



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a
Distancia**

**Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Psicología Clínica**

**“Implicaciones de ansiedad en niñas y niños de
sexto de primaria: Propuesta de abordaje”**

Reporte de Investigación Teórica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Maribel Macías Olmos

Directora: Mtra. Aura Silva Aragón

Dictaminadora: Mtro. Mario Fausto Gómez Lamont

Mtra. Ana Verónica Monroy Sosa



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 12 de febrero de
2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO	6
1. Definición de ansiedad	6
2. Teorías del desarrollo del niño	8
2.1. Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo	8
2.2. Teoría sociocultural de Vygostsky	9
2.3. Teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral	12
2.4. Teoría conductista.....	14
2.5. Teoría del aprendizaje social	16
2.6. Teoría del apego	18
2.6.1. Fases de construcción del apego.....	18
2.7. Un enfoque ecológico y sistémico.....	20
3. Adolescencia.....	23
3.1. Fases de la adolescencia.....	23
3.2. Ansiedad adolescencia	227
3.3. Metamorfosis estudiantil.....	27
4. Contextos	29
4.1. Contexto social	29
4.2. Contexto familiar.....	33
4.3. Contexto escolar	38
5. Rechazo escolar	44
6. La importancia de la comunicación madres/padres-hijos/hijas.....	46
7. Teorías sobre la didáctica	47
8. Clasificación y selección de metodologías didácticas	50
8.1. Metodologías para formar en competencias	52
9. Tendencias en México	54
10. Planteamiento del problema	56
11. Reseñas de las investigaciones	70

12. Propuesta de intervención.....	70
13. Conclusiones.....	89
14. Referencias.....	94
15. Anexos.....	101

INTRODUCCIÓN

El comportamiento en el aula es un tema que inquieta a las y los profesionales de la educación, debido a que en el aula se observan una infinidad de manifestaciones conductuales, de las cuales muchas de ellas causan preocupación como el nerviosismo, miedo al exponer, sudoraciones y/o preocupaciones, por lo que las y los docentes deben de dar respuesta a las necesidades que presentan las y los estudiantes.

Existen varios estímulos que desencadenan diferentes comportamientos, sin embargo, aquí se hace énfasis en la Ansiedad, Villalobos y Quintanilla (2008) aseveran que la ansiedad es una sensación física que aparece ante una situación que no sabemos cómo afrontar.

Por otra parte, Cárdenas, Feria, Palacios y De la Peña (2010) afirmar: “La ansiedad es una emoción normal que todas las personas hemos experimentado, forma parte de mecanismos básicos de supervivencia y es una respuesta a situaciones del medio que nos resultan sorprendidas, nuevas o amenazantes, sin embargo, un trastorno de ansiedad es una enfermedad que tiene como síntoma central una ansiedad intensa, desproporcionada, persistente y que afecta en varias áreas de la vida cotidiana, en otras palabras, un trastorno de ansiedad “ (p.11)

El presente trabajo analiza el trastorno de ansiedad que experimentan niñas y niños en el contexto tanto familiar como escolar identificando los factores que influyen en el mismo, se hará un recorrido en las teorías del desarrollo humano desde la etapa de la niñez hasta la adolescencia, así mismo, se realizará una revisión a la metodología didáctica que se utiliza en el aula, por último, se analizarán las estadísticas de ansiedad que presentan las y los niños en el país.

Para ello se ha realizado una investigación sobre la ansiedad en las y los estudiantes

de sexto grado de primaria, la cual refleja que esta situación se debe en gran parte a los diferentes estilos de crianza que han tenido las y los estudiantes de acuerdo con su género, así mismo, la forma en que repercute el proceder diferenciado de docentes con las niñas y niños, por lo tanto, es necesario el diseño de un taller el cual será impartido a padres, madres de familia y estudiantes de sexto grado.

Este taller se tenía previsto impartirlo en la institución, sin embargo, se realizará en línea por motivos de la contingencia. (Pandemia). En dicho taller se abordará las diferencias de género en la educación de las niñas y niños, así como las técnicas de relajación para manejar la ansiedad.

Esta investigación y propuesta son importantes, ya que, hasta el momento no existe una propuesta que vincule la perspectiva de género y la ansiedad, para atender la problemática de las y los estudiantes en el aula, así como, en el hogar, además, es de vital importancia involucrar a los padres y madres de familia en el desarrollo de este porque ellos son el apoyo vital para el desarrollo de sus hijas e hijos y debemos hacer eco para obtener buenos frutos.

MARCO TEÓRICO

1. Definición de ansiedad

“El término ansiedad proviene del latín *anxieta*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático” (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003, p. 14).

Glen (2010) define la ansiedad como un mecanismo de adaptación al medio, como una señal de alarma que pone a los padres y madres de familia en alerta a posibles peligros presentes en el entorno y los prepara para emitir una conducta adecuada de evitación vivida o de afrontamiento, esta se presenta con una amplia variedad de síntomas que comprenden desde ligeras preocupaciones, hasta presentar un malestar abrumador estos síntomas varían tanto en niños como en adolescentes los padres y madres deben estar alertas a los cambios que los niños presenten.

Para Salanic (2014) la ansiedad es una preocupación excesiva que angustia a las personas que son víctimas del problema, causado cada día por diferentes dificultades y presiones reales o imaginarias, que al no manejarlas adecuadamente van en constante aumento, dicha emoción no les permite estar libres o relajados para realizar en un cien por ciento la actividad esperada por los demás. Así también la ansiedad es capaz de provocar sentimientos de inseguridad ante los distintos ámbitos en que se desenvuelven; se constituye en una constante debilidad que cohibe la libre expresión de la persona.

Por otra parte, Fernández et al. (2012) mencionan que es importante entender la ansiedad como una sensación o un estado emocional normal ante determinadas situaciones y que constituye una respuesta habitual a diferentes situaciones cotidianas estresantes. Así, cierto grado de ansiedad es incluso deseable para el manejo normal de las exigencias del día a día.

Tan solo cuando sobrepasa cierta intensidad o supera la capacidad adaptativa de la persona, es cuando la ansiedad se convierte en patológica, provocando malestar significativo con síntomas que afectan tanto al plano físico, como al psicológico y conductual; además afirma que es una emoción humana básica presente en la mayoría de los trastornos mentales y médicos, como una legítima respuesta frente a una amenaza o peligro. Ayuda a las personas a prepararse, practicar y ensayar de forma que mejore su actividad ayudándoles a adoptar las oportunas medidas de prudencia frente a situaciones potencialmente peligrosas.

De acuerdo con Arango et al. (2018) afirma que la ansiedad es una respuesta anticipatoria ante un peligro (externo o interno, real o percibido) o amenaza futura, caracterizada por sensaciones afectivas de nerviosismo, tensión, vigilancia, aprensión y alarma, acompañada de manifestaciones conductuales visibles (inquietud motora, etc.) y cambios fisiológicos (sudoración, temblor, taquicardia, etc).

Algo muy importante que mencionan Arango et al. (2018) que los trastornos de ansiedad se caracterizan por presentar niveles excesivos, recurrentes e intensos de ansiedad o miedo, produciendo niveles elevados de interferencia o malestar en el individuo y perturbando su vida cotidiana.

Por último, para Villalobos y Quintanilla (2008) aseveran que la ansiedad es una

sensación física que aparece ante una situación que no sabemos cómo afrontar.

Pero es también una emoción o sentimiento, captado psicológicamente (subjetivamente) por el sujeto, de tal manera que éste es capaz de distinguir claramente esta emoción-sensación tanto por las manifestaciones psíquicas como físicas que produce.

2. Teorías del desarrollo del niño

2.1. Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo

Existen diversas investigaciones relacionadas con el desarrollo cognitivo del niño y de la niña, dentro de ellas se encuentran Piaget y Vygotsky.

Sarason (2000) declara que quizá por su formación de biólogo, Piaget explicó el desarrollo a partir de los principios biológicos de la adaptación y la organización. Con ello quiso decir que el hombre se adapta a su experiencia y luego organiza el contenido de esas vivencias. Piaget divide el proceso de adaptación en dos partes: asimilación y acomodación.

La asimilación consiste en “recibir” o incorporar las experiencias en las estrategias propias, así un niño o niña asimila al estirar la mano para coger un juguete. Por acomodación se entiende un cambio o modificación en los conceptos o estrategias ante la nueva información que ha sido asimilada.

La acomodación es necesaria cuando, durante la asimilación, descubrimos que necesitamos modificar el conocimiento las habilidades existentes. Se dice que el niño y/o la niña que es capaz de asimilar de manera eficaz todas o casi todas las experiencias nuevas ha

alcanzado el equilibrio. No obstante, si los esquemas existentes son insuficientes para afrontar con éxito las nuevas situaciones, entra en un estado de desequilibrio cognitivo y los esquemas deben desarrollarse para acomodar la información necesaria (Collin y Col, 2012)

Para Piaget el desarrollo cognitivo se divide en cuatro etapas las cuales son:

Sensoriomotora (Del nacimiento a los 2 años) Los niños y niñas conocen el mundo mediante los sentidos.

Preoperacional (2 a 7 años) Los infantes empiezan a ordenar objetos de manera lógica.

Operaciones concretas (7 a 11 años) Los niños y niñas aprenden que una cantidad puede adoptar diferentes formas.

Operaciones formales (11 a 14 años) El razonamiento verbal y el pensamiento hipotético se desarrollan en esta etapa.

2.2. Teoría sociocultural de Vygotsky

El medio físico, la cultura y formas de producción, el estrato socioeconómico, los valores, costumbres y tradiciones, los roles de género; son poderosas influencias en el desarrollo humano.

Kail y Cavavaugh (2011) afirma que Vygotsky fue uno de los primeros teóricos en destacar que el pensamiento del niño no se desarrolla dentro de un vacío, sino que está sujeto a las influencias del contexto sociocultural en el que crece. Él se enfocó en la forma en que los adultos transmiten a sus hijos las creencias, costumbres y destrezas propias de su cultura.

A medida que el niño desarrolla su pensamiento se va haciendo más sofisticado.

Morales (2008) menciona que para esta perspectiva el contexto sociocultural tiene un importante impacto en el desarrollo del sujeto. Pone un gran énfasis en las relaciones como el evento más importante para el desarrollo del potencial cognitivo del individuo, lo cual tiene importantes implicaciones para la enseñanza - aprendizaje.

De acuerdo con Morales (2008) Vygotsky proponía que el conocimiento y el desarrollo cognitivo son una construcción social, ya que dependen sobre todo de las relaciones interpersonales y de los instrumentos culturales que rodean al individuo. Los niños adquieren conocimientos, habilidades y valores a partir de su medio físico y social, apropiándose de su cultura.

Vygotsky ubicó tres zonas con respecto al aprendizaje, por un lado, tenemos el nivel de aprendizaje consolidado que implica todo lo que ya se aprendió. Existe también una zona de desarrollo próximo en la que se refiere al apoyo de alguien para que ejerza el papel de mediador para ayudar a que el estudiante comprenda y desarrolle las nuevas habilidades de la tarea de aprendizaje que se le propone.

Mientras más tiempo pase el estudiante en la zona de desarrollo próximo más profundo y efectivo será su aprendizaje la idea es que tenga desafíos constantes. Sin embargo, cuando el material por aprender está demasiado lejos de la zona de aprendizaje consolidado, y el estudiante no puede lograr aprender ni con ayuda del otro, estamos en zona de frustración.

En Coon y Mitterer (2010) mencionan que la postura central de Vygotsky es que el pensamiento de los niños se desarrolla debido a diálogos con personas que tienen más

capacidad que ellos. Al igual que Piaget pensaba tratar activamente de descubrir nuevos principios, sin embargo, él ponía énfasis en que muchos de los “descubrimientos” más importantes de un niño están guiados por hábiles tutores, él pensaba que las personas adultas ayudan a las y los niños a aprender a pensar montando un “andamiaje”, apoyando sus intentos por resolver problemas o descubrir principios.

Collin y Col. (2012) afirman que las habilidades primordiales para razonar, entender y recordar surgen de la experiencia del niño/a con sus padres, docentes e iguales. Entendía el desarrollo como un proceso en tres niveles: cultural, interpersonal e individual, y decidió centrarse en los dos primeros porque creía que las experiencias sociales son las más formativas.

Según Vygostsky, las y los niños van adquiriendo el saber, los valores y el conocimiento técnico que han acumulado las generaciones anteriores a través de la convivencia que tienen con sus tutores, y utilizan estas “herramientas” para aprender a comportarse con eficiencia en el contexto en el cual se desarrolla.

La interacción social es el único modo de experimentar e interiorizar esas herramientas culturales. La capacidad individual de pensar y razonar también depende de las actividades sociales que fomentan las habilidades cognitivas innatas.

Vygostsky propuso una psicología sociocultural basada en actividad; ello implica que existe una integración de la sociedad en todas las acciones del niño, así interioriza los componentes de su mundo con lo que construye su conocimiento. Consideraba que el conocimiento y el desarrollo cognitivo son una construcción social ya que dependen de las relaciones interpersonales y de los instrumentos culturales que rodean al niño. Los niños

adquieren conocimientos, habilidades y valores a partir de su medio ambiente físico y social apropiándose así de su cultura (Kail y Cavavaugh, 2011)

2.3. Teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral

Collin y Col. (2012) mencionan que Kohlberg creía que la moralidad se desarrolla de forma gradual en la infancia y en la adolescencia. El razonamiento moral genera sus propios datos a medida que avanza.

En Sarason (1997) la teoría de Kohlberg describe una serie de etapas en la adquisición de juicios, ligadas, por lo menos parcialmente, al grado general del desarrollo cognoscitivo del niño. Los niños que avanzan rápidamente en este aspecto de su personalidad suelen tener un sentido más maduro del juicio moral, aunque el vínculo no sea perfecto.

Kohlberg supone que existen tres niveles en el razonamiento moral, cada uno dividido en dos etapas. Con la expresión del razonamiento moral se recalca que no es un juicio o curso de acción el que determine el nivel del desarrollo moral, sino las razones aducidas para justificarlos. Kohlberg supone que la transición de una etapa del razonamiento moral a la siguiente se realiza de forma gradual, no por medio de cambios abruptos. Postula, como los otros teóricos, que el paso por las etapas se realiza siempre en determinado orden. Las etapas del desarrollo moral que refiere Lawrence Kohlberg son las siguientes:

Etapas 1: Orientación en función de la obediencia y el castigo. Eludir romper las reglas apoyado en el castigo; obediencia por la obediencia; evitar daño físico a las personas y a la propiedad.

Etapa 2: Propósitos e intercambio instrumental. Seguir las normas sólo cuando se saca provecho personal inmediato de alguien; actuar para satisfacer los propios intereses y dejar que los demás hagan lo mismo; lo correcto es un intercambio equitativo, un buen convenio.

Etapa 3: Acuerdo y conformidad. Vivir según lo que las personas cercanas esperan o de acuerdo con lo que los individuos aguardan en general, de la gente en su papel; ser bueno es importante.

Etapa 4: Convenio social y conflicto. Cumplir con los deberes reales a los cuales se accedido; las leyes siempre deben defenderse a excepción de los casos cuando entran en con otras obligaciones sociales fijas; también es correcto contribuir a la sociedad, el grupo o a la institución.

Etapa 5: Contrato social y mantenimiento de sistemas. Estar consciente de que las personas tienen una variedad de valores y opiniones, que la mayor parte de los valores y reglas es relativa al propio grupo pero que, por lo común, deben respetarse porque constituye el contrato social; sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad deben respetarse en cualquier sociedad, sin importar la opinión de la mayoría.

Etapa 6: Principios de ética universal. Se siguen principios éticos elegidos por uno mismo; las leyes particulares y los acuerdos sociales por lo general son válidos porque se basan en esos principios; cuando las leyes violan esas normas, una actúa conforme el principio; las normas son principios universales de justicia; la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos de cómo personas individuales; la causa para hacer el bien es la creencia en la validez de los principios morales universales y una sensación de compromiso personal hacia ellos.

Seguendo con Collin y Col. (2012) esta teoría fue considerada radical porque afirma que la moral no se impone a los niños (como sostenían los psicoanalistas), ni pretende evitar el malestar (como pensaban los conductistas), sino que se desarrolla mediante la interacción con los demás y la toma de conciencia del respeto la empatía y el amor.

Por otra parte, Coon y Mitterer (2010) indican que Kohlberg sostuvo que aprendemos los valores morales debido al pensamiento y el razonamiento. El desarrollo moral es la formación de valores, creencias y capacidades para pensar que sirven de guía en relación con lo que se considera una conducta aceptable.

De igual forma, Medina (2016) hace referencia a la crítica de Gilligan hacia la obra de Kohlberg, la cual se centra en señalar que dicha teoría es válida sólo para medir un aspecto de la orientación moral focalizado en la justicia y los derechos, dejando de lado las cuestiones particulares o de vida buena. Sin embargo, al contrario de afirmar la existencia de una moralidad propia de las mujeres, su crítica muestra que otros caminos de desarrollo moral son posibles.

2.4. Teoría conductista

Esta teoría se concentra en cómo el aprendizaje influye en la conducta del individuo, pone de relieve la función de la experiencia y se examina si se premia o se le castiga, señala además que aprendemos observando a quienes nos rodean.

