Estudiar más	3
E.U.15	Pensar positivamente	3
N.C	No contesto	3
E.U.4	Hacer algo	2
E.U.6	Hacer todas las tareas	2
E.U.7	Llorar	2
E.U.10	Estresarse	2
E.U.25	Concentrarse en lo que se está haciendo	2
E.U.27	Hacer cosas que me gustan y me diviertan	2
E.U.34	Conseguir amigos	2
E.U.8	Cumplir con las normas de la clase	1
E.U.9	Enojarse	1
E.U.13	Pensar que se debe hacer mejor	1
E.U.14	Pensar que no siempre se gana	1
E.U.16	Buscar ayuda	1
E.U.17	No pelear	1
E.U.19	Aprender de los errores	1
E.U.20	Preocuparme	1
E.U.21	Pensar en una mala nota	1
E.U.33	No hacer bromas a los compañeros	1
E.U.35	Cambiarse de escuela	1
E.U.36	No prestarles atención a los compañeros que molestan	1
E.U.38	Dormir	1

El 16% de los participantes expresó no hacer nada en momentos de estrés escolar, 14% se calma y se relaja, otro 14% habla con amigos, padres o docentes sobre lo que les preocupa, 5% trata de concentrarse en la clase, un 5% adicional respira profundamente, el 3% piensa positivamente, hacen todas las tareas al llegar a casa, realizan actividades que sean de su agrado, o intentan conseguir amigos, y un 1% de la población piensa que se debe hacer mejor, que no siempre se gana, buscan ayuda, aprenden de los errores, se preocupan, piensan que se

ganarán una mala nota, se cambian de escuela, lloran o duermen. Las anteriores estrategias se complementan en la realización del taller de cuento dibujado, que se analiza a continuación.

### *Resolviendo mis problemas*

Para Frydenberg y Lewis (1996), las estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema abarcan varias acciones; la primera es concentrarse en darle solución a la situación que causa tensión (p. 234). Es decir, enfocarse en la actividad que realiza el maestro en clase, y cuestionarlo cuando no es clara una explicación, le posibilita al estudiante comprender un tema que al principio parece difícil; además, disminuye la tensión que en ocasiones se vive en el contexto escolar. Al respecto, algunos participantes expresaron: “concentrarme y hacer lo mío” (T.I.E.3); “busco una forma de distraer ese estrés, a mí me sirve poner atención a la profe” (T.I.E.1); “le digo a la profe que me explique otra vez” (T.I.E.2). De igual modo, esta actitud da cuenta de la motivación intrínseca que tienen los estudiantes por avanzar en el desarrollo de sus habilidades.

La segunda está enfocada en los esfuerzos cognitivos para aprender un tema; los participantes comentaron: “la verdad, no sabía qué hacer, solo intenté hacerlo y lo terminé” (T.I.E.1); “me esforcé estudiando más para no sentirme tan nervioso” (T.I.E.2); “cuando no entiendo la tarea investigo, le digo a un compañero que si entendió para que me explique” (T.I.E.3); “... para no poner tristes a mi papá y a mi mamá, me esfuerzo cada día más...” (T.I.E.4). Estos estudiantes hacen uso de su motivación frente a sus procesos de aprendizaje y de la necesidad de recibir aprobación por parte de sus padres, para conseguir mejores resultados en los próximos eventos evaluativos. Al mismo tiempo expresaron que “llegar y ahí mismo hacer la tarea” (T.I.E.3), con el fin de recordar, de forma precisa, las explicaciones dadas por los docentes, y “revisar los cuadernos” (T.I.E.3) para no pasar por alto ningún pendiente escolar.

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

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

Estos momentos de distracción son necesarios para despejar la mente y tomar un nuevo aire antes de realizar las actividades académicas. Por otro lado, mencionan el vínculo con animales de compañía: “la verdad es que cuando uno tiene mascotas y las acaricia a uno se le va el estrés, uno solo piensa que está con su mascota y se le va todo de la mente” (T.I.E.4); “... yo tengo un perro en mi casa y cuando lo sobo se desaparece la tristeza, la rabia o la preocupación” (T.I.E.4). El vínculo que establecen los participantes con su perro o gato, según Anderson y Olson (2006), les brinda a los niños “estabilidad emocional...; mejora las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y facilita el aprendizaje de la responsabilidad, el respeto, y la empatía de los estudiantes” (p. 35).

