

*Universidad del Aconcagua*

*Facultad de Psicología*

*Tesina: Licenciatura en Psicología*

*Ansiedad Estado-Rasgo y  
Autopercepción del Autocontrol  
en docentes capacitadas en  
“Talleres basados en la  
experiencia de la no-violencia  
activa”*

Directora: Lic. Ostropolsky, Sandra

Alumna: Sciardis Natalia, Cecilia

Mendoza, Marzo 2010

*Hoja de Evaluación*

*Tribunal*

*Presidente:*

*Vocal:*

*Vocal:*

*Profesor Invitado:* Lic. Ostropolsky, Sandra

## *Agradecimientos*

Quiero agradecer principalmente a mi familia, por guiarme y apoyarme incondicionalmente en todo lo que he hecho en mi vida, dándome fuerzas en los momentos difíciles y confiando en mí siempre.

A mi novio, por su amor y contención.

A mis amigas que siempre estuvieron a mi lado.

A mi Directora de tesina, Lic. Sandra Ostropolsky, por brindarme sus conocimientos, predisposición y calidez.

A las Licenciadas Mariana Torrecilla y Claudia García por su colaboración y solidaridad.

A la Fundación Da Vinci y a todas aquellas docentes que me brindaron su tiempo y confianza, ya que sin ellas este estudio no se podría haber llevado a cabo.

## Resumen

En la presente Tesina de Licenciatura se explorará la Ansiedad Estado-Rasgo y la Auto percepción del Autocontrol en relación a prácticas de relajación en cinco docentes pertenecientes a escuelas del Municipio de Las Heras, que participaron de una serie de “Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa”.

Los Objetivos de investigación fueron los siguientes:

- Evaluar los constructos psicológicos tales como: Ansiedad Rasgo-Estado y Autocontrol en las docentes que participaron de los “Talleres basados en la experiencia de la no-violencia activa”, en los cuales practicaron técnicas de relajación.
- Comparar los resultados de los niveles de ansiedad Rasgo- Estado, antes y después de poner en práctica las técnicas de relajación.
- Explorar la percepción personal de las docentes con respecto al Autocontrol, antes y después de poner en práctica las técnicas de relajación.

Para llevar a cabo los objetivos del trabajo se tomó, antes que las docentes comenzaran con los talleres, el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y luego de que las docentes finalizaran los talleres se volvió a tomar el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo y un Cuestionario Ha Doc de Auto percepción del Autocontrol elaborado exclusivamente a los fines de la presente investigación.

Como se trata de una muestra no probabilística, las conclusiones que se derivan de este trabajo no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que solo son válidas para aquellas docentes que participaron de la investigación.

## Abstract

In this dissertation is studied the relation between The State-Trait Anxiety, Emotional self-perception of self-control and some relaxation techniques which were used by five teachers from different schools of the Municipality of Las Heras. The teachers took part in some courses about teacher training based on the experience of Non-violence.

The objectives of this research were as follows:

- Evaluate psychological constructs such as State-Trait Anxiety and Emotional self-perception of self-control in some teachers who attended courses based on Non-violence and who were through some relaxation techniques.
- Compare the outcomes of the different levels of State-Trait Anxiety before and after the practice of relaxation techniques.
- Explore the personal perception of the teachers in relation with self-control before and after the practice of the relaxation techniques.

In order to reach the objectives, the State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI) was applied to the teachers before and after they attended the courses. In addition, once the participants finished the courses it was applied another questionnaire (ha-doc) about self-perception and self-control which was create specifically for this research.

This work is not a probabilistic sample; therefore, we can not generalize its conclusions for the entire population. The conclusions are effective for the teachers who took part in the research.

## Índice

	Pág.
Título .....	2
Hoja de evaluación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	7
Índice.....	8
Introducción.....	12
<b>Parte I: Marco Teórico.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I: Violencia Escolar.....</b>	<b>16</b>
1.Perspectiva global del problema de la violencia escolar.....	18
2. Una aproximación a la definición de violencia escolar.....	23
3. Distintos tipos de violencia en la escuela.....	24
3.1 Disrupción en las aulas.....	24
3.2 Problemas de disciplina.....	25
3.3 Maltrato entre compañeros.....	26
3.4 Vandalismo y agresión física.....	27
3.5 El acoso sexual.....	27
4.Causas de la violencia escolar.....	27
4.1Factores exógenos o exteriores a la escuela.....	28
4.1.a Contexto social.....	28
4.1.b Características familiares.....	28
4.1.c Los medios de comunicación.....	29
4.2 Factores endogenos o de contacto directo.....	31

4.2.a Clima escolar.....	31
4.2.b Relaciones interpersonales.....	32
5. Factores en el mantenimiento de la violencia escolar.....	36
5.1 Antecedentes.....	36
5.2 Mediadores.....	36
5.2.a Los facilitadores sociales.....	36
5.2.b Los facilitadores individuales.....	37
5.2.c Inhibidores sociales.....	37
5.2.d Inhibidores individuales.....	37
5.3 Gatillantes.....	37
6. El papel de la escuela y el docente en la prevención de la violencia.....	38

**Capítulo II: “Talleres de fortalecimiento docente basados en la experiencia de la no-violencia activa”. Una propuesta frente a un contexto escolar violento.....**

1. Una acotada reseña a cerca del Nuevo Humanismo Universalista.....	43
2. Una aproximación al concepto de la no-violencia activa.....	48
2.1 Valores y principios de la no-violencia.....	54
2.1.a Humanización de la condición humana.....	54
2.1.b Búsqueda de la verdad.....	54
2.1.c Falibilidad.....	55
2.1.d Reversibilidad.....	55
2.1.e Diálogo y escucha activa.....	55
2.1.f Pensar de manera alternativa y creativa.....	56
2.2 Argumentos de la no-violencia.....	57
2.2.a Adecuación de medios a fines.....	57
2.2.b Contra las consecuencias de la violencia.....	58
3. La propuesta de intervención frente a la problemática de la violencia escolar desde la concepción del Nuevo Humanismo Universalista.....	58

**Capítulo III: “ La relajación como técnica de Autocontrol y reguladora de los niveles óptimos de Ansiedad” .....63**

1. Las prácticas de relajación.....64

**Capítulo IV: “ Autocontrol y regulación óptima de la Ansiedad”. Factores facilitadores de conductas no-violentas.....70**

1. Autocontrol.....71

1.1 Definiciones de Autocontrol.....72

1.2 Concepción del autocontrol desde el Conductismo Radical.....73

1.3 Concepción Cognitivo-Conductual del Autocontrol.....74

1.4 El rol de la cognición en la adquisición y regulación de la conducta.....77

1.4.1 Capacidad Simbolizadora.....77

1.4.2 Capacidad Vicaria.....78

1.4.3 Capacidad de Previsión.....79

1.4.4 Capacidad de Autorreflexión.....80

1.4.5 Capacidad Autorreguladora.....80

1.4.5.a Auto-observación.....81

1.4.5.b Autoevaluación.....83

1.4.5.c Consecuencias Autoproducidas.....84

2. Ansiedad: Etimología y Definición.....86

2.1 Sintomatología de la Ansiedad.....87

2.2 Ansiedad normal y Ansiedad patológica.....91

2.3 Ansiedad Rasgo vs. Ansiedad Estado.....93

**Parte II: Marco Metodológico.....95**

**Capítulo V: Planteamiento del problema. Justificación y Objetivos del trabajo.....96**

1. Planteamiento del problema.....97

2. Justificación y Objetivos del trabajo.....98

<b>Capítulo VI: Materiales y Métodos</b> .....	100
1. Metodología.....	101
2. Diseño de investigación.....	102
3. Tipo de estudio.....	103
4. Muestra.....	104
5. Sujetos.....	105
6. Instrumentos.....	105
6.1 Cuestionario Ha Doc de Auto percepción del Autocontrol.....	105
6.2 Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI).....	105
6.2.1 Fundamentos y Datos históricos.....	106
6.2.2 Descripción de las escalas.....	107
6.2.3 Finalidad y aplicaciones.....	109
6.2.4 Obtención de las puntuaciones A/E y A/R.....	110
6.2.5 Normas interpretativas.....	112
7. Procedimiento.....	113
<b>Capítulo VII: Presentación y Discusión de resultados</b> .....	114
<b>Capítulo VIII: Conclusiones</b> .....	129
<b>Anexo</b> .....	133
<b>Bibliografía</b> .....	146

## *Introducción*

En la historia de la educación la violencia no ha sido un tema nuevo, pero quizás hoy nos preocupe más, dado que ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que la caracteriza. Vivimos en una sociedad violenta, en la que la agresión penetra y corroe todos los intersticios del tejido social. Como era previsible suponer, se ha trasladado también a los espacios físicos de la escuela. (Alicia Pintus, 2005).

Al respecto de esto Guillermo Covarrubias (s/f citado en Alejandro Castro Santander, 2004) plantea que “la violencia de nuestras calles, de nuestras casas, de nuestros diarios y televisores, termina por traspasar los patios y las aulas de nuestras escuelas” (p.19). La violencia no es nueva ni aislada, sino que es parte de la estructura de nuestra convivencia social y ha llegado a convertirse, según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el problema más importante para el ser humano en el siglo XXI (Alejandro Castro Santander, 2004).

Si bien la Violencia de la sociedad se refleja en la escuela, Pintus (2005) propone completar este razonamiento preguntándose a cerca de en qué medida la escuela contribuye a reproducir ciertos modelos vinculares violentos.

Es necesario que partir de esta realidad violenta que nos toca vivir y que se observa de forma cotidiana en las escuelas, se resalte el Rol del docente en la prevención de la violencia. Alejandro Castro Santander (2004) con respecto

a esto propone capacitar a los docentes para que ellos cuenten con más herramientas para prevenir y revertir dicha problemática.

Al ser considerados los docentes, agentes fundamentales en el proceso de cambio social se requiere de ellos una transformación personal que les permita dar respuestas más funcionales a la creciente violencia en los ámbitos educativos.

En este sentido la Fundación Da Vinci, basándose en las ideas y propuestas del Nuevo Humanismo Universalista, desarrolló “Talleres de capacitación docente, basados en la experiencia de la no-violencia activa”, entendiendo a éstos como un propuesta para hacer frente a un contexto escolar violento, ya que “no puede desterrarse la violencia del ámbito educativo ni de la sociedad si no se comienza por reconocer y superar la propia violencia” (Marquina Espinoza, 2003).

Estos talleres trabajan desde el Autoconocimiento con diferentes técnicas y ejercicios de trabajo interno. Esta investigación se enfocó específicamente en las prácticas de relajación dadas en el transcurso de esta capacitación, ya que se considera una herramienta, que más allá de posibilitar el alivio de la fatiga, el aumento de la concentración, entre otros, facilitan procesos ligados al Autocontrol que posibilitarían un manejo más adecuado de la ansiedad. Se presume que estos aspectos están íntimamente vinculados al desarrollo de conductas, pensamientos y emociones no-violentas.

Uno de los objetivos de la presente Tesina es evaluar la Ansiedad Estado-Rasgo, ya que, luego de un profundo rastreo se hallaron múltiples investigaciones que planteaban la relación entre la Ansiedad Estado-Rasgo y la relajación, argumentando que estas últimas serían una herramienta útil para disminuir los niveles de ansiedad.

También se tomo como foco de análisis para esta investigación a la Auto percepción del Autocontrol, debido a que la relajación, considerada como

una técnica de autocontrol (Lazarus,1991) puede verse, como un proceso educacional que implica la adquisición de una serie de habilidades emocionales, cognitivas y su posterior generalización a todos los ámbitos de la vida diaria.

Para llevar a cabo la evaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo, se administró, antes y después de que las docentes realizaran los talleres con sus respectivas prácticas de relajación, el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo y para evaluar Autopercepción del Autocontrol, se confecciono un Cuestionario Ha Doc exclusivo para esta investigación que fue tomado una vez finalizados los talleres.

Este trabajo cuenta con dos partes principales: La primera dividida en Cuatro capítulos contiene el Marco Teórico de referencia.

- En el Capítulo Primero se desarrolla el tema de la violencia escolar.
- En el Segundo el marco de referencia a partir del cual se elaboraron los “Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa”, explicitado luego de manera más detallada ésta propuesta de intervención.
- En el Tercero se presenta a la relajación como una técnica de Autocontrol y reguladora de los niveles óptimos de Ansiedad.
- En el Cuarto se abordan los conceptos de Autocontrol y Ansiedad, entendiéndose al Autocontrol y regulación óptima de la Ansiedad como factores facilitadores de conductas no-violentas.

En la Segunda Parte se encuentra el Marco Metodológico dividido en tres capítulos.

- El Capítulo Quinto reúne el Planteamiento del Problema, La justificación y los Objetivos del trabajo.
- En el Sexto se establecen los Materiales y el Método.
- En el Séptimo se Presentan y Discuten los resultados obtenidos.
- En el Octavo y último Capítulo se exponen las Conclusiones.

*Primera Parte:*

*Marco Teórico*

# ***Capítulo I***

## ***Violencia escolar***

“Donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta”.  
F. Dolto

El objetivo del siguiente capítulo es realizar una aproximación a la dinámica particular que desarrolla la violencia en las instituciones educativas, siendo esto de fundamental importancia para comprender la realidad a partir de la cual se crearon talleres de desarrollo personal para docentes basados en la experiencia de la no-violencia activa, con la intención de que éstos funcionen como disparadores de transformación social.

Para introducirnos en el tema se comenzará por exponer al problema de la violencia escolar desde una perspectiva global, partiendo de relatos históricos que narran su presencia a lo largo de la historia, pero mostrando que en la actualidad ha adoptado formas que nos indican que no estamos frente a más de lo mismo. Se tomará a la violencia escolar como un problema social, debido al consenso demostrado en las diversas investigaciones en torno a esta temática, pero proponiendo que aún cuando el fenómeno de la violencia escolar tenga características sociales, es de importancia rescatar que hay particularidades específicas en las instituciones educativas que pueden hacer que la violencia tenga lugar en el espacio escolar.

Como el concepto de violencia escolar no presenta la característica de ser unívoco, ya que involucra la existencia de múltiples violencias e implica diferentes niveles: individual, familiar, institucional y social. Realizaremos a continuación una aproximación tanto a la definición del concepto como así también a la clasificación de los diferentes tipos de violencia que afectan no sólo al desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje sino también a la salud física y psicológica de alumnos y docentes.

Al plantear el concepto de violencia escolar como complejo, nos encontramos frente a la necesidad de abordar una búsqueda de las diferentes explicaciones de las causas de la misma. Por ello en el presente capítulo se expondrán a fin a nuestra investigación sólo dos modelos explicativos de los

determinantes causales, de los tantos que se encuentran en la literatura específica de esta problemática.

A modo de cierre se hará hincapié en la importancia que tiene la escuela y en particular el rol docente en la prevención de la violencia escolar.

### **1. Perspectiva global del problema de la violencia escolar.**

En la actualidad, cada vez con más frecuencia es posible encontrar en los medios de comunicación algunos titulares que nos dejan perplejos, tales como: “Atacó a golpes a la maestra que había retado a su hijo en un recreo”, “Un adolescente acuchillo a un compañero a la salida de la escuela”.

Estas noticias y otras similares se multiplican. Si nos detenemos a rastrear las informaciones o a escuchar a los docentes sobre las realidades de sus escuelas, muchas veces nos encontramos con discursos que, salvando la particularidad de la anécdota, coinciden con dificultades muy similares respecto al tema de la violencia: hablamos de alumnos que perturban el normal desenvolvimiento de las clases, que llevan armas a la escuela; rencillas dentro y fuera de la escuela entre pares, que han llevado a hospitalizaciones, e incluso heridas graves o la muerte de alguno de ellos, de docentes golpeados y de docentes y directivos agresivos que abusando de su poder denigran a sus estudiantes.

Asistimos a diario a tantas manifestaciones claras de violencia en distintos ámbitos de la vida cotidiana, que ya no nos sorprenden. A veces la violencia toma formato sutil, y está ligada a aplicaciones arbitrarias de normas

injustas en instituciones que funcionan como máquinas de dominación, de deshumanización y de enfermedad.

En la historia de la educación la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos. A su vez, también parecían serlo las venganzas de los escolares. Así lo señalan historiadores de la educación como Mario Alighiero Manacorda(s/f citado en Alicia Pintus, 2005), que rastrea en los textos de la época clásica las descripciones de las costumbres de los correctivos físicos usados por los maestros, y las venganzas de los discípulos que no dudaban en agredirlos. También destacan como comunes la indisciplina, la aversión y el aburrimiento de los alumnos, como correlato frente a los ásperos regaños y a los golpes de la fusta.

Este sigue siendo un fenómeno generalizado, aunque quizás hoy nos preocupe más, dado que ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que lo caracteriza. Vivimos en una sociedad violenta, en la que la agresión penetra y corroe todos los intersticios del tejido social. Como era previsible suponer, se ha trasladado también a los espacios físicos de la escuela. (Alicia Pintus, 2005).

Los actuales estudios que abordan la problemática de la violencia escolar, dan a conocer cada uno de ellos una gran variedad de formas en las que se presenta, causas que la originan y actores involucrados. Pero hay un punto central en el cual todas investigaciones coinciden y hacen hincapié, este es precisamente el de comprender la violencia escolar como problema social.

Al respecto de esto Guillermo Covarrubias (s/f citado en Alejandro Castro Santander, 2004) plantea que “la violencia de nuestras calles, de nuestras casas, de nuestros diarios y televisores, termina por traspasar los patios y las aulas de nuestras escuelas” (p.19). Para continuar diciendo Alejandro Castro Santander (2004) que la violencia no es nueva ni aislada, sino

que es parte de la estructura de nuestra convivencia social y ha llegado a convertirse, según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el problema más importante para el ser humano en el siglo XXI.

Las instituciones educativas según Mario Zerbino y Rita Torchio (2004), del mismo modo que el conjunto de instituciones que aparecieron en la Modernidad, se encuentran en un estado de parálisis paradigmática de pronóstico incierto. La violencia no es nueva, ni en la escuela ni en el mundo, pero las formas que adoptan a partir de las últimas dos décadas del siglo pasado indican que no estamos frente a más de lo mismo, no se trata sólo de un problema de cantidad: más chicos violentos, más presupuesto.

Hemos entrado en una nueva era de la historia, donde la globalización fragmenta y pronuncia la exclusión social que produce segregación, y a los Estados nacionales los gobierna la lógica del mercado, dando por resultado un campo social que da cuenta de nuevas formas de violencia y dificultades significativas para la constitución de identidades y lazos sociales.

Es evidente que los dispositivos existentes no están dando respuesta a las nuevas formas del malestar, en tanto son dispositivos que siguen operando desde perspectivas teóricas que funcionan como si nada hubiera cambiado. Estos autores plantean que sumado a los viejos problemas escolares hoy debemos enfrentar los conflictos derivados de las fracturas en la transmisión cultural entre generaciones, siendo la escuela uno de los ámbitos privilegiados para observar los efectos de esa fractura en el campo de la transmisión de conocimientos.

En ese sentido, se trata de trabajar sobre las consecuencias psíquicas de la emergencia de nuevas formas de violencia que aparecen junto con dificultades significativas para la constitución de identidades y con la ruptura de lazos sociales solidarios. Se piensa a la violencia como uno de los efectos principales de los nuevos procesos segregativos que tienen efecto sobre la subjetividad de la época, y frente a los cuales hay que desplegar nuevos

dispositivos de trabajo pedagógico que den cuenta de las nuevas formas de pensamiento, organización y acción.