Para Kail y Cavavaugh (2011) en los tiempos en que la teoría psicodinámica atraía más la atención, Watson (1878-1958) era uno de los primeros que defendía las ideas del

filósofo John Locke: la mente del infante es una mente en blanco donde escribe las experiencias. Watson sostenía que el aprendizaje determina lo que serán los niños. Supuso que, con métodos adecuados, casi todos podemos aprender cualquier cosa. En otras palabras, desde su perspectiva, la experiencia es lo único que importa en el curso de desarrollo. Los teóricos del aprendizaje comparten la idea de que la experiencia es el motor que impulsa a la persona a través de su viaje por el desarrollo.

Bandura también argumenta que la experiencia confiere a las personas un sentimiento de autosuficiencia, es decir, las creencias que tienen las personas acerca de sus capacidades y talentos. Por su parte Collin y Col. (2012) Watson veía al niño como una perfecta tabula rasa, afirmaba que los principios conductistas podían servir para moldear a los niños y hacer de ellos desde artistas hasta médicos fuera cual fuera su naturaleza.

El niño es formado por el entorno, y dicho entorno lo controlan los padres; consideraba a la crianza como un ejercicio objetivo de modificación de la conducta, y en particular de las emociones del miedo, la ira y el amor.

Siguiendo a Kail y Cavavaugh (2011) Watson realizó pocas investigaciones para corroborar sus ideas: B.F. Skinner (1904- 1990) llenó ese hueco, estudio el condicionamiento operante en donde las consecuencias de una conducta determinan si se repite en el futuro. Demostró que dos tipos de consecuencias eran especialmente importantes.

Aplicado en forma correcta tanto en reforzamiento como el castigo son influencias poderosas. Skinner consideraba que las consecuencias eran más relevantes en la configuración de la conducta que cualquier estímulo que precediera o coincidiera con la acción. La conducta se aprende ante todo a partir de los resultados de las acciones (Collin y

col., 2012).

El conductismo y la teoría del aprendizaje social son muy importantes en este enfoque debido a que se enfoca en la influencia del aprendizaje sobre la conducta de una persona. Esta perspectiva destaca el papel de la experiencia, por lo que analiza si la conducta de una persona ha sido recompensada o castigada, también enfatiza que las personas aprenden observando a los que les rodean lo que se conoce como aprendizaje por imitación u observación.

2.5. Teoría del aprendizaje social

Kail y Cavavaugh (2011) mencionan que para Albert Bandura (1925) las personas no copian de manera mecánica lo que ven o escuchan, sino que buscan en la demás información con las conductas adecuadas.

Su teoría es cognitiva debido a que cree las personas tratan activamente de comprender lo que sucede en su mundo, lo que otras personas hacen constituye una fuente importante de información acerca del mundo. Los investigadores descubrieron que a veces aprendemos en formas que el condicionamiento operante no logra explicar. La más importante de ellas es que a veces aprendemos sin reforzamiento ni castigo lo hacemos simplemente observando a las personas de nuestro entorno a esto se le conoce como aprendizaje por imitación u observacional.

La imitación tiene lugar cuando un niño en la etapa de los primeros pasos arroja un juguete, después de ver a un par hacer lo mismo. Sin embargo, no siempre imitamos lo que

está a nuestro alrededor, solo si nos identificamos de manera positiva ante la conducta que vemos. No imitamos de manera mecánica lo que vemos, por el contrario, observamos en busca de la conducta apropiada, conviene imitar a los compañeros populares e inteligentes cuando reciben reforzamiento por comportarse de una manera particular.

Collin y Col. (2012), plantean que Bandura determinó cuatro condiciones necesarias para el proceso de moldeamiento de una conducta: atención, retención, reproducción y motivación, además, centró su interés en el estudio de la agresividad infantil como conducta adquirida. Los niños aprenden a comportarse mediante la observación y la imitación de la conducta violenta de los adultos. Consideraba que la clave del problema se encuentra en la interacción de entre el condicionamiento operante de Skinner y la teoría freudiana de identificación que describe como se integran las características de otros en la propia personalidad.

Por otra parte, Collin y Col. (2012), mencionan que Bandura (1918), basó su teoría cognoscitiva social en esta idea más compleja del premio, del castigo y la imitación. Su teoría es cognoscitiva porque cree que las personas tratan de entender lo que sucede en el mundo; es social porque, además del reforzamiento y del castigo, lo hacen los demás es una fuente importante de información sobre el mundo. También sostiene que la experiencia confiere un sentido de autoeficacia su posición acerca de nuestras capacidades y talentos.

Según Collin y Col. (2012), las conclusiones a las que llegó Bandura, los niños aprenden también a comportarse por refuerzo y por observación. Cuando un niño imita la conducta de otro tiene más posibilidades de recibir un refuerzo positivo por presentar el tipo

de conducta que se considera más adecuada para su sexo, asimismo se desarrollarán de manera más o menos sutil o tajante, las conductas inadecuadas.

2.6. Teoría del apego

Partiendo de Collin y Col. (2012), menciona que Bowlby mantuvo que como los recién nacidos están totalmente indefensos, están programados genéticamente para apearse a su madre y asegurarse así la supervivencia, así mismo, las madres están genéticamente programadas para vincularse a sus bebés y necesitan tenerlos cerca. Todo lo que amenace con apartar a la madre del hijo activa conductas instintivas de apego y emociones de inseguridad y temor.

Para Bowlby (1998) en diversos casos, la privación materna podría proceder hacia un trastorno psicótico de desapego emocional, Bowlby cree que el apego seguro temprano es fundamental por ser importante para la formación de un modelo de trabajo interno o estructura que el niño o niña utiliza para entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo.

El apego temprano es un referente para las relaciones futuras, esta capacidad establecerá si el niño o niña confía en los demás, así mismo, a sentirse valioso y seguro en la sociedad. El trabajo interno que se realiza a lo largo del tiempo en una persona se resiste al cambio, por lo tanto, una vez consolidada la conducta del individuo y el tipo de relación que establecerá con sus propios hijos o hijas.

Por otro lado, Bowlby (1998), opina que el padre carece de importancia emocional

directa para el bebé y que su contribución es indirecta, limitada a apoyar a la madre en los aspectos económico y emocional.

Esta teoría propone que las mujeres están inclinadas por naturaleza a la crianza de los hijos e hijas y que instintos innatos las guían durante el proceso, por otra parte, los hombres tienen la función de mantener a la familia; lo cual implica que una madre debe de quedarse en casa con los niños/as y desempeñar la función de cuidadora principal.

2.6.1. Fases de la construcción del apego

Bowlby (1998), plantea cuatro fases de la construcción del apego.

0 – 6 meses: se produce la construcción y reconocimiento de la figura de apego

6 meses – 3 años: comienza la experimentación y regulación del apego: Mediante la búsqueda ante amenaza. Es posible el alejamiento y la exploración en momentos o fases “tranquilas”. Al final del 1º año se produce la internalización de la relación de apego; se produce la estabilidad no sólo en el niño-a sino también dentro de la familia.

3 años en adelante: activación del apego. La figura de apego es percibida como “separada”, lo cual genera comportamientos complejos activadores del apego para evitar la separación. Es un mecanismo más sutil y cualitativamente distinto del enfado o la rabia.

Adolescencia: desapego, duelo y re-apego. En la etapa adolescente se produce una turbulencia generada por la complejidad de su desapego de las figuras parentales. El

adolescente tiene que aprender a tolerar el duelo de esta pérdida. De este modo se produce el re-apego a nuevas figuras (tanto adulto como par).

2.7. Un enfoque ecológico y sistémico

En Kail y Cavavaugh (2011) las teorías ecológicas se han enfocado a las complejidades que suponen los entornos y sus vínculos con el desarrollo.

El desarrollo de una persona es inseparable del ambiente en el que se desenvuelve un sujeto. Propone que todos los aspectos de este desarrollo están interconectados, por lo tanto, ningún aspecto del desarrollo puede comprenderse de manera independiente.

El exponente más conocido es Urie Bronfenbener quien propuso que las personas forman parte de una serie de sistemas complejos e interactivos:

- Microsistema persona y objetos en el entorno inmediato de la persona.
- Mesosistema conecta entre sí a todos los microsistemas.
- Exosistemas situaciones sociales que quizá la persona no experimente directamente, pero que pese a ello influyen en el desarrollo.
- Macrosistemas culturas y subculturas que engloban al microsistema, mesosistema y exosistema.

Arranz (1998) afirma que los factores del *macrosistema*, del *exosistema*, del *mesosistema* y del *microsistema* influyen en las interacciones intrafamiliares. La aportación

clave del modelo ecológico es que la familia se representa como un sistema absolutamente interconectado con la realidad social. De esta manera se entiende cómo un factor exosistémico, como el desempleo laboral, se puede convertir en un elemento de estrés que puede afectar negativamente a la interacción entre la pareja y, por tanto, a la interacción entre las madres y los padres con sus hijos e hijas.

La contribución clave del enfoque ecológico es que la familia se representa como un sistema absolutamente interconectado con la realidad social. Arranz (1998) menciona que dentro del grupo familiar se producen una serie de interacciones sociales, esto es muy significativo para la persona ya que van a ser interiorizadas y, por tanto, van a influir de manera determinante en el desarrollo psíquico.

Como plantea Broderick (1993) según la teoría de Sistemas, la familia constituye un sistema abierto con sus propias reglas de funcionamiento. El sistema familiar se encuentra además en constante relación bidireccional con otros sistemas interactivos como el social, el económico y el escolar.

Estas relaciones intersistémicas constituyen el punto de encuentro entre el enfoque ecológico y el enfoque sistémico, en la medida en que el contexto ecológico en el que se producen las interacciones familiares está constituido por las relaciones entre el sistema familiar y otros sistemas interactivos.

El contexto familiar ejerce una enorme influencia en el niño y la niña, Belart y Ferrer (1999) sostienen que es el crisol donde se forjan, entre otras cosas, su personalidad, la forma de relacionarse con los demás y la actitud que tiene con los estudios.

Para poder comprender bien a un niño o una niña y tener la clave de su comportamiento y su manera de ser es indispensable conocer el medio familiar en el que vive.

Los progenitores tienen que transmitir a sus hijas e hijos de forma clara y concreta lo que esperan en cuanto a resultados escolares e interesarse por su evolución, pero sin agobiarles con una actitud excesivamente controladora. No hay que olvidar que las exigencias escolares han de tener una medida justa para que, junto con la comprensión y la ayuda, sirvan de estímulo a su desarrollo intelectual.

Algunos padres creen, sin embargo, que lo fundamental es el rendimiento escolar, y todo lo demás son “niñerías” que carecen de importancia. Ahora bien, la vida en la niñez no ha de ceñirse sólo al ámbito escolar: el juego, por ejemplo, es una necesidad imprescindible y esencial.

Ferrer y Belart (1999) describen tres tipos de padres y madres de familia en ellos se encuentran:

- **Padres indiferentes**, son los que no castigan a los niños y niñas, pero tampoco elogian sus éxitos. Estos niños y niñas pueden llegar a sentirse poco queridos e incluso rechazados, están desconcertados y buscan un punto de referencia que les aporte seguridad, y cuando no consiguen encontrarlo algunos dejan de interesarse paulatinamente por sus tareas escolares. Los padres que son más bien permisivos creen que el niño es un “ser libre” al que no hay que reprimir; están convencidos de que éste ha de decidir siempre por sí mismo porque sabe mejor que nadie lo que quiere. En el fondo, lo que ocurre en estas familias es que se opta por una comodidad

y no se ejercen las funciones paternas. Tristemente, algunos niños crecen sin los alimentos vitales necesarios para un desarrollo armonioso, como son la ternura, la protección y la atención. las madres.

- Padres **muy protectores** pueden tener dificultades a la hora de adaptarse a esta nueva etapa y, tal vez, les cueste aceptar que su hijo crece y se va desprendiendo de ellas. De esta manera pueden llegar a rivalizar con los profesores, desvalorizándoles y protegiendo a su hijo o hija, fomentando cierta dependencia e incluso interponiéndose entre el niño y el mundo exterior.
- Padres **autoritarios** que no toleran el más mínimo error, cualquier falta va unida a un inmediato castigo y no valoran los actos positivos de sus hijos porque creen que es su obligación. Estos progenitores, rígidos y severos, les exigen rendimientos brillantes, nunca quedan satisfechos y siempre les piden mejores calificaciones.

3. Adolescencia

Gaete (2015) afirma que el término adolescencia deriva del latín «adolescere» que significa «crecer hacia la adultez». La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la niñez y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona crece tanto biológica, psicológica y socialmente, madura y es capaz de vivir en forma independiente.

Santrock (2004) menciona que una definición de adolescencia requiere la

consideración de la edad y también de las influencias socio histórica, por lo tanto, se puede definir la adolescencia como el período evolutivo de transición entre la niñez y la etapa adulta; que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. Debido a que los contextos culturales e histórico limitan el establecimiento de intervalos de edad, en algunas culturas la adolescencia inicia aproximadamente entre los 10 y los 13 años y finaliza entre los 18 y los 22 en la mayoría de los individuos.

Santillano (2009) asevera que la adolescencia es un período de desarrollo del ser humano, que, sin poder enmarcarse en límites etarios precisos, está comprendido entre las edades de 10 y 19 años aproximadamente. En él se consolidan una serie de cambios e integraciones desde lo social, lo psicológico y lo biológico (biopsicosocial); que sobre la base de adquisiciones y desprendimientos cualicuantitativos, permiten el alcance de suficientes y necesarios niveles de autonomía, para que niños y niñas se transformen y asuman el papel de personas adultas integradas a la sociedad.

Muñoz y Pozo (2011) mencionan que la pubertad es el periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, donde tienen lugar importante cambios físicos, funcionales, psicológicos y relacionales. La cronología de la pubertad es extremadamente variable en función del componente genético y ambiental.

3.1. Fases de la adolescencia

Gaete (2015) plantea que la adolescencia constituye un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de las diversas personas.

Además de las diferencias en cuanto a la edad en que las y los jóvenes inician y terminan su adolescencia, las variaciones individuales en la progresión a través de las etapas que a continuación describiremos pueden ser sustanciales. Así también, el proceso puede ser asincrónico en sus distintos aspectos (biológico, emocional, intelectual y social) y no ocurrir como un continuo, sino presentar períodos frecuentes de regresión en relación con estresores. Además, muestra diferencias y especificidades derivadas de factores como el sexo y etnia del joven, y del ambiente en que se produce (urbano o rural, nivel socioeconómico y educacional, tipo de cultura, etc.). Aun teniendo en cuenta las limitaciones previas, el desarrollo psicosocial en la adolescencia presenta en general características comunes y un patrón progresivo de 3 fases.

- **Adolescencia temprana:** desde los 10 a los 13-14 años.
- **Adolescencia media:** desde los 14-15 a los 16-17 años.
- **Adolescencia tardía:** desde los 17-18 años en adelante.

En la siguiente tabla se mencionan los objetivos psicosociales durante la adolescencia

TABLA I. Adquisición de los objetivos psicosociales durante la adolescencia. (Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017, p. 240).			
	Adolescencia inicial	Adolescencia media	Adolescencia tardía
Independencia	> Interés por padres comportamiento/humor inestable	>Conflicto con los padres, más tiempo amigos	Reaceptación consejos/valores paternos Dudas aceptar
Imagen corporal	Preocupación por el cuerpo. ¿soy normal? Inseguridad Comparación	Aceptación del cuerpo Hacerle atractivo (TCA)	Aceptación cambios Imagen preocupa si anomalía

Amigos	Relaciones con amigos = sexo (+ o -). Sentimientos ternura, miedos	>Integración amigos, conformidad reglas, valores... separar familia R. heterosexuales...CR	<Importancia grupo <Experimentación >Relaciones íntimas
Identidad	> Capacidad cognitiva Autointerés y fantasías Objetivos idealistas Intimidación Sentimientos sexuales No control de impulsos	>Capacidad intelectual >Sentimientos (otros) Notan sus limitaciones Omnipotencia... Conductas de riesgo	P. Abstracto establecido Objetivos realistas Valores morales, religiosos, sexuales Comprometerse y establecer límites

Krauskopf (2011) afirma que entre los 10 y los 14 años se produce una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes, el ánimo inicialmente es fluctuante con una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores. Aun cuando las figuras parentales dejan de ser la fuente casi exclusiva de fomento de la autoestima, se hace imprescindible tener la posibilidad de compartir los problemas con los padres; las amistades también se tornan cruciales. Los grupos inicialmente tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de identidades y roles antes de entrar a la interacción heterosexual.

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 2011).

Las características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales (Gaete, 2015,

p.437)

Fernández (2014) afirma que, en esta etapa, las emociones están a flor de piel. Las y los jóvenes presentan episodios de enojo, ira, tristeza, depresión, miedo, ansiedad, timidez, etc. Los cambios de personalidad están a la orden del día, además, son súbitos, rápidos y sin aparentes excusas o razones, en especial la irritabilidad. Así, también surge una suerte de indiferencia o una falta de interés generalizado, a veces se trata de una actitud que escogen como defensa a la intrusión adulta.

3.2. Ansiedad en la adolescencia

Muñoz y Pozo (2011) mencionan que la pubertad es el periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, donde tienen lugar importantes cambios físicos, funcionales, psicológicos y relacionales. La cronología de la pubertad es extremadamente variable en función del componente genético y ambiental.

Ruíz (2008) menciona que, hasta hace poco, se debatía la existencia o no de este trastorno en niños en la adolescencia. Cada vez se reconocen más, existiendo estudios que indican que un 16% de los jóvenes entre 12 y 17 años podrían haber sufrido alguna crisis de angustia. Habría también un predominio en mujeres.