### Afrontando el estrés con los otros

Este grupo incluye acciones como acudir al “apoyo social, hacer amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, apoyo espiritual y apoyo profesional” (Frydenberg & Lewis, 1996, p. 234). Uno de los participantes, al referirse al soporte que brindan los padres en momentos de estrés escolar, expresó estar:

[...] muy asustado por un examen porque yo iba a perderlo y no quería ir a la escuela, hasta que mi mamá me dijo “vaya que le va ir muy bien en ese examen, va tener un tiempo para hacerlo porque la profe se demora mucho”. Yo le dije a mi mamá voy, pero estudio allá porque como yo le creo a mi mamá, entonces yo fui estudié allá y me saqué como 3.3. (T.I.E.2)

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

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

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

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

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

Otro de los estudiantes comentó que “no hice nada porque no era capaz de defenderme de mis compañeras, una vez le dije a la profesora, pero la profesora solo nos dejaba un tiempo castigadas en el salón y ya” (T.I.E.2). Llaman la atención las experiencias de los tres últimos participantes, que perciben falta de apoyo del docente en la resolución de conflictos en la escuela, al no ofrecerles alternativas diferentes al regaño o castigo para darles solución.

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

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

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

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

Desde el aspecto espiritual, los participantes comentaron: “yo una vez le hice una carta a Dios, recé, la puse debajo de la almohada y me quedé dormido ahí mismo y al otro día, la carta ya no estaba” (T.I.E.1); “respirar, entrar en calma y pedirle a Dios que me devuelva la paz y la tranquilidad” (T.I.E.2). Una docente participante expone que “antes de una evaluación, oramos para hacer descarga de emociones. Les hago tomar conciencia de ser responsables y asumir si estudió, si pidió ayuda o si realizó su tarea consciente de lo que hacía” (C.D.I.E.4). Orar a un ser omnipresente, cualquiera que sea la fe que se profesa, es otra de las estrategias que utilizan los participantes que les permite aliviar sus preocupaciones, encontrar su paz interior y recuperar la confianza para lograr solucionar aquella situación que los perturba.

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

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

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

#### *Cuando el estrés no se afronta*

Este grupo de estrategias de afrontamiento, según Morales y Trianes (2012), se refiere a los pensamientos o acciones que no son útiles para darle solución a una situación en un momento de estrés como “preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar el problema, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse o reservarlo para sí” (p. 37). Al analizar los relatos de los niños, se encontraron las siguientes expresiones referidas a esta subcategoría: “preocuparme, estresarme y pensar que me voy a sacar un 1” (C.I.E.1); “enojarme y estresarme, no estar feliz... Como muy estresado y triste” (C.I.E.1).

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

En esta subcategoría de estrategias de afrontamiento se encuentran las acciones encaminadas a disminuir la tensión muscular, por ejemplo, “mojarse la cabeza” (T.I.E.1); “darse una ducha bien fría” (T.I.E.3); “respiro, me relajo, cuento hasta 10. La profe me enseñó un masaje para olvidar todo lo malo que me ha pasado, que es calentar las manitos y empezar a frotarnos en la frente y nos estiramos” (T.I.E.4). Para Morales y Trianes (2012) la relajación muscular es una estrategia que aplaza la solución del problema, al volver a su equilibrio emocional momentáneamente y no proceder frente al problema que causa malestar en su vida escolar (p. 37).

En general, estas conductas frente a situaciones que producen tensión en la escuela son aprendidas en el contexto familiar o educativo, y, al ser acciones que no se enfocan en superar la dificultad, afectan el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y corporales. Por lo tanto, los adultos que acompañan a niños en sus procesos de formación deben brindarles información y realizar actividades que les permitan, por sí solos, tomar decisiones encaminadas a resolver la situación que les preocupa. Para Trianes (2003), los niños que cursan la primaria tienen la capacidad de utilizar diferentes tipos de estrategias para afrontar sus dificultades; estas dependerán de su desarrollo cognitivo, emocional, y su experiencia en el ambiente escolar y familiar (p. 39).