Díaz Aguado (2004) también hace referencia a los cambios sociales que aumentan el riesgo de violencia escolar, y dice que para comprender la posible influencia de los actuales cambios macrosociales de la denominada *Revolución Tecnológica*, es preciso considerar que reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a los niños de la violencia existente en el mundo adulto, e incrementan el riesgo de que ellos se transformen en partícipes directos de la misma.

En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, que han sido ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar a su edad, y que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora en dichas edades no se tenía acceso. Por eso plantea que uno de los requisitos para prevenir la violencia es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y adolescentes de estos nuevos riesgos.

Para comprender como afectan estos actuales cambios sociales a la educación conviene tener en cuenta que, además, obligan a realizar transformaciones en los dos contextos educativos básicos tradicionales, creados en la Revolución industrial:

- *La familia nuclear*, que se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as en torno a una figura, la de la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida.

- *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estuvo estructurada en torno a tres principios que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia antes de llegar a la adolescencia; la obediencia incondicional al profesorado; y el currículum oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, de alumno, de compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos,

basadas en el dominio y en la sumisión, que entraban en contradicción con los valores que la escuela pretendía construir.

Otros autores como José Palomero Pescador y María Rosario Fernández Domínguez (2001) plantean que la violencia escolar es un reflejo de la “violencia indirecta”, que determina todo tipo de injusticias estructurales (sociales, económicas, de género, raciales, etc.) que actúan frecuentemente como causa principal de la violencia directa. Esta violencia “indirecta, estructural o sistémica se presenta como un obstáculo invisible y se manifiesta de muy diversas formas en la instituciones educativas.

Es evidente que todos estos estilos, modos y formas del quehacer pedagógico, unidos a la incapacidad del sistema social (familia y escuela principalmente) para atender a las necesidades educativas de los alumnos, causan un enorme daño a los niños y jóvenes.

El director del Observatorio de Violencia Escolar expresa: “La escuela cristaliza las tensiones de nuestras sociedades y, a veces, las exagera”. (Eric Debarbieux, 2001 citado en M Sánchez, Ferroni y A Sánchez, 2005, p. 87).

En líneas generales, podemos decir que aun cuando el fenómeno de la violencia es un fenómeno de características sociales, jurídico-legales, políticas, económicas, que atraviesa los diferentes niveles de la sociedad y también la institución escolar, es importante resaltar que hay particularidades específicas de las instituciones educativas que pueden hacer que la violencia tenga lugar en el espacio escolar, como por ejemplo: el lugar de la escuela como institución generadora de identidades y espacio de inclusión, se pone en cuestión en nuestros tiempos. (Ferroni, Penecino & Sánchez, 2005).

En la misma dirección, Pintus (2005) señala que es cierto que la violencia de la sociedad se refleja en la escuela, y, en ese sentido, se la puede considerar como una caja de resonancia de lo social, pero plantea que tal razonamiento es incompleto, si bien puede contribuir a comprender lo que pasa, es necesario analizar y preguntarnos a cerca de en qué medida la escuela contribuye a reproducir ciertos modelos vinculares, que se reactualizan en las interacciones propias de las prácticas pedagógicas escolarizadas. Además, enfocar las causas exclusivamente desde fuera de la institución no

podrá brindarnos elementos que estén a nuestro alcance para intentar modificarla.

Nuestra pretensión en el presente capítulo es describir los fenómenos de violencia que se han hecho habituales en las instituciones educativas y delimitar algunas alternativas de acción que se ofrecen en la actualidad para contribuir a generar soluciones factibles.

## **2. Una aproximación a la definición del concepto de violencia escolar.**

Como quedó comprendido en la sección anterior la violencia no es un concepto unívoco ni designa a un fenómeno singular; por el contrario, involucra la existencia de múltiples violencias e implica niveles individuales, familiares, institucionales y sociales, los cuales se articulan potenciando o moderando sus manifestaciones (Bringuiotti, 2000 citado en Luciano, Mariny, Yuli, 2008), por lo que, si bien hay formas históricas y culturales que caracterizan la violencia de nuestro tiempo, sus manifestaciones son producto de configuraciones particulares en distintos escenarios.

Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2005).

Alejandro Castro Santander (2004) en su libro *Desaprender la violencia* refiere que se puede considerar violento a “todo acto agresivo que vulnera o denigra la integridad física, moral o psicológica de cualquier individuo” (p. 34) y

es necesario que sea comprendida desde la relación, es decir en la interacción entre personas, en los grupos o dentro de las instituciones. Una relación donde intervienen sujetos con distintos grados de poder y roles diferenciados en la dinámica institucional.

Otro autor como Alegre (2004 citado en Luciano, Mariny, Yuli, 2008) propone definir a la violencia escolar como todas aquellas situaciones de agresión física, verbal y emocional que parten de los alumnos, docentes y la propia institución escolar, que a su vez está inmersa en una sociedad que se expresa violentamente a través de diferentes modalidades y canales según el nivel de relación (política, institucional, comunicacional y personal).

### **3. Distintos tipos de violencia en la escuela**

Para poder diferenciar aquellos comportamientos que son considerados como no deseados en el ámbito escolar porque afectan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje como así también la salud física y psicológica de alumnos y docentes, es necesario remitirnos a la clasificación que hace Moreno (1997, citado en Alejandro Castro Santander, 2004), quien distingue cinco tipos o categorías, donde es importante aclarar que no todas implican violencia, pero es fundamental diferenciar las situaciones:

**3.1 Disrupción en las aulas:** Constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Se refiere específicamente a las situaciones del aula en la que varios alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando a los docentes a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno,

entre todos los estudiados, que más preocupa en la tarea diaria y el que más gravemente interfiere en el aprendizaje.

**3.2 Problemas de disciplina (conflictos en la relación entre docentes y alumnos):** En este caso se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, desde la resistencia o el “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo a los docentes, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Sin olvidar que, en muchas ocasiones, también las agresiones pueden ser de profesor a alumno.

La indisciplina no siempre implica violencia interpersonal, ya que violencia e indisciplina no son equivalentes. Así, la disciplina, como tantos otros elementos educativos, puede ser mirada desde un punto de vista negativo, por ejemplo: atender únicamente a las “faltas de disciplina” y mantener un orden externo sobre la base de imposiciones y castigos, o desde un punto de vista positivo, por ejemplo: apuntar a desarrollar una actitud interior de la que se derive una conducta externa correcta.

Los asuntos relativos a la indisciplina escolar tienen que ver con dificultades para incorporar las normas de convivencia establecidas por la institución escolar, o por normas inapropiadas que dificultan su incorporación.

Se podría suponer que en un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que los docentes asumen su papel socializador y los alumnos tienen la oportunidad de participar en la elaboración de normas, podemos esperar menos problemas de violencia interpersonal.

De lo contrario, en un clima en el cual las normas sean arbitrarias, inconsistentes, poco claras, elaboradas al margen de la participación de los alumnos, las posibilidades de que la violencia irrumpa aumenta notablemente, esto es así ya que al no existir consenso acerca de los valores que se deben proteger, no existe un marco de referencia para elaborar las normas de convivencia que defiendan esos valores. En síntesis la disciplina incoherente o autoritaria contribuye a entorpecer la capacidad de Autorregulación del propio individuo para encontrar mecanismos de

autodisciplina convirtiéndose es un factor que contribuye al surgimiento de la violencia.

**3.3 Maltrato entre compañeros (Bullying):** Los países nórdicos y germanos lo denominan *Mobbing* (acosar, rodear) tomado del etólogo Konrad Lorenz y los anglosajones Bully (matón) para designar al autor de la acción y Bullying para designar su acción.

Este último es un término que se emplea en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos, compañeros de aula o de la misma escuela. (Ortega y Mora Merchán, 1997, citado en Alejandro Castro Santander, 2004).

A pesar de la diversidad de definiciones y matices, la más consensuada se refiere a: “Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puedan salir por sus propios medios.

La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 1983, citado en Alejandro Castro Santander, 2004, p.52).

La manifestación del Bullying es variable. En algunos casos el niño puede ser objeto de chantajes económicos, coacciones de índole variadas, y apremiado a realizar actos poco deseables. En las chicas se deriva más hacia una violencia psicológica y a un aislamiento donde se llega hasta hacer el vacío más absoluto a una determinada compañera. Estas situaciones forman un mundo escondido, al que los adultos (padres, docentes) no suelen tener acceso debido al miedo de la víctima, que por su falta de autoestima no comunica su debilidad por temor a parecer aún más débil.

Existen tres factores básicos que siempre se dan para que un hecho se considere Bullying:

-Ha de existir una víctima (indefensa) atacada por un abusivo, o grupo de abusadores. Es una relación de poder entre el más fuerte y el más débil.

-Debe suceder durante un periodo prolongado (un mes, etc) y de forma repetida (más de dos o tres veces).

-La naturaleza de la agresión puede ser física, verbal o psicológica.

**3.4 El Vandalismo y la agresión física:** Son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas. Esto refleja el quiebre social de la valoración que históricamente se le ha atribuido a la Institución escolar y al rol docente dentro de la comunidad.

**3.5 El acoso sexual:** Es un fenómeno o manifestación “oculta” de comportamiento antisocial.

Para el estudio analítico de estas situaciones, resulta operativo distinguir, al igual que en otras investigaciones acerca de la violencia escolar, el maltrato físico directo (pegar, amenazar con armas) del indirecto (esconder, robar, romper objetos o pertenencias); el maltrato verbal directo (insultar, burlarse, poner apodos) del indirecto (hablar mal de alguien, hacer correr falsos rumores), y la exclusión social directa (excluir, no dejar participar a alguien en una actividad) de la indirecta (ignorar, menospreciar, tratar como un objeto) (Castro, 2003; Moreno, 1997; Rodríguez, 2005, citado en Luciano, Mariny, Yuli, 2008).

#### **4. Causas de la violencia escolar**

En términos de búsqueda de explicaciones para las causas de la violencia escolar, la literatura especializada es muy variada y a su vez determina que la aparición de los hechos violentos en el contexto escolar son

múltiples y complejos. Por este motivo para los fines de nuestra investigación tomaremos sólo dos modelos explicativos de los determinantes causales de la violencia.

Isabel Fernández (1998) asevera que un análisis causal de la violencia escolar debe tener en cuenta los factores de riesgo como aspectos importantes para el desarrollo violento del individuo. La autora distingue:

**4.1 Factores exógenos o exteriores a la escuela:** son decisivos en la formación de la personalidad de los alumnos, se mantienen alejados de la acción directa y controlada de la escuela. Estos son:

**4.1.a - Contexto social:**

Una consecuencia directa de la fragmentación y desigualdad social que vive la Argentina es la violencia. Allí donde la equidad no es posible, la violencia irrumpe como un reclamo de protagonismo. La Argentina se ubica como un país potencial y efectivamente violento.

Ferroni M., Penecino E., Sánchez A. (2005) afirman que la violencia tuvo un gran incremento en la posmodernidad, la cultura posmoderna se caracteriza por el predominio del mercado sobre otros valores. Esos rasgos del mundo globalizado pueden observarse tanto en países centrales (ricos) como en países periféricos (pobres). El mercado aparece como el principal regulador de la vida social, desplazando al Estado de esa función.

**4.1. b - Características familiares:**

La familia es considerada como el grupo social primario por excelencia, se caracteriza por: comunicación directa cara a cara entre sus miembros, interacciones relativamente exclusivas, conciencia de pertenencia a un grupo, objetivos comunes y compartidos.

Como conjunto en interacción, la familia está organizada de manera estable y estrecha sirviendo sus funciones a los fines de la reproducción

biológica, la protección psicosocial de sus miembros y la transmisión de los valores de la cultura a través del proceso de socialización (Grosman, Mesterman y Adamo, 1989, citado en Isabel Fernández, 1998).

El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/ paternos. La familia es sin duda el elemento clave de la génesis de conductas violentas y es ella la que genera el molde de individuos que en la edad adulta se ajustarán a las normas de convivencia social o, por el contrario, vivirán en la trasgresión o tendrán dificultades para integrarse y adaptarse a la vida en sociedad.

Isabel Fernández (1998) considera los siguientes aspectos como factores de riesgo para la violencia de los niños y adolescentes:

- La desestructuración de la familia, por ausencia de uno de los progenitores o por falta de atención.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver conflictos a través del daño físico o agresión verbal.
- Los modelos familiares mediante los cuales se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.
- Los métodos de crianza excesivamente laxa o inconsistente, o a la inversa, restrictiva, y en algunos casos, punitiva.
- La falta de afecto, la ausencia de seguridad y cariño entre los miembros.

#### **4.1. c - Medios de comunicación:**

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer canalizador de la información. La violencia televisiva es una opción de los propios medios.

Ana Villanueva (2005) afirma que la violencia no sale de la nada, sino que es representada a través de los medios masivos de comunicación, los cuales no muestran la realidad tal cual es, sino que la deforman. El diario es considerado el medio privilegiado en la formación de opiniones, lo cual contribuye a generar modos de conciencia social en los destinatarios. Es decir, que la importancia de analizar los discursos mediáticos radica en que son mediadores del conocimiento social, producen significaciones, son formadores de opinión pública, tanto para abrir caminos de reflexión, como para silenciar o distanciar conflictos, y a veces ahondar prejuicios.

El vacío de conocimiento sobre la violencia en contextos escolares permite el avance del sentido común social y sus representaciones en los medios. Por esto, lo que conocemos sobre violencia es solamente lo que ellos nos muestran.

Por otro lado, Isabel Fernández (1998) postula que las cadenas de televisión guardan un deber moral para sus espectadores dado que:

- La televisión es uno de los primeros proveedores de información y transmisor de valores y patrones de conducta.
- Promueve la inmediatez y cercanía de los hechos violentos, hasta convertirlos en cotidianos.
- Mantiene un modelado pasivo de la violencia como medio de resolver conflictos y adquirir poder.

En televisión se presenta la violencia como algo cotidiano y normal para resolver situaciones conflictivas, y a los violentos como ganadores y como dominadores de los demás. La televisión favorece de esta forma el aprendizaje de la violencia. Además, en televisión se presenta todo lo relacionado con la cultura como algo ridículo, aburrido, carente de interés y sin posibilidad de despertar la curiosidad infantil. Por todo ello, dada la gravedad del problema y considerando que medios de comunicación actúan

sobre la opinión pública como formadora de conciencias, orientadora de conductas y deformadora de la realidad, es importante rescatar el rol fundamental de la familia y de la escuela, ya que a los docentes y padres les corresponde reflexionar y discutir con los niños sobre los contenidos televisivos violentos, a fin de orientarlos y ayudarlos a discernir, proporcionando modelos alternativos a los antisociales que aparecen en los medios.

**4.2 Factores endógenos o de contacto directo:** pueden ser prevenidos y tratados directamente dentro de la escuela. Ellos son:

**4.2. a- Clima escolar:**

Factores internos a la propia institución también favorecen la violencia, puesto que la escuela presenta una organización y jerarquización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto. Isabel Fernández (1998) habla de factores significativos que actúan como gérmenes de agresión dentro de la escuela. Ellos son:

- La crisis de valores de la propia escuela, donde existe una fuerte necesidad de aclarar dudas críticas como: ¿para qué la escuela?; ¿qué finalidad persigue la escolaridad obligatoria?, ¿qué valores esenciales debe impartir la escuela?, ¿cuál es el papel del educador en el entramado social?; estas preguntas provocan una disparidad de respuestas y criterios opuestos. Por ello, creemos necesario plantear una discusión en la que participen todos los sectores sociales, que apunte a consolidar la identidad de nuestra escuela, para poder proporcionar así mensajes coherentes y modelos significativos a nuestros niños.

- El énfasis en el rendimiento de los alumnos con poca atención individualizada a cada caso concreto, y en última instancia con la necesidad de incluir su proceso académico dentro de la norma. Esto es un factor negativo ya que se desentiende la particularidad y la potencialidad de cada niño, lo que produce frustración y fracaso escolar.

- La discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos y religiosos específicos.
- Los roles del profesor y del alumno, que suponen un grado o nivel superior y otro inferior, creando una asimetría en la que pueden crearse problemas de comunicación y de abuso de autoridad.
- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos, que impide una atención individualizada al sumergirse en una masificación donde el individuo no llega a crear vínculos afectivos y personales.

A estos factores inherentes a la estructura escolar que favorecen la presencia de conductas violentas, podríamos agregar otros como:

- La infraestructura precaria de algunas escuelas, las condiciones laborales en la que desempeñan sus funciones algunos docentes, escasa remuneración, exceso de horas, falta de incentivos.

#### **4.2 .b-Relaciones interpersonales:**

Son posiblemente las relaciones interpersonales y todo su complejo mundo de sentimientos, amistades, desencuentros y elementos vinculares los aspectos que mayor número de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de las escuelas.

Nos limitaremos a analizar brevemente las relaciones diádicas dentro del marco escolar: relación profesor- alumno, profesor- profesor, alumno- alumno; y enumeraremos los aspectos más influyentes de conflictividad en el clima escolar en cuanto a estas relaciones.

- Relación profesor- profesor: la cohesión interna del grupo de profesores, su vinculación personal y respeto profesional es primordial para la tarea educadora. Esta relación muchas veces se ve envuelta en pugnas personales y por espacios de poder.

Isabel Fernández (1998), plantea algunos aspectos negativos para un adecuado clima escolar:

-grupos enfrentados.

-falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia.

-dificultades de trabajo en equipo.

-falta de respeto por el valor personal de los otros,

-falta de implicación con el cuerpo directivo y con el proyecto educativo.

-falta de implicación en la toma de decisiones.

Al contrario, crear un ambiente de comunicación sincera y expresiva, donde se respeten los individuos, minimizando las acusaciones gratuitas y a destiempo, es una tarea pendiente de muchas escuelas.

Son los profesores los primeros modelos ante los alumnos, el clima de relaciones entre ellos repercute directamente en la percepción que los alumnos tienen de la convivencia.

Mejorar las relaciones interpersonales y profesionales entre los profesores, se traduce en un clima de compromiso y confianza que favorece la toma de decisiones colectivas, el compartir y actuar coherentemente frente a los alumnos. Favorecer un clima armonioso entre el cuerpo docente es actuar en la prevención de la violencia escolar.

- Relación profesor- alumno: Tradicionalmente se ha considerado a este binomio como fundamental en cuanto a la violencia. Asociada ésta con métodos de disciplina rigurosos y autoritarios. Los roles del profesor y alumno han sufrido a lo largo del tiempo un cambio. En décadas anteriores se esperaba que el alumno se adaptara al profesor,

actualmente el mensaje ha cambiado. Los roles se han vuelto menos rígidos y el profesor se implica de otra manera en el proceso educativo. El profesor se convierte en un impulsor, un facilitador de dicho proceso, las necesidades del alumno y sus particularidades pasan a ser fundamentales, el profesor actúa según cada situación particular lo demande.

Isabel Fernández (1998) afirma que solo se pueden mantener en pie dos funciones o roles básicos del docente:

-Como instructor: imparte y planifica contenidos, estimula el aprender, evalúa y analiza las necesidades del aprendizaje.

-Como mantenedor del orden: supervisa la dinámica del aula, predice posibles conflictos e interviene y mantiene las normas del aula vigentes.