Para Ruiz (2008) aunque en la infancia no existen diferencias genéricas, en la adolescencia parece ser un trastorno más prevalente entre chicas el trastorno de ansiedad generalizada.

Por otra parte, Ruiz (2008) considera que en adolescentes las crisis de pánico pueden

estar desencadenadas por separaciones o situaciones de miedo tales como caminar solos por la noche. También pueden ocurrir inesperadamente sin aparente causa. Al principio, las crisis no se acompañan de conductas evitativas, es algo más tarde en la evolución natural de las mismas, además la fobia social se presenta cuando el adolescente tiene una ansiedad excesiva relativa a la posibilidad de que pudiera hacer algo o actuar de una forma que pudiera resultar humillante o vergonzante. Incluye el temor a hablar, comer o escribir en público, ir a fiestas públicas o hablar a figuras de autoridad. Cuando ha de confrontar tales situaciones, el adolescente experimentará síntomas intensos de ansiedad.

3.3. Metamorfosis estudiantil

Como menciona Persano (2018) los procesos de duelo implican experiencias dolientes en el ámbito psíquico, pero posibilitan integrar las transformaciones que van aconteciendo en el cuerpo, la mente, las relaciones y con el entorno ambiental. Este proceso no implica solamente sobrellevar experiencias dolorosas sino también aceptar las nuevas posibilidades que el proceso de transición adolescente ofrece. Por ello, es bastante frecuente observar en esta etapa de la vida fluctuaciones del humor: entre la alegría y la tristeza, entre la risa y el llanto que demuestran las oscilaciones pendulares entre, la progresión hacia el mundo de las personas adultas y la regresión al mental. Estas oscilaciones deben ser reconocidas, comprendidas y aceptadas por las/os adultas/os puesto que obedecen al natural curso de la transición adolescente.

La adolescencia es un proceso de cambio, es un proceso de separación, un profundo trabajo de duelo que permitirá, en el mejor de los casos, dejar atrás viejos vínculos y construir

nuevas formas de relacionarnos. El trabajo psíquico que se pone en juego es el duelo (en realidad se trata de múltiples duelos). Aberastury y Knobel (2004) se han detenido ampliamente en describir este proceso de duelo durante la adolescencia, en lo que ellos llaman “síndrome normal de la adolescencia”, dando por entendido que es posible encontrar aún dentro de las características de lo patológico, rasgos que, por lo frecuentes, pueden y deben ser considerados como “normales”.

Siguiendo las ideas de AranAberastury y Knobel (2004) se dice que las/os adolescentes realizan tres duelos fundamentales: deben poder tramitar el duelo por el cuerpo de la niñez perdido, además “el púber debe soportar el encuentro con un cuerpo nuevo, dos operaciones que por ser divergentes y concomitantes, hacen que la experiencia puberal sea extremadamente confusa, siniestra y caótica, y presente muchas dificultades para su abordaje clínico, a la manera de las neurosis actuales”(Aryan, 2014, p. 1); el duelo por la pérdida de la identidad de la niñez y el rol de la niñez y el duelo por los padres de la niñez. La y el adolescente experimenta una serie de sensaciones dolorosas, porque cuando el niño crece creyendo que sus padres son perfectos, empieza a experimentar una desilusión al darse cuenta de que la omnipotencia y la omnisapiencia adjudicada a los padres no es tal.

4. Contextos

4.1. Contexto social

El constructo social que se tiene arraigado en la sociedad está conformado por dos

vertientes, de un lado el género femenino y del otro lado el género masculino, los cuales tiene bien definidos sus roles de género y sus funciones en la sociedad, creando una brecha enorme de desigualdad social.

El origen del machismo y de las subordinaciones de las mujeres tal como las conocemos hoy hunden sus raíces en el proceso civilizatorio, entendido como cultura política típicamente citadina y patriarcal que surgió al compás de la revolución urbana.

La cultura tiene el papel de configurar, expandir y en muchas ocasiones, restringir, lo que la naturaleza nos ha asignado como seres humanos; sin darnos cuenta, nacemos y vivimos en instituciones, entre usos, costumbres, y normas impuestos culturalmente; estos mismos pueden convertirse en violentos y verse como naturales, sobre todo cuando se dan por hechos, cuando no se cuestionan. Los roles y los estereotipos de género ejercen una gran presión social ya que se consideran como lo normal y lo sano (Martínez & Ramírez, 2017).

Como nos confirma Gilligan (2013) “siempre que nos encontramos en una construcción binaria del género y una jerarquía de género que privilegia lo masculino, sabemos que se trata de un patriarcado, se llame como se llame”.

Con el concepto de patriarcado diversas autoras (Huberman et al, 2012; Montero García y Nieto Navarro, 2002 citadas en Ruiz, 2015) designan una estructura social jerárquica, un sistema sociocultural basada en un conjunto de ideas, prejuicios, símbolos, costumbres e incluso leyes en la que se considera que los varones son superiores a las mujeres y como consecuencia han de tener el poder y el control tanto en la familia, el trabajo como en todas las instituciones de la sociedad. El patriarcado es una estructura invisible que permea todos los aspectos e instituciones de la sociedad, está por todos lados y en cada persona.

De acuerdo con Ruiz (2015) de manera social existen cuatro mandatos para que un hombre pueda ser considerado un hombre:

1.- Ser proveedores, esta norma “obliga” al varón a ser el jefe de familia, el que lleva el sustento a la casa, el que mantiene a la familia económicamente. Este mandato muchas veces empuja a los hombres a refugiarse en el trabajo, fuera de casa, para obtener los ingresos que le permitan ser un buen proveedor. Por otro lado, este papel de jefe le permite ejercer el poder sobre los demás miembros de la familia e imponer sus reglas para la convivencia.

2.- Ser protectores, es un mandato que le impone al varón la responsabilidad de cumplir la función de proteger a las demás personas, especialmente a las mujeres. Con frecuencia, esa protección se transforma en control, y a partir de eso, se espera que ellas sean dependientes de ellos y que demuestren que los necesitan. Es decir, se convierte en un ejercicio de poder.

3.- Ser procreadores, este mandato les dice a los hombres que ser un “verdadero varón” es tener la capacidad de fecundar y tener hijos, especialmente del sexo masculino. Además, esta norma deriva en la idea de que los hombres deben ser siempre sexualmente activos, con lo cual, en definitiva, se fomentan las conquistas amorosas permanentes.

4.- Ser autosuficientes, la autosuficiencia –tanto económica como en los otros ámbitos de la vida– significa hacer todo solo y no necesitar ayuda. El mandato exige no depender ni confiar en nadie, seguir e imponer sus propias reglas sobre los demás.

De manera contraria, las mujeres aprenden los mismos mandatos, haciendo que el hombre que cumpla su función como pareja se le exija cumpla con ello.

En las últimas décadas del siglo XX y hasta la actualidad la importancia y lucha sobre la igualdad de género en los hombres y las mujeres ha tenido gran relevancia que instituciones y organizaciones internacionales han comenzado a trabajar en ello, apoyados por movimientos feministas.

Gilligan (2013) alude que, con el cambio de paradigma producido en las ciencias humanas, resulta más fácil reconocer que hemos confundido el patriarcado con la naturaleza mediante la naturalización de su modelo binario y jerárquico del género.

Es importante considerar la diversidad en las expresiones de lo femenino y lo masculino, que funciona como el principal constructo articulador con otros sistemas como la edad, la clase social, la ideología, la etnia o la orientación sexual.

La forma de concebir la realidad nos habla de la identidad, que define quiénes somos, y es la forma como la persona se representa ante sí misma y ante los demás.

De manera tal que de acuerdo con Colín (2013) menciona que:

La identidad masculina: demanda a los niños ser fuertes, duros emocionalmente y, sobre todo rechazar lo femenino porque es una forma de reafirmarse negando lo femenino.

Su identidad se funda en lo individual, para sí mismos, no en lo colectivo. Entre más controla o somete en su entorno social se reafirma en la masculinidad. Demostrar ser hombres es una prioridad, pueden perder todo, pero no la virilidad.

La identidad femenina: La identidad de las niñas se construye en relación a los demás, no a sí mismas. Se funda en lo colectivo. El vivir para otros es muy profundo, representa una huella mnémica que se origina en lo que Maturana denomina la biología del amor, en la apuesta por la vida, por el bienestar humano y el cuidado de los demás. Se centra en el ser madres, ser compartidas, en la estética del cuerpo, en ser nobles.

En el ámbito de usos y costumbres Belotti (1984) nos recuerda que: “en algunas regiones, cuando nace un niño se vierte un jarro de agua por la calle, simbolizando que el niño que ha nacido está destinado a recorrer las calles del mundo; cuando nace una niña el agua se vierte en el fogón, significando que su vida se desarrollará en el encierro de las paredes domésticas”.

4.2. Contexto familiar

Colín (s/f) menciona que los roles de género crean limitaciones al ser humano desde la niñez ya que a esa edad se aprende qué tipos de conductas y actitudes se valoran y cuáles no, cuáles pueden generar un castigo y cuáles son premiadas.

Es a través de la socialización que se forjan los modelos a seguir, los agentes de socialización como familias, instituciones educativas, medios de comunicación, entre otras, crean y transmiten códigos culturales que sustentan un sistema organizado en estructuras opresoras y que las tomamos como legítimas y propias.

Siguiendo a Colín (s/f) la normativa social que prevalece para las niñas son las

conductas encaminadas al cuidado de la estética, a la maternidad, al trabajo doméstico y al cuidado de las personas; se les enseña a imitar a la madre, que por muy moderna y ejecutiva que sea, no deja de tener la responsabilidad del ámbito doméstico.

Desde la niñez se les generan a las niñas elementos que se identifican a través del juego y diversas actividades como son los juguetes. Lo que se busca es generarles identidad, que aprendan a interactuar con muñecas: darles de comer, vestirlas y procurarles todos los cuidados necesarios. Este comportamiento se presenta de una manera inconsciente en los primeros años de vida (Sau, 1993), pero es la preparación simbólica para arraigar el servilismo del ser para otros.

Por otra parte, los hombres desde la niñez tienen que reafirmarse en todo momento, demostrar ser hombres porque son: racionales, fuertes, dominantes, valientes, líderes y proveedores, entre otras características. Si desde la niñez quiere experimentar juegos o expresiones consideradas femeninas y “propias” de las niñas recibe desaprobación a través del ridículo o la represión abierta, lo que fractura o dificulta la posibilidad de ser un hombre diferente a la norma.

El niño cuando sea adulto se espera que sea la figura central: “el hombre de la casa”, pensado en una condición heterosexual, que sea el principal proveedor económico de la familia, que tome las decisiones, que proteja.

Segato (2016) señala que las relaciones entre los géneros se organizan en términos de jerarquización donde lo masculino está en una posición de poder sobre lo femenino. Por lo tanto, el hombre es definido por su fuerza, por ser el proveedor a partir de un trabajo remunerado y considerado como productivo, por el contrario, una mujer normativa es

definida por su capacidad de cuidado y atención a su familia, por ser emocional y delicada y por buscar al hombre con el que formar una familia nuclear basada en los principios del amor romántico y heteronormativo.

Las niñas y niños desde su nacimiento reciben diversidad de mensajes con los que introyectan el mundo externo, que implica dinámicas complejas en las que interactúan los pensamientos, las emociones, los comportamientos, las formas de tratar y conducir el propio cuerpo; en síntesis, el entendimiento de la vida de acuerdo con el ser mujer u hombre.

De acuerdo con la escritora Gloria Steinem (citada en Gaag, 2011) “hemos empezado a criar hijas como a nuestros hijos... pero pocos tienen el coraje de criar a nuestros hijos de manera más similar a la de nuestras hijas”. Esto fomenta la cultura androcéntrica porque el comportamiento masculino tiene más prestigio, poder y reconocimiento, a diferencia del femenino.

Por otra parte Gaeta y Martínez (2014) afirman que en la etapa escolar, que abarca aproximadamente entre los 6 y los 12 años, existen otros aspectos que pueden relacionarse con la ansiedad: la falta de afecto en el hogar, la conflictividad entre los progenitores, las dificultades económicas, los problemas en el centro educativo (inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, etc.), las enfermedades crónicas, la baja autoestima y las escasas habilidades interpersonales, por nombrar solo algunos.

Seijo, Novo, Carracedo & Fariña (2010) mencionan que la estructura familiar está sometida a un proceso dinámico que cambia según la etapa del ciclo vital en que se encuentre o por la influencia de los llamados acontecimientos vitales estresantes. Esta estructura puede corresponder a alguno de los siguientes tipos de familia: Familia extensa (más de dos

generaciones en el mismo hogar); familia nuclear (padres y sus hijos); familia nuclear con parientes próximos (en la misma localidad); familia nuclear sin parientes próximos; familia nuclear numerosa; familia nuclear ampliada (con parientes o con agregados); familia monoparental (un solo cónyuge y sus hijos); familia reconstituida (formada por dos adultos en la que al menos uno de ellos, trae un hijo habido de una relación anterior); personas sin familia (persona que vive sola); equivalentes familiares (personas que conviven en un mismo hogar sin constituir un núcleo familiar tradicional).

López et. al. (2011) mencionan que más que la estructura familiar es el funcionamiento familiar el que tendría alguna relación con la aparición de ansiedad y depresión en los miembros de la familia. Cuando el funcionamiento familiar se altera debido a situaciones emergentes o a la presencia de un miembro identificado con el padecimiento, se requiere que el sistema familiar sea asistido y capacitado para afrontar los requerimientos en el ámbito individual (cada miembro de la familia), grupal (la familia como un todo) y social (las relaciones del grupo con su entorno).

Cárdenas et. al. (2010) dicen que es imposible concebir de manera separada al individuo de su ambiente, si queremos entender de forma integral el fenómeno de la enfermedad mental. Por lo tanto, debemos señalar que los factores sociales tienen un impacto directo en el mundo psíquico de los seres humanos. Se ha considerado que la presencia de eventos traumáticos en la vida de una persona la puede hacer vulnerable a los trastornos de ansiedad. La manera de ser de los padres, su forma de crianza, el ambiente familiar y cultural pueden influir para que una persona sea susceptible a desarrollar ansiedad.

Sánchez, Alcalá y Ramírez (2008) plantean que la familia está conformada por

diferentes generaciones que se ayudan mutuamente a crecer en sabiduría humana y armonizar los derechos individuales con las demás exigencias de la vida social, estos lineamientos que engloban la interacción entre los miembros de la familia se denomina Dinámica familiar.

Arango et. al. (2018) mencionan que la influencia familiar es muy importante en el desarrollo de los miedos y los trastornos de ansiedad en la niñez y adolescencia. Un primer factor familiar es el apego o vínculo que se establece entre el menor y sus padres (o figuras afectivas primarias), el cual juega un papel fundamental en su proceso de desarrollo. El apego suele permanecer relativamente estable en el tiempo; por lo común se asumen cuatro estilos primarios de apego, uno positivo (p. ej., apego seguro) y tres negativos (p. ej., apego preocupado, miedoso y evitativo).

Cárdenas et. al. (2010) manifiestan que se pueden considerar como desencadenantes las situaciones relacionadas con estresores dependientes del ambiente social o el entorno cultural que son estresantes, tales como cambios de actividad, mudanzas, viajes, conflictos amorosos, separaciones en los padres o las figuras de cuidado, incertidumbre laboral, dificultades económicas familiares, desempleo familiar, exámenes, muerte de personas significativas, robos, agresiones, etc. Niños, niñas y adolescentes que están inmersos en un ambiente generador de ansiedad y estímulos nocivos, que además se ve envuelto de forma cercana, él mismo o su familia, en una situación peligrosa o estresante que le provoca un ataque de pánico por primera vez, tiene un nuevo motivo para aumentar su ansiedad: el miedo a volver a padecerlo.

Seijo, Novo, Carracedo & Fariña (2010) mencionan que un tema que siempre ha generado gran interés es el proceso de separación, divorcio o ruptura conyugal. Este es vivido

por la familia como uno de los eventos vitales más estresantes. Como tal, puede repercutir en la salud mental y física de todos sus miembros, y especialmente en el bienestar de los hijos e hijas. Así, diferentes autores, han señalado los siguientes efectos emocionales: sentimientos de abandono y rechazo, culpabilidad por la separación de los padres; miedo no resuelto e inseguridad; baja autoestima; ansiedad y depresión, ansiedad por separación e inadaptación personal, familiar, escolar y social.

4.3. Contexto escolar

Ferrer y Belart (1998) llaman período escolar a aquella etapa del ciclo de la vida familiar en la que los hijos se encuentran en edad escolar, esto es, a partir de los 6 años, si bien cada vez son más las niñas y niños que acuden desde muy pequeños a la guardería y comienzan esta etapa antes del período de escolarización obligatoria. Evidentemente, la inmersión de la mujer en el mundo laboral es uno de los principales motivos que ha obligado a los padres a llevar a las niñas y niños al colegio a una edad más temprana.

La autoestima juega también un papel muy importante en la adquisición de nuevos aprendizajes puesto que significa confianza en uno mismo, seguridad de saberse capaz de probar cosas nuevas y por lo tanto atreverse a ser como uno es sin miedos. Así, un niño, una niña, que “está bien en su piel” tiene todas sus capacidades disponibles para centrarse y aprovechar con éxito el aprendizaje escolar. Rosario et. al. (2008) afirman que niños y niñas pueden experimentar ansiedad por diversas razones, como una alta competitividad con sus compañeras/os o un elevado nivel de autoexigencia académica, sobre todo porque las calificaciones suelen considerarse un medio para lograr el reconocimiento de personas

significativas, como madres, padres y docentes. Cabe agregar que las/os alumnas/os se enfrentan también al aprendizaje de nuevos contenidos, reorganizaciones curriculares y evaluaciones exigentes y selectivas.