### **¿Qué dicen los dibujos de los niños?**

En el marco de esta investigación, para complementar la comprensión de la experiencia vivida por los participantes, se desarrolla el taller de cuento dibujado en cada una de las instituciones, en el que los niños realizan un dibujo para su respectivo análisis, en atención a que el dibujo, como lenguaje expresivo y actividad rectora de la educación en la infancia, permite también hacer lecturas de aquello que se expresa en los trazos de quien lo realiza.

#### *Las escenas dibujadas por los niños*

Para esta actividad, se cuenta una historia donde el protagonista es un niño al que le gustaba aprender muchas cosas, disfrutaba los momentos de juego en el recreo y las actividades al aire libre con los compañeros. Sin embargo, había días en los que no quería ir a estudiar. Esos días no le provocaba levantarse temprano, buscaba excusas, que iban desde la enfermedad hasta la manifestación verbal de su deseo de no asistir; en este suceso, se encuentra con una madre insistente que le demanda responder al interrogante ¿qué le pasa? Por consiguiente, en algún momento le deja debajo de su almohada una carta en la que manifiesta sus emociones.

Luego, en la escuela, él logra hablar del asunto con una compañera y deciden conversar con su maestra la causa de su malestar subjetivo. Finalmente, la trama encuentra un desenlace en el que el niño expresa el origen de su preocupación, generada porque debía sacarse una buena nota en los exámenes o de lo contrario sus padres le reclamarían y no podría ir de vacaciones al mar.

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

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

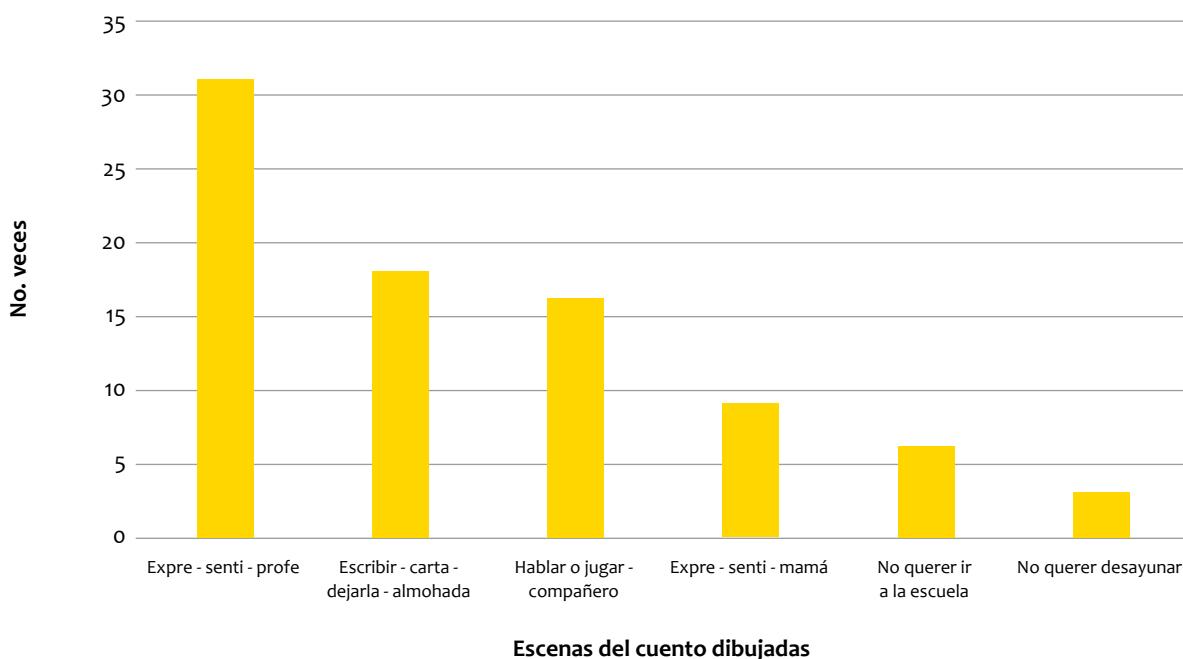
El contar la historia puede favorecer identificaciones con el protagonista, con los demás personajes y con las escenas; además, permite que se expresen sentimientos y emociones a través del arte, en este caso, el dibujo y las preguntas que se orientan a partir de allí para comprender el mundo de la vida de los niños en su contexto educativo.