Algunos de los problemas que conlleva esta diada se pueden enumerar en los siguientes aspectos:

Con respecto al alumnado:

-Falta de motivación o falta de interés por el aprender.

-Alumnos disruptivos que impiden el aprendizaje propio y de los demás.

-Falta de comunicación de los alumnos.

Con respecto al cuerpo docente:

-Dificultad en el control de grupos, de autoridad y de comunicación.

-Abuso de poder.

-Contenidos y metodologías poco atractivas.

-Poca sensibilidad hacia el entramado relacional de los alumnos, poca inclusión de los sentimientos dentro del currículum.

- Relación alumno- alumno: desde la década del setenta el interés por las relaciones entre iguales de los distintos profesionales de la educación ha ido en aumento; podemos citar como precedentes de los postulados metodológicos de trabajos entre iguales con técnicas cooperativas a Jhonson y Jhonson (1975) y el estudio sobre los abusos entre iguales realizado por Olweus en 1979.

Como manifiesta Melendo (1997, citado en Isabel Fernández, 1998) para el adolescente uno de los grupos fundamentales alrededor de los cuales se constituye su percepción de la realidad son sus pares, el grupo se convierte en el campo de experiencias sociales por excelencia y los ojos a través de los cuales se contempla el mundo.

Los aspectos más conflictivos de las relaciones entre pares dentro de la escuela son:

- Grupos de presión, grupos dominantes.
- Falta de solidaridad y de respeto entre alumnos
- Agresiones cotidianas, victimización entre alumnos.
- Dificultades de integración entre alumnos de diversos grupos étnicos.

## 5. Factores en el Mantenimiento de la Violencia Escolar

García y Madriaza (2005) distinguen tres niveles de factores que influirían en el mantenimiento de la violencia escolar: *Antecedentes*, *Mediadores* y *Gatillantes Directos*.

**5.1 Antecedentes:** los estudiantes reportan que "Determinantes Familiares", como estilos de crianza en relación a la violencia, conflictos en la familia y dificultades económicas, influyen en ella; así como también "Antecedentes Macrosociales", como la influencia de la discriminación y el estrés en el modo de vida actual.

**5.2 Mediadores:** se distinguen dos tipos: los "Facilitadores" y los "Inhibidores" de la violencia. Estos mediadores no son incitadores directos, pero permiten crear un contexto posible sobre el cual se puede cultivar la violencia escolar. Tanto los "Facilitadores" como los "Inhibidores" son mediadores que pueden ser tanto sociales como individuales.

**5.2.a Los Facilitadores Sociales** destacan la rivalidad con otros grupos o personas, las provocaciones sutiles o indirectas, el abuso de poder, el estar inserto en un grupo agresivo o desordenado, el etiquetamiento dentro de un rol en el contexto escolar (como ser el desordenado, el violento, etc.). También es relevante en este contexto la presencia de terceros (en el caso de compañeros, testigos, etc.) o la ausencia de autoridad. Del mismo modo, un Facilitador Social relevante es pertenecer a un curso recién conformado y el ser alumno nuevo.

**5.2.b** Entre los **Facilitadores Individuales** los estudiantes destacan facilitadores relacionados con la "Identidad" como el ser agresivo, ser impulsivo, así como tener problemas emocionales o enfermedades mentales y ser menor de edad. Sin embargo, también se asocia a "Estados", como el tener rabia acumulada, así como también estados alterados de conciencia producto del consumo de alcohol o drogas.

**5.2.c** Entre los **Inhibidores Sociales**, aparecen aquellos ligados a la convivencia, como el conversar, la amistad y la familiaridad, el cooperativismo y la solidaridad y la capacidad de pedir disculpas. Por otro lado, la presencia de autoridades (profesores, padres, policías) inhibe la violencia, pero también la presencia de otros significativos con la intención de parar la violencia. Un curso tranquilo también es relevante a la hora de ahogar conductas agresivas.

**5.2.d** Entre los **Inhibidores Individuales**, podemos encontrar Estados Psicofísicos como el sosiego; Factores Cognitivos como la capacidad reflexiva, la inteligencia, la toma de conciencia, el autocontrol, la capacidad de distraerse y la expectativa de sanciones (familiares, escolares o sociales); la percepción de Superioridad o de Desventaja: este factor es interesante, pues indica que cualquier desnivel en el poder inhibe actos de violencia, específicamente la Pelea; y por último, el tener Mayor Edad, que se asocia a mayor madurez, tranquilidad, menor impulsividad y mayor respeto por el otro.

Este factor se tomará como elemento central de esta investigación ya que al ser potenciados facilitan conductas no-violentas.

**5.3 Gatillantes:** El último nivel es el más inmediato al acto violento, a la pelea. Son aquellos desencadenantes que atacan la Corporalidad y el Espacio o Territorio Personal, aquellos que atacan a las Posesiones

Personales como robos o hurtos y, por último, aquellos desencadenantes que atacan al Honor y la Respetabilidad.

## **6. El papel de la escuela y el docente en la prevención de la violencia.**

Si nos pusiéramos a reflexionar sobre cuántas horas en nuestras vidas hemos transcurrido en Instituciones Educativas, no nos sorprendería pensar que la escuela junto con la familia es uno de los ámbitos más importantes de convivencia para los niños y adolescentes, como así también el escenario del que reciben amplia influencia.

Aún cuando la familia no pueda proporcionar buenos modelos de socialización, la escuela puede representar una ocasión única para que los alumnos aprendan habilidades sociales que le sirvan para integrarse en la sociedad, permitiéndole también reforzar su identidad.

Para Hanna Arendt (s/f, citada en Zerbino y Torchio, 2004) la tarea de educar es un acto de solidaridad intergeneracional. Es un encuentro entre los que ya están activamente insertos en la sociedad (los educadores) y aquellos que dan sus primeros pasos (los alumnos).

Este encuentro puede adquirir diversas formas, una de ellas puede ser la violencia, así como también la instalación de lógicas de exclusión, discriminación, etc.

Ante todas estas problemáticas una de las posibilidades es convocar a la responsabilidad del educador para que las aulas sean espacios donde se ofrezcan oportunidades de aprendizaje (Zerbino y Torchio, 2004). Entonces ¿Cómo hace el docente para contener, revertir dichas problemáticas? Alejandro Castro Santander (2004) afirma que la única posibilidad es capacitarlo. Los maestros fueron formados para enseñar contenidos pero no para transmitir valores y al encontrarse con chicos indisciplinados, violentos e imposibles de motivar, inevitablemente se frustran. En una investigación que lleva a cabo, el mendocino menciona que en algunos casos el maestro ni siquiera tiene claro en que consisten los diferentes tipos de violencia, entonces mal podemos pedirle que las aborde adecuada y eficazmente.

El sistema tiene que comenzar por capacitar primero a los docentes ya que son ellos quienes:

- Modelan y guían las actitudes y conductas en la escuela.
- Son los responsables de velar por la seguridad de los alumnos.
- Tienen una alta probabilidad de ser los primeros en detectar las distintas situaciones de abuso.
- Tienen la responsabilidad moral y profesional de atender a las demandas socio-afectivas de los alumnos.
- La indisciplina y la violencia que puedan generarse en la escuela, recae directa y negativamente en el desarrollo de su labor profesional.
- Pueden ser parte directamente implicada en el problema, cuando sufren agresiones o son ellos mismos los agresores.
- Son los primeros adultos a quienes puede acceder un alumno en situación de riesgo.

Está claro que la escuela no podrá resolver esta crisis subordinando la idea de rendimiento a las de desarrollo y formación humana. Esto no implica mutilar los distintos espacios curriculares; sino hacerlos atractivos y profundos, lo que invita a ir más allá de una concepción pasiva o reductora del aprendizaje.

Por lo dicho es de fundamental importancia que la capacitación y formación del docente esté dirigida en articular de forma concreta el principio de coherencia entre lo que se pide al alumnado y lo que piensa y valora el docente, sobre el mismo asunto (Ortega y del Rey, 2001).

## ***Capítulo II***

### ***“Talleres de fortalecimiento docente basados en la experiencia de la no-violencia activa”***

#### ***Una propuesta frente a un contexto escolar violento***

“Todo mundo al que aspiras, toda justicia que reclamas, todo amor que buscas, todo ser humano que quieras seguir o destruir, también está en ti. Todo lo que cambie en ti, cambiará tu orientación en el paisaje en que vives” Silo, Humanizar la tierra.

A continuación en el siguiente apartado es de nuestro mayor interés presentar la propuesta de intervención elaborada frente a la problemática de la violencia escolar por la Fundación Da Vinci, organización sin fines de lucro que basa su visión y proyectos comunitarios en las ideas del Nuevo Humanismo Universalista.

En estos talleres los autores incluyen numerosas estrategias que consideran que son facilitadoras de conductas no-violentas.

Al observar personalmente esta novedosa forma de trabajar con las docentes, es que se decide seleccionar como foco de análisis de esta investigación a las prácticas de relajación, ya que despertó mi curiosidad ingenua. A partir de allí surge el interés por explorar en la presente tesina los constructos psicológicos tales como Ansiedad y Autocontrol, al hipotetizar que estos se encuentran implicados y reflejan cambios en aquellas docentes que practicaron las técnicas de relajación.

Antes de introducirnos de lleno en este tema, se hará una breve mención de aquella teoría que sirvió de guía para aquellos que elaboraron los talleres dirigidos a docentes. Se comenzará por presentar una acotada reseña a cerca del Nuevo Humanismo Universalista, como así también se realizará una aproximación al concepto de no-violencia activa. Este acercamiento nos llevaría a comprender su verdadero significado, ya que la No- violencia activa es extraña a nuestra cultura y la palabra misma ha sido mal entendida a través de confusiones, distorsiones y desacreditada antes de que se pueda plantear el debate.

Como la No- violencia activa no es una simple negación a todas las formas de violencia, es que nos detendremos en enfocar con mayor detenimiento aspectos tales como: Los "Valores" plasmados en "Principios básicos" que sustentan esta metodología de acción y sus "Argumentos", razones de peso que sirven para respaldarlos.

## **1. Una acotada reseña a cerca del Nuevo Humanismo Universalista.**

EL pensador y escritor argentino, mendocino, Mario Luis Rodríguez Cobos, más conocido entre sus seguidores por su seudónimo literario Silo, nació en Mendoza el 6 de enero de 1938 y falleció recientemente el 16 de septiembre del 2010. Su obra (que algunos califican como una nueva corriente de pensamiento), ha sido asociada a numerosas organizaciones encuadradas dentro de lo que genéricamente se conoce como movimiento no-violento, pacifista, humanista y ecologista.

Ha escrito numerosos libros que han sido traducidos y publicados en numerosos idiomas, lenguas y dialectos y es lectura corriente en numerosos ámbitos no-violentos, pacifistas, humanistas, ecologistas y ha sido incluido en ciertos ámbitos académicos y universitarios.

La doctrina y teorías elaboradas por él conforman el eje central del Humanismo Universalista, o Nuevo Humanismo. Pero Silo no sólo creó un compacto armado de ideas y un cuerpo de doctrina que ha dado origen a una nueva corriente de pensamiento, sino que fundó un movimiento, una organización humana capaz de llevar a la práctica esas propuestas en principio teóricas.

Rafael de la Rubia (2004) señala que los antecedentes del Humanismo Universalista se remontan a principios del año 1969, cuando simpatizantes del pensamiento de Silo, consideraron necesario que éste expresara ampliamente las ideas que hasta ese momento había explicado en pequeños grupos de estudio. Pero la dictadura de ese momento no autorizó la reunión pública en la ciudad. "Vayan a hablarle a las piedras", fue la respuesta al pedido formulado. Y precisamente allí, en un paraje despoblado a los pies del Aconcagua, tuvo lugar la reunión programada. El 4 de mayo de ese año, en Punta de Vacas, Mendoza, el pensador y escritor habló ante dos centenares de personas reunidas en aquél paraje de la cordillera de los Andes. Esta fue la primera

exposición pública de las ideas que, con el tiempo, formarían el basamento del Movimiento Humanista. En esa charla se desarrollaron temas centrales respecto a la crisis social y personal; se advirtió sobre la violencia que se estaba por desencadenar y se invitó a reflexionar sobre el gran tema de superar el dolor y el sufrimiento. Más adelante el haría referencia al máximo principio moral que en aquella ocasión se expuso: *"Trata a los demás como quieres ser tratado"*.

Pasados ya más de 40 años, refiere Rafael de la Rubia (2004) que las ideas del Nuevo Humanismo Universalista se han continuado difundiendo a pesar de no contar con ningún apoyo de los poderes establecidos.

Hoy están presentes y activas en más de 100 países de América, Europa, África y Asia, contando con una enorme cantidad de desarrollos teóricos y de prácticas que componen un vasto sistema de trabajos, abarcando desde aspectos referidos a la comprensión de la interioridad humana, hasta la organización de frentes de acción que apuntan a la transformación de la sociedad.

Son producciones referidas a una nueva concepción del ser humano, con sistemas de desarrollo personal, nuevas formas de organización y de acción social, con novedosas propuestas en los campos psicológico, cultural, social y político.

El Nuevo Humanismo (N.H.) propone una acción revolucionaria y no-violenta. Se dice re-volucionaria en su acepción de que las transformaciones pueden ser realizadas de una manera más acelerada e intensa que las que se producirían por la simple evolución mecánica: la historia del hombre muestra un continuo progreso, el N.H. trata de intensificarlo.

Es no-violenta porque plantea los cambios no por medio de la fuerza o de la imposición de unos sobre otros, si no trabajando en base al consenso, el diálogo y el acuerdo. Se actúa buscando el respaldo mayoritario de la gente, reforzando y profundizando la democracia y llevando adelante las propuestas de la no-violencia activa. Es además una propuesta no cerrada que se enriquece y amplía con nuevos aportes de sus miembros pertenecientes, a culturas y a creencias diversas de los cinco continentes.

A continuación nombraremos algunos puntos fundamentales que Rafael de la Rubia (2004) destaca como importantes en el pensamiento del Nuevo Humanismo Universalista:

- **La transformación** es considerada un eje fundamental del humanismo. La propuesta es llevar adelante un cambio en distintos niveles y de forma simultánea.

Hay un plano personal, donde la situación de la que se parte es la consideración de que en la actualidad hay un aumento de contradicción entre lo que se piensa, se siente y se hace; aumento de la insatisfacción, falta de fe en sí mismo y en los otros; aislamiento, sentimiento de no vivir la propia vida, frustración, etc. Aumenta la sensación de que el futuro se cierra con su correlativo aumento de la violencia interna. Éstos son algunos de los registros del sin-sentido. Un sin-sentido que avanza en los motivos, en los quehaceres y en los fines.

El NH propone para la transformación del individuo:

- Avanzar en comprender la raíz del sufrimiento y entender la propia vida.
- Ir creando un centro de gravedad interno para ganar fe en nosotros mismos y en los demás.
- Conocer y despejar falsas esperanzas que nos producen desorientación en la vida.
- Ir convirtiéndonos en orientadores de nuestro propio desarrollo; superar limitaciones, inhibiciones, miedos, desorientación, etc.
- Aprender a conectar con la Fuerza Interior y saber manejarla
- Avanzar en la comunicación y en el trabajo conjunto con otros.
- Conocer qué es y cómo desarrollar una conducta no-violenta,

entre otras muchas cosas y con todo esto ir avanzando en ser uno el artífice de su propia vida, siendo la actitud humanista la mejor aliada en este proceso de transformación.

Pero también existe un medio social al que el humanismo aplica su acción transformadora, ya que considera que este nos influye directamente y si no tiene características adecuadas para nuestro desarrollo se convierte en un

freno. En la situación actual se observa un deterioro progresivo de nuestro medio social inmediato. Hay un aumento de la desestructuración de las relaciones ya sea en espacios más íntimos como pareja o la familia o en ámbitos sociales más extensos. Las relaciones se fracturan y se incrementa el aislamiento. Por otro lado las condiciones de vida del medio social en cuanto a trabajo, salud, educación, calidad de vida, hábitat, acceso a comunicaciones e información, se van deteriorando progresivamente. También la violencia social se generaliza en todos los campos.

El NH propone avanzar para tener un medio inmediato cada vez más apto para el desarrollo. Para ello hay que construir un medio personal adecuado en los ámbitos de pareja y de familia y ampliarlo a las relaciones (amigos, conocidos, compañeros y vecinos) aumentando el nivel de comunicación, de intercambio y de ayuda. El eje desde donde se puede producir este cambio es la puesta en práctica el principio: ***“trata a los demás como quieres que te traten a ti”***.

En síntesis la propuesta sería llevar estos dos niveles de transformación de manera simultánea. Me voy transformando a la vez que ayudo a mejorar mi medio y esa acción que llevo adelante en el medio en el que vivo, a su vez, revierte positivamente sobre mí, lo cual refuerza el ir mejorando yo mismo. Es un tipo de acción que se retroalimenta.

El Nuevo Humanismo es entonces una herramienta de transformación, tanto personal como social. Tiene una dirección precisa, esta es: cambiar, transformar al individuo y al mundo, tomando a la **no-violencia activa como una estrategia para hacerle frente a la violencia**.

- **El ser humano es tomado como valor central**, teniendo en cuenta que los desarrollos del Nuevo Humanismo parten de la persona, de la experiencia de “ser humano”. Trata de colocarlo como eje central en la sociedad y de considerarlo efectivamente como su valor máximo, partiendo de una concepción del mismo como: “ser histórico cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza” (p. 36), destacando su continuo proceso de

cambio, aprendizaje y su esencial capacidad de transformar el mundo y de transformarse a sí mismo.

- **La intención se comprende como un elemento transformador**, ya que el ser humano ha desarrollado su capacidad de transformación por medio de la intención, esta es entendida por el NH como una compleja interacción de diferentes procesos que determinan cierta conducta.

La intención es la integración de:

1. Organizar intuitiva o racionalmente la aspiración de un objetivo que mejore la situación que se tiene;
2. Formular para sí y para los demás el sentido de ese objetivo;
3. Elegir los medios para su consecución;
4. Realizar la acción práctica para su consecución.

Esta es una manera de concebir la intención con fundamento, fuerza, energía de cualquier obra creadora del ser humano, incluida la creación de su propia vida. Sin intención no hay existencia. Entonces, es la intención, que mejora el presente proyectándose a futuro, la que resulta un elemento imprescindible para la transformación. Esa proyección a futuro se formaliza en imágenes que tienen la función de ser trazadoras de dirección para modificar la realidad. Estas imágenes llegan a formalizarse como objetivos a los que apunta la intención.

- **En cuanto a la actitud humanista** lo que la define es la posición común de las diferentes culturas en relación a:

- la ubicación del ser humano como valor y preocupación central.
- la afirmación de la igualdad de todos los seres humanos.
- el reconocimiento de la diversidad personal y cultural.
- la tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado o impuesto como verdad absoluta.
- la afirmación de la libertad de ideas y creencias.
- el repudio de la violencia.

Puede ser comprendida como una “sensibilidad”, como un emplazamiento frente al mundo humano en el que se reconoce la intención y la libertad de otros, y en el que se asumen compromisos de lucha no-violenta contra la discriminación y la violencia.

En oposición se coloca la actitud antihumanista como un comportamiento y un modo de relación en el mundo en el que se considera a las demás personas como objetos, negando la intención y la libertad a otros seres humanos.