Csóti (2011) afirma “es probable que ese niño esté muy deseoso de complacer a los demás, tenga buen comportamiento, y sea callado y muy estudioso. Tal vez necesite que de continuo se le diga que todo está bien, y que está haciendo todo del modo correcto” (p.55)

Martínez-Otero (2012) señala que los efectos negativos del estrés en escolares aumentan cuando se carece del necesario soporte sociofamiliar y económico. (p.8)

Queremos recordar una vez más que para el niño y la niña, es muy importante obtener la aprobación de sus padres: saber que le reconocen y valoran por ser quién es. El niño y/o la niña, suele pasar mucho tiempo ensayando para poder dominar un determinado objeto: pelota, canicas, comba, etc., y esta actividad le ayuda a convertir las dificultades en éxito a la vez que aprende a aceptar los fracasos, puesto que no siempre le sale como desea.

El juego le sirve también para representar roles simbólicos (papá, mamá, bombero, doctora...), a través de ellos puede expresar y asimilar papeles y funciones de la vida real que enriquecen su mundo interior.

Para Colín (s/f) la desigualdad en que se educa desde la niñez es la escuela básica del resto de las desigualdades sociales. Desde este lugar se empieza a ver las diferencias en la condición humana, por desgracia, con un sentido negativo, discriminatorio, sea para considerar a alguien inferior o superior.

De acuerdo con Colín (s/f) una de las consecuencias de la desigualdad es la

discriminación, que es una condición estructural que trasciende el nivel individual, por eso en términos de Foucault el juego del poder es perverso. Porque no se alcanza a ver que esto forma parte de una organización y estructura social asimétrica en el marco de una cultura:

- **Patriarcal**, los niños pueden pensar (idea): como yo soy superior a las niñas las puedo molestar (acción).
- **Adultocéntrica**, las personas adultas pueden pensar: como yo soy mayor y sé más que las niñas y los niños puedo imponerles mi autoridad.
- **Racista**: las niñas y los niños de raza sajona pueden pensar: como yo soy superior puedo molestar a mis compañeras y compañeros de piel morena.
- **Clasista**: los niños y las niñas de clase media pueden pensar como yo soy superior puedo burlarme de otros niños y niñas pobres porque traen sus zapatos desgastados y pasados de moda.
- **Homófoba**: las niñas y los niños heterosexuales pueden pensar como yo soy “normal” puedo burlarme de los niños que se mueven y hablan como “niñas”.

Por otra parte, Gargallo (2008) hace referencia a que en la escuela la educación de las mujeres es diferente a la de los hombres, algunos currículos vuelven explícito los contenidos en los programas de estudio, los currículos ocultos reprograman estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden y deben hacer hombres y mujeres.

En las prácticas docentes se manifiestan en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan la participación, liderazgo y aprendizaje de los hombres y la actitud pasiva de las mujeres.

De acuerdo con lo que mencionan Martínez y Ramírez (2017) el foco en la educación tradicional que reprime una humanidad diversa, donde la masculinidad y la feminidad son definidas bajo unos mandatos rígidos y donde esa feminidad se pone al servicio de los privilegios de dicha masculinidad.

Ngozi (2015) citada en Martínez y Ramírez (2017) en su famoso discurso “todas/os deberíamos ser feministas” señala cómo: Las niñas aprenden a encogerse, a hacerse pequeñas, a esperar un hombre salvador, a cuidar y a ser emocionales. Las mujeres podemos tener ambición, pero no demasiada; tener éxito, pero no demasiado (...) Educamos a las mujeres a ser competidoras por el amor de los hombres. No por puestos de trabajo o logros personales. Enseñamos a las chicas que no pueden ser seres sexuales de la misma manera que los chicos. A ellas las elogiamos por su maternidad, a ellos no.

“Enseñamos a las chicas a tener vergüenza. A sentir culpa sólo por haber nacido mujeres. Mujeres que crecen silenciándose de sí mismas. Que no pueden sentir deseo o decir lo que piensan” (Ngozi, 2015, p. 41).

Martínez y Ramírez (2017) mencionan en que, en este sentido, las niñas y niños necesitan aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar desde el respeto a las diferencias. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje (construcción -de-construcción) tiene en la formación del profesorado un aliado poderoso. Por tal motivo es indispensable poner atención en la formación del profesorado ya que es una herramienta más que contribuya a modular una pedagogía feminista crítica (Cabello Martínez y Martínez Martín, 2017; Martínez Martín, 2016) y de inclusión de las diversidades.

Sánchez, Penna y de la Rosa (2016) afirman que educar desde el feminismo debe ser un acto amoroso de respeto a cada persona en sus diferencias. Lo que define esta educación es su sentido de lo humano y su entendimiento de las diversidades.

La pedagogía feminista recurre a paradigmas emancipadores y críticos que incluyan otras maneras de conocer desde lo colectivo y la creación de redes, como, por ejemplo: la inclusión de las emociones y los afectos, las metodologías de la educación popular (teatro foro, asambleas, lecturas, desarrollo local...), los lenguajes inclusivos y respetuosos, la acción para la transformación, entre otros aspectos.

Por lo tanto, la educación será ante todo guiar a la persona en su marcha responsable a través del tiempo. Educar-le será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él. (Zambrano, 1965, p. 11; citado en Blanco, 2006, p. 162).

En concordancia con estos planteamientos, siguiendo a Martínez Martín (2016), cabe destacar los principales rasgos definitorios para la construcción de una pedagogía feminista que des-patriarcalice y des-colonice la formación del profesorado:

- Partir de una educación política y feminista la cual debería impartir enseñanzas sobre una ciudadanía activa en las luchas por la justicia social.
- Incluir los saberes y experiencias de las mujeres rompiendo las dinámicas coloniales de construcción del conocimiento.
- Educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad.

- Reconocer y de-construir las relaciones entre poder y educación incluyendo en los currículos educativos los saberes diversos.
- Releer la realidad, nuestras prácticas, a partir del saber popular y la historia de las opresiones.
- Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.
- Asumir la dimensión grupal para promover un des aprendizaje colectivo de las opresiones.

Apostar por la praxis, unión de teoría con la práctica, que permita transformar realidades individuales y sociales y acercarnos al conocimiento desde otras esferas más allá de la racionalidad técnica (colonizadora) apostando por un enfoque emancipador y crítico del conocimiento que incluya las experiencias, las emociones, los sentidos, las interpretaciones diversas de las realidades, entre otras.

En Martínez y Ramírez (2017) mencionan que la misoginia se recrea en algunos juegos de la infancia desde las expresiones como:” el último que llegue es vieja”. Marta Torres (1998) describe que: “en un país andino un juego de niñas consistía en juntar las palmas de las manos al tiempo que cantaban: “Chico el Perico mató a su mujer; la hizo tamales, se puso a vender, y no la quisieron porque era mujer”. Es por ello que la escuela es un espacio ideal para favorecer procesos de emancipación y transformación, desde una formación del profesorado crítica y reflexiva.

Es por ello por lo que la escuela es un espacio excepcional para favorecer procesos de emancipación y transformación, pero sin una formación del profesorado crítica y reflexiva, existe el peligro de que se sigan perpetuando los mecanismos de reproducción del sistema hetero-patriarcal.

Construir nuevas formas feministas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje nos lleva a tener en cuenta varios aspectos clave: selección de contenido, uso de lenguaje inclusivo, distribución de espacios y tiempos, propuesta de actividades y juegos, actitudes ante las diferencias, entre otras. (Martín y Ramírez,2017).

5. Rechazo escolar

El rechazo escolar es una alteración asociada al miedo de niñas y niños a ir a la escuela. Según Bados (2005) hay una tendencia a utilizar el término rechazo escolar en vez de fobia escolar para referirse a la negativa a asistir a la escuela o la dificultad para permanecer en la misma, por ello considera que el primer término es más “amplio y descriptivo al reconocer la heterogeneidad causal del problema” (p.14). Por esta razón se utilizará el término rechazo escolar para mantener una coherencia conceptual a lo largo del presente trabajo.

El rechazo escolar tiende a comenzar en todas las edades, aunque se han señalado picos a los 3-4 años, 5-6 años, 11-12 años y 13-14 años, es decir cuando se comienza la escuela o se cambia de ciclo; también cuando se producen cambios de escuela. En niños pequeños el comienzo suele ser repentino, pero en niños mayores y adolescentes el desarrollo

es más gradual y grave; cuanto más tarde o más gradualmente comienza, peor es el pronóstico (como se cita en Bados, 2005)

El rechazo escolar puede comenzar por quejas más o menos vagas ("el profesor es antipático", "los niños son unos pegones") y una actitud de desgana a la hora de ir a la escuela; los niños pequeños pueden no dar razón alguna. Esta renuencia surge ante estímulos específicos (lunes, vuelta de vacaciones, primer día de clase tras una enfermedad, cambio de clase o de escuela) y evoluciona hasta una negativa rotunda a ir a la escuela, precedida por síntomas de ansiedad e incluso síntomas físicos (náuseas, vómitos, dolor de cabeza, diarrea, dolor abdominal, dolor de garganta).

Estos síntomas desaparecen normalmente cuando se permite al niño o niña quedarse en casa y resurgen ante la posibilidad de ir al colegio. Algunas niñas y niños intentan ir a la escuela, pero se vuelven en el camino, mientras que otros/as se resisten incluso a levantarse de la cama, lavarse y vestirse (Echeburúa, 1998)

De acuerdo a Batlle y Barris (2014) algunos factores relacionados con la escuela como: cambio de colegio, de clase o de nivel académico; experiencias de ridículo, críticas, amenazas, daño físico o peleas con otros niños; profesor demasiado estricto, sarcástico o punitivo; trabajo escolar muy difícil (incluidas aquí las actividades de educación física); tener que participar en reuniones escolares e intervenir en público; hacer exámenes; estar con muchos niños o en una escuela muy grande; tener que hacer un largo y desagradable viaje hasta la escuela; experiencias traumáticas en la escuela (acoso sexual) suelen generar cierto miedo en los niños y niñas, aunque algunos llegan a reaccionar con un nivel de miedo excesivo.

De acuerdo a la investigación realizada por Salanic (2014) menciona que en la escuela primaria hay niñas y niños con signos de alto grado de ansiedad, y en muchas ocasiones las personas con quienes conviven son las determinantes en el desarrollo del problema, ya que la aparición del trastorno depende del tipo de atención que reciben del entorno, por lo que los niveles de ansiedad varían de un/a niño/a u otro/a, y en consecuencia las características suelen ser diferentes, y a medida que se evoluciona varía también la intervención en cada caso, pues ésta estará sujeta a la percepción que se obtenga de la realidad del contexto en que se desenvuelve.

6. La importancia de la comunicación madres/padres-hijos/hijas

Martínez (2003) menciona que la familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la diferencia respecto de otro tipo de grupos. Bajo esta perspectiva, las reacciones emocionales en el contexto familiar son una fuente constante de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de la unidad familiar.

Las relaciones exitosas de pareja y familia no se basan simplemente en la solución de los problemas y conflictos, aunque los miembros de las familias fuertes son buenos para la comunicación orientada a tareas específicas y que pueden identificar las dificultades, permanecer concentrados en ellas, y encontrar soluciones que funcionen razonablemente bien para todos los miembros de la familia. También pasan por cierto tiempo hablando y escuchando mutuamente para permanecer conectados. Algunas charlas de las más importantes ocurren cuando nadie se está esforzando para lograrlo, conversaciones de final

abierto, derivadas, sin segundas intenciones y con divagaciones pueden revelar información importante que ayude a suavizar los puntos álgidos de la vida familiar (Esteinou, 2007).

La comunicación es uno de los aspectos claves y más importantes en la difícil tarea de educar hijos e hijas adolescentes. La etapa de la adolescencia está atravesando una etapa de su vida llena de cambios y dificultades, dicha etapa suele suponer ciertas tensiones familiares por lo que es muy importante que los padres se puedan comunicar de forma efectiva con sus hijos, a fin de poder entender por lo que éstos están pasando y a su vez que puedan sentirse partícipes de los cambios que atraviesan las vidas de sus hijos. Asimismo, es importante que los jóvenes acepten dicha “intromisión” y se sientan respaldados por sus progenitores en la difícil etapa que están viviendo. (Torres, 2012)

7. Teorías sobre la didáctica

Fernández (2009) afirma que la didáctica es aquel proceso que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre las personas que está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituye su esencia.

Existen diversas teorías en cuanto a la didáctica, las cuales mencionan las diversas

formas de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mallart (2016) menciona que el método de enseñanza tradicional, basado en la transmisión verbal, es el mismo para todos. El repaso, entendido como repetición, tiene un papel predominante al desarrollar la memoria. Las y los alumnos deben someterse a los modelos que se proponen y deben imitarlos. El y la maestra simplifica, prepara, organiza, y ordena. La disciplina escolar y el castigo tienen un papel básico. La teoría tradicional, considera que la mejor forma de preparar niñas y niños para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, la atención y el esfuerzo. Se da gran importancia a la transmisión de la cultura en forma de conocimientos. En la práctica, muchos vestigios de esta teoría todavía se pueden encontrar en la actualidad.

Por otra parte, la teoría activista surge como reacción a la escuela tradicional pasiva. Parte del reconocimiento de las necesidades e intereses de las y los alumnos, de la actividad como método didáctico y del deseo de hacer de la escuela, no sólo una preparación para la vida, sino parte importante de la vida misma. El carácter vitalista de esta teoría –o mejor de este movimiento denominado *Escuela Nueva*– exige partir de la realidad y aprender por la experiencia. (Mallart, 2016, p. 13)

La teoría humanista considera a la educación como un proceso de humanización, de contribución al desarrollo de las cualidades que nos hacen ser más humanos. Y el educador es un agente humanizador que basa su trabajo en la relación educativa para la transmisión de valores.

Mallart (2016) refiere que las características de una Didáctica Humanista son:

- a) La consideración de cada ser humano como único y valioso. El cultivo de la libertad a través de la no directividad, comprensión empática y conducta asertiva.
- b) La visión de conjunto de los componentes que constituyen la persona (corporeidad y

espiritualidad).

c) La visión positiva y optimista de la educación y de la enseñanza manifestada en la confianza en la persona del que aprende y también en el ser humano en general.

d) El deseo de saber y comprender.

e) El desarrollo del espíritu crítico constructivo y la creatividad.

f) El compromiso personal y la cooperación o participación democrática.

g) El aprecio por la maravilla de la naturaleza, que promoverá una ecoformación solidaria y responsable.

h) La clarificación del objetivo y el sentido de la vida.

Del valor que se concede a cada ser humano, considerado como persona individual e irrepetible, se desprende el máximo respeto por los derechos humanos, la tolerancia y el deseo de ofrecer modelos y valores. Pero no de adoctrinar a nadie en contra de su voluntad personal. Respetar significa aceptar a cada alumno y alumna tal como es y no buscar cambiarlo. (Mallart, 2016, p.14)

Mallart (2016) afirma que la transdisciplinariedad se basa en el principio de la unidad del conocimiento, más allá de los límites marcados por cada disciplina o ciencia. Nos encontramos tal vez con la más compleja y a la vez potente posibilidad de trascender las asignaturas individuales con el fin de acercarnos a una vieja aspiración: la de la unidad del saber. Frente a disciplinas encerradas en sí mismas se comprenden las ventajas del altruismo ante el egoísmo: al superar la endogamia de cada ciencia, la transdisciplinariedad propone mezclar para aprender. Mezclaremos conocimientos de diferentes procedencias en espacios de intercambio y contraste con el fin de llegar a un nivel superior. Se puede decir que la transdisciplinariedad es una forma de integración del conocimiento científico, de relacionarlo con la teoría, la experiencia y la práctica de la resolución de problemas globales concretos

procedentes del mundo real.

Por otra parte, a pesar de estas teorías de la didáctica ninguna de ellas abordan el respeto a cada persona en sus diferencias, es necesario hacer hincapié en la diversidad de cada persona como lo afirman Sánchez, Penna y de la Rosa (2016) educar desde el feminismo debe ser un acto amoroso de respeto a cada persona en sus diferencias. Lo que define esta educación es su sentido de lo humano y su entendimiento de las diversidades. Este paradigma parte de una dimensión cultural construida donde los genes solo determinan nuestros rasgos físicos, por el contrario, las personas nos construimos en un proceso de interacción dinámico y permanente como seres humanos diversos. Las anteriores autoras se preguntan si de verdad somos como somos. Si de verdad podemos decir que tenemos libertad para ser, sentir y vivir.

8. Clasificación y selección de metodologías didácticas

Desde el punto de vista de Fortea (2019) la eficacia de la metodología depende de la combinación de muchos factores:

- Resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.)
- Características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.)
- Características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.)
- Características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más

teórico o práctico, etc.)

- Condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.).

Se puede afirmar que todas las metodologías son equivalentes cuando se trata de hacer alcanzar objetivos simples como la adquisición y la comprensión de conocimientos.