En la actividad, se realizaron un total de 83 dibujos a partir de la historia contada a los niños, en la que debían plasmar la escena que más les llamó la atención y relacionarla con sus propias vivencias. A continuación, en la tabla 5 y la figura 1 se muestran los resultados.

Tabla 5. Escena que dibujaron los participantes

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

Figura 1.  
Escenas del cuento que llamaron la atención



En la revisión de las escenas dibujadas por los niños se encuentra que, de los 83 dibujos, 31 determinan, como opción alternativa ante el malestar generado por la situación, expresar sus sentimientos a la profesora, lo cual puede dar cuenta del lugar de representación simbólica de afecto y confianza que esta figura les genera en el espacio educativo.

A este respecto, Giraldo y Quintero (1999) plantean que “el maestro es un sujeto a quien se le supone un saber y que, como tal, articula un discurso donde da cuenta de un objeto de saber” (p.122). Dicha experticia es valorada por los participantes que ven al maestro como una persona a la que pueden acudir para dar solución a sus preocupaciones y conflictos escolares.

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

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

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

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

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

#### *La revisión del trazo en los dibujos*

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

Tabla 6. Tipo de trazo utilizado por los estudiantes en los dibujos

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

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

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

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

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

#### ¿Qué dice la forma del trazo?

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

### *En relación con la intensidad del trazo*

De los 83 dibujos, 39 dejan ver una fuerte intensidad en la realización del trazo, mientras que, 9 tienen intensidad débil, y 26 denotan una normalidad en la intensidad del trazo. Este último destaca simetría en el dibujo, líneas bien definidas que dan formas que dejan ver seguridad y tranquilidad en sus estados de ánimo para un total de 74, los 9 restantes no presentaron las características analizadas (ver la tabla 6).

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

El trazo débil en los dibujos de nueve niños hace referencia a un estado emocional que refleja algún grado de inseguridad e inestabilidad; además, temores frente a la respuesta esperada por los adultos. Es importante destacar en este aspecto que en diecisiete dibujos los niños retiñeron específicamente dos partes del esquema de las figuras humanas: los ojos y la boca. Lo que puede relacionarse con el asunto de ser mirados y censurados por los adultos para que obtengan “buenas notas” en sus procesos educativos, representados en las tareas y los exámenes.

Por su parte, la boca reteñida puede indicar la manera como estos adultos direccionan el lenguaje hacia los niños de manera verbal y no verbal, es decir, el contenido de sus palabras, la expresión corporal y sus actitudes que marcan una manera particular de su comunicación con los niños que puede llevarlos a generar estrés escolar. Cuando un niño retiene un dibujo puede estar comunicando la necesidad de controlar algo en su vida. En los dibujos se observa que en 36 de ellos hay borrones, como una constante que se repite. Lo que representa una expresión de la ansiedad, un malestar que aún no se logra expresar y se pone en el trazo como manera de manifestar lo que sienten.