## **2. Una aproximación al concepto de no-violencia activa.**

Es necesario reconocer que la no-violencia es extraña a nuestra cultura. Esta ha otorgado un amplio lugar a la violencia, mientras que no ha otorgado prácticamente alguno a la no-violencia. La palabra misma no-violencia es percibida a través de confusiones, malentendidos y se ve desacreditada antes de que se pueda plantear el debate. Por ello creo que es importante para comenzar a abordar este tema, superar los mal entendidos y confusiones para aproximarnos al verdadero significado de la no-violencia.

Jesús Castañar Pérez (2010) señala que la primera dificultad que hay que superar, sin duda, es la escritura misma del concepto, pues se nos ofrecen tres opciones que pueden dar matices totalmente diferentes a la misma idea: no violencia, no-violencia y noviolencia. Desgraciadamente no es cierto que cada grafía se corresponda con una corriente distinta y a veces hemos de sospechar de la presencia de la mano del traductor para adaptar un término a su propia concepción del asunto, como muestra el caso de que término "non-violence" usado por el francés Jean Marie Muller haya sido a

veces traducido como "no violencia" y otras como "noviolencia", ambas sin respetar la grafía original con guión.

En realidad el concepto de no-violencia es una traducción literal del concepto en sánscrito "ahimsa" ("a" como partícula negativa y "himsa" como violencia, es decir, fuerza que causa daño).

Este concepto, fundamental en la religión jainista y muy importante en la budista, fue introducido en Occidente por Mohandas Gandhi para conectar la filosofía religiosa con sus necesidades políticas revolucionarias, al igual que había hecho su maestro Leo Tolstoi al vincular su pacifismo cristiano con una acción revolucionaria sin violencia. A pesar de que en hindi se escribiera junto, al traducir al inglés el concepto de ahimsa Gandhi optó por la grafía "non-violence" y es ésta por la que siguen optando buena parte de sus seguidores. Por otro lado, han sido las personas del ámbito activista las que han optado por una distinción en cuanto a la grafía, prefiriendo escribir la palabra junta, tal y como hacía Sharp, para señalar un concepto estrictamente sociopolítico, para distanciarse de la idea de negación de la violencia en otros niveles más amplios que el de la acción política.

Para poder comprender un poco más a que hacemos referencia cuando hablamos de no-violencia vamos a tomar la distinción que realiza Jean Marie Muller (citado en Castañar Pérez, 2010) entre los diferentes ámbitos de la no-violencia. Este autor señaló que la **no-violencia se puede aplicar en niveles personales, interpersonales y sociopolíticos.**

El nivel más amplio sería una **concepción holística** de la no-violencia como una filosofía de vida, de carácter muchas veces religioso, pero no necesariamente, **que se sitúa por tanto en un nivel personal y que ineludiblemente abarca al resto de los niveles.** La no-violencia contemplada desde este nivel consiste en la eliminación de la violencia de todos los aspectos de la vida, incluida la forma de contemplar a los conflictos sociales y políticos. A esta corriente pertenecen los seguidores de las principales religiones pacifistas, pues el concepto de ahimsa es parte fundamental del hinduismo (aparece en los Upanishads del s. IX a.c), y de sus herejías

principales, el budismo de Siddarta Gautama (Buda) y, sobre todo, del jainismo de Vardhamana "Mahavira" (venerable) Swami.

Sin embargo, en el nivel de la no-violencia en un plano personal no hay sólo gente religiosa, sino que hay muchas personas que han llegado a estas mismas conclusiones por diferentes caminos.

Por otro lado, existe un segundo nivel que entiende la no-violencia en un **plano interpersonal** en el que la opción por la no-violencia no implica una concepción holística tan comprometida con el modo de vida como en el plano personal, pero sí que implica un intento ético de no utilizar la violencia en la vida diaria en relación a otras personas.

Desde esta perspectiva se intenta desde un plano interpersonal tratar al oponente con el respeto de un ser humano pleno, y no deshumanizado, frente a la concepción demonizadora que lleva el hecho de considerarlo como enemigo.

Desde este plano, las teorías de la no-violencia han aportado al ámbito del estudio la necesidad de ir a las causas profundas que han generado el conflicto y la superación del mismo mediante la generación de un consenso nuevo en el que se puedan amoldar las dos partes. Por el contrario, en un plano sociopolítico la implicación de concepciones no-violentas ha llevado a planteamientos que hablan de superar la injusticia que genera el conflicto político mediante la transformación social.

Dentro del **nivel sociopolítico** se encuentra la perspectiva en la que la no-violencia se entiende como una forma de acción política, cuyos teóricos y prácticos pueden haber llegado a optar por ella igualmente por proceder de una filosofía no-violenta, o por considerar que es la forma más adecuada de resolver el conflicto en el que se desenvuelve su contexto o simplemente por considerarla la más efectiva, muchas veces debido tan sólo a que la gran asimetría de fuerzas hace inefectiva la lucha armada.

El uso de una estrategia política no-violenta, se puede llevar a la posibilidad de lograr una solución que se acerque al concepto de paz positiva, es decir, a la justicia social que se reclama y no a la mera ausencia de violencia. Esta pretensión de justicia social suele estar en el inicio de

movimientos armados que, por la propia dinámica de la violencia, acaban convirtiendo los medios en fines.

Jean Marie Muller (s/f) propone que decir no a la violencia no es negar la violencia. Al contrario, la no-violencia no tiene sus raíces en un realismo inferior con respecto a la violencia, sino en un realismo superior con respecto a ella desde cualquier perspectiva. Se trata de asumir toda la medida de la violencia, de evaluar en toda su dimensión su peso en nuestra propia existencia y en nuestra historia colectiva.

Decir no a la violencia optando por la no-violencia es decir no a todas las justificaciones y a todas las legitimaciones que hacen de la violencia un derecho del hombre.

Lo que caracteriza la cultura de la violencia no es tanto ella misma como su justificación. Es la misma negatividad de la palabra la que permite deslegitimizar la violencia al rechazar todas sus justificaciones.

Es de interés para la presente investigación la concepción de la no-violencia desde la visión holística, ya que ésta sostiene una perspectiva amplia en la que tienen cabida los tres niveles: personal, interpersonal y sociopolítico; y es la que se toma como guía en los “talleres de no-violencia”. Por eso desde estas perspectivas se tiende a escribir “no violencia” (separado) o “no-violencia” (con guión), asumiendo que “noviolencia” escrito junto se refiere estrictamente al nivel sociopolítico.

Para una mejor comprensión, se presentará una **definición general de no-violencia**.

A esta se la comprende como “Una actitud frente a la vida cuya característica fundamental es el rechazo y el repudio a todas las formas de violencia. Su metodología de acción es la no-violencia activa, esta metodología de acción personal y social promueve acciones concretas a fin de crear conciencia del problema de la violencia en sus diferentes formas de manifestación e impulsar una profunda transformación de las condiciones sociales y personales que generan sufrimiento y violencia sobre los seres

humanos. Algunas de sus herramientas principales de acción personal y social son:

- El rechazo y el vacío a las diferentes formas de discriminación y violencia.
- La no-colaboración con las prácticas violentas.
- La denuncia de todos los hechos de discriminación y violencia.
- La desobediencia civil frente a la violencia institucionalizada.
- La organización y movilización social en base al trabajo voluntario y a la acción solidaria de quienes la impulsan.
- Apoyo a todo lo que favorezca a la no-violencia activa.
- El desarrollo de las virtudes personales y de las mejores y más profundas aspiraciones humanas.
- La superación de las raíces de la violencia en uno mismo, comenzando por el autoconocimiento". (Piccininni, Rohn, Joaquín, Miconi, Pérez, Novotny & Pampillón, 2009, p. 44- 45).

En relación a esta definición hay que hacer una acotación importante que suele llevar a confusiones. Cuando hablamos de no-violencia no estamos haciendo referencia como equivalente de esta al pacifismo, ya que este rechaza el uso de la violencia, pero esto es muy diferente a vincularlo con el uso de la no-violencia. Entonces no implica que el uso de la no-violencia te convierta en pacifista.

Algunas posibles interpretaciones de lo que implica la no-violencia según López Martínez (s/f) están relacionadas con:

- Un Método de intervención en conflictos: conjunto de procedimientos y técnicas que permitan gestionar, transformar o, incluso, resolver y trascender ciertos conflictos. Por lo pronto la idea más clara es bajar, hasta sus niveles máximos, el uso o la presencia de la violencia en cualquier conflicto (sea familiar, intergrupalo, intergeneracional, internacional, etc.) y tratar de tender puentes de diálogo y entendimiento entre todas las partes en un conflicto.

- Un Método de lucha: es una forma de *lucha no armada y no cruenta contra las injusticias*, contra la opresión, contra las diversas formas de violencia. Su peculiaridad principal es renunciar al uso de la violencia para obtener justicia, igualdad, libertad, derechos humanos, etc., negándose a la pasividad o a la aquiescencia, pero dejando abiertas las puertas a la negociación, al compromiso y al trabajo constructivo con el adversario.
- Humanización de la política : uno de los componentes importantes de la *no-violencia* es su dimensión política (teórico-práctica), su apuesta es la confección de una ciencia política sencillamente nada violenta; no asumiendo que la violencia política haya de ser inevitable o heroicamente justificable; señalando que la ciencia política puede ser una disciplina que libere a la humanidad de la violencia.
- Viaje de introspección personal: **esto quiere decir una práctica y un dominio del auto-conocimiento, de los límites propios, del autocontrol y reflexión.** Es un diálogo interior que explora e indaga, busca un equilibrio mental, corporal y espiritual. Implica, asimismo, encontrar un sentido íntimo y profundo a la vida, a lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Contiene un nivel de exigencia y de compromiso que recupera el sentido de la búsqueda como una forma de caminar y no como una meta a alcanzar.
- Cosmovisión del ser humano, de la humanidad y de la naturaleza: En ella se da una concepción del ser humano abierto a cambios y transformaciones, incompleto e imperfecto, con conciencia moral, con capacidad para vertebrar su racionalidad y sensibilidad. Es una filosofía de la historia basada en la libertad y la dignidad humanas, como realización y aspiración, como búsqueda permanente e inagotable fuente de inspiración, también en la creencia de que *el amor es lo que verdaderamente mueve al mundo.*

## **2.1 Valores y principios de la no-violencia.**

Como nombrábamos anteriormente la no-violencia no es sólo una negación a todas las formas de violencia, sino que implica muchas cosas más. Implica una serie de valores, que pueden quedar plasmados en algunos principios básicos.

López Martínez (s/f) hace referencia a los siguientes principios ético-políticos:

**2.1.a Humanización de la condición humana:** Humanizar a la humanidad sería la tarea principal y el principio rector de la filosofía de la no-violencia, siendo el respeto y la preservación de la vida (en sus complejidades y singularidades) lo que motivaría toda su acción. Conviene insistir que dentro de eso que denominamos la humanización de la condición humana estaría también el empeño de no causar –o evitar que se produzca– dolor, daño o sufrimiento, pues la vida y la dignidad humanas se entienden como un valor fundamental.

**2.1.b Búsqueda de la verdad:** Existen diversas teorías de la verdad, todas ellas ilustran conceptos o criterios de verdad y parece que ninguna sola deja satisfechos a la filosofía y a los que saben de este oficio.

La no-violencia no pretende tener la verdad o toda la verdad sino otra cosa bien distinta: buscarla. Precisamente uno de los conceptos claves de la política gandhiana es *satyagraha* que se podría traducir como la «búsqueda», la «fuerza» o la «persistencia» de/en la verdad, un ejemplo gandhiano de ello era que buscar la verdad en un conflicto no era obtener la victoria sino aquello que me une o que tengo en común con el adversario. Así, buscar la verdad para la no-violencia quiere significar una predisposición bien diferente: ofrece respuestas ilimitadas (no absolutas) e invita a indagar, averiguar y buscar la verdad como si fuese una aventura

cordial, una exposición hacia lo desconocido, una apertura al descubrimiento.

**2.1.c Falibilidad:** Está en consonancia con otros principios de la no-violencia. Es el sentido de saber que nuestras verdades lo son dentro de una lógica, un sistema de pensamiento, un contexto, etc., y que tales verdades pueden cambiar, esto es, que puedo estar equivocado o que mi conocimiento es parcial y limitado.

**2.1.d Reversibilidad:** es el de actuar de tal manera que mis acciones puedan ser reversibles, pueda dar marcha atrás a mis posibles errores, pueda rectificar, corregir o enmendar. Ambos principios, falibilidad y reversibilidad tienen una relación muy directa con la búsqueda de la verdad, sin los cuales ese intento se queda desorientado.

**2.1.e Diálogo y escucha activa:** Dialogar no es sólo hablar, o sea, exponer mis razones al otro (y a mi mismo) sino, también, *saber escuchar no sólo oír*.

La escucha implica una acción que requiere de un alto grado de concentración y atención, de ahí el remarcar que sea «activa»; no es una actitud pasiva de oír lo que otros nos dicen sino *comprender el significado más profundo de lo que nos dicen* y cómo nos lo dicen, es escuchar e interpretar al mismo tiempo.

Pero, introducirse en un diálogo significa, también, entrar en el terreno de la incertidumbre y la inseguridad de un juego cuyo resultado final no se puede prever desde sus inicios. En el diálogo ninguno tiene el monopolio de la certeza y la verdad absoluta.

*Dialogar significa trabajar por la reciprocidad, por compartir, por la mutualidad.*

Asimismo, existe otra dimensión del diálogo importante a desarrollar dentro de la *no-violencia*: el diálogo interno. El mejor concepto para describir esto es la reflexión, que nos puede servir para el auto-conocimiento, la auto-experimentación y la auto-crítica, Así, diálogo y reflexión permiten el auto desarrollo personal y la interrelación humana,

ambas imprescindibles fundamentar los valores sobre los que se sostiene la *no-violencia*.

Finalmente, el diálogo como principio es, desde la *no-violencia*, una apuesta por la confianza y la esperanza en que somos capaces de darnos buenas razones unos a otros para cambiar aquello en lo que podemos estar equivocados, sin tener que imponer mediante la fuerza bruta tales razones. Es el diálogo lo que permite mantener una forma de contacto con la otra parte que se interpreta como el lugar donde se permite la conciliación entre dos partes enfrentadas.

**2.1.f Pensar de manera alternativa y creativa:** Esto no significa tener las soluciones a todos los problemas existentes es más que todo una actitud, una disposición y una voluntad. Pensar de manera creativa implica ser conscientes de las posibilidades de transformar la realidad, de nuestra conciencia de que podemos hacer (y hacernos) las cosas de otra manera, de que podemos crear otros modelos, otros paradigmas interpretativos.

Razonar y discurrir creativamente implica deslegitimar el uso y las razones de las violencias, no dejarse seducir por sus soluciones inmediatas y fáciles, por sus resultados rápidos y superficiales. Es conocer la capacidad destructiva que la violencia tiene no sólo sobre quienes recae sino por quienes la ejercen.

Hacer las cosas de manera creativa es un sentido y un sentimiento de pertenencia a la humanidad, de confianza en el género humano, un signo de inteligencia y de esfuerzo para hacer las cosas e interpretar la complejidad del mundo de otra manera. Creación como una actividad, que sobredimensiona el quehacer humano, dándole un componente no repetitivo, sino socializador, pedagógico, singular, original.

En definitiva es superar las propias limitaciones y no ponerse fronteras en el qué pensar, cómo actuar y qué hacer.

## **2.2 Argumentos de la no-violencia.**

Los argumentos no-violentos sirven para darnos y ofrecer a nuestros interlocutores razones de peso y para respaldar, adecuadamente, los principios y valores que se han venido estableciendo.

Veamos, a continuación, algunas de estas argumentaciones que plantea López Martínez (s/f):

**2.2.a Adecuación de Medios y fines:** ¿Cómo consigo lo que quiero?, ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre medios y fines?, ¿un fin justo permite o legitima usar medios injustos? *Cada acción podría ser contemplada como un medio y como un fin a la vez.* Esto, por ejemplo, se podría decir de la *no-violencia*: que aunque puede ser interpretada como un medio (métodos, herramientas, acciones, etc., de lucha) para obtener ciertos fines (justicia, igualdad, etc.), acaba siendo un fin en sí misma. Es decir, la *no-violencia* es de ese tipo de acciones que son susceptibles de ser interpretadas como *medio* y *fin* a la vez.

Una de las cuestiones que más se remarca desde la *no-violencia* es que *un determinado fin no se obtiene mediante cualquier medio*; y, así como en cada medio que se usa está implícito un determinado fin, si se usan determinados medios o se realizan ciertas acciones sólo se podrán obtener unos fines y no otros.

En consecuencia la máxima atribuida a Maquiavelo «el fin justifica los medios» es rechazada porque si se pretende conseguir un fin será necesario usar sólo algunos instrumentos bien precisos adaptados a esa obtención y no otros.

Gandhi, y con él muchos no-violentos, lo veía como una cuestión de *coherencia interna*. Y esa coherencia tenía mucho que ver con la concepción de la unidad de todo lo existente, de un hilo íntimo y relacional entre todos los seres y sus acciones.

Se trata, por así decirlo, de un *principio estratégico* porque en el momento de la acción sólo somos dueños de los medios que empleamos porque estos son inmediatos y concretos pero no somos del todo dueños (al menos de igual forma) del fin que perseguimos, pues éste por lo general es abstracto, está lejano, está por venir, etc. Dicho de otra manera, sólo somos dueños de un fin a través de la *mediación* de los medios.

**2.2.b Contra las consecuencias de la violencia:** Una de las dimensiones en las que se muestra la *no-violencia* está, precisamente, en expresar su negación de la violencia, es decir, buscar los argumentos por los cuales se le pueda restar legitimidad, revelar sus raíces y mostrar sus efectos y consecuencias negativas.

### **3. La propuesta de intervención frente a la problemática de la violencia escolar desde la concepción del Nuevo Humanismo Universalista.**

A continuación se pretende exponer cómo ha sido abordada la problemática de la violencia escolar desde la concepción del Nuevo Humanismo.

Para introducirnos en este tema comenzaremos por plantear el interés que presenta Las Naciones Unidas, sobre todo a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia y salud, es decir, UNESCO, UNICEF y OMS, sobre un tema de preocupación y de presencia

creciente como es la violencia, y su intención de proponer respuestas a los conflictos que está provocando.

A raíz de esto es que se proclama la Resolución 52/53 de la Asamblea General de la ONU que propone para la fecha comprendida entre el 2000 - 2010, el “Decenio Internacional de una cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo”. Esta tarea creada por Las Naciones Unidas tiene por objetivo salvar a las generaciones futuras del flagelo de la violencia; proponiendo una transición hacia una cultura de paz, con valores, actitudes y conductas que reflejen e inspiren la interacción y la participación en la sociedad sobre la base de los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, una cultura en que se rechace la violencia y se procure prevenir los conflictos abordando sus causas profundas, con objeto de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación y que se garantice el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad, reconociendo que una cultura de paz y no-violencia promueve el respeto a la vida y a la dignidad de todo ser humano, sin prejuicios ni discriminaciones de ninguna índole destacando también la función que desempeña la educación en lo que respecta a forjar una cultura de paz y no-violencia, en particular mediante la enseñanza de la paz y la no-violencia a los niños.