- Las metodologías más centradas en el estudiante son especialmente adecuadas para alcanzar objetivos relacionados con la memorización a largo plazo, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de la motivación y la transferencia o generalización de aprendizajes.
- La eficacia superior de ciertas metodologías didácticas es aparentemente menos atribuible a ellas por sí mismas que a la cantidad y calidad de trabajo intelectual personal del estudiante que permiten generar.

Por tanto, la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías. Para seleccionar una u otra metodología se debe conocer previamente sus ventajas e inconvenientes (conocer críticamente dicha metodología), tener claramente definidos las intenciones educativas (que resultados de aprendizaje se quieren lograr con el uso del método) y preparar correctamente la pauta de trabajo (analizando todos los factores que hemos comentado que afectan a la eficacia de los métodos).

Amparo Fernández (2008), amplía dicha clasificación a 3 categorías:

- Métodos basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo (seminarios, estudios de caso, proyectos, enseñanza cooperativa, etc.).

- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual o trabajo autónomo (contrato de aprendizaje, enseñanza a distancia, enseñanza programada, etc.). Y a partir de dicha clasificación, la misma autora propone una serie de criterios de selección de las metodologías didácticas para orientar a los docentes.

8.1. Metodologías para formar en competencias

(adaptada de Mario de Miguel et al. 2006)

Lección magistral. - Método expositivo consistente en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida. Centrado fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. Transmitir Conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante

Resolución de ejercicios y problemas. - Situaciones donde el alumno debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, o procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente. Se suele usar como complemento a la lección magistral. Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.

Aprendizaje basado en problemas (ABP) (Problem Based Learning –PBL). - Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación. Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.

Estudio de casos (Case Studies). - Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o

suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución. Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.

Aprendizaje por proyectos (Learning by Projects). - Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.

Aprendizaje cooperativo. - Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.

Contrato didáctico o aprendizaje (Learning Contract). - Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, necesidades, proyectos y deciden en colaboración como llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. El profesor oferta unas actividades de aprendizaje, resultados y criterios de evaluación; y negocia con el alumno su plan de aprendizaje. Desarrollar el aprendizaje autónomo.

Además de estas metodologías queremos resaltar otras dos que no se contemplan en la propuesta de De Miguel: A) El “seminario clásico” tal como se entiende en el modelo anglosajón, ya que si bien es una modalidad organizativa, a la vez también se constituye en

toda una “metodología” complementaria y/o a la lección magistral; B) El aprendizaje mediante Aula Virtual, que suele clasificarse como un “recurso” o incluso una “modalidad de organización” complementaria a la docencia presencial, pero que dados los desarrollos actuales ya implica una metodología en si misma (con sistemas como el WebQuest, los wikis y el trabajo conjunto en Web, etc.)

Seminario clásico. - Encuentros semanales de unos pocos estudiantes (10 o 15) y un profesor que actúa como experto y animador. El objetivo es explorar y estudiar un tema especializado en profundidad. Se compone de 4 partes: lecturas (iniciales comunes facilitadas por el profesor e investigación de ampliación a cargo del estudiante), redacción progresiva de textos tutorizada por el profesor, y discusión del seminario tras la lectura de todos los textos por todos los estudiantes. Podría entenderse como “aprendizaje cooperativo”.

Aprendizaje a través del aula virtual. - Situación de enseñanza-aprendizaje en las que se usa un ordenador con conexión a la red como sistema de comunicación entre profesor-alumno y se desarrolla un plan de actividades formativas integradas dentro del currículo. Existen múltiples “entornos” ya diseñados no solo para “colgar información”, sino para facilitar el “aprendizaje constructivo” por parte del estudiante.

9. Tendencias en México

En México, Miranda de la Torre y otros (2009), en su investigación con más de 600 niños y niñas de 5.º y 6.º de primaria, encontraron que quienes manifiestan ansiedad poseen un riesgo 2,6 veces mayor de presentar ideas suicidas, con independencia del género. El 37,7% de niños con ideación suicida presentaron un nivel de ansiedad alto, en contraste con el 18,4% de niños que no tuvieron ideación.

Gaeta y Martínez (2014) en su investigación en 808 alumnos de la ciudad de Puebla de 5° y 6° de primaria mencionan que en el factor Ansiedad total las niñas muestran un nivel significativamente más alto respecto a los niños ($p \leq 0,001$). Sin embargo, cuando se consideran los factores de modo específico, se observan diferencias significativas en los niveles de Ansiedad fisiológica e Inquietud / Hipersensibilidad, pero no en el factor Preocupaciones sociales.

Por su parte, se observan diferencias significativas en la Ansiedad rasgo, pero no en los niveles de Ansiedad estado, sin embargo, en relación con el grado escolar, se encontró que las puntuaciones obtenidas por estudiantes en las dos pruebas aplicadas indican que en 5.º grado manifiestan un nivel de ansiedad significativamente más alto que en 6.º ($p \leq 0,001$) en Ansiedad total, Ansiedad fisiológica, Preocupaciones sociales y Ansiedad rasgo.

Los factores Inquietud / Hipersensibilidad y Ansiedad estado no presentan diferencias significativas. Al contrastar los niveles de ansiedad de estuantes en función de su pertenencia a una escuela pública o una privada, se encontraron diferencias significativas en todas las escalas ($p \leq 0,001$). De hecho, es en las escuelas privadas donde se observan los promedios menores por factor

En México los TA cuentan con una prevalencia a lo largo de la vida del 14.3%, siendo mayor para las mujeres que para los hombres (18.5% vs 9.5%). La edad de inicio frecuentemente se identifica a lo largo de la adolescencia y de la adultez temprana (Medianas: fobia específica: 7, fobia social: 13, agorafobia: 17, T. Pánico: 18, T. por estrés post-traumática: 19, T. Ansiedad Generalizada: 27) (Medina-Mora y cols., 2003).

10. Planteamiento del Problema

Taboada, Ezpeleta y De la Osa (1998) mencionan que algunos factores de riesgo que se han relacionado significativamente con la aparición de trastornos de ansiedad en la infancia son la presencia de psicopatologías en los padres o en otros familiares cercanos, el estilo educativo parental, la personalidad del menor y los problemas evolutivos tempranos, al igual que el nivel socioeconómico.

Cárdenas et al (2010) dicen que es imposible concebir de manera separada al individuo de su ambiente, si queremos entender de forma integral el fenómeno de la enfermedad mental. Por lo tanto, debemos señalar que los factores sociales tienen un impacto directo en el mundo psíquico de los seres humanos. Se ha considerado que la presencia de eventos traumáticos en la vida de una persona la puede hacer vulnerable a los trastornos de ansiedad. La manera de ser de los padres, su forma de crianza, el ambiente familiar y cultural puede influir para que una persona sea susceptible a desarrollar ansiedad.

Actualmente estudiantes de educación básica del país se enfrentan a diversos problemas tanto familiares, económicos, sociales, etc. Dicha situación provoca cierto nivel de ansiedad en las y los alumnos y posiblemente modifica su rendimiento académico.

Por otra parte Gaeta y Martínez (2014) afirman que en la etapa escolar, que abarca aproximadamente entre los 6 y los 12 años, existen otros aspectos que pueden relacionarse con la ansiedad patológica: la falta de afecto en el hogar, la conflictividad entre los progenitores, las dificultades económicas, los problemas en el centro educativo (inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, etc.), las enfermedades crónicas, la baja autoestima y las escasas habilidades interpersonales, por nombrar solo algunos.

Para Salanic (2014) la ansiedad es una preocupación excesiva que angustia a las personas que son víctimas del problema, causado cada día por diferentes dificultades y presiones reales o imaginarias, que al no manejarlas adecuadamente van en constante aumento, dicha emoción no les permite estar libres o con relajación para realizar en un cien por ciento la actividad esperada por las demás personas. Así también la ansiedad es capaz de provocar sentimientos de inseguridad ante los distintos ámbitos en que se desenvuelven; se constituye en una constante debilidad que cohibe la libre expresión de la persona.

En un estudio realizado en el año 2000 por partes de la Organización Mundial de la Salud en Salud Mental; describe la prevalencia de trastornos psiquiátricos, la comorbilidad, las variaciones en la distribución geográfica de los trastornos, los correlatos sociodemográficos y la utilización de servicios en la población urbana adulta, de acuerdo a dicho estudio Medina et al (2003) mencionan que los trastornos más frecuentes fueron los de ansiedad (14.3% alguna vez en la vida), seguidos por los trastornos de uso de sustancias (9.2%) y los trastornos afectivos (9.1%) sin embargo los trastornos afectivos y de ansiedad son más frecuentes para las mujeres, mientras que los trastornos por uso de sustancias son más frecuentes para los hombres.

Según la teoría del triple sistema de respuesta, citada en Méndez (2008) la ansiedad por separación comprende tres clases de características:

- Psicofisiológicas: en las que la activación vegetativa se manifiesta a través de sensaciones de molestias físicas, como dolor de estómago, náuseas, vómitos, mareos, sensación de ahogo, dificultades para tragar y pesadillas sobre catástrofes familiares, entre otras.
- Cognitivas: en las que la preocupación excesiva ocupa gran parte del pensamiento, las y los

niños temen que suceda algún desastre familiar, que cause daño o que suponga alguna pérdida. Estos pensamientos negativos pueden acompañarse de emociones como la tristeza.

- Conductuales: en las que las conductas de escape o evitación excesivas son constantes. Los niños se niegan a separarse de los padres o a quedarse solo, manifestándolo a través de un comportamiento negativista, agresivo, con llantos, gritos, súplicas y/o amenazas.

11. Reseña de las investigaciones

Kriscautzky y Ferreiro (2014) expresan que el uso de Internet para buscar información con fines de estudio se va incorporando rápidamente a las prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos. En el ámbito universitario ya hace más de una década que las búsquedas en Internet se han hecho indispensables. Pero también en la educación básica se recurre a esa tecnología con creciente frecuencia y en edades cada vez más tempranas.

Para Maglione y, Varlotta (2009) declaran que en Internet hay cientos de millones de páginas web con una gran variedad y cantidad de información. Esta información es dinámica y volátil: a diferencia de otras tecnologías, Internet permite que la información se modifique en cualquier momento.

A través de las páginas web podemos acceder a información en diferentes formatos y soportes, tales como textos, gráficos, imágenes, sonidos, videos, presentaciones multimediales, etcétera.

La cantidad y variedad de información disponible en Internet determina la necesidad de contar con ciertas herramientas para obtener información que resulte significativa, es decir, útil, relevante y confiable. Para ello es necesario que al iniciar un proceso de búsqueda

se consideren los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los recursos involucrados: es decir, características de la red, programas de navegación, de administración de archivos y otras utilidades.
- Conocimiento de los sitios de búsqueda y sus respectivas estrategias de búsqueda.

Los procesos de búsqueda de información son complejos y cíclicos, e implican una serie de actividades tales como:

- a) Búsqueda, evaluación y selección de la información.
- b) Almacenamiento de resultados parciales.
- c) Comparación y análisis de la información obtenida.
- d) Modificación de los criterios de búsqueda: ampliar, especificar o redefinir los criterios.

En la red de internet hay una gran variedad de información, sin embargo, no siempre es confiable, por lo tanto, para buscar información confiable, la plataforma más conocida es **“Google Académico”**, buscador que se especializa en encontrar artículos, tesis, resúmenes, libros, manuales, estudios científicos, editoriales, sociedades profesionales o noticias útiles para estudiantes, docentes e investigadores.

De acuerdo con la necesidad de encontrar intervenciones que se han realizado en las escuelas para atender la ansiedad en alumnos y alumnas de primaria de sexto grado se llevó a cabo la búsqueda de información en la red de internet utilizando buscadores académicos como: Google académico, Redalyc, Scielo, entre otros.

Las palabras que se utilizaron para realizar dicha búsqueda fueron intervención en ansiedad en alumnos y alumnas de primaria, taller para estudiantes de primaria que presentan ansiedad, intervención con perspectiva de género para estudiantes de primaria, entre otras.

11.1. Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. Vicente E. Caballo, Marta Calderero, Gloria B. Carrillo, Isabel C. Salazar y María Jesús Irurtia. 2011.

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de un nuevo programa lúdico, centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. El programa “Jugando y aprendiendo habilidades sociales” (JAHSO) se aplicó en dos centros educativos de Granada (España) a un total de 193 chicos/as entre 9 y 14 años. Los resultados muestran un elevado grado de eficacia en la disminución de la ansiedad social en cinco de las seis dimensiones evaluadas de este constructo. Las dimensiones que abarca son: 1. Interacción con el sexo opuesto, 2. Hablar en público/Interacción con profesores, 3. Quedar en evidencia/Hacer el ridículo, 4. Interacción con desconocidos, 5. Expresión de molestia, desagrado o enfado, y 6. Actuar en público.

Con respecto al acoso escolar, el impacto positivo del programa fue estadísticamente significativo en 7 de los 10 aspectos evaluados, aunque el tamaño del efecto de la intervención dependía del aspecto concreto.

Se tiene que señalar, en primer lugar, que todos los resultados obtenidos son propios de un estudio piloto, dado que los cuestionarios utilizados no presentan su versión final ni el programa ha sido optimizado para su aplicación en niños y niñas con ansiedad social, víctimas de acoso escolar o intimidadores.

El programa tiene un impacto negativo sobre las conductas de apoyo al acosado. Con respecto a la ansiedad social, el programa de intervención se muestra altamente eficaz tanto en la ansiedad social global como en la mayoría de las dimensiones (cinco de seis). La falta de un impacto significativo en el factor relativo a la “interacción con el sexo opuesto”

pudieran residir en que el programa no tiene un módulo dedicado específicamente a mejorar esa dimensión.

Por una parte, los niños y niñas aprenden jugando, lo que hace que participen activamente y que el programa constituya una actividad atractiva para ellos. La aplicación de este a toda la clase ayuda también a que pueda haber una mayor cohesión entre los estudiantes que la componen y que no haya discriminación con ninguno de ellos.

A todos los efectos el programa protege a los niños y niñas de recibir etiquetas (p. ej., “víctimas”, “acosadores”, “observadores”) por sus comportamientos y actitudes.

11.2. Diseño de un programa de intervención para reducir la ansiedad en niños escolarizados en primaria. Cristina Jiménez Romero. 2018.

Con el presente trabajo se pretende concientizar a todas las personas, sobre todo a los docentes, de que en las aulas de Educación Primaria existen, actualmente, unos elevados índices de ansiedad infantil que están afectando al ámbito personal y académico de las y los alumnos.

De acuerdo con la intervención que realizó Jiménez (2018) menciona que ésta giró en torno a cuatro de las emociones que se consideran básicas por la mayoría de los autores: miedo, tristeza, rabia y alegría o bienestar porque entendemos que de éstas surgen todas las demás.

Jiménez (2018), menciona que el objetivo principal que se pretende conseguir con la realización de este programa de intervención es el siguiente: Reducir el nivel de ansiedad en las aulas de Educación Primaria.

Este programa “¿ERES UN SUPERHÉROE?” se podrá aplicar tanto en un colegio público como en un centro escolar concertado de Educación Primaria. Realmente, lo que hay

que tener en cuenta a la hora de ponerlo en práctica son las características que presenta el alumnado, además de su contexto social.

El programa se ha diseñado con la intención de llevarlo a cabo en un centro público en el que prime un nivel social medio-bajo, como puede ser funcionarios, agricultores, pequeños empresarios, etc.

“¿Eres un superhéroe?” es una propuesta transversal que se desarrolló en todos los ciclos de la Educación Primaria a partir del segundo trimestre, y tanto en las aulas ordinarias como en el aula de Apoyo a la Integración.

Es un proceso de auto investigación, puesto que las y los alumnos conocerán sus propios miedos y serán capaces de afrontarlos gracias a las estrategias que el docente desarrolle en el aula. Consta de seis pasos a seguir:

1. Conocer las emociones y sentimientos
2. Reconocer las situaciones preocupantes
3. ¿Cómo te sientes?
4. Relajación
5. ¿En qué pensamos?
6. ¿Cómo lo afrontamos?
7. Desafío final

La razón es sencilla, pues en todos los niveles de la Educación Primaria y en cualquier aula pueden existir alumnos con un nivel alto de ansiedad, pues como se ha investigado, la ansiedad no tiene edad y actualmente es una problemática muy frecuente en los escolares. Lo ideal sería a partir del Segundo Trimestre, puesto que en el primero no se conoce al cien por cien al alumnado, y para poner en práctica este programa es necesario conocer a los alumnos y alumnas del aula.

Durante el proceso, los alumnos van a construir unas fichas de villanos en las que van a quedar reflejadas cada una de las situaciones escolares, si las hay, u otras que les hacen sentir preocupación. Éstas quedarán archivadas y guardadas en la carpeta del Héroe, además, en cada ficha de villano se van a encontrar una serie de casillas que tienen que ver con ese villano. Esas casillas son:

- Villano: en esta casilla se indicará la situación preocupante, ansiógena o miedo.
- Sentimientos: en esta casilla se escribirá los sentimientos que le produce el villano.
- Cuerpo: se escribirá en esta casilla la respuesta corporal del alumno y dónde se refleja ante el villano.
- Pesadillas: se dibujará los pensamientos que crean en ellos el villano.
- Poderes: aquí se indicarán las estrategias o técnicas que el alumno usaría para derrotar al villano, imaginado ser un superhéroe.

Al mismo tiempo, se trabajará en este programa unas actividades de superación, en las que se presentan unos desafíos personales que las/os alumnas/os tendrán que superar, de las cuales saldrán recompensados. Se reforzará positivamente los retos conseguidos, a través de la consecución de gemas como premio.