### **Lo que hacen los docentes por mí**

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

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

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

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

[...] Lo que hago es, primero, genero confianza... los niños míos se despiden de beso... para mí eso genera confianza en ellos... Trato mucho de bajar mi lenguaje a la altura de los estudiantes, he sido muy criticada por eso porque yo soy, así se me zafe: "ah, no parce, yo si no confío en vos" o "no, pelaíto"... Así trato de bajar mucho el lenguaje, pero es algo muy bonito porque cuando yo les hablo serio, inmediatamente saben: ¡huy, juemadre, la profe está brava! Entonces es eso, que ellos ven esos dos lados míos... Si yo veo que el niño o la niña están ya muy descontrolados: bueno, vaya tome agüita mi amor, échese agüita en la frente, en los codos... Y tratar de que se calmen, pero abordarlo a tiempo. (C.D.I.E.2)

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

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

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

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

Una de las docentes afirma que “todo esto del *bullying* se ve muy reflejado en el nivel académico, los niños después de eso se muestran demasiado retraídos, participan poco” (C.D.I.E.2). Se evidencia aquí la necesidad por parte de los niños de desarrollar habilidades que los hagan menos vulnerables a situaciones de acoso escolar, debido a que ponen en riesgo su permanencia en la escuela y limitan la posibilidad de construir y enriquecer su subjetividad junto a las vivencias de otros. Lo anterior con el fin de contribuir a la disminución de la deserción escolar y a un tránsito por la escuela lleno de experiencias de bienestar para estudiantes y maestros.

## DISCUSIÓN

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, y conforme a la clasificación de Frydenberg y Lewis (1996), utilizada en este estudio para agrupar las acciones que realizan los participantes de esta investigación con el fin de superar las situaciones de estrés escolar, se logró identificar que los niños usan con mayor frecuencia las estrategias enfocadas en la relación con los demás, seguidas de las orientadas en el problema y las de estilo improductivo. Algunos ejemplos de estas acciones son: comentar la situación con un adulto de confianza, padres, acudientes o maestros, compañeros de clase; respirar profundamente, realizar actividades divertidas o escribir lo que se siente en un diario o carta que se espera lean los padres para recibir una retroalimentación.

Con estos resultados coinciden Romero *et al.* (2017); Gutiérrez y Lemos (2016); Morales *et al.* (2016); Sotardi (2016) y Wong (2015), al afirmar que los estudiantes, para hacer frente a situaciones de tensión referidas a las responsabilidades y vivencias en su escuela, por lo general buscan apoyo social y llevan a cabo actividades que les producen placer, diversión y alegría. No obstante, en algunas ocasiones los estudiantes expresaron que las habilidades o estrategias de afrontamiento con las que cuentan no son suficientes ante las diversas experiencias que viven en su cotidianidad escolar, específicamente frente a las relaciones conflictivas con sus compañeros o cuando las tareas desbordan su capacidad.

En cuanto a las intervenciones pedagógicas encaminadas a desarrollar estrategias de afrontamiento en circunstancias de tensión escolar, las docentes participantes del estudio expresaron que atienden las dificultades de los niños en el momento preciso que sucede la situación específica que preocupa a sus estudiantes, ya sea esta referida a la relación entre los compañeros de clase o con docentes; por cuestiones académicas o de infraestructura, como poca luz, ventilación, y espacio reducido para el trabajo en clase.

Además, si se considera que es un tema de inquietud para todos los niños se trabajan reflexiones grupales, a través de estrategias audiovisuales y de diálogo con los estudiantes. Sin embargo, no

expresaron realizar una intervención constante e intencionada con el propósito de incrementar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, disminuir las situaciones percibidas como estresantes en el ambiente escolar y afrontar de manera eficaz los momentos de tensión.

Estos aspectos sugieren trabajar los resultados de las investigaciones de Piqueras *et al.* (2019); Burroughs y Barkauskas (2017) y Domínguez (2017), quienes proponen fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en todas las áreas de conocimiento, por facilitar procesos de autorregulación, formas de relación no violentas y ambientes relajados propicios para el aprendizaje.

El presente estudio, al igual que el realizado por Harrison y Murray (2014), permitió evidenciar que, además de las experiencias agradables, los participantes perciben su entorno escolar como un lugar en el que se generan obligaciones y relaciones con pares y docentes que producen tensión o preocupación, al igual que las acciones realizadas para volver a la calma. En medio de sus narraciones los niños solicitan a los docentes espacios en los que sean escuchados en cuanto a las experiencias, las necesidades y los intereses en el entorno escolar, y que sus apreciaciones se consideren para implementar estrategias encaminadas a su desarrollo integral.