Por todo lo dicho anteriormente, la ONU invita a los Estados Miembros a que adopten las medidas necesarias para velar por que la paz y la no-violencia se enseñen en todos los niveles de su sociedad e insta a los organismos competentes de las Naciones Unidas, en particular a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, e invita a las organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos, instituciones de enseñanza, artistas y a medios de difusión a que presten activo apoyo al Decenio en beneficio de todos y cada uno de los niños del mundo.

En función de lo expuesto por Las Naciones Unidas es que el Movimiento Humanista toma interés por esta temática y por ello se ha propuesto trabajar en el campo de la Educación para la No-Violencia por

estimar que falta una profunda reflexión sobre los planes educativos, los valores y actitudes que se están transmitiendo a los alumnos y alumnas en todos los niveles educativos.

Marquina Espinoza (2003) plantea que la situación violenta actual, se presenta en la vida cotidiana de múltiples maneras y afecta gravemente a las Instituciones Educativas, por ello es que desde las ideas del Nuevo Humanismo se ha llegado con claridad a la siguiente conclusión: no puede desterrarse la violencia del ámbito educativo ni de la sociedad sino se comienza por reconocer y superar la propia violencia.

Cuando se habla de violencia en los Centros Educativos o de la violencia de los niños y de los jóvenes se pone el punto de vista fuera, son ellos y ellas los violentos, pero los profesores ¿están fuera de esa violencia?; y los padres y madres ¿están fuera de la violencia? Y quienes hacen las leyes ¿están fuera de la violencia?; ¿y los planes de estudios?

No sólo la violencia está fuera, también dentro de nosotros; por ello esta línea de pensamiento plantea que es necesario contemplar el problema en su doble dimensión: personal y social.

Es a partir de esta forma particular de concebir el problema de la violencia que la Fundación Da Vinci proponen llevar a la práctica “**Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa**”. Es de interés para esta Fundación comenzar por los docentes, ya que no se les puede exigir a estos “que den lo que no tienen”, es decir, que eduquen en función de la paz y la no-violencia si ellos tal vez nunca fueron educados para eso y a su vez se los considera una pieza fundamental para lograr el cambio y aspirar a una Educación Humanizadora.

Estos talleres han sido diseñados siguiendo el libro de Autoliberación de Luis Amman (2004), basado en la óptica del Humanismo Universalista y tienen como objetivo:

- Trabajar y dar a conocer las propuestas del Humanismo Universalista para avanzar en la Educación de la no- violencia.
- Familiarizarse con la propia violencia y sus fuentes para poder transformarla en no-violencia.

- Generar ámbitos no-violentos dentro y fuera de las instituciones educativas, llevando a la práctica las técnicas aprendidas.

La forma en que se realizaron los trabajos es de manera individual, ya que se trata de un trabajo interno orientado hacia el autoconocimiento, con la intención de comenzar a vislumbrar la violencia tanto en el sometimiento como en el ejercicio de la misma, apuntando a aumentar el conocimiento de si mismo y así poder operar cambios en uno y en los demás.

A su vez este trabajo requiere un ámbito de intercambio para sostener el desarrollo de las experiencias y participar en proyectos de acción hacia la comunidad educativa y sociedad en su conjunto, ya que desde el Nuevo Humanismo se plantea que los cambios internos son verdaderos si se intencionan cambios en el mundo de las interrelaciones humanas.

Los talleres se llevaron a cabo mediante un encuentro semanal de cuatro horas de duración cada uno, durante dos meses.

Estos constaron de una parte teórica, que sirve sólo a modo de introducción y una parte práctica que presenta una serie de diversos ejercicios que les permiten a los participantes tomar contacto y reconocer sus registros internos, con el objetivo de aumentar el conocimiento sobre ellos mismos y sobre el medio social que los rodea, comprendiéndolos como inseparables. Este conocimiento les servirá como punto inicial para comenzar a modificar aquellas acciones contradictorias que generan violencia en uno y en los demás.

Es importante destacar que una de las actividades eje de estos talleres, que se aplicaba al comenzar y cerrar cada encuentro, era la Técnica de Relax o Relajación en sus diferentes modos: interno, externo, mental y dinámico y la Experiencia de Paz, comprendida como la cumbre de la relajación (Ver apéndice 2: "Técnicas de Relax utilizadas en los Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa")

Según Ammann (2004) las prácticas de relajación llevan a la disminución de las tensiones musculares externas, internas y mentales, como consecuencia de esto, permiten el alivio de la fatiga, el aumento de la concentración, facilitan el rendimiento en las actividades cotidianas y nos permiten dar respuesta a

cualquier tipo de situación o conflicto, evitando que éstos nos atrapen y nos conviertan en parte del problema.

## ***Capítulo III***

***“La relajación como técnica de Autocontrol y reguladora de los niveles óptimos de Ansiedad”***

Antes de introducirnos de lleno en la temática de Ansiedad y Autocontrol, resulta interesante hacer referencia brevemente a las prácticas de relajación, ya que estas se consideran, en base a múltiples estudios, una técnica de Autocontrol que permite entre otras cosas modular los niveles de ansiedad.

Cabe destacar que los diferentes Relax utilizados en los “Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa” resultan de una integración de diferentes técnicas de relajación.

## **1. Las prácticas de relajación**

A comienzos de este siglo filósofos, médicos y psicólogos iniciaron estudios acerca de la relajación. Es así como Edmund Jacobson, filósofo estadounidense, a finales de los años 30 presenta sus ideas acerca de la relajación muscular considerándola como una de las mejores tácticas para alcanzar un estado de paz, sosiego y serenidad.

Por otra parte, Heinrich Schultz elabora su teoría sobre la práctica autógena basándose en ejercicios respiratorios, que, a la vez que permiten una buena oxigenación celular producen una total distensión muscular, logrando como consecuencia de ello un estado de calma y relajación saludables.

Esencialmente los trabajos de estos dos investigadores junto con las aportaciones y descubrimientos de Hans Herber sobre la actividad eléctrica del cerebro lograron que la relajación se expandiera como técnica terapéutica y se buscaran los fundamentos científicos por los que la relajación produce efectos

beneficiosos en los enfermos y en la evolución de la enfermedad. (Lluciá, J., 2001, citado en Amutio, 2002).

Al realizar un rastreo con respecto a esta temática se han encontrado numerosos artículos e investigaciones que enmarcan al entrenamiento en relajación, con independencia del método, como una de las estrategias psicológicas de intervención más utilizadas en la práctica clínica.

El entrenamiento en relajación es recomendado en todas aquellas situaciones cuyo tratamiento requiere o aconseja la reducción de la actividad simpática del sistema neurovegetativo, de la tensión muscular o del estado de alerta general del organismo. En las investigaciones realizadas aparece con mucha frecuencia su combinación con otras técnicas y su aplicación en personas de todas las edades (niños, adultos y de la tercera edad).

Se ha observado que las técnicas de relajación se han aplicado, con buenos resultados, en pacientes con Trastornos de ansiedad, Trastornos del sueño, en pacientes que por diversas patologías sufren de dolor crónico y en pacientes con tratamiento oncológico, sólo por nombrar algunos.

Los efectos de las técnicas de relajación se manifiestan en tres niveles:

1- el Psicofisiológico: engloba los cambios psicofísicos referidos a nivel visceral, somático y cortical. Estos se va a manifestar principalmente en un descenso de la activación cortical en el cerebro, también una disminución en la tensión muscular y diversos efectos sobre el Sistema Nervioso Autónomo (mejora de la respiración, disminución de la tasa cardíaca, mejor oxigenación celular y disminución de la presión arterial), además de otros cambios a nivel general del organismo (reducción en la liberación de adrenalina, colesterol y ácidos grasos, e incremento del funcionamiento del sistema inmunológico), entre otros;

2- el Conductual: referente a los comportamientos o conductas externas del individuo y

3- el Cognitivo: centrado en pensamientos o cogniciones del sujeto.

A pesar de que la acción sobre uno de los componentes tiene cierta influencia sobre el otros, no existe una total covariación entre los tres

sistemas de respuesta (Miguel- Tobal, 1995 citado en Sánchez, Rosa, Olivares, 1998).

El aspecto psicofisiológico estaría vinculado en forma directa con la autorregulación de la ansiedad, así como el autocontrol estaría más específicamente relacionado con los aspectos cognitivos y conductuales.

Es importante destacar que la preponderancia, o mayor incidencia, de la relajación en el cambio de uno o varios de los factores indicados (cognitivo, psicofisiológico y motor o conductual) puede resultar del tipo de técnica de relajación que se utilice (R. Progresiva, R. por Evocación, E. Autógeno, etc.) y duración de la práctica, junto con las características y capacidades del sujeto y del terapeuta, así como del contexto de aprendizaje (individual-grupo), (Sánchez, Rosa, Olivares, 1998).

Durante muchos años y aún se sigue viendo en la actualidad que profesionales de la psicología y de la salud en general definen la relajación de una forma negativa, es decir, un estado caracterizado por la ausencia de tensión o activación fisiológica (sobre todo muscular). Esta es entendida como una definición reduccionista, ya que la relajación, es un fenómeno multidimensional en donde intervienen factores fisiológicos y psicológicos (Smith, 1993; Amutio, 1998 citado en Gutiérrez, 2010).

Actualmente existe una perspectiva psicológica que viene a complementar la idea reduccionista de relajación. Dicho sistema es la Teoría "Attentional Behavioral Cognitive" (ABC) de la relajación muscular de Smith (1999). Según Lazarus (s/f citado en Gutiérrez, 2010) este sistema explicita de forma completa los componentes esenciales de la relajación.

El sistema de Smith considera el papel mediador de una serie de variables psicológicas (Estados-R, Motivaciones-R, Disposiciones-R y Creencias-R) en los efectos producidos por la práctica de la relajación. Este sistema define la relajación como un acto de concentración o enfoque simple, pasivo e ininterrumpido.

Este acto de concentración implica el mantenimiento de la atención en un estímulo simple y el cese de toda actividad analítica y de los esfuerzos encaminados al logro de un objetivo (disminución de la conducta externa y la

actividad cognitiva o encubierta). El resultado será la experiencia de una serie de estados psicológicos de relajación (Estados-R), ( Gutiérrez, 2010).

Los estados psicológicos básicos asociados a la relajación (Estados-R) fueron clasificados por Smith en diferentes niveles. Así los Estados-R correspondientes al primer nivel están asociados a un alivio inmediato de la tensión y el estrés:

- Adormecimiento
- Desconexión
- Relajación Física
- Relajación Mental

Posteriormente, y una vez que el nivel de estrés inicial ha disminuido, el sujeto podrá experimentar otros niveles más profundos de relajación que van más allá del alivio de la tensión y del estrés inmediatos. Estos niveles se relacionan con estados afectivos positivos de apertura, conciencia y energía. Los Estados-R correspondientes a estos niveles son:

- Conciencia
- Gozo
- Silencio Mental
- Amor y Agradecimiento
- Devoción-Espiritualidad
- Energía

Los estados-R son estados afectivos positivos derivados de la práctica de las distintas técnicas de relajación, desde las más simples, a la más compleja. Así mismo, constituyen los mediadores observables de los potenciales efectos benéficos de la relajación en la mejora de la salud física, del funcionamiento psicológico y del bienestar en general.

Entre las funciones que los Estados-R cumplen se encuentra la de constituir refuerzos positivos que mantienen la práctica continuada de la relajación (Smith, Amutio, y cols., 1996; Amutio, 1997, 1998 citados en Gutiérrez, 2010). Además, contribuyen a que el sujeto mantenga una actitud positiva, a un afrontamiento y manejo más efectivos de las situaciones

estresantes, y a una mayor profundización y generalización de la relajación a la vida cotidiana.

Los Estados-R se relacionan con otras dos variables asociadas a la relajación: las Disposiciones-R y las Motivaciones-R. (Smith,1999 citado en Gutiérrez, 2010).

Una Disposición-R sería la propensión a experimentar un determinado Estado-R fuera de la sesión de relajación. El hecho de que un Estado-R se generalice a una Disposición-R significa que el sujeto ha aprendido a experimentar y mantener la afectividad positiva asociada a la relajación ante las situaciones estresantes de la vida diaria.

Una Motivación-R vendría definida como el deseo de experimentar un Estado-R más a menudo y de una manera más intensa. La adquisición de la motivación para experimentar unos Estados-R determinados constituye uno de los logros o éxitos más importantes del entrenamiento en relajación.

Puede apreciarse que los “Relax” planteados desde el Nuevo Humanismo Universalista conciben en sus objetivos con lo expuesto por Smith (1999 citado en Gutiérrez, 2010) en relación a los Estados- R (estados de relajación), ya que la práctica de relajación se la utiliza no sólo con el objetivo de disminuir las tensiones musculares externas, internas y mentales que llevan a disminuir la fatiga, aumentar la concentración y a contar con un repertorio más amplio de respuestas adaptativas que permitan hacer frente a cualquier tipo de situación o conflicto, sino que también se la utiliza para lograr otros estados afectivos positivos de apertura, conciencia y energía , como el registro de la “sensación de paz” que se pretende percibir en el ejercicio denominado “Experiencia de Paz”.

En síntesis la relajación, considerada como una técnica de autocontrol (Lazarus,1991, citado en Gutiérrez, 2010) puede verse, como un proceso educacional que implica la adquisición de una serie de habilidades emocionales, cognitivas y su posterior generalización a todos los ámbitos de la vida diaria. En este sentido, no se concibe la relajación solamente como un medio para aliviar conductas negativas como el estrés, la ansiedad o el dolor,

sino que enfatiza también la importancia de impulsar, desarrollar y renovar las propias potencialidades de las personas.

## ***Capítulo IV***

### ***“Autocontrol y Regulación óptima de la Ansiedad”***

#### ***Factores facilitadores de conductas no-violentas***

“Me gustaría que el ser humano creyera que existe dentro de él una fuerza capaz de cambiar su vida. Es bueno confiar en sí mismo y esperar un nuevo amanecer” Janette Clair

El presente capítulo tendrá por objetivo abordar los constructos psicológicos tales como Ansiedad y Autocontrol, por ser seleccionados como foco de análisis en la presente tesina.

El aumento del autocontrol (comprendido en el capítulo uno como un inhibidor individual de la violencia) y la disminución de la ansiedad, seguramente crearía una situación propicia para que las personas tengan mayores posibilidades de desarrollar conductas o respuestas no-violentas ante situaciones difíciles, en cualquier ámbito de su vida en general.

## **1. Autocontrol**

Al posicionarnos en la presente investigación desde una concepción que comprende al hombre como creador de su propia vida, con la capacidad de elegir lo que quiere, lo que siente y la manera de actuar frente al mundo, es que nos interesa abordar al Autocontrol desde la Teoría del Aprendizaje Social, teoría que incluye conceptos mediacionales (procesos cognitivos) para dar cuenta del aprendizaje y cambio de conducta.

Hacemos esta acotación, debido a que el Autocontrol es un tema que puede ser abordado desde distintas concepciones. La que tomamos nosotros es la concepción actual del Autocontrol.

Para una mayor comprensión, se considera necesario hacer mención de las definiciones más significativas de autocontrol, en función de la presente investigación.

Resulta interesante aclarar que las etiquetas autorregulación, autocontrol y autodisciplina, son a menudo utilizadas indistintamente.

### **1.1 Definiciones de Autocontrol**

Como señalan Labrador, Cruzado y Muñoz (1993) puede definirse el autocontrol como una “habilidad susceptible de aprendizaje, que engloba cualquier conducta controlada exclusivamente por variables auto generadas (físicas, sociales o cognitivas), que trate de alterar la probabilidad de ocurrencia de otra conducta cuyas consecuencias, en algún momento, podrían resultar aversivas para el individuo” (p. 20).

Según Thorensen y Mahoney (1974) “el ser humano es dueño y guía de sus propios actos, las influencias ambientales a las que responde están bajo su propio control, así deja de ser un simple receptor automático de los estímulos del ambiente que lo manejan a su propio antojo, para adoptar un papel activo en la determinación de sus propias acciones” ( p. 40).

Para Thorensen y Mahoney (1974) “una persona muestra autocontrol cuando, en ausencia de imposiciones externas inmediatas, lleva a cabo una conducta cuya probabilidad es menor que otras conductas disponibles en su repertorio” (p. 40).

Bandura (1982) explica que “entre los determinantes de los actos humanos están las influencias producidas por la propia persona que los efectúa. Estas capacidades de las personas llamadas autorregulatorias permiten a los individuos, por sí mismos, ser los agentes principales de sus propios cambios.” (p. 10).

A continuación se hará una breve mención de la concepción tradicional del Autocontrol, para favorecer a una mejor aproximación y comprensión de la forma actual, Cognitivo-Conductual de concebir al Autocontrol.

## **1.2 Concepción del autocontrol desde el Conductismo Radical**

La visión tradicional del Autocontrol estaba representada por el Conductismo Radical, el cual era propuesto por Skinner.

El Conductismo Radical acentúa la importancia de la dependencia de la persona con respecto a las influencias externas; sus exponentes, estudian y teorizan sobre como la conducta resulta controlada por las influencias de la situación.

Esta perspectiva se apoya en un concepto de determinismo ambiental unidireccional “los actos son regulados por estímulos externos actuales y por la estimulación ambiental del pasado” (Bandura, 1982, p. 43).

Su esquema conceptual quedaría representado por un modelo formado por tres elementos: E-R-C. Según el cual las señales de la situación (estímulo) proporcionan la ocasión para emitir la conducta (respuesta) y las consecuencias que comporta (consecuencias), la modelan y controlan. Por tanto la respuesta se considera controlada por estímulos contingentes.

Los conductistas radicales despojan al pensamiento y demás hechos internos de todo poder causal. No niegan que los hechos internos estén vinculados a la conducta, pero su interés por ellos es escaso al considerarlos originados por los estímulos externos.

De esta manera, el cambio de las conductas desajustadas requerirá cambiar previamente conductas y/o variables ambientales.

En cuanto al análisis teórico del Autocontrol, Skinner lo considera esencialmente como una extensión de los principios generales de la conducta operante.

Skinner (1953) formula al respecto “el hombre se controla a sí mismo exactamente igual a como controlaría la conducta de cualquier otra persona, es decir, mediante la manipulación de variables; su propia conducta, se convierte en un adecuado objeto de análisis y finalmente, debe describirse utilizando variables que se hallan en el exterior del individuo” (Acevedo y Marcus, 1975, p. 49).

Este autor sostiene que una persona ejerce autocontrol mediante técnicas por medio de las cuales la manipulación previa de ambiente social y físico del sujeto, logra una reducción en la probabilidad de la respuesta indeseada. Un ejemplo de respuesta controlada sería: no salir intencionalmente con dinero, para evitar el exceso de compras.

Queda totalmente claro que desde este enfoque las variables externas son suficientes para dar cuenta de la conducta.

### **1.3 Concepción Cognitivo-Conductual del autocontrol**

Con el transcurrir del tiempo la comprensión de los procesos psicológicos ha progresado sustancialmente. A medida que cambiaron las perspectivas teóricas se añadieron paradigmas nuevos a los clásicos de investigación. La relevancia del autocontrol y los procesos de autorregulación, en el desarrollo del comportamiento humano, tienen un fuerte componente cognitivo. (Mahoney, 1981).