De acuerdo con las conclusiones se menciona que con este estudio se han podido alcanzar los objetivos planteados al inicio de éste. Pues, gracias a la investigación y búsqueda de información en fuentes documentales ha sido posible el diseño una propuesta de intervención, con la finalidad de que los docentes la apliquen en el aula.

Al parecer esta propuesta no se ha aplicado, por lo tanto, no hay resultados.

11.3. Programa para el manejo de la ansiedad en niños en condiciones de vulnerabilidad. Ivonne Edith Alejo Castañeda. 2013.

El objetivo del presente trabajo fue diseñar un programa de evaluación e intervención para la Ansiedad Escolar en niños de 9 a 12 años, teniendo en cuenta las condiciones de vulnerabilidad en el cual se desarrolla dicha población. Con el fin de que estos niños y/o niñas generen funcionalmente patrones emocionales, cognitivos y conductuales, que les permitan continuar su desarrollo biopsicosocial de una manera más adaptativa dentro de su entorno y contexto, convirtiéndose además en un agente de cambio dentro su red de apoyo primaria, se ha propuesto un programa en el cual se logre mitigar la ansiedad escolar, abordando variables contextuales, es decir, condiciones de vulnerabilidad tales como: estratos socioeconómicos 0, 1, 2 y 3; condiciones de pobreza; ambiente escolar hostil y marginal; indiferencia o falta de interés por parte de la familia o niños con características de posible maltrato físico y psicológico que les genera ansiedad. Los resultados muestran la importancia de realizar dicha labor con un grupo interdisciplinar, si es necesario, además de hacer partícipes tanto a padres como a docentes en dicho proceso, teniendo en cuenta las implicaciones e impacto que cumple el rol de cada uno de ellos dentro del proceso de desarrollo de niños y niñas con ansiedad escolar.

Alejo (2003), menciona que Plasmando Sonrisas es un programa de intervención de la ansiedad en niños y niñas, el cual consta de tres fases:

Fase 1: Evaluación

En esta fase se pretende identificar a los niños y niñas que deben asistir al programa de intervención, para ello se utilizan instrumentos validados en Colombia y la información vivencial de la orientadora y cuerpos colegiados como el consejo académico y de disciplina. También de los padres y madres de familia.

Fase 2: Intervención

El programa está compuesto por 2 sesiones de evaluación y 9 sesiones de intervención; dos para los docentes, dos para padres de familia, tres para los niños, una sesión con niños y padres y otra sesión con niños y docentes. Cabe aclarar que por eficacia del programa cada grupo de niños debe tener un máximo de 20 asistentes.

Fase 3: Seguimiento

En esta fase se pretende dar herramientas a la orientadora de la institución educativa para que se empodere del proceso y garantice su perdurabilidad en el tiempo. Para ello existe el formato de seguimiento y de remisión del caso; de ser necesario Plasmando Sonrisas intervendrá nuevamente en la población de manera interdisciplinar.

Dentro de la fase de intervención se sensibilizó a los padres de familia sobre la problemática a tratar durante el programa, vinculándolos activamente en el desarrollo de este.

Como conclusión se hace énfasis que intervenir la ansiedad escolar teniendo en cuenta no solo la manifestación de los síntomas si no el contexto donde se originan y se mantienen los mismos; para así realizar una intervención integral que permita tratar la problemática junto con todas las variables que lo afectan. Asimismo, es necesario hacer énfasis en que el acompañamiento de padres y docentes es de vital importancia para lograr una estabilidad emocional en las y los niños que presentan dicha problemática.

11.4. Ansiedad infantil y comportamiento en el aula (estudio realizado con alumnos de primero, segundo y tercero primaria del municipio de cantel). Manuela Elvira Salanic González.2014.

Salanic (2014) realizó la propuesta de “Programa de intervención para mejorar el comportamiento de los niños ansiosos” con el objetivo de brindar herramientas a los docentes que atienden niños y niñas de seis a ocho años que no terminan de afianzar y consolidar el

proceso de socialización en el contexto escolar y educativo y para que los docentes puedan intervenir con una atención más efectiva a los estudiantes que presentan deficiencias en el comportamiento, que no son fácilmente superadas por el propio estudiante, con estas actividades se aumenta la seguridad en sí mismo y se elimina el temor hacia la educación para mejorar la relación con el entorno.

Esta propuesta tenía como objetivo determinar cómo influye la ansiedad infantil en el comportamiento del niño en el aula, específicamente de los niños que cursan primero, segundo y tercer grados de primaria, del municipio de Cantel. Los participantes fueron 92 niños y niñas comprendidos de 6 a 8 años.

Emitieron su opinión al respecto los docentes que atienden a los niños con ansiedad como objetivo determinar cómo influye la ansiedad infantil en el comportamiento del niño en el aula, específicamente de los niños que cursan primero, segundo y tercer grados de primaria, del municipio de Cantel. Los sujetos de estudio fueron 92 niños y niñas comprendidos de 6 a 8 años. Emitieron su opinión al respecto los docentes que atienden a los niños con ansiedad.

Esta propuesta tuvo una duración de 20 semanas a través de la realización de una variedad de ejercicios lúdicos como: jugar con globos, con el hula-hula, animalitos de juguete, rondas, trabalenguas, lotería, entre otros. Estos ejercicios deben cumplirse fielmente con todos los y las alumnas dentro o fuera del aula, se pretende disminuir poco a poco los niveles de ansiedad hasta que éste sea controlado por el mismo niño o niña, tarea en que el docente deberá poseer la agilidad de incluir a todos los niños y tratarlos por igual, asimismo el sumo cuidado de verificar constantemente el avance en el comportamiento de los niños.

El resultado de la intervención fue positivo porque se observó una mejoría en el comportamiento de los niños con Ansiedad Infantil. La aplicación de las actividades grupales

ludo terapéuticas que propone responde a las necesidades de los niños y niñas para que interactúen adecuadamente en el contexto escolar y tomen la educación como experiencia novedosa, dinámica, agradable y positiva.

11.5. Intervención para la mejora del estrés y ansiedad en niños de Educación Infantil. Raquel Ruiz González. 2015.

Ruiz (2015) elaboró un proyecto que tuvo como destinatarios a un grupo de 25 estudiantes de 4 años, en el que existen varios casos de alumnado que presentan una elevada ansiedad y son bastante inquietos, dentro del proyecto se tuvieron contempladas a las familias y al docente.

Este grupo de niños y niñas se encuentra en el CEIP Punta Brava, localizado en el norte de la isla de Tenerife en el barrio de su mismo nombre en el Puerto de la Cruz. Este centro de línea 1, típico de la zona costera del norte de la isla, se caracteriza fundamentalmente por el trabajo de los progenitores en el sector servicios, siendo los abuelos los encargados, en muchas ocasiones, de su recogida y custodia.

El proyecto se llevó a cabo en 25 sesiones, estas se realizaron en el gimnasio del colegio, así como, en el aula de psicomotricidad, debido a que ambos lugares están equipados con diversos materiales como colchones, colchonetas, entre otros.

Las sesiones se repartieron a lo largo del ciclo escolar 2016-2017, cada sesión duró entre 35- 40 minutos aproximadamente, esto fue una vez por semana; cabe resaltar que dos sesiones se incorporaron a las familias de los estudiantes dentro del horario escolar.

Los objetivos de esta intervención fueron los siguientes:

- Introducción del alumno en las técnicas de relajación.
- Aumentar el reconocimiento y el esquema corporal.

- Desarrollar técnica del masaje lúdico como el complemento a una relajación total.
- Desarrollo de las relaciones entre los alumnos.
- Mejora de la condición física.
- Experimentar técnicas de autoconocimiento, relajación, respiración y visualización.
- Realización de técnicas básicas de respiración y relajación para controlar el propio cuerpo y ser aplicadas a distintas situaciones prácticas de la vida.
- Conseguir que los niños se relajen mediante la realización de juegos.
- Conseguir que los niños se relajen mediante los cuentos, videos y con la visualización de cosas.
- Utilizar la respiración y la relajación como medio para la toma de conciencia de sí mismo, como medios para alcanzar el propio bienestar.
- Identificar juegos y ejercicios que resulten relajantes

Dentro de las actividades permanentes que se realizaron en cada sesión fueron el ritual de entrada y el ritual de salida, este ritual sirvió para que los estudiantes comprendieran cuál era el comienzo y final de las actividades.

En el ritual de entrada y salida los estudiantes se sentaban en círculo en el suelo y junto a la maestra todos juntos respiraron lo más hondo que pudieran varias veces todos al mismo tiempo para así aprovechar y bajar las pulsaciones de las y los alumnos.

Dentro de los resultados se obtuvo que, mediante las técnicas de relajación, los niños y niñas fueron capaces de reconocer la tensión o ansiedad cuando se enfadan o se ponen agresivos, y sepan cómo responder ante ella.

11.6. Programa para el desarrollo de técnicas de relajación y meditación en la Etapa de primaria. Cristina Martínez Clariana. 2014.

En el presente trabajo se realizó un programa para la sensibilización y formación de padres y docentes hacia la educación contemplativa mediante la aplicación de técnicas de relajación y meditación con las y los niños, tanto en sus hogares como en el aula, dirigida a la Etapa de Primaria. Su desarrollo se ha fundamentado en la revisión teórica y empírica sobre los temas tratados, incidiendo en los posibles beneficios que se pueden obtener de la aplicación de estas técnicas y exponiendo los estudios e investigaciones que apoyan dichos beneficios. Esto ha permitido sustentar el planteamiento del programa a través de actividades de relajación y meditación.

Martínez (2014) mencionan que el programa se llevó a cabo en la etapa de primaria dividiéndose en dos fases: en la primera se promueve la sensibilización hacia la educación ofreciendo formación sobre las técnicas de relajación y meditación a padres, madres y docentes y en la segunda etapa se realizan las actividades con los estudiantes.

El propósito de este programa fue desarrollar la sensibilización hacia la educación, dicho programa pretende combinar el trabajo de familias y docentes para favorecer la relajación de las niñas y niños, así como fomentar una mejora en la regulación de sus emociones.

Fase I: Preparación, sensibilización y formación de familias y docentes

La primera fase aportó información sobre la relajación y meditación y los posibles beneficios que pueden derivarse de la aplicación de sus técnicas. Se pretendió conseguir la sensibilización de familias y docentes con la intención de conseguir su implicación. También

se realizó la formación en técnicas de relajación y meditación con el objetivo de aplicarlas con las y los niños en la segunda fase.

Fase II: Desarrollo de los ejercicios de relajación y meditación con las y los niños

En la segunda fase, los profesores que salieron como voluntarios, llevaron a cabo la realización de diferentes ejercicios de relajación y meditación en el aula.

De acuerdo con los objetivos que se plasmaron al inicio del proyecto se considera que se alcanzaron debido a que favoreció la relajación y regulación emocional de los estudiantes.

12. Propuesta de intervención

12.1. Justificación

Salanic (2014) afirma que “los niños que presentan ansiedad tienen como mayor preocupación la posibilidad de ser abandonados, heridos o rechazados y crean un sentimiento de miedo” (p.70)

Con base a los resultados de la observación realizada en el grupo de 6° A de la escuela primaria Miguel Hidalgo se halló que en ese grupo los estudiantes presentan un grado de ansiedad en el momento de exponer o hablar en público, además, hay estudiantes son callados, tímidos, poco sociables, hay alumnos y alumnas sin amigos y amigas, esto afecta el comportamiento de estos en el aula.

Por otra parte, se percibe gran interés del docente en apoyar a dichos niños y niñas desde el aula escolar, aunque no saben exactamente cómo intervenir para mejorar el desenvolvimiento de las y los niños en el ámbito escolar.

De acuerdo con el análisis realizado a diversas intervenciones que se han aplicado en alumnos y alumnas de educación primaria no se encontró alguna dirigida a los estudiantes de sexto grado, además, que tampoco se localizó una en la que se aborde el tema de la

perspectiva de género, el cual es importante abordarlo porque la ansiedad se presenta de manera diferente en niñas y niños. Además, las y los alumnos en esta etapa de su vida de acuerdo con los cambios que están sobrellevando conforme a su edad son vulnerables en el ámbito biológico, psicológico y social.

De ahí nace la iniciativa de promover la aplicación de la presente propuesta, para brindar herramientas a los docentes, padres y madres de familia, así como a los estudiantes para que con estas actividades se aumente la seguridad en ellos y se elimine el temor hacia la educación.

A través de la aplicación de la presente propuesta que incluye una variedad de actividades, las cuales se deberán cumplir en casa, debido a la contingencia que se vive mundialmente se pretende disminuir los niveles de ansiedad hasta que ésta sea controlada por el mismo estudiante, además, los padres y madres de familia puedan realizar en casa las actividades de relajación y que el docente las aplique con los estudiantes.

El objetivo del taller es involucrar a las familias, así mismo, profesores y profesoras para favorecer la relajación de los niños y niñas y fomentar una mejora en la regulación de sus emociones.

De acuerdo a la investigación realizada por Salanic (2014), menciona que en la escuela primaria hay niñas y niños con signos de alto grado de ansiedad, y en muchas ocasiones las personas con quienes conviven pueden ser determinantes en el desarrollo del problema, ya que la aparición de la ansiedad depende del tipo de atención que reciben las y los pequeños del entorno, por lo que los niveles de ansiedad varían de acuerdo al contexto en que se desenvuelven, y en consecuencia las características suelen ser diferentes, y a medida que se evoluciona varía también la intervención en cada caso, pues ésta estará sujeta a la percepción que se obtenga de la realidad del contexto en que se desenvuelve.

La convivencia de las niñas y niños con las personas adultas de su contexto familiar influye de manera determinante en los quehaceres escolares debido a las presiones que están presentes por parte de sus familiares.

Se puede decir que debido a la ansiedad las y los alumnos presentan problemas de aprendizaje, así como realizar sus actividades en el aula y posiblemente hasta la convivencia con sus pares.

12.2. Objetivo general

- Involucrar a las familias y profesoras/es para favorecer la relajación de los niños y niñas y fomentar una mejora en la regulación de sus emociones.

12.3 Objetivos específicos

- Crear estrategias simples que contribuyan a controlar el nivel de ansiedad de las niñas y niños de sexto grado.
- Concientizar a los docentes, padres y madres de familia acerca de la ansiedad tomando de en cuenta la perspectiva de género.
- Proporcionar a estudiantes técnicas para reducir su ansiedad y que puedan utilizarlas por sí mismos de forma autónoma y eficaz

12.4 Participantes

26 estudiantes de sexto grado, así como la/el docente, padres y madres de familia de dichos estudiantes de la comunidad de San Pedro Tlacotepec.

12.5. Procedimiento

Se realizará un taller semanal de diez sesiones con duración de 120 minutos para los estudiantes, en todas las sesiones se trabajará con todos los participantes.

Se requiere de la participación de las familias de las y los estudiantes sea activa con las tareas, será necesario que las realicen junto con sus hijas e hijos pues estas son un repaso muy importante en la adquisición de nuevas herramientas de afrontamiento y necesitan practicarse por todos los integrantes del taller.

12.6. Evaluación

En el contexto en el cual se realizará la intervención es el hogar, dada la situación que está atravesando el país, por lo tanto, los padres y madres de familia serán los responsables de la observación directa del niño o niña en cuestión de las manifestaciones de la ansiedad, para lo cual llevarán un registro en el cual plasmarán las manifestaciones de su estado emocional, además este registro será permanente, es decir, si se observa algo relevante se deberá anotar, si esto no ocurre, después de cada sesión de intervención se escribirá cómo es el estado emocional en ese momento.

12.7. Contenido temático por sesión

Sesión 1: Conociendo a mi hijo o hija.

Objetivo: Sensibilizar a los padres y madres de familia sobre la problemática a tratar durante el programa, vinculándolos activamente en el desarrollo de este.

Sesión 2: Marcianos en la tierra.

Objetivos: Identificar estereotipos de género. Analizar las diferencias de género en la educación de los niños y niñas

Sesión 3: Las tareas domésticas.

Objetivo: Promover el debate sobre la importancia de las tareas domésticas y la necesidad de asumirlas de forma equitativa.

Sesión 4: Construyendo un ambiente sano para mi hija/o.

Objetivo: Empoderar a los padres de familia sobre el manejo de la sintomatología ansiosa de sus hijos/as, mediante actividades prácticas que se puedan ajustar al ambiente cotidiano.

Sesión 5: Reconozco mis emociones y sentimientos.

Objetivo: Conocer, describir y diferenciar las diversas emociones y sentimientos.

Sesión 6: Aprendo a controlar mis emociones.

Objetivo: Generar emociones placenteras asociadas al ambiente escolar e instaurar habilidades de control emocional mediante la relación.

Sesión 7: Mis amigos los títeres

Objetivo: Dar a conocer a niños/as las causas, factores de mantenimiento y solución a sus dificultades para controlar su ansiedad en el ámbito escolar y/o familiar.

Sesión 8: Relajación

Objetivo: Desarrollar habilidades de afrontamiento y cognitivas.

Sesión 9: Enfrento mis miedos

Objetivo: Exponer a las y los estudiantes ante una situación que les genere ansiedad, para

evidenciar las habilidades adquiridas durante el proceso.

Sesión 10: Evaluación del taller.

Objetivo: Valorar la pertinencia del taller.