## CONCLUSIONES

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

La actividad de contarles historias a los estudiantes en las que se sientan identificados con las vivencias de los personajes, les posibilita comprender lo que experimentan y darles solución a los conflictos internos y externos por los que pasan. Aspectos que el docente fomenta al darles espacio a los niños para que dibujen y comenten lo plasmado de una historia que se les ha contado con anterioridad. Dicha actividad le proporciona al maestro información valiosa sobre sus estudiantes tanto en los momentos de bienestar como en los de malestar, incomodidad y tensión, para replicar los primeros y hacer lo posible por disminuir los segundos.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes en momentos de tensión a causa de experiencias propias del ambiente educativo, se llegó a la conclusión de que son variadas y hacen parte del repertorio de habilidades que han desarrollado los niños en su tránsito por la escuela, o con ayuda de padres de familia o acudientes.

Por lo anterior, es preciso brindar espacios a los escolares donde aprendan a identificar las habilidades que tienen para enfrentar momentos de tensión, en qué tipo de circunstancias serían más útiles y darles la posibilidad de desarrollar otras estrategias de afrontamiento para superar los momentos de estrés escolar. Para tal fin, se requiere que los estudiantes reconozcan sus estados de ánimo y el de los demás, y que los docentes sean sensibles ante las preocupaciones

de sus estudiantes en relación con la escuela. De lo contrario, será difícil que los estudiantes reconozcan y seleccionen la estrategia de afrontamiento pertinente para cada caso en particular.

De igual modo, se concluyó que los docentes que participaron del estudio tienen una mirada holística del aprendizaje y consideran que las preocupaciones de los niños en su ambiente educativo son de gran importancia para ellos, puesto que, de persistir en el tiempo, tienen implicaciones negativas en sus procesos de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, la sensibilidad del maestro frente a las necesidades de sus estudiantes implica el reconocimiento de la emocionalidad del niño, sus mecanismos de integración del conocimiento humano a su quehacer cotidiano que es afectado por el estrés escolar y que inhibe este proceso.

Por consiguiente, es indispensable que el docente no solo reconozca que el ambiente escolar puede generar estrés en los estudiantes, sino que actúe frente a este, para permitir que el proceso de aprendizaje fluya hacia los objetivos de la educación establecidos por la institución educativa, pero especialmente para que un adecuado manejo de los estresores infantiles logre generalizarse en el ambiente escolar y genere menos consecuencias negativas futuras en los hombres y mujeres del mañana, en relación con su educación integral.

Además, realizar estrategias pedagógicas en torno a fomentar las competencias socioemocionales en los estudiantes, de tal forma que se puedan evidenciar los avances en sus conductas en la manera como se relacionan con los demás y con el ambiente escolar en general. Estos elementos se encuentran en relación directa con la apropiación del conocimiento.

En este sentido, es preciso brindar un espacio específico en la semana, en el que los niños tengan la posibilidad de expresar sus sentimientos y compartir sus experiencias en el ambiente escolar. Este momento genera confianza entre estudiantes y docentes, con el objetivo de propiciar procesos de comunicación abierta que beneficien los aprendizajes para la vida y la convivencia armónica en los centros educativos, y desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes, consideradas como factor protector ante momentos de preocupación o de tensión en el ámbito escolar.

Por último, es preciso aclarar que este estudio tiene alcance en el contexto específico en el que se realizó y es pertinente realizar otras investigaciones que incluyan instituciones privadas, con el fin de comprender si los estresores y estrategias de afrontamiento en estos ambientes educativos son similares. Adicionalmente, es conveniente ejecutar los talleres de recolección de información en diferentes momentos durante el año, puesto que se evidenció que los estresores al final del periodo escolar no son iguales que los del principio.