Desde las primeras propuestas conductuales más radicales, en cuanto a la determinación ambiental del control personal, se ha pasado a propuestas que dan mayor importancia a lo cognitivo, en las cuales, son centrales los conceptos de autodirección y regulación personal, entendidos como aplicación deliberada de principios de cambio personal. (Epstein 1997, citado en Soler, López y Freixinos Ros, 2003).

Si bien se ha comprobado que la conducta es afectada por factores externos, los enfoques tradicionales se han limitado en su conocimiento ya que excluyen de su concepción la capacidad de autodirección de las potencialidades humanas. (Bandura, 1982).

Actualmente el autocontrol es considerado desde la perspectiva cognitivo- conductual, la cual plantea la inclusión de la persona realizando actividades cognoscitivas, en un rol mediacional entre los estímulos que se presentan y las acciones que siguen como repuestas a ellos. Incluye la variable O (organísmica) que representa al ser humano realizando actividades de índole cognoscitivas. (Mahoney, 1981). La fórmula, entonces, quedaría formada de la siguiente manera: E (estímulo)-O (variable organísmica) -R (respuesta)-C (consecuencia).

Se destaca el papel de la mediación en el aprendizaje, es decir los procesos cognoscitivos y simbólicos que influyen en la conducta.

Desde esta perspectiva se contempla al hombre con la posibilidad de no ser reactivo a estímulos sobre la conducta, sino productor o creador del mundo que lo rodea, y con ello de los estímulos que provocarían las conductas y las variaciones de refuerzos de las mismas. Es decir que, no se contempla al hombre como reactivo a estímulos, sino como poseedor de facultades autorreguladoras de la conducta. (Bandura, 1982).

Es necesario en este momento incorporar algunos conocimientos de la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982) para comprender la visión en la que este trabajo enmarca al autocontrol.

La teoría del aprendizaje social explica la conducta y el funcionamiento psicológico en términos de una "interacción recíproca y continua entre los

determinantes cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales”. (Bandura, 1982, p. 227).

Los factores personales, la conducta y factores ambientales no funcionan con independencia, sino que se determinan entre sí, actúan como determinantes que están entrelazados. (Bandura, 1982).

“La causación recíproca proporciona a las personas la oportunidad de ejercer un cierto grado de control sobre sus destinos, además de establecer los límites de la autodirección”. (Bandura, 1982, p. 17). Las personas no serían ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales, ni agentes libres que hacen lo que se les da la gana. Las personas y el medio se determinan recíprocamente.

A raíz de esto, se comprende el papel importante que cumplen las capacidades autorregulatorias en la Teoría del aprendizaje social, las mismas implican una mayor posibilidad de autodirección y control de la propia persona sobre su conducta. (Bandura, 1982). “Las personas no se limitan a reaccionar a influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que las afectan.” (Bandura, 1982, p. 10).

El hombre posee una maravillosa capacidad de aprendizaje. Esta facultad permite esperar modificaciones en los procesos de autorregulación, a partir de cambios que el ambiente exige, así como de planteamientos de cambio personal autogenerador. (Bandura, 1982).

“Cuando se considera al ambiente como un determinante autónomo de la conducta (y no como un determinante influenciado) suelen infravalorarse las cualidades y logros que dignifican a la persona.” (Bandura, 1982, p. 242).

La fundamentación del autocontrol, desde este enfoque, se encuentra en los procesos cognitivos que están disponibles al reconocimiento consciente por parte de los sujetos en relación a las distintas situaciones que enfrentan.

## **1.4 El rol de la Cognición en la adquisición y regulación de la conducta**

Con el objetivo de lograr un mayor entendimiento del proceso de autodirección y control de la propia persona sobre su conducta es que a continuación se describirán las capacidades cognitivas descritas por Bandura (1982, 1987).

### **1.4.1 Capacidad simbolizadora:**

Los procesos cognitivos intermediarios influyen en la regulación de la conducta humana, determinan en parte cuales son los eventos externos que se observarán, cómo se los percibirá, qué importancia y eficacia tienen y cómo se organizará, con vistas a su uso futuro, la información que aportan. Permiten ensayar de manera simbólica posibles soluciones que aceptan o rechazan en función de los resultados estimados antes de ponerlos en práctica. (Bandura, 1982).

Además los procesos cognitivos juegan un papel prominente en la adquisición y retención de nuevos patrones de conducta. Las experiencias dejan efectos duraderos solo al ser codificadas y retenidas en símbolos para la memoria de representación. Por medio de los símbolos, los sujetos confieren igualmente significado, forma y continuidad a las experiencias vividas.

Recurriendo a sus conocimientos y al poder que otorga la simbolización, los individuos pueden generar nuevos cursos de acción. Esta importante capacidad de utilizar los símbolos proporciona un medio poderoso de cambio y de adaptación al entorno.

#### **1.4.2 Capacidad vicaria**

Es la capacidad del ser humano de aprender mediante la observación de modelos, al observar a los demás nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas, y esta información codificada, mediante representaciones simbólicas le permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta que le sirven como guías de sus conductas futuras reduciendo los riesgos para el desarrollo de la supervivencia. (Bandura, 1982).

La capacidad de aprender por medio de la observación permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta sin tener que ir formándolos gradualmente mediante ensayo y error.

Un punto importante en la Teoría de Aprendizaje Social es el que se refiere a que no todas las conductas aprendidas por observación son ejecutadas, Bandura (1982, p. 35) afirma: “las personas también reaccionan ante su propia conducta evaluándola, de esa evaluación depende que se efectúe o no las respuestas que aprenden por observación. Expresan las que encuentran satisfactorias y rechazan las que desaprueban personalmente”.

### **1.4.3 Capacidad de previsión**

“Los individuos forman sus concepciones acerca de si mismos y del mundo que les rodea a través de la observación y de la extracción de regularidades que se dan en los eventos de su ambiente. Adquieren conocimientos que le permiten predecir que es lo que sucederá con más probabilidad dadas ciertas condiciones”. (Bandura 1982, p. 214).

De esta forma regulan su conducta por medio de las previsiones.

De esta manera los estímulos influyen en la probabilidad de que una conducta sea ejecutada, en virtud de sus funciones predicativas, y no a causa de que se conecten automáticamente estímulos y respuestas.

Bandura (1987) propone que la mayor parte de la conducta, al ser propositiva, está regulada por las previsiones. Las personas predicen las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se ponen metas a sí mismas y planifican cursos de acción para ocasiones futuras previstas. Por medio de la previsión, los individuos se motivan y dirigen sus actos de manera anticipada.

#### **1.4.4 Capacidad de autorreflexión**

“Se refiere a la capacidad de auto-conocimiento. Permite al hombre analizar y reflexionar sobre sus experiencias y procesos mentales, alcanzando un conocimiento genérico sobre sí mismo y el mundo que le rodea, evaluando y modificando sus conductas y pensamientos” (Venturini, 1995, p. 2).

#### **1.4.5 Capacidad autorreguladora**

La característica que distingue a la Teoría del Aprendizaje Social es el papel que ésta asigna a los procesos de Autorregulación.

Ni la intención ni el deseo de cambio por sí solos tienen demasiado efecto si el individuo carece de los medios necesarios para influir sobre su propia conducta. La autodirección se ejerce influyendo sobre el entorno externo y poniendo en marcha funciones autorreguladoras. Por tanto organizando condiciones ambientales facilitadoras, utilizando métodos cognitivos y creando incentivos para sus propios esfuerzos, el individuo hace una colaboración causal a su propia motivación y a sus propios actos (Bandura, 1987).

La Autorregulación no se consigue con un alarde de fuerza de voluntad, sino que actúa mediante un conjunto de subfunciones: auto-monitoreo o auto-observación, auto-evaluación y consecuencias autoproducidas (Venturini, 1995, p. 2), que han de ser desarrolladas y movilizadas para conseguir un cambio autodirigido.

Dado que al Autocontrol lo podemos pensar dentro del campo de las Autorregulaciones que las personas pueden adoptar sobre sus propias conductas y consecuencias, se podrían incluir como pautas de Autocontrol a las mencionadas funciones Autorreguladoras.

A continuación se hará mención de los componentes de la autorregulación.

#### **1.4.5. a Auto – observación**

Un individuo no puede influir demasiado en sus actos si no presta atención a los aspectos relevantes de su conducta.

La auto- observación implica darse cuenta de lo que uno hace, dice o piensa, es decir de las respuestas observables o simbólicas. Implicaría, además la observación de la propia conducta en sus antecedentes situacionales y sus consecuencias. Así, el individuo deberá atender con máximo detalle a lo que ocurre a su alrededor, a lo que hacen los demás, a lo que él mismo está haciendo o a los efectos de su conducta. Si la persona desea influir sobre sus actos, ha de conocer lo que está haciendo.

La auto- observación permite valorar el propio comportamiento y modificar aquellas conductas que consideramos no pertinentes.

“Las personas observando los resultados de sus acciones desarrollan hipótesis sobre cuales respuestas son más apropiadas en determinados

ambientes. De esta forma adquieren información que luego les sirve de guía para futuras acciones.” (Bandura, 1982, p. 33).

Según Bandura (1987) la auto-observación sirve a dos importantes funciones en el proceso de autorregulación: proporciona información necesaria para establecer criterios realistas de ejecución, y para evaluar los cambios presentes en las conductas.

Además Bandura (1987) considera que existen otras formas dinámicas adicionales por las que la atención prestada a los propios patrones de pensamiento y de conducta puede contribuir al cambio autodirigido. Una de ellas se refiere a la Auto-observación sistemática y otra al mecanismo Auto-motivador.

La Auto-observación sistemática proporcionaría un mecanismo autodiagnóstico con el que determinaría que condiciones inducen a actuar de determinada forma. Si la persona observa su conducta y las circunstancias en las que se producen empieza a identificar los patrones habituales de comportamiento. Para aquellos que saben modificar su conducta, el autoconocimiento obtenido de esta forma puede originar un proceso de cambio corrector. Modificando sistemáticamente los elementos de su entorno y registrando los cambios personales acompañantes, el individuo puede descubrir de qué forma estos factores influyen en su funcionamiento psicológico y en su sensación de bienestar.

El Mecanismo Auto-motivador hace referencia a cuando la gente presta estrecha atención a sus ejecuciones, suele imponerse a sí misma metas para conseguir una mejora progresiva aún cuando no haya recibido estímulo alguno para ello. El establecimiento de metas comporta autorreacciones evaluativas que movilizan esfuerzos hacia el logro de éstas.

#### **1.4.5. b Autoevaluación**

La Auto-evaluación, es otra de las estrategias de autorregulación de la conducta.

Consiste en atribuir un valor al propio comportamiento, es decir, se juzga y evalúa la adecuación de la propia conducta, utilizando como punto de referencia la conducta que uno ha realizado en anteriores ocasiones. (Bandura, 1982).

Es un proceso que se basa en la comparación entre una actuación determinada y los parámetros correspondientes a una ejecución adecuada.

La conducta del hombre está regulada ampliamente mediante Auto-evaluaciones, las cuales proporcionan un sistema personal de guía para la acción. El comportamiento generado es evaluado y modificado continuamente en términos de criterios evaluativos de adecuación.

En función de los dicho anteriormente, la Auto-dirección requiere de criterios personales propios que permitan juzgar y guiar los propios actos.

“Esos criterios se desarrollan a partir de distintos procesos de influencia social. Pueden establecerse por inducción directa, a partir de las reacciones sociales evaluativas de la propia conducta y mediante exposición a los criterios Auto-evaluativos modelados por los demás” (Bandura, 1987, p. 365).

Por ello, que una ejecución determinada sea considerada favorable o negativa, depende de los criterios personales con que se evalúe.

#### **1.4.5. c Consecuencias autoproducidas**

Este apartado hace referencia a cuando las personas controlan sus propios actos a través de autorrefuerzos, en este proceso se asignan a sí mismas ciertas normas de conducta y responden ante sus propias acciones, gracias a las autoevaluaciones, de forma autorrecompensante o autopunitiva. (Bandura, 1982).

La conducta está regulada, en muy alto grado por la influencia de las consecuencias de las respuestas. (Bandura, 1982).

El desarrollo de criterios y habilidades para el juicio establece la capacidad de influencia autorreactiva, la cuál se consigue creando incentivos para los propios actos y respondiendo evaluativamente a la propia conducta en función de su adaptación al criterio interno. Por ello el individuo sigue aquellas pautas de comportamiento que producen autorreacciones positivas , y evita aquellas conductas que originan autocensura. Los incentivos automotivadores pueden ser resultados tangibles o respuestas autoevaluativas.

La autoevaluación no sólo dirige la conducta sino que además crea motivadores para ella. Los autoincentivos se ponen rápidamente al servicio de aquella conducta que refleja competencia personal. Condicionando las ejecuciones que coinciden con el criterio personal de mérito, el individuo consigue realizar el esfuerzo necesario para alcanzar aquello que juzga como valioso. Las respuestas autoevaluativas aumentan la persistencia y el nivel de logro tanto en niños como en adultos.

En la mayoría de casos, las personas influyen sobre su propia conducta aplicando autoincentivos evaluativos y tangibles.

Las personas forman juicios de valor sobre las acciones, estos juicios los aplican a sus propias conductas. Comparan las conductas pretéritas con las presentes.

Una valoración positiva funciona como refuerzo, es un estímulo a seguir realizando un plan prefijado y conseguir el objetivo deseado.

Un juicio negativo funciona como un autocastigo.

Para Bandura, aunque la conducta resulta modificable mediante las autosanciones negativas, los cambios deseados se inducen mejor mediante autoincentivos para el logro que mediante autodiscentivos por las ejecuciones incorrectas.

La anticipación de las autovaloraciones también regula la conducta.

Los autoincentivos proporcionan los motivadores proximales. Por lo tanto, los autoincentivos se utilizan para proporcionar inductores motivacionales inmediatos para la conducta de autocontrol.

La satisfacción personal se logra porque las realizaciones propias concuerdan con los criterios de las valoraciones, siendo estas últimas de índole positiva.

## **2. Ansiedad: Etimología y definición**

La palabra ansiedad proviene del latín “anxietas”, que significa congoja o aflicción. Consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una turbación, inquietud o zozobra y por una inseguridad o temor ante lo que se vivencia como una amenaza inminente. (Alfredo Cía, 2.002, p. 34)

La ansiedad comprendida como una respuesta emocional ha sido definida como una reacción adaptativa ante situaciones que representan una amenaza o peligro para la integridad del individuo. En esta línea Alfredo Cía (2000) ha referido que “la ansiedad es la más común y universal de las emociones básicas del ser humano y se encuentra presente a lo largo de toda su vida. Constituye una reacción emocional ante la percepción de una amenaza o peligro y su finalidad, a lo largo de la escala biológica, es la protección del individuo” (p. 31).

Miguel-Tobal (1990 citado en Sierra; Ortega & Zubeidat, 2003, p. 22) entiende la ansiedad “como una respuesta emocional, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores, que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser elicitada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, etc., que son percibidos por el individuo como peligrosos o amenazante. El tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado en gran medida por las características del sujeto”.

Posteriormente Miguel-Tobal (1996 citado en Sierra; Ortega & Zubeidat, 2003, p. 22) resume la definición anterior especificando que “La ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, manifestándose mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia”.

## **2.1 Sintomatología de la Ansiedad**

Peter Lang (1968 citado en Cía, 2000, p. 33- 35) a partir del desarrollo de su teoría tripartita de la ansiedad, la presenta mediante un conjunto de manifestaciones que se pueden agrupar en tres áreas:

- a) Fisiológico, somático o corporal
- b) Cognitivo, mental o subjetivo
- c) Conductual o comportamental

### **a) Síntomas fisiológicos**

Son aquellos que se producen por un incremento del sistema nervioso autónomo, particularmente del sistema nervioso simpático, el cual tiene a su cargo la respuesta de alarma y se manifiestan a través de:

- ***Síntomas cardiovasculares:***
  - Taquicardia o pulso acelerado.
  - Elevación de la tensión arterial.
  - Palpitaciones.
  - Opresión en el pecho.
  - Palidez o rubor.
  
- ***Síntomas respiratorios:***
  - Sensación de ahogo o falta de aire.
  - Ritmo respiratorio acelerado y superficial.
  - Disnea o dificultad para respirar.
  
- ***Síntomas gastrointestinales:***
  - Náuseas.
  - Sensación de atragantamiento o dificultad para tragar.
  - Vómitos
  - Diarrea y cólicos intestinales.
  - Flatulencia o gases.
  - Aerofagia o tragar aire.
  
- ***Síntomas genitourinarios:***
  - Orinar frecuentemente.
  - Dolor al orinar.
  - Disminución del deseo sexual o anorgasmia.
  - Eyaculación precoz e impotencia o disfunción eréctil en el hombre.
  
- ***Síntomas neurovegetativos:***
  - Sequedad de mucosas, especialmente de boca y lagrimales.
  - Sudoración excesiva, especialmente en cara, axilas, manos y planta de los pies.
  - Sensación de desmayo inminente.

- Rubor o palidez.
- ***Síntomas neurológicos:***
  - Temblores.
  - Hormigueos o parestesias.
  - Cefaleas tensionales, especialmente en la nuca, contracturas.
  - Hipersensibilidad a los ruidos, olores o luces intensas.
  - Mareos e inestabilidad.
- ***Síntomas psicofísicos:***
  - Fatigabilidad excesiva y agotamiento.

**b) Síntomas cognitivos, mentales o subjetivos:**

Son aquellos que se relacionan con la propia experiencia interna, asociados con la evaluación y percepción subjetiva de los estímulos, y se manifiestan a través de:

- Ansiedad o Angustia: Si es persistente, da lugar a alteraciones de las funciones mentales superiores, además de generar pensamientos, ideas e imágenes negativas. Los temores o miedos pueden llegar a ser muy intensos, llegando al:
- terror o pánico.
  - Sensación de inseguridad.
  - Aprensión.
  - Preocupación.
  - Sentimientos de minusvalía o inferioridad.
  - Incapacidad de afrontar diferentes situaciones.
  - Sentirse amenazado, como anticipando eventuales peligros.
  - Indecisión.
  - Dificultad o falta de concentración.

- Apatía.
- Pérdida de la objetividad y de la capacidad para pensar con lucidez.

**c) Síntomas comportamentales:**

Corresponden a los componentes observables de conducta que, además de implicar variables como la expresión facial y movimientos corporales, fundamentalmente hacen referencia a las respuestas instrumentales de escape y evitación. Dentro de este tipo de síntomas encontramos:

- Inquietud o hiperactividad.
- Parálisis motora o inmovilidad, (quedarse como congelado, sentir que las piernas son “de madera” o de “gelatina”)
- Movimientos torpes, temblorosos o desorganizados.
- Tics, tartamudeos, o movimientos repetitivos sin sentido.
- Comportamientos de evitación o alejamiento de la situación temida.

Por lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que la ansiedad va a manifestarse a través de cambios en las cogniciones, en el estado fisiológico, y en el comportamiento. En la mayoría de los trastornos psíquicos existe una estrecha relación entre sus componentes. Esto es, una relación de influencia mutua entre los pensamientos, las respuestas fisiológicas, los estados emocionales y la conducta de una persona ante una determinada situación o problema.

Por otro lado, existen evidencias de que estos sistemas de respuesta (Cognitivo, fisiológico y Comportamental), frecuentemente presentan fallas en su concordancia. Esto significa, que la manifestación de los síntomas en diferentes individuos es variable, pudiendo presentarse un mayor o menor equilibrio entre los tres sistemas. Así, una persona puede mostrar una reacción muy intensa a nivel fisiológico, moderada en lo cognitivo y leve a nivel

conductual, mientras que otra persona puede mostrar lo contrario, concluyéndose que existe alta variabilidad interindividual en la reacción.