12.8. Cartas Descriptivas

Sesión 1. Conociendo a mi hijo o hija.			
Objetivo: Sensibilizar a los padres y madres de familia sobre la problemática a tratar durante el programa, vinculándolos activamente en el desarrollo de este.			
Participantes: Padres y madres de familia.			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Enmarcar el trabajo de la sesión para que todos los participantes conozcan los objetivos y se involucren en el proyecto.	Se dará la bienvenida, se hará la presentación del proyecto y de los objetivos de la intervención terapéutica para apoyar a padres y madres de familia, así como a los estudiantes	Cañón, laptop, presentación PPT (Anexo 1)
20 minutos	-Sensibilizar a los padres y madres de familia acerca de qué es la ansiedad con base en la perspectiva de género.	Presentación de videos sensibilización; estos videos se presentan con el fin de generar impacto en los padres y de esta manera logren identificar la situación problema de los estudiantes.	https://www.youtube.com/watch?v=2d7K7nP-2Ro https://www.youtube.com/watch?v=NUOgil3zUkg https://www.youtube.com/watch?v=UEyXJrfZbo
30 minutos	Reflexionar sobre el video.	Reflexión acerca del video teniendo en cuenta los siguientes criterios: <input type="checkbox"/> Sintomatología evidenciada por los padres, haciendo énfasis en las emociones y sentimientos negativos que muestran los niños en el video. <input type="checkbox"/> Conducta de evitación y escape de los niños. <input type="checkbox"/> Respuesta de los padres frente a los niños con dichas conductas. Manejo por parte de los padres frente a la problemática. <input type="checkbox"/> Respuesta de los padres frente a los niños con dichas conductas.	PPT para reflexión e información (Anexo 2)

		<p>Se les realizará las siguientes preguntas con el fin de llevar a los participantes a la reflexión sobre dicho tema a partir de la perspectiva de género.</p> <p>¿Qué diferencias creen que haya en cómo viven la ansiedad los niños y las niñas?</p> <p>¿Qué aspectos les causarán mayor ansiedad a las niñas?</p> <p>¿Qué aspectos les causarán mayor ansiedad a los niños?</p>	
30 minutos	Identificar conceptos sobre la ansiedad.	Puntualizar conceptos básicos de la problemática.	PPT con información sobre la ansiedad (Anexo 3)
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 2. Marcianos en la Tierra.			
Objetivo: Identificar estereotipos de género. Analizar las diferencias de género en la educación de los niños y niñas			
Participantes: Padres y madres de familia.			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
20 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	<p>Dinámica de bienvenida e integración “Respondiendo con rotuladores”</p> <p>Se realiza una serie de preguntas con respecto al género, los padres o madres de familia contestarán con el rotulador (si – no) que consideren que es su respuesta.</p> <p>1.- ¿Sólo las mujeres lloran??</p> <p>2.- ¿Sólo los niños pueden jugar a los carritos??</p>	Rotuladores con la palabra si o no. Preguntas (Anexo 4)

		<p>3.- ¿Las mujeres son las únicas que deben de preparar los alimentos?</p> <p>4.- ¿Los hombres son las personas que deben de vestir de pantalón?</p> <p>5.- ¿Los hombres deben de ayudar en las tareas escolares a sus hijas/os</p> <p>Posteriormente se dialogará con respecto a los estereotipos con los que han crecido las madres y padres de familia, así como la necesidad de cambiarlos para evitar ansiedad en sus hijas e hijos.</p>	
50 minutos	Identificar estereotipos de género.	<p>El grupo de padres y madres de familia se dividirá en 4 subgrupos los cuales se encargan de identificar las características entre niños y niñas y otro/s de las características entre jóvenes mujeres y jóvenes varones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferencias físicas - formas de vestir - juguetes - la forma como los adultos hablan y se relacionan con ellos y con ellas - lo que les gusta jugar y hacer - comportamientos más habituales (en la escuela, en la casa, en el grupo de pares) <p>Cada subgrupo, hace su debate interno y después prepara la presentación a todos mediante una canción, historieta, etc.</p>	Nada
40 minutos	Reflexionar sobre los estereotipos.	<p>Apuntes para reflexión. Posteriormente de compartir sus experiencias de la actividad anterior con apoyo de un video tanto padres como madres reflexionarán sobre los</p>	<p>Video https://youtu.be/IQIGuesI9rE</p>

		<p>estereotipos con base en las siguientes preguntas</p> <p>¿Fue fácil encontrar diferencias en las formas de educación de los niños y niñas? ¿Qué diferencias culturales encontraron?</p> <p>¿Qué consecuencias tiene la educación de los niños y niñas cuando son después adultos?</p> <p>¿Ser hombre y ser mujer depende de hecho de la biología de los cuerpos o de la forma como se educa?</p> <p>¿Cómo se educan a los niños?</p> <p>¿Qué se les dice con esa educación?</p> <p>¿Y a las niñas, cómo se educan a las niñas?</p> <p>¿De qué forma creen que estas diferencias propician la ansiedad en niñas y niños?</p> <p>¿De qué forma creen que el tipo de educación diferenciada a niñas y niños puede generar ansiedad en sus hijas/os?</p> <p>Observaciones: rescatar todos los estereotipos de género que surjan en el debate.</p>	
10 minutos	Tomar conciencia de la experiencia sobre los estereotipos y de los aprendizajes de la sesión	<p>Cierre:</p> <p>“Ya terminamos el taller del día de hoy, ¿quién me puede decir qué fue lo aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó?”</p>	Nada

Objetivo: Promover el debate sobre la importancia de las tareas domésticas y la necesidad de asumirlas de forma equitativa.			
Participantes: Padres y madres de familia			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	Dinámica de bienvenida e integración: “Bienvenidos al taller para aprender sobre las labores domésticas, vamos a hacer un juego, cada uno hará el movimiento sobre una labor doméstica y los demás trataremos de adivinar”.	Nada
40 minutos	Identificar el reparto de las labores domésticas.	Se dividirá el grupo en dos equipos uno de varones y uno de mujeres, posteriormente llenarán un formato (anexo 5). Se utilizarán algunos códigos para determinar la frecuencia, por ejemplo: + - realiza frecuentemente esta tarea *- realiza algunas veces esta tarea 0 - nunca realiza esta tarea Se socializa el trabajo de cada equipo y se escriben los resultados para que todos y todas los vean. Después se abre el debate con las siguientes preguntas: - ¿Quién cocina frecuentemente? - ¿por qué? - ¿Consideran que es correcto que el padre ayude a las tareas a las hijas/os? - ¿por qué? - ¿Quién nunca juega con las hijas o hijos? - ¿Por qué?	Papel Lapicero Formato (Anexo 5)
30 minutos	Reflexionar sobre las tareas domésticas	Al finalizar la actividad anterior se guiará a los integrantes del taller a reflexionar sobre las labores domésticas. ¿Quién hace más las tareas domésticas, las mujeres o los hombres? ¿Por qué?	Nada

		<p>¿Será que las mujeres tienen más habilidad para hacer las tareas domésticas que los hombres? ¿Por qué? ¿Será una habilidad genética o aprendida? ¿Qué creen que ha cambiado en la realización de las tareas domésticas desde el tiempo de los abuelos/as? ¿Qué falta por cambiar? ¿Que saben ustedes hacer en la casa (de tareas domésticas)? ¿Qué hacen ustedes en la casa? ¿Qué les falta aprender? ¿Cómo creen que se aprenden las tareas domésticas? ¿Cómo creen ustedes que se deben dividir las tareas domésticas cuando se vive con otras personas? ¿Son importantes las tareas domésticas? ¿Por qué? ¿Qué pasa cuando no se hacen? ¿Qué relación creen que tenga la carga de tareas domésticas con la presencia de ansiedad? ¿Cómo podrían generar una división de tareas domésticas que propicie menor ansiedad? Al finalizar los integrantes de manera individual mencionarán si creen que es algo innato o una cuestión de práctica.</p>	
10 minutos	Resaltar sobre que ambos géneros pueden realizar las labores domésticas.	Resaltar que en la casa y en la vida se pueden compartir casa con distintas personas y siempre hay que realizar tareas domésticas.	Nada
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas. Se les proporcionará el formato que se utilizará en la siguiente sesión y se explicará que deben registrar posibles situaciones que generan ansiedad en casa.	Formato (anexo 6)
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 4. Construyendo un ambiente sano para mi hija/o.			
Objetivo: Empoderar a los padres de familia sobre el manejo de la sintomatología ansiosa de sus hijos/as, mediante actividades prácticas que se puedan ajustar al ambiente cotidiano.			
Participantes: Padres y madres de familia			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	Presentación del objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Nada
20 minutos	Identificar situaciones que generan ansiedad.	Se recordará que una sesión anterior se les proporcionó un formato en el que debieron haber registrado algunas situaciones que causen ansiedad en casa.	Formato (anexo 6)
30 minutos	Socializar los datos obtenidos de la actividad anterior.	Socialización del formato (anexo 6) para el registro de posibles situaciones generadoras de ansiedad, en este espacio cada padre de familia presentara los resultados obtenidos y la manera como los recolecto.	Formato (anexo 6)
20 minutos	Retroalimentar sobre los resultados obtenidos.	De acuerdo con los hallazgos en la socialización anterior se brindará una retroalimentación sobre el manejo que dan los padres y/o madres de familia conforme a la situación en la que presentan ansiedad sus hijos o hijas.	Datos del formato (anexo 6)
30 minutos	Explicar sobre el manejo adecuado de las situaciones que generan ansiedad.	Explicación del manejo adecuado de las situaciones por medio de ayudas visuales con relación a los datos obtenidos en el formato anterior, para ello se realizará una presentación de ppt.	Presentación de PPT (anexo 7)
10 minutos	Cierre de la sesión	Cada participante mencionará qué fue lo que aprendió en la sesión y dará una pequeña conclusión.	Nada

Sesión 5. Reconozco mis emociones y sentimientos.			
Objetivo: Conocer, describir y diferenciar diversas emociones y sentimientos.			
Participantes: Estudiantes de sexto grado, padres y madres de familia.			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
20 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Presentación de power point (anexo 7)
20 minutos	Indagar los conocimientos previos sobre las emociones y sentimientos.	Se realizarán dos preguntas a los participantes del taller sobre las emociones y sentimientos. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las emociones que más experimenta? - ¿Cuáles son los sentimientos más recurrentes que presenta? 	Nada
50 minutos	Identificar las diferentes emociones.	Se organizará a los integrantes del taller en 6 equipos (salas) de 8 integrantes, se les hará entrega de un cofre (digital) llamado “superpoderes”, en el que se encontrarán una serie de tarjetas de poderes. Estas tarjetas tendrán de temática las emociones y sentimientos que puede experimentar el ser humano, pues a esto le vamos a denominar los superpoderes. El juego consiste en que un integrante del grupo elegirá una tarjeta de superpoderes y tiene que representar a través de gestos, incluso utilizando su cuerpo, el sentimiento o emoción que se nombra en la tarjeta. El resto de los compañeros tienen que acertar, a través de la mímica, de que sentimiento se trata.	Tarjetas digitales (Anexo 8)
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 6. Aprendo a controlar mis emociones.			
Objetivo: Generar emociones placenteras asociadas al ambiente escolar e instaurar habilidades de control emocional mediante la relajación (Método de Koeppen).			
Participantes: Padres, madres de familia, alumnos y alumnas de sexto grado.			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Nada
40 minutos	Conocer la técnica de relación del Método Koeppen y Yoga	Mediante una presentación de power point (anexo 9) se les dará a conocer a los estudiantes, padres y madres de familia en qué consisten las técnicas de relajación del Método de Koeppen para controlar la ansiedad.	Presentación de power point (anexo 9)
40 minutos	Entrenar a los padres, madres de familia y estudiantes en las técnicas para controlar la ansiedad.	Se realizarán los ejercicios de las técnicas del Método de Koeppen, de esta manera aprenderán a diferenciar entre tensión y relajación.	Videos https://www.youtube.com/watch?v=qxtmX7AQz7k&feature=youtu.be
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 7. Mis amigos los títeres			
Objetivo: Dar a conocer a niños /as las causas, factores de mantenimiento y solución a sus dificultades para controlar su ansiedad en el ámbito escolar y/o familiar.			
Participantes: Padres, madres de familia, alumnos y alumnas de sexto grado.			
Duración: 90 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material

10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Diapositivas (anexo 9)
40 minutos	Identificar los conceptos básicos sobre la ansiedad.	Puntualizar conceptos básicos de la problemática con los estudiantes, padres y madres de familia dándole énfasis en la perspectiva de género para ello se utilizarán diversas diapositivas.	Diapositivas (anexo 10)
40 minutos	Reconocer la sintomatología de la ansiedad.	Actividad de títeres, se les explicará a los niños la sintomatología presente en su problemática por medio de una historia contada con títeres en donde al final de esta, los títeres que actúan como estudiantes reflejarán la importancia de estudiar para el cumplimiento de sueños y metas.	Títeres Historia (Anexo 11)
10 minutos	Reflexionar sobre las vivencias que generan ansiedad en la escuela.	Los padres y madres de familia comentarán su reflexión acerca de lo que viven sus hijos e hijas sobre la ansiedad en la escuela.	Nada
10 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 8. Relajación			
Objetivo: Desarrollar habilidades de afrontamiento y cognitivas.			
Participantes: Padres, madres de familia, alumnos y alumnas de sexto grado.			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material

20 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación.	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Diapositivas (anexo 10)
40 minutos	Identificar los pensamientos internos que están presentes en las situaciones que generan ansiedad.	<p>En esta sesión se conversará sobre aquellos pensamientos internos que tienen lugar cuando experimentamos una situación que genera ansiedad. Por ejemplo, <i>“pienso que todo el mundo se va a reír de mi cuando exponga mi trabajo”</i>.</p> <p>La actividad de esta sesión consiste en que las y los alumnos deberán reflejar a través de un dibujo aquellos pensamientos que se le vienen a la mente cuando perciben esas situaciones (villanos).</p> <p>Para conseguir ese dibujo, los estudiantes deberán recabar información y meditar acerca de todos los pensamientos que invaden sus mentes, en forma de imágenes, cuando se exponen a esas situaciones ansiosas o preocupantes.</p> <p>Posteriormente los estudiantes hablarán sobre sus dibujos y los padres y madres de familia escucharán.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué representa tu dibujo? 2.- ¿Cómo te sentías en ese momento? 3.- ¿Le contaste a familiares o amigos cómo te sentías? 4.- ¿Intentaste olvidarte de todo? 5.- ¿Procuraste no pensar en el problema? 6.- ¿Intenté sacar algo positivo del problema? Menciona un ejemplo. 	Lápiz Papel Colores
30 minutos	Entrenar a los padres, madres de familia y estudiantes en el ejercicio de Yoga	Se realizarán diversos ejercicios de Yoga para controlar la ansiedad.	https://www.youtube.com/watch?v=Ea6ykVh7Y7U

	para controlar la ansiedad.		
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 9. Enfrento mis miedos			
Objetivo: Exponer a las y los estudiantes ante una situación que les genere ansiedad para evidenciar las habilidades adquiridas durante el proceso.			
Participantes: Estudiantes			
Duración: 120 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación.	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Nada
40 minutos	Exponer a las y los estudiantes a situaciones que les genere ansiedad.	Las y los participantes escribirán una situación escolar o del hogar que le genere miedo o preocupación, así como la respuesta que da su cuerpo ante tal situación. Cada participante compartirá la situación que escribió y algún/a compañera le comentará qué es lo que puede hacer de acuerdo a las sesiones pasadas.	Nada
40 minutos	Disminuir la ansiedad que presenten las y los estudiantes.	Cada alumna/o se acostará cómodamente ya sea en el aula o su casa con los ojos cerrados, prestando atención a su cuerpo y a su forma de respirar. De fondo sonará una música relajante, y mientras las y los estarán inspirando y espirando aire. Después de contemplar cada uno	Música

		<p>su respiración, durante 6 minutos aproximadamente, pondremos en común qué ha ido pasando.</p> <p>Las y los estudiantes contarán su experiencia y para ello se guiará a través de preguntas como:</p> <p>¿siempre hemos respirado igual? ¿Por dónde entra el aire? ¿Cuándo lo expulsamos, ¿Qué pasa en nuestro cuerpo? ¿Cómo se llama cuando tomamos aire del exterior? ¿Y cuándo expulsamos aire del interior al exterior?</p> <p>Con esta actividad queremos demostrarle que habrá momentos que esta respiración va más rápida cuando suena la música más fuerte, y sin embargo en otros momentos es más relajada.</p>	
20 minutos	Despejar dudas	Se dará respuesta a dudas.	Ninguno
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su asistencia.	Ninguno

Sesión 10. Evaluación del taller			
Objetivo: Valorar la pertinencia del taller.			
Participantes: Padres, madres de familia y estudiantes.			
Duración: 90 minutos			
Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10 minutos	Generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación.	Dar a conocer el objetivo de la sesión y realizar una retroalimentación de la sesión anterior.	Nada
40 minutos	Dar a conocer los resultados del taller que se aplicó.	De acuerdo con los hallazgos de la sesión anterior se darán a conocer los resultados de la intervención a los participantes del taller para concientizar a la población de los recursos y potencialidades que adquirieron en el taller para el manejo de la	Diapositivas

		problemática y de esta manera se empoderen del mismo, dada la finalización del taller.	
30 minutos	Reconocer la participación de los padres, madres de familia y estudiantes y evaluación del taller.	Estudiantes, madres y padres de familia comentarán acerca de su experiencia en el taller, además de darán sugerencias y/o recomendaciones para mejorarlo. Se hará entrega de reconocimientos a cada familia que finalizó el proceso.	Reconocimiento (Anexo 12)
10 minutos	Agradecer la participación de los asistentes.	Despedida y agradecimiento por su participación.	Ninguno

13. Conclusiones

Recapitulando dentro de las teorías del desarrollo de la niñez que se revisaron, se puede percatar que en el proceso de aprendizaje de las y los niños, estos aprenden mediante diversos factores como el lenguaje, la imitación y el contexto sociocultural. Por lo tanto, las habilidades primordiales para razonar, entender y recordar surgen de la experiencia de la niña/o con sus padres, docentes e iguales.