## REFERENCIAS

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (8), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Anderson, K. y Olson, M. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös*, 19 (1), 35-49. <https://doi.org/10.2752/089279306785593919>

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I. y Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24 (2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Burroughs, M. D. y Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: Social-emotional learning and ethics education. *Ethics & Education*, 12 (2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287388>
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de los Altos. *Revista Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=7](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=7)
- Domínguez, J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación. *Intervención socioeducativa en la adaptación social*, 10 (10), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>
- Florencia, L. y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *RMIE*, 23 (77), 413-432. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turns to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16 (3), 253-266. doi:10.1006/jado.1993.1024
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the adolescent coping scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 224-235. Doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224>.
- Giraldo, J. L. y Quintero, M. (1999). *Sujeto y educación, hacia una ética del acto educativo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gutiérrez, M. y Lemos, V. N. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes en niños argentinos con diagnóstico de cáncer. *Anuario de Investigaciones*, 24, 331-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696036>
- Harrison, L. J. y Murray, E. (2014). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47, 79-103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Henao, J. F., Marín, A. E. y Vanegas, J. H. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20 (3), 451-465. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.7
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Machover, K. (1973). *Test proyectivo de Karen Machover (la figura humana)*. Tomo I. Biblioteca Nueva. Madrid
- Martínez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *Revista de Psicología*, 1 (1), 295-306. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.375>
- Martínez, E. S. y Diaz, A. E. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Rev. Med. Clin. CONDES*, 26 (1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Serie guía 6, 1-32. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Morales, F. M., Trianes, M. V., Miranda, J. e Inglés, C. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28 (4), 370-376. doi: 10.7334/psicothema2015.10

- Morales, F.M., Trianes, M. V., (2012). *Afrontamiento en la infancia: evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 171-190. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Orlandini, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1975). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piqueras, J., Mateu, O., Cejudo, J. y Pérez, J. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2019.00507
- Rivera, J. (2013). Investigación sobre el estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2 (2), 62-83. <https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/issue/view/13>
- Romero, E., Gómez, E. L., Durán, C. y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7 (3), 2757-2765. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.005>
- Sotardi, V. (2016). Understanding student stress and coping in elementary school: A mixed-method, longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 53 (7), 705-721. <https://doi.org/10.1002/pits.21938>
- Tales, N. (2013). Eugenio no quiere ir al colegio. <https://tucuentofavorito.com/eugenio-no-quiere-ir-al-colegio-cuento-para-ninos-que-no-quieren-ir-a-la-escuela/>
- Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia, su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33 (1), 30-35. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2033.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.
- Wong, M. (2015). A longitudinal study of children's voices in regard to stress and coping during the transition to school. *Early Child Development and Care*, 186 (6), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>

## ANEXO 1

### CUENTO MIS EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

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

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

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

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

Al llegar el momento de iniciar la clase todos los niños y niñas entregaron sus trabajos y presentaron el examen, al terminar salieron al descanso y David y Lina jugaron juntos un rato. En medio del juego Lina le cuenta a David que en algunas ocasiones se siente muy sola y le molestan las peleas y la forma en que se tratan los amigos y amigas en la escuela. David le dice, yo también me he sentido así, en ocasiones soy tímido para expresar mis sentimientos, me enojo porque me gritan o me aburro porque los temas de la clase no son interesantes. Lina al ver que David tenía las mismas preocupaciones que ella le propuso que hablaran con la profe de sus sentimientos; a David le pareció buena idea.

Cuando entraron nuevamente a clase David y Lina pidieron la palabra. David habló primero y le dijo a la profe: Lo que pasa es que en algunos momentos en la escuela nos sentimos preocupados al no poder terminar el trabajo que nos pides, por pensar que no lo hicimos como era o no responder bien en los exámenes; luego Lina pidió la palabra y dijo: hay momentos en

<sup>1</sup> Una adaptación del cuento “Eugenio no quiere ir al colegio” de Naomi Tales (2013).

la escuela que me pongo triste o aburrida porque estoy sola, los compañeros no quieren jugar conmigo, o nos peleamos. Además, ahora que lo pienso, profe, yo no le he contado que con tantas tareas que nos ponen en este colegio, a veces no alcanzo a hacerlas en la casa y me da miedo que usted me mande una nota y mis padres me regañen.

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

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

Terminada la clase todos los niños y niñas regresaron a casa y contaron a sus familias todo lo que habían aprendido en la escuela.