Es necesario aclarar que la sintomatología puede manifestarse tanto en la ansiedad normal, como en la patológica, la diferencia va a radicar en la proporcionabilidad o desproporcionabilidad frente al estímulo que la provoca y en la frecuencia, duración e intensidad de los síntomas, lo cual va a determinar el carácter adaptativo o desadaptativo de la misma.

## **2.2 Ansiedad normal y Ansiedad patológica**

La ansiedad puede presentarse dentro de un continuum que va desde la salud a la enfermedad, desde una respuesta normal y adaptativa, a una respuesta desadaptativa y patológica.

Lo dicho anteriormente se puede asociar con la naturaleza anticipatoria de la ansiedad, ya que la respuesta de ansiedad posee la capacidad de detectar en forma rápida una señal de peligro o amenaza para el individuo, confiriéndole a esta variable un importante valor funcional, ya que posee una utilidad biológica adaptativa. Pero en ocasiones, este proceso de detección del peligro está tan exacerbado en el individuo que el mismo se torna hipervigilante y la ansiedad puede no variar en proporción directa al peligro real (objetivo) de la situación, sino ocurrir de forma irracional, produciéndose ante situaciones de escaso peligro objetivo, o bien que carecen de peligro real y, en consecuencia, la ansiedad se torna desadaptativa. Lo significativo es que si el peligro y la amenaza existen para la persona, en su mente, se convierte en real; no olvidemos que varias personas que viven exactamente la

misma situación tienen diferentes interpretaciones, justamente por el carácter individual con el que se vive cada situación.

Cía (2002) define a la ansiedad normal como “una emoción psicobiológica básica, adaptativa ante un desafío o peligro presente o futuro. Su función es la de motivar conductas apropiadas para superar dicha situación y su duración está en relación a la magnitud y a la resolución del problema que la desencadenó” (p. 31). A diferencia de ésta, la ansiedad patológica, “es una respuesta exagerada, no necesariamente ligada a un peligro, situación u objeto externo, que puede llegar a resultar incapacitante, al punto de condicionar la conducta de un individuo, y cuya aparición o desaparición son aleatorias” (p. 31). Para este autor la diferencia básica entre la ansiedad normal y la patológica, es que ésta última se basa en una valoración irreal o distorsionada de la amenaza. Cuando la ansiedad es muy severa y aguda, puede llegar a paralizar al individuo, transformándose en pánico.

Resumiendo, la ansiedad normal puede ser entendida como una emoción psicobiológica básica y adaptativa, ligada al instinto de conservación de la especie, puesto que funciona como un sistema de alarma, desencadenando síntomas que suponen una preparación para la acción, los cuales pueden ayudar a una persona a escapar de una amenaza externa. La duración de este tipo de ansiedad está en relación directa con la magnitud y la resolución del problema desencadenante. Pero cuando la ansiedad se presenta ante estímulos no amenazantes para el organismo, o bien es muy severa, y su frecuencia, intensidad y duración ocurren de manera desproporcionada al estímulo que la provoca, su fin primero se trastoca, provocando limitaciones de diversa índole que perturban el funcionamiento cotidiano de la persona y su sana adaptación al entorno. Es en estos casos cuando se habla de la misma como respuesta patológica, encontrándonos frente a un trastorno de ansiedad.

### **2.3 Ansiedad Rasgo vs. Ansiedad Estado**

A continuación se realizará una distinción entre dos conceptos relativos a la ansiedad: La Ansiedad Rasgo y La Ansiedad Estado.

Spielberger (1970 citado en Cía, 2002) define a la **tendencia ansiosa o rasgo ansioso** como “una diferencia individual, relativamente estable en la predisposición ansiosa” (p. 47) y continúa diciendo que debido a esta propensión ansiosa es que los sujetos difieren en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado (Spielberger, C.; Gorsuch, R.; Lushene, 2002, p. 7). Podría ser entendida como un motivo o disposición conductual adquirida que predispone a una persona a percibir una amplia gama de circunstancias objetivamente no peligrosas (desde el punto de vista físico o psicológico) como amenazadoras, y a responder a estas con reacciones de ansiedad estado de intensidad y magnitud desproporcionadas con respecto al peligro objetivo. (Spielberger, 1966 citado en Cía, 2002).

Como concepto psicológico la ansiedad rasgo posee características similares a los constructos que Atkinson llama “motivos” y los define como “disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación” (p. 7), y que Campbell alude como “disposiciones comportamentales adquiridas” haciendo referencia a “residuos de experiencias pasadas que predisponen tanto a ver el mundo de una determinada manera como a manifestar unas tendencias de respuesta vinculada al objeto” (p. 7)

Con respecto a la **ansiedad comprendida como un estado transitorio** Spielberger (1970 citado en Cía, 2002) afirma que esta “se caracteriza por sentimientos subjetivos conscientemente percibidos de tensión y aprensión (síntomas subjetivos) y por una actividad elevada del sistema nervioso autónomo, que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad” (p. 47).

Es decir que, la ansiedad estado hace referencia a la forma en que se encuentra una persona en un momento dado. Es el resultado de la interacción entre rasgo y situación.

Pollance, Spielberger y col (1984 citado en Cía, 2002) afirman que las personas con elevada tendencia o rasgos de ansiedad son más vulnerables al estrés y responden a un rango más amplio de situaciones, viviéndolas como peligrosas o amenazantes, y que además tienden a ver el mundo de esta manera, experimentando reacciones de ansiedad estado más frecuentemente y con mayor intensidad que las personas que no sufren una tendencia ansiosa, por consiguiente la ansiedad estado se considera un curso emocional identificado como un proceso multicompuesto que refleja las diferencias individuales en la predisposición ansiosa.

Para Spielberger, como para otros autores, en ambos estilos de ansiedad, el mecanismo fundamental es la valoración cognitiva de la amenaza que realiza la persona acerca de los estímulos externos (estresores) e internos (pensamientos, sentimientos o necesidades biológicas).

*Segunda Parte:*

*Marco Metodológico*

## ***Capítulo V***

### ***Planteamiento del Problema Justificación y Objetivos del trabajo***

## **1. Planteamiento del Problema**

El interés por el presente trabajo se inicia durante el transcurso del año 2009, cuando tomé contacto por primera vez con la Fundación Da Vinci (organización sin fines de lucro, basada en la corriente de pensamiento llamada “Nuevo Humanismo Universalista”) y su propuesta de llevar a la práctica “Talleres de capacitación docente, basados en la experiencia de la no-violencia activa”.

Esta propuesta se llevó a cabo con docentes de escuelas pertenecientes al Municipio de Las Heras.

Al encontrarme en contacto con esta experiencia (observación de talleres) comenzó mi interés en profundizar sobre dicha temática, ya que me brindó a través de mi mirada ingenua la posibilidad de registrar cambios afectivos, cognitivos y conductuales, en los docentes que participaron.

A raíz de esto y aprovechando la oportunidad de que los talleres se volvían a realizar con docentes, es que me interesé en profundizar y estudiar los constructos psicológicos tales como Ansiedad y Autocontrol relacionados directamente con las prácticas de Relajación, brindadas entre otras técnicas en estos talleres.

## **2. Justificación y Objetivos del trabajo.**

Debe resaltarse los momentos difíciles por los que atraviesan las instituciones y en particular la institución Educativa donde se refleja fielmente la violencia de la sociedad, violencia que se manifiesta de diversas maneras e irrumpe en el proceso educativo. Por ello la escuela no puede mantenerse ajena a esta violencia de la que es parte y víctima. Entonces se hace imprescindible poner en marcha actividades para lograr erradicarla generando en su lugar actitudes y acciones no-violentas.

Siendo la escuela una institución de enlace y repercusión masiva, quién mejor que ella misma para propiciar el cambio tan necesario hoy y que mejor que comenzar por los docentes, ya que son ellos los encargados de transferir el conocimiento adquirido a la realidad áulica.

En función de la realidad en la que estamos inmersos considero importante dicha investigación, ya que creo que las conclusiones obtenidas podrían ser de utilidad para promover el interés sobre esta nueva propuesta pedagógica, a partir de la experiencia de la no-violencia activa y la aplicación de la técnica de relajación como herramienta personal de autocontrol que permite modular los niveles de ansiedad, propiciando conductas no-violentas que repercutan positivamente en el ámbito educativo.

Los **Objetivos** de la presente Tesina fueron los siguientes:

- Evaluar los constructos psicológicos tales como: Ansiedad Rasgo-Estado y Autocontrol en las docentes que participaron de los talleres basados en la experiencia de la no-violencia activa, en los cuales practicaron técnicas de relajación.

- Comparar los resultados de los niveles de ansiedad Rasgo- Estado, antes y después de poner en práctica las técnicas de relajación.
- Explorar la percepción personal de las docentes con respecto al Autocontrol, antes y después de poner en práctica las técnicas de relajación.

## ***Capítulo VI***

### ***Materiales y métodos***

## 1. Metodología

La investigación realizada se basó en un **enfoque mixto**.

“El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005 citado en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2006, p. 755). “Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa” (Mertens, 2005 citado en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2006, p. 755).

Asimismo, “el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema.” (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2006, p. 755).

Teddlie y Tashakkori (2003, citado en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2006) continua diciendo que: “un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y en el reporte del estudio” (p. 755).

## **2. Diseño de investigación**

El término diseño señala al investigador lo que debe realizar para alcanzar la consecución de sus objetivos de estudio. Si un diseño está bien estipulado, las posibilidades de que el resultado de nuestro estudio sea válido, son mayores.

Sierra Bravo, define diseño como: “trazo, bosquejo, esbozo de algo, se puede definir específicamente como la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella, como el del plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos necesarios para verificarla” (1993, p. 322).

El tipo de diseño seleccionado es **no experimental**: este se realiza sin manipular voluntariamente las variables. Se observan los fenómenos tal y como se dan en su ámbito natural, para realizar su análisis posterior, es decir, no se estipula ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes, no generadas intencionalmente por el interesado. En este tipo de investigación sistemática y empírica, ya han ocurrido las variables independientes, al igual que sus consecuencias. En este tipo de diseños podemos encontrar los modelos transeccionales o transversal y los longitudinales. El que tendremos en cuenta en nuestra tesina es **el transeccional o transversal** (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 1998).

**Transeccional o transversal**: lo que quiere decir con esto es que el objetivo de la misma es describir una muestra determinada en un momento dado.

El presente trabajo consiste en un **estudio de casos**. Según Sierra Bravo (1991) este método “tiene por objeto recoger los datos que describen el proceso vital de una persona, familia o institución, utilizando documentos personales. Estudio concreto sobre un caso determinado, que se estudia en profundidad y en sus diversos aspectos”.

Por lo mencionado anteriormente se podría anticipar que nuestro diseño sería **no experimental – Transeccional y un estudio de casos**, para analizar el rasgo y estado de ansiedad, en cada una de las cinco docentes, el día que comenzaron los talleres y el último día de taller. Como así también evaluar la Autopercepción de autocontrol, en aquellas docentes el último día del taller.

### **3. Tipo de Estudio**

La presente tesina se basa en un estudio **exploratorio** (Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P., 2006), debido a que el problema de investigación a abordar es poco estudiado y sólo se presenta en la revisión de la literatura ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

También es considerada una investigación de tipo **descriptivo**, cuyo propósito es describir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P., 1998). Este tipo de estudios tienen la ventaja de que se basan en la observación de los objetos de investigación tal como existen en la realidad para luego describirlos. Desde el punto de vista científico, describir, es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones, en este caso la Ansiedad Rasgo- Estado y el Autocontrol y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir

lo que se investiga. Aunque, desde luego, se pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Al tratarse de un **estudio exploratorio y descriptivo** las conclusiones que emitimos quedan circunscriptas solo para el presente estudio realizado. No se procura con la misma llegar a conclusiones definitivas o a verdades absolutas que agoten el total de las explicaciones posibles sobre esta temática. Sólo es posible llegar a predicciones rudimentarias (Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P., 1998).

#### **4. Muestra**

La muestra utilizada en la presente tesina es una muestra **intencional no probabilística**, debido a que no todos los elementos de la población tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos, ya que se seleccionó a los sujetos por poseer características de interés para la investigación (Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P., 1998).

Por tratarse de una muestra no probabilística, las conclusiones que se derivan del presente trabajo son válidas para aquellos sujetos que participaron de la investigación no siendo representativas, ni generalizables a otras poblaciones distintas a la estudiada. Por consiguiente, la validez de este trabajo correspondería a una validez interna, lo cual indica que es representativa de este grupo de personas y no de otro, no es generalizable.

## **5. Sujetos**

La muestra seleccionada para este trabajo está compuesta por cinco docentes de sexo femenino pertenecientes a escuelas del municipio de Las Heras, cuyas edades oscilan entre 46 y 60 años.

## **6. Instrumentos**

La recolección de datos será realizada a través de:

**6.1- Un Cuestionario Ha Doc**, creado a los fines de evaluar **Autopercepción del Autocontrol**. Este cuestionario consta de 12 preguntas en total, las cuales están formuladas para ser respondidas utilizando una escala tipo likert que va de uno a diez, donde el sujeto otorga una puntuación a cada pregunta en función de su percepción.

Es importante aclarar que este cuestionario ha sido creado solo para la presente investigación.

**6.2- El Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado – Rasgo (STAI)**, ya que consideramos que el mismo reúne las características adecuadas para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

A continuación describiremos la fundamentación del cuestionario y su historia, luego las escalas del mismo, para continuar con algunos datos con respecto a la finalidad y aplicación, para culminar brindando información acerca de cómo se obtiene los puntajes de la escala y las normas interpretativas de la misma.

Para realizar esto, utilizaremos el Manual para el Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo formulado por Spielberger, C. D.; Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970) y adaptado y redactado en español por N. Seisdedos, técnico del Departamento I+D de TEA Ediciones S.A. (2002).

### **6.2.1 Fundamentación y Datos Históricos**

El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) comprende escalas separadas de autoevaluación que miden, dos conceptos independientes de la ansiedad: como estado (E) y como rasgo (R). Aunque originalmente fue ideado como instrumento para investigar los fenómenos de la ansiedad en adultos “normales” (sin alteraciones psiquiátricas), el STAI ha mostrado ser útil para medir ambos conceptos tanto en escolares de estudios medios y superiores como en pacientes de diversos grupos clínicos.

La ansiedad estado (A/E) esta conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autonómico. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.

La ansiedad rasgo (A/R) señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones

como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado (A/E). Como un concepto psicológico, la A/R características similares a los constructos que Atkinson llama “motivos” (esas disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación), y que Campbell alude como “disposiciones comportamentales adquiridas” (residuos de experiencias pasadas que predisponen tanto a ver el mundo de una determinada manera como a manifestar unas tendencias de respuesta vinculada al objeto).

En general, los sujetos A/R+ (con mayor ansiedad rasgo) presentarán una A/E+ (mayor ansiedad estado) que los sujetos A/R -, porque los A/R+ ven muchas situaciones amenazadora. Por tanto, los A/R+ son más propensos a responder con un aumento de A/E en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen alguna amenaza a la autoestima (por ejemplo, enfrentarse a una tarea difícil o novedosa). Sin embargo, el hecho de que las personas que difieren en A/R muestren unas correspondientes diferencias en A/E, depende del grado en que la situación específica es percibida por un determinado individuo como peligrosa o amenazadora, y esto está muy influido por las particulares experiencias pasadas.

### **6.2.2 Descripción de las Escalas**

La construcción del STAI comenzó en 1964, con la finalidad de desarrollar una única escala que permitiera medidas objetivas de autoevaluación de la ansiedad, tanto de estado como de rasgo. Durante el curso de los estudios, los resultados vinieron a introducir cambios en la concepción teórica de la ansiedad, y especialmente en lo que se refiere a la ansiedad rasgo; en consecuencia, se introdujeron modificaciones en el proceso de construcción del STAI.

En principio, se dio por supuesto que los elementos que presentasen relaciones con otros instrumentos de medida de la ansiedad, serían útiles en un cuestionario diseñado para medir el estado y rasgo de la ansiedad. Como la mayoría de las escalas de ansiedad existentes medían el rasgo, se redactaron de nuevo muchos elementos, de modo que midieran tanto el estado como el rasgo; y el resultado fue un STAI único (Forma A) que, con diferentes instrucciones de aplicación, podía medir ambas variables.

Sin embargo, se observó que las características psicolingüísticas de algunos elementos de esa Forma A (sobre todo las palabras claves) presentaban significados que interferían cuando se las utilizaba como medidas de ambas variables. Más aún, muchos de los mejores elementos de ambas habían sido excluidos porque, incluso alterando las instrucciones de aplicación, no se soslayaban las fuertes connotaciones estado o rasgo de las palabras claves utilizadas. Por ejemplo, "Me canso rápidamente", que parecía tener la connotación de un rasgo relativamente estable de la personalidad, presentó elevadas correlaciones con otros elementos de A/R y no mostraba los cambios esperados como medida de A/E en condiciones experimentales de tensión o relajación. Sin embargo, "Me siento alterado" resultó un buen elemento de A/E y deficiente en A/R.

Consecuentemente, se cambió la estrategia de selección de elementos para tomar aquellos que mejor midieran A/E y aquellos otros que discriminaran mejor A/R, y su resultado fue al Forma X (la utilizada para elaborar la versión española). Aunque todavía existen unos pocos elementos que miden bien ambas variables, la mayoría discrimina mejor una de ellas. En dicha Forma X existen cinco elementos con igual redacción en A/E y A/R (por lo menos en cuanto a la palabra clave). Las restantes 15 cuestiones de cada escala difieren suficientemente en cuanto a su contenido y sus connotaciones.

En las primeras fases de su construcción se utilizaron muestras de estudiantes universitarios no graduados (con más de 3.000 casos) que contestaron a la Forma A. En la siguiente fase se aplicó la Forma X a unos 3.000 alumnos de enseñanza secundaria y universitaria, y se completaron con

más de 600 pacientes de medicina neuropsiquiatría y unos 200 reclusos de prisiones.

En la adaptación española, como se ha indicado anteriormente, se ha seguido un proceso de tipificación similar al original; obtención de muestras de estudiantes universitarios con una primera versión experimental, replicación de los resultados obtenidos con nuevas muestras de estudiantes y de adultos normales y con una segunda versión experimental, y su contraste y validación con grupos clínicos. En muestras de sujetos normales se ha alcanzado el millar de casos, lo cual ha permitido una buena fundamentación estadística de la versión española del STAI. La escala E (A/E) consta de 20 frases con las que el sujeto puede describir como se siente “en un momento particular”, mientras que la escala R (A/R), también con 20 frases, puede mostrar como se siente el sujeto “generalmente”.

### **6.2.3 Finalidad y Aplicaciones**

Como se ha indicado anteriormente, la primera finalidad de la construcción del STAI fue la de disponer de un instrumento para investigar los fenómenos de la ansiedad (mediante una autoevaluación de los conceptos independientes de la misma).

Así, la subescala A/E puede ser utilizada para determinar los niveles actuales de intensidad de la ansiedad inducidos por procedimientos experimentales cargados de tensión o estrés. Se ha observado que las puntuaciones A/E aumentan como respuesta a diferentes tipos de tensión y disminuyen como resultado de las técnicas de relajación.