Así mismo, se puede mencionar que la ansiedad es una sensación física que se presenta ante una situación desconocida, por lo tanto, en las alumna y alumnos ocurre generalmente en el momento que deben exponer algún tema, en los debates y /o en el momento que deben de hablar.

Es importante que no se debe de generalizar que la ansiedad que presentan las y los alumnos dentro de las aulas es patológica, porque la ansiedad puede ser desagradable, pero nos sirve para solucionar un problema o evitarlo, sin embargo, su influencia no es negativa en otros aspectos de la vida. Por otra parte, la ansiedad patológica afecta de manera desmedida otros ámbitos de la vida hasta

el punto de que se vuelve el centro de nuestra vida.

Un factor importante que influye en el comportamiento de los estudiantes en cuanto a la ansiedad que experimentan dentro del contexto escolar y familiar es el estilo de crianza que las alumnas y alumnos perciben dentro del hogar.

Por otra parte, dentro del contexto escolar se observa que las y los profesores tienden a replicar la forma en que fueron educados por parte de sus madres y padres, así como de las y los profesores que tuvieron a lo largo de su vida estudiantil, por lo tanto, la escuela y el hogar reproducen una educación que no se basa en la inclusión. Así mismo la didáctica que emplean en el momento de enseñar.

A pesar de que estamos en pleno siglo XXI se continúa educando a las niñas y niños de manera desigual, esto va desde la ropa, juegos, quehaceres del hogar entre otras situaciones. Se conserva aún la diferencia marcada por las pautas culturales el hombre mantiene la función de proveedor mientras que a la mujer sigue siendo la responsable de las actividades del hogar y de las y los hijos.

La teoría del apego nos menciona que las mujeres están inclinadas por naturaleza a la crianza de los hijos e hijas y que instintos innatos las guían durante el proceso, por otra parte, los hombres tienen la función de mantener a la familia; lo cual implica que una madre debe de quedarse en casa con los niños/as y desempeñar la función de cuidadora principal, sin embargo, como hemos visto a lo largo de este documento, los roles de género se adquieren a través de la socialización, esto implica procesos psicosociales en los que nos desenvolvemos históricamente como integrantes de una sociedad en un tiempo y espacio.

Por lo tanto, no es que las niñas y los niños quieran jugar a las muñecas y los coches respectivamente por naturaleza, sino que es lo que las personas les alientan de manera implícita y explícitamente.

Tal como lo menciona Colín (s/f) en esto no hay nada de instintos y sí mucho de aprendizaje con imposiciones y normas sociales de una visión androcéntrica y adulto céntrica. (p.17)

Considerando lo anterior se puede decir que a causa de la crianza que tienen las y los niños se reproducen esos patrones que viven cotidianamente, por lo tanto, es necesario generar el cambio en las personas adultas, así como en las/os menores de edad para que crezcan como personas adultas que generen el cambio en la sociedad, además que, la transmisión de roles de género evolucionen a favor de la equidad y de esta manera aminorar la ansiedad que padecen los estudiantes hasta erradicar la violencia de género que existe en nuestro país.

El presente trabajo pretende generar un aporte en el espacio de reflexión e investigación con relación al tema de ansiedad en los alumnos de sexto grado de primaria tomando en cuenta la perspectiva de género. En relación con lo expuesto se puede percatar que la mayor parte de los trabajos de intervención están enfocados a trabajar de manera general el tema de ansiedad sin poner la importancia debida a la perspectiva de género.

El taller se genera teniendo en cuenta las expectativas de la población que están más orientadas a abordar el factor de falta de interés de los padres y madres de familia o acudientes en el estado emocional del niño, como menciona Arvelo y Builes; Múnera, Salazar y Schnitter (citado por Esparza & Rodríguez, 2009) las pautas de crianza revelan el papel del estado emocional del niño, así como relaciones entre bajos niveles de reforzamiento a los hijos e hijas y la presentación de estados negativos en ellos (p.14).

Por lo tanto, es importante educar desde la inclusión en donde niñas y niños deben participar y colaborar porque se le brinde igualdad de oportunidad a todos y todas, una de las ventajas al educar desde la inclusión es que se evita desarrollar actividades y/o tareas que

reafirmen los roles de género como: las niñas juegan con muñecas o los niños juegan a la lucha libre.

Otra de las ventajas es que se cuestionan los prejuicios que por lo general la sociedad tiene que las niñas son sensibles y los niños son duros en el aspecto emocional, por último, al evitar los aspectos anteriores se fortalece la autoestima de todos y todas, por lo tanto, esto evita la ansiedad en los niños y niñas al no tener las presiones sociales.

Finalmente, al abordar esta temática se evidencia la importancia de intervenir la ansiedad teniendo en cuenta no solo la manifestación de los síntomas si no la perspectiva de género; para así realizar una intervención integral que permita tratar la problemática, asimismo es necesario hacer énfasis en que el acompañamiento de padres y madres es de vital importancia para lograr una estabilidad emocional en los niños y niñas que presentan dicha problemática.

De la misma forma es importante notar que se confirma que la educación en conjunto con la pedagogía y las estrategias didácticas, son los factores de protección y prevención de las violencias que son fundamentadas en las diferencias de género, por tal motivo, es importante que las y los docentes propicien la igualdad entre mujeres y hombres para evitar ansiedad en los estudiantes.

Esta propuesta es una serie de ideas, que sin duda se pueden modificar de acuerdo con las características y necesidades que presente el contexto y comunidad escolar. El proyecto revela la necesidad de prevenir la ansiedad de los estudiantes tomando como base la perspectiva de género, por lo tanto, es importante la preparación de las psicólogas/os madres y padres de familia para abordar dicha problemática.

Las temáticas de las sesiones bien pueden beneficiar tanto a estudiantes de primer grado de primaria como a personas adultas, se puede confirmar en los textos científicos revisados que

una intervención clínica disminuye significativamente los síntomas psicológicos sobre la ansiedad.

Sin lugar a duda las escuelas pueden ser un factor protector de integración social y de recuperación emocional, aquí se ubica la importancia de la propuesta de este manuscrito recepcional, se revisó que no existen investigaciones sobre el tema de ansiedad basada en la perspectiva de género.

Dentro de las limitantes se encuentra que posiblemente alguna madre, padres o tutores de las y los alumnos presenten una actitud renuente al taller, así como, que no posean un dispositivo móvil con red de internet para estar presentes en las sesiones del taller.

Dentro de los alcances se encuentran: el taller se puede aplicar en educación básica, medio superior y superior, además puede aplicarse de manera presencial y en línea.

Derivado de la investigación que se realizó se puede decir que existía en lo personal una amplia dificultad para entender que el género no significa la separación o segregación por sexo, sino que, el constructo de género se vincula a las condiciones sociales y culturales que se desarrollan en torno a un sexo, por lo general en México se ha visto tradicionalmente a la mujer como apoyo del hombre.

Por otra parte, es urgente la preparación formal de las y los psicólogos, también de las y los docentes y personal de una comunidad educativa en el tema, además es necesario proporcionar a las y los docentes las herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que les permitan la práctica reflexiva en el aula, así como indagar el trato equitativo e igualitario de su relación con sus estudiantes y de ellos entre sí, así como, la relación con sus iguales, el uso de un lenguaje incluyente hacia sus alumnas/os, todo ello por medio de la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización de las y los docentes.

Se puede mejorar este trabajo tomando en cuenta las necesidades de las y los alumnos, así como de sus familias, además como vaya evolucionando el tema de la perspectiva de género.

A manera de conclusión de esta investigación retomo una frase de Irene Martínez y Gema Ramírez (2017) “Construir nuevas formas feministas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje nos lleva para tener en cuenta varios aspectos clave: selección de contenido, uso de lenguaje inclusivo, distribución de espacios y tiempos, propuesta de actividades y juegos, actitudes ante las diferencias, entre otras” (p.90)

Conforme avancé en la investigación de este documento mi percaté acerca del uso de lenguaje inclusivo que por lo general no se utiliza por parte de las profesoras y profesores, así como la distribución de espacios dentro de las instituciones se fue modificando, comprobé que el personal que labora en los colegios carece de conocimientos acerca de la ansiedad y perspectiva de género.

De esta forma, al cierre de esta investigación, puedo mencionar que tengo la firme convicción que deseo apoyar a las/os niños en sus problemas sociales, académicos y emocionales, por lo tanto, me prepararé en temas relacionado en ellas/os como Terapia de juego para dar respuesta a la necesidad que presenten, así como, seguir preparándome como futura psicóloga en el tema de ansiedad y sobre perspectiva de género, de hacer difusión de la propuesta entre colegas y de aplicarla formalmente en el campo laboral y familiar.

14. Referencia Bibliográfica

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). “La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico”
México: Paidós.
- Alejo, E. (2013). Programa para el manejo de la ansiedad en niños en condiciones de vulnerabilidad. (Trabajo de grado). Universidad Católica de Colombia, Bogotá.
- Arango et al. (2018). Trastornos psicológicos y neuropsicológicos en la infancia y en la adolescencia. México: Manual Moderno.
- Arranz, E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Madrid: Pearson Educación.
- Aryan, A. (2014). Aportes a la comprensión de la experiencia puberal. Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes.
- Bados, A. (2015). Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/354/1/119.pdf>
- Battle, S. y Barris, J. (s/f) Rechazo escolar en niños y adolescentes. Universitat de Barcelona.
- Belart, A.&Ferrer, M. (1999). El ciclo de la vida. Una visión sistémica de la familia. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Belotti, G. (1984). Las mujeres y los niños primero. Barcelona: Laia.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Coords.), Educación, nombre común femenino (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Bowlby, J. (1998). El apego. Tomo 1 de la trilogía “El apego y la pérdida”. Barcelona, Paidós.
- Broderick, C. (1993). Entendiendo los procesos familiares: bases sistémicas de la familia. Sage, Londres.

Cárdenas et al (2010) Guía clínica para los Trastornos de Ansiedad en Niños y Adolescentes.

Ed. S Berenzon, J Del Bosque, J Alfaro, ME Medina-Mora. México: Instituto Nacional de Psiquiatría. (Serie: Guías Clínicas para la Atención de Trastornos Mentales).

Colín, A. (s/f). La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia.

Collin et al. (2012) El libro de la Psicología México: Altea.

Coon, D. y Mitterer, J. 2010) Introducción a la Psicología: el acceso a la mente y la conducta México CENGAGE

Csòti, M. (2011). Fobia escolar, ataques de pánico y ansiedad en niños. Buenos Aires: Lumen.

Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Universidad de Oviedo.

Echeburúa, E. (1998). Manual de violencia familiar. España: Siglo XXI

Esteinou, R. (2007). Fortalezas y desafíos de las familias (Primera ed.). México.

Fernández, A. (2008): Nuevas metodologías docentes. (Material del taller de formación de profesorado disponible en Internet):
http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf (Link de la universidad Politécnica de Madrid)
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc (Link de la universidad de Salamanca)

Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. EDUCAR.

- Fernández et al. (2012). Manual para diagnóstico y tratamiento de trastornos ansiosos. *MediSur*, vol.10(5), pp. 466-479. Recuperado 22 de octubre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2012000500019&lng=es&tlng=es.
- Ferrer, M. y Belart, A. (1998) El ciclo de la vida: Una visión sistémica de la familia. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I.
- Gaag, Van der Nikki y cols. (2011). Por ser niña. El estado mundial de las niñas. ¿Y los niños qué? Brasil: Plan.
- Gaeta, L. y Martínez, V. (2014). Entornos escolares saludables. Prevención de riesgos psíquicos y promoción de la salud mental. *Revista iberoamericana de educación*, N.º 66, pp. 45-58.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de Pediatría*, 443.
- Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, pp. 17-26.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Glen, G. (2010). Tratamiento de los trastornos psiquiátricos, tomo 1, Texas Estados Unidos.
- Güemes, Hidalgo y Ceñal. (20147). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, XXI (4), pp. 233-244.
- Huberman, H. et al (2012) “La masculinidad hegemónica.” Trama. Argentina. PNUD.
- Jiménez, C. (2018). Diseño de un programa de intervención para reducir la ansiedad en niños escolarizados en primaria. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Kail, R. V. y Cavanaugh, J.C. (2011) Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo vital. Ed. CENGAGE Learning, Quinta edición México
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicologia.com* [Revista en línea], 15. Disponible en <http://psiqu.com/1-6857>
- Kriscautzky, M y Ferreiro, E. La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. (2014). *Educação e Pesquisa*. 913-934.
- López, Barrera, Cortés, Guines, y Jaime. (2011). Funcionamiento familiar, creencias e inteligencia emocional en pacientes con trastorno obsesivo compulsivo y sus familiares. *Salud Mental*. pp. 111-120.
- Maglione, C y Varlotta, N. (2009). Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet. Buenos Aires: ANSES
- Mallart, J. (2016). *Didáctica: Perspectivas, teorías y modelos*. Madrid: Universitas.
- Martínez, C. (2014). Programa para el desarrollo de técnicas de relajación y meditación en la Etapa de primaria. (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.
- Martínez, I. (2003). Estudio transcultural de los estilos de socialización parental. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Esteinou, R. (2007). *Fortalezas y desafíos de las familias* (Primera ed.). México.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Despratriarcalizar y Descolonizar la Educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 81-95.
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la

zona sur de Madrid capital. Revista Iberoamericana de Educación, 59(2).

Medina, M. (2016) La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 83-98.

Medina-Mora M.E, Borges G, Lara C, Benjet C, Blanco J, Fleiz C, Villatoro J, Rojas E, Zambrano J, Casanova L, Aguilar-Gaxiola S: Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. Salud Mental 2003; 26(4):1-16

Méndez, F. X., Orgilés, M., y Espada, J. P. (2008). Ansiedad por separación: psicopatología, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

Miranda de la Torre, I. et al (2009). «Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados». Salud Mental, 32(6), pp. 495-502.

Morales, E. (2008). Desarrollo humano y sexualidad. México: Subsecretaria de servicios educativos para el D.F.

Muñoz, M. y Pozo, J. (2011) Pubertad normal y sus variantes. Pediatría integral. Instituto de Salud Carlos III. Madrid.

Ngozi, C. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Madrid: Penguin Random House.

Persano, J. (2018) Las Transformaciones Puberales y Adolescentes. El Mundo de la Salud Mental en la Práctica Clínica, Edition: 2018, Chapter: 18, Publisher: Akadia Editorial, pp.221-239

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/335456177_Las_Transformaciones_Puberales_y_Adolescentes

Rosario, Núñez, Salgado, González, Valle, Joly y Bernardo. (2008). «Ansiedad ante los

- exámenes: relación con variables personales y familiares». *Psicothema*, 20(4), pp. 563-570.
- Ruiz, A. (2005). Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría 2005. Madrid: Exlibris Ediciones. p. 265-280.
- Ruíz, R. (2015). Intervención para la mejora del estrés y ansiedad en niños de Educación Infantil. (Trabajo de fin de grado). Universidad de la Laguna, España.
- Ruiz, S. (2015). Machismo, misoginia y patriarcado una reflexión desde la terapia narrativa. *Revista de psicología. Procesos psicológicos y sociales*, p. 31.
- Salanic, M. (2014). Ansiedad infantil y comportamiento en el aula” (Tesis). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.
- Sánchez, M., Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela. Madrid: La Catarata.
- Sánchez V, Alcalá R, Ramírez F. (2008) La realidad de la familia en la actualidad. 1era. Ed. Lima.
- Santillano, I (2009). La adolescencia: Añejos debates y contemporáneas realidades. última década. CIDPA Valparaíso, pp. 55-71.
- Sarason, S. (1997, 2000). *Psicología: fronteras de la conducta*. México: Harla.
- Sau, V. (1993). *Ser mujer, el fin de una mujer tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Seijo, D, Novo M, Carracedo S. y Fariña F. (2010). Efectos de la ruptura de los progenitores en salud física y psicoemocional de los hijos. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, pp.16-21.
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Brasil, Revista Malestar E Subjetividades*, 3(1), pp. 10 – 59.

- Taboada, A. M., Ezpeleta, L. y De la Osa, N. (1998). Trastornos por ansiedad en la infancia y adolescencia: factores de riesgo. *Ansiedad y Estrés*. 4(1), pp. 1-16.
- Torres, M. (2005). Género y discriminación. *El Cotidiano*, núm. 134, pp. 71-77.
- Caballo, V. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II) una propuesta de intervención en formato lúdico. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 611-626.
- Villalobos, M. y Quintanilla, M. (2008). La ansiedad en el mundo de hoy. *Dimensiones psiquiátrica y pedagógica*, 200

15. Anexos

<https://drive.google.com/file/d/1iARNwmaPWgzJkbU7kksm3Q6s8O9421VB/view?usp=sharing>