Por otra parte, la variable A/R puede ser utilizada en la investigación para seleccionar sujetos con diferente predisposición a responder al estrés psicológico con distintos niveles de la A/R.

La puntuación A/E es un índice sensible del nivel de ansiedad transitoria de los sujetos o pacientes de orientación, psicoterapia, modificación de conducta u hospital psiquiátrico. También puede ser utilizada para medir los cambios que ocurren en estas situaciones en la variable A/E. Las características esenciales evaluadas por A/E incluyen sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupaciones y aprensión.

#### **6.2.4 Obtención de las Puntuaciones A/E y A/R**

Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos mismos se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos en cada elemento. En cada parte, las categorías son las siguientes:

<u>STAI A/E</u>	<u>STAI A/R</u>
0 Nada	0 Casi nunca
1 Algo	1 A veces
2 Bastante	2 A menudo
3 Mucho	3 Casi siempre

En la versión española del STAI se ha cambiado la escala 1-4 original por otra 0-3 en la que la negación de un sentimiento (Nada o Casi nunca, respectivamente) tuviera un valor de cero puntos en la apreciación del sujeto.

Algunos elementos (como “Estoy tenso”) se han redactado de forma que el punto 3 de la escala señala un elevado nivel de ansiedad, mientras que otros (como “Me siento seguro”) el mismo punto 3 indica un bajo nivel de ansiedad. En este sentido, para obtener la puntuación, el primer tipo de elementos se ponderan en el mismo sentido de la escala, mientras que en los segundos hay que invertir la escala (es decir, se conceden tres puntos si el sujeto marca el 0, dos puntos si señala el 1, un punto si es el 2, y cero puntos si se da el 3).

En la elaboración del STAI se han entremezclado los elementos de ambos (escala directa y escala inversa) para soslayar el efecto de aquiescencia en las respuestas del sujeto. En la parte A/E hay 10 unidades de escala directa y otros 10 de escala invertida, mientras que en la parte A/R, como no se disponía de suficiente número de elementos satisfactorios de escala invertida, sólo se incluyeron 7 de estos, y los 13 restantes son de escala directa. Los elementos de escala invertida en cada parte son los siguientes:

**A/E:** 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20.

**A/R:** 21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39.

### 6.2.5 Normas Interpretativas

Una vez obtenidas las puntuaciones directas mediante la aplicación de la plantilla a las respuestas del sujeto y la utilización de la adecuada fórmula (obtención de las puntuaciones A/E y A/R), y determinadas las características (sexo y edad) del sujeto cuyos resultados se van a interpretar, es fácil buscar en la tabla de baremos las dos columnas (estado y rasgo) correspondientes a ese sexo y edad. En cada una de estas columnas se buscará la puntuación directa obtenida por el sujeto y, a la misma altura, horizontalmente, se encontrará la puntuación centil en la primera columna de la izquierda y la puntuación decatipo en la columna final de la tabla.

Cuando una puntuación directa no aparezca expresamente indicada en la tabla, debe hacerse una interpolación y asignarle un centil o decatipo comprendido entre los correspondientes a los valores inmediatamente superior e inferior registrados. No ha parecido conveniente la utilización de todos los centiles, pues con ello daría la impresión de una excesiva exactitud que el error de medida de la prueba no garantiza.

## **7. Procedimiento**

El procedimiento de nuestro trabajo se desarrollo de la siguiente manera:

El primer día (16-06-2010) que comenzaron “Los talleres de capacitación docente, basados en la experiencia de la no-violencia activa” asistí a su realización. Antes de que las cinco docentes presentes comenzaran con las respectivas actividades planteadas para ese día, procedí a tomar el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Rasgo- Estado (STAI). Previamente a esto se le explicó los motivos y fundamentos de mi investigación y se les pidió su consentimiento para participar de la presente investigación.

Durante el transcurso de dos meses las docentes, cuatro horas por semana, asistieron al taller, en el cual, entre otras actividades, practicaban diversas técnicas de relajación nombradas en el capítulo II.

Al finalizar los talleres se organizó un último encuentro en el cual me permitieron tomar nuevamente a las mismas docentes el Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado- Rasgo (STAI) y además se administró el Cuestionario de Autopercepción del Autocontrol.

Se les agradeció tanto a los docentes como a los miembros de la Fundación Da Vici por la colaboración brindada para la realización del presente estudio.

## ***Capítulo VII***

# ***Presentación y Discusión de resultados***

Se comenzará exponiendo los resultados obtenidos con respecto a la Ansiedad-Estado y Ansiedad- Rasgo antes y después de haber realizado las respectivas prácticas de relajación. Los resultados presentados a continuación se obtuvieron mediante la aplicación del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger (STAI).

**TABLA Nº 1**

DOCENTE	ANSIEDAD			
	ESTADO ANTES	ESTADO DESPUÉS	RASGO ANTES	RASGO DESPUÉS
1	<b>Medianamente Alta</b>	<b>Alta</b>	<b>Medianamente Alta</b>	<b>Medianamente Alta</b>
	70 centiles	↑ 77 centiles	75 centiles	↓ 65 centiles
2	<b>Baja</b>	<b>Baja</b>	<b>Medianamente Baja</b>	<b>Baja</b>
	1 centiles	↑ 4 centiles	30 centiles	↓ 10 centiles
3	<b>Baja</b>	<b>Baja</b>	<b>Medianamente Baja</b>	<b>Baja</b>
	10 centiles	↓ 5 centiles	25 centiles	↓ 15 centiles
4	<b>Media</b>	<b>Baja</b>	<b>Medianamente Alta</b>	<b>Medianamente Baja</b>
	50 centiles	↓ 10 centiles	65 centiles	↓ 45 centiles
5	<b>Medianamente Baja</b>	<b>Medianamente Baja</b>	<b>Medianamente Baja</b>	<b>Medianamente Baja</b>
	30 centiles	↓ 25 centiles	35 centiles	↑ 45 centiles

**TABLA N°2****Referencias de puntuaciones correspondientes a STAI**

<b>Ansiedad Baja:</b> 1 – 23
<b>Ansiedad Medianamente Baja:</b> 25 – 45
<b>Media:</b> 50
<b>Ansiedad Medianamente Alta:</b> 55 – 75
<b>Ansiedad Alta:</b> 77 – 99

**Docente n°1:**

Ansiedad-Estado: Ambos puntajes, pueden ser comprendidos dentro de una ansiedad media alta a alta. Con respecto a la variación se podría considerar solo una leve tendencia en el aumento de la Ansiedad-Estado evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Ansiedad-Rasgo: Ambos puntajes pueden ser comprendidos dentro de una ansiedad medianamente alta. Con respecto a la variación se podría considerar solo una leve tendencia en la disminución de la Ansiedad-Rasgo evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

**Docente nº2:**

Ansiedad-Estado: Ambos puntajes pueden ser comprendidos como ansiedad baja. Con respecto a la variación se podía considerar una leve tendencia en el aumento de la Ansiedad-Estado evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Ansiedad-Rasgo: La Ansiedad-Rasgo antes de realizados los talleres puede ser considerada como medianamente baja y la Ansiedad-Rasgo después de realizar las prácticas de relajación es comprendida como ansiedad baja. Con respecto a la variación se podría considerar una disminución considerable en la Ansiedad-Rasgo evaluada después de realizar las prácticas de relajación.

**Docente nº3:**

Ansiedad-Estado: Ambos puntajes pueden ser comprendidos como ansiedad baja. Con respecto a la variación se podría considerar solo una leve tendencia en la disminución de la Ansiedad-Estado evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Ansiedad-Rasgo: La Ansiedad-Rasgo antes de realizadas las prácticas de relajación puede ser considerada como medianamente baja y la Ansiedad-Rasgo luego de realizadas las prácticas de relajación es comprendida como ansiedad baja. Con respecto a la variación se podría considerar solo una leve tendencia en la disminución de la Ansiedad-Rasgo evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

**Docente nº4:**

Ansiedad-Estado: La Ansiedad-Estado antes de realizar los talleres puede ser considerada como ansiedad media y la Ansiedad-Estado luego de haber realizado las prácticas de relajación puede ser considerada como ansiedad baja. Con respecto a las variaciones, se podría considerar una disminución considerable en la Ansiedad-Estado evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Ansiedad-Rasgo: La Ansiedad-Rasgo antes de realizar las prácticas de relajación puede ser considerada como ansiedad medianamente alta y la Ansiedad-Rasgo después de realizar las prácticas de relajación puede ser considerada como ansiedad medianamente baja.

Con respecto a las variaciones, se podría considerar una disminución considerable en la Ansiedad-Rasgo evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

**Docente nº5:**

Ansiedad-Estado: Ambos puntajes pueden ser considerados como ansiedad medianamente baja. Con respecto a las variaciones se podría considerar solo una leve tendencia en la disminución de la Ansiedad-Estado evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Ansiedad-Rasgo: Ambos puntajes pueden ser considerados como ansiedad medianamente baja. Con respecto a las variaciones se podría considerar como una leve tendencia en el aumento de la Ansiedad-Rasgo evaluada después de realizadas las prácticas de relajación.

Seguidamente a los resultados expuestos se presentará una lectura general de los datos obtenidos tanto de la Ansiedad-Estado, como la Ansiedad-Rasgo de las docentes, antes y después de realizadas las prácticas de relajación.

Con respecto a la Ansiedad-Estado comprendida ya en capítulos anteriores como “caracterizada por sentimientos subjetivos concientemente percibidos de tensión y aprensión (síntomas subjetivos) y por una actividad elevada del sistema nervioso autónomo, que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad” (Spielberger, 1970 citado en Cía, 2002, p. 47), se pudo observar en la presente investigación las siguientes conclusiones.

Si bien Tres de cada Cinco docentes presentan en su Ansiedad-Estado una disminución, se podría decir con mayor certeza que Una de las Cinco docentes, específicamente la Docente nº 4, presentó una disminución considerable en su Ansiedad-Estado luego de haber realizado las prácticas de relajación.

Es importante aclarar que se comprende como disminución considerable cuando la diferencia es de 15 puntos o más.

En relación con la dicho anteriormente se podría interpretar también que aquellos valores de la Ansiedad-Estado que aumentaron, luego de haber realizado las prácticas de relajación, no tienen mayor relevancia ya que su aumento no es superior a 15 puntos.

En lo que se refiere a la Ansiedad-Rasgo comprendida como “una diferencia individual, relativamente estable en la predisposición ansiosa (Spielberger,1970 citado en Cía, 2002, p. 47), que lleva a que los sujetos difieran en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado” (Spielberger, C.; Gorsuch, R.; Lushene, 2002, p. 7), se podría concluir lo siguiente en función de los datos obtenidos en la presente investigación:

Si bien Cuarto de las Cinco docentes muestran una disminución en sus puntajes correspondientes a la Ansiedad-Rasgo, se podría decir con mayor certeza que Dos de esas Cuatro docentes (Docente nº 2 y Docente nº 4)

presentaron una disminución considerable en sus puntajes, ya que esta variación es superior a 15 puntos.

Con respecto al único puntaje que aumentó de la Ansiedad-Rasgo, se podría decir que al no presentar una diferencia de 15 puntos o más, no sería comprendido como un aumento considerable.

Con todos los datos mencionados anteriormente se podría inferir que las técnicas de relajación, que aplicaron estas docentes, han servido en alguna medida para modular sus niveles de ansiedad.

Se entiende que al ser ejercitadas las prácticas de relajación durante tan poco tiempo, no es posible registrar grandes cambios en la Ansiedad, pero esta investigación y fundamentalmente los datos que arrojó las docente nº 4 nos sirven de inspiración para seguir profundizando sobre este estudio.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos del Cuestionario de Auto percepción del Autocontrol.

**TABLA N°3**

Ítem	Docente 1		Docente 2		Docente 3		Docente 4		Docente 5	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
1	3	↑ 4,50	8	↑ 9,50	5	↑ 8	4,50	↑ 7,50	4	↑ 6
2	4	= 4	8	↑ 9,50	5	↑ 9	3	↑ 8,50	8	↑ 9,50
3	8	= 8	2	↓ 1,50	5	↓ 4	3	↓ 2	2,50	↓ 1,50
4	4	= 4	9	↑ 9,50	6	↑ 8	6	↑ 8	3	↑ 4
5	4,50	↑ 7	9	↑ 9,50	7	↑ 8	3	↑ 7,50	8	↑ 9
6	2,50	↑ 4	9	↑ 10	6	↑ 8	4,50	↑ 6	7,50	↑ 8,50
7	9	= 9	9	↑ 9,50	7	↑ 8	6	↑ 7	7,50	↑ 8,50
8	2	= 2	8,50	↑ 9,50	6	↑ 8	4	↑ 8,50	5,50	↑ 6,50
9	6	↑ 7	8,50	↑ 9,50	6	↑ 8	6	↑ 8	4	↑ 6,50
10	8	=8	9	↑ 10	6	↑ 8	4	↑ 7	7	↑ 8,50
11	3,50	↑ 4	9	↑ 9,50	8	↑ 9	6,50	↑ 8	7	↑ 8,50
12	2	↑ 2,50	9	↑ 9,50	8	↑ 9	6	↑ 8	4	↑ 6,50

**Docente nº 1:**

La mayoría de sus puntajes, en relación a un antes y un después, no varían ampliamente, en la mitad de los ítem evaluados no colocó diferencias y en aquellos que sí lo hizo solo se observan una diferencia máxima de 2,50 puntos luego de realizadas las prácticas de relajación.

La diferencia máxima que autopercibió esta docente, luego de haber realizado las prácticas de relajación, fue con respecto al ítem 5. Es decir que según su percepción se siente más capaz de “para y pensar” antes de hacer algo de manera impulsiva. Por todo esto podría decirse que ella autopercibe que en este aspecto su autocontrol aumentó.

**Docente nº2:**

Se puede observar que los puntajes que presenta esta docente ,en general, son elevados, tanto en el antes como en el después de realizar las prácticas de relajación. Los puntajes altos oscilan entre un 8 y un 10, y la diferencia máxima entre los puntajes antes y después es de 1 punto, luego de haber realizado las prácticas de relajación.

Se podría decir con respecto a esta docente, que según su autopercepción las técnicas de relajación han colaborado en cierta medida a aumentar el autocontrol de manera general.

**Docente nº3:**

La mayoría de sus puntajes tanto en un antes como después de realizadas las prácticas de relajación oscilan entre 5 y 9, pudiendo ser considerados medianamente altos. Con respecto a la variación de sus puntajes, la mayor diferencia (3-4 puntos) se encuentra en los ítem 1 y 2, mientras que en los demás las variaciones oscilan entre 1 y 2 puntos, luego de haber realizado las prácticas de relajación.

En función de esto se podría entender que dicha docente ha autopercebido de manera general cambios en su Autocontrol, pero de manera más acentuada ha percibido que luego de realizar las prácticas de relajación, se encuentra con mayor capacidad para emplear herramientas q la ayuden a encontrar la forma

de superar estados de irritación, enojo, ansiedad; como así también pudo registrar que es más autoconciente de sus emociones y pensamientos y que esto la lleva a tener un mayor Autocontrol sobre ellos, ya que la conciencia sobre sus emociones y pensamientos, es lo que permite luego operar cambios.

**Docente nº4:**

La mayoría de sus puntajes tanto en un antes como en un después de realizar las prácticas de relajación oscilan entre 4-6 a 8, pudiendo ser considerados como medianamente altos. Con respecto a la variación de sus puntajes, la mayor diferencia (5,50 puntos) se presenta en el ítem 2, como también en el ítem 5 y 7 siendo la variación de 4,50 puntos . En relación a los demás ítems también pueden apreciarse las diferencias ( de 1, 2 a 3 puntos) que esta docente Autopercibió después de haber realizado las prácticas de relajación.

Se podía concluir con lo dicho anteriormente que las prácticas de relajación para esta docente promovieron a nivel general cambios en su Autocontrol, pero es necesario destacar aquellos aspectos que ella autopecibió como más significativos en su cambio.

Estos aspectos hacen referencia a que ella se siente más Autoconciente de sus pensamientos y emociones y esto la lleva a sentir mayor Autodominio, Autocontrol sobre sí misma. También experimenta que su tendencia a “parar y pensar antes de comportarse de manera impulsiva” a aumentado, como así también su capacidad para utilizar herramientas que en situaciones de enojo, ansiedad, la ayuden a superar ese estado. Todos estos logros autopercibidos la llevan a aumentar su sensación de satisfacción con ella misma.

**Docente nº5:**

La mayoría de sus puntajes tanto en un antes como después de realizadas las prácticas de relajación oscilan entre 4 a 9 puntos, pudiendo ser considerados como medianamente altos. Con respecto a la variación de sus puntajes, se podría decir que la mayoría de los ítems varían de 1 a 2,50 puntos luego de haber realizado las prácticas de relajación.

Se podría decir con respecto a esta docente, que según su autopercepción las técnicas de relajación han colaborado en cierta medida a aumentar el autocontrol en general, llevándola con esto a registrar un aumento en su sensación de satisfacción consigo misma, como también a aumentar su actitud positiva a cerca de sí misma.

Se realizará a continuación un breve análisis, ítem por ítem, en relación a la Autopercepción del Autocontrol manifestada por cada una de las docentes antes y después de realizar las prácticas de relajación.

**Item nº 1:** Con respecto a este ítem, sí bien todas autopercebieron cambios se podría destacar que: Tres de las Cinco docentes autopercebieron una diferencia de 2 o más puntos en la escala de likert en relación con su capacidad para darse cuenta o ser Autoconciente que a medida que registraban sus pensamientos de manera diferente cambiaban sus emociones (o viceversa) con respecto a ellos.

**Item nº 2:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes Autopecibieron cambios luego de haber realizado las prácticas de relajación. Pero Dos de las Cuatro docentes registraron que su capacidad para utilizar herramientas que la ayuden a superar estados de irritación, enojo , ansiedad era ampliamente mayor ( 4 - 5, 50 puntos de diferencia) a la registrada antes de realizar las prácticas de relajación.

**Item nº 3:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes registraron diferencias luego de haber realizado las prácticas de relajación. Ellas Autopercebieron que podían tomar un poco más de distancia de sus problemas correspondientes al pasado, es decir que pudieron registrar una disminución en su tendencia a quedarse “pegado” en problemas que ha tenido en el pasado.

Es importante aclarar que este es el único ítem que si la docente registró cambios después de realizadas las prácticas de relajación su puntaje disminuye.

**Item nº 4:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes luego de haber realizado las prácticas de relajación, registraron un aumento en su tendencia a superar los sentimientos desagradables y las frustraciones diciéndose a si mismas que no es tan catastrófico y que tienen posibilidades de superarlo, fomentando así su pensamiento optimista.

**Item nº 5:** Con respecto a este ítem las Cinco docentes Autopercebieron, luego de haber realizado las prácticas de relajación, un aumento en su tendencia a “parar y pensar antes de comportarse de manera impulsiva”, deduciendo con esto un aumento en su capacidad para Autocontrolarse.

**Item nº 6:** Con respecto a este ítem las Cinco docentes Autopercebieron que ,luego de haber realizado las prácticas de relajación, su capacidad para evaluar sus acciones cuidadosamente, aunque estén terriblemente enojadas, aumentó levemente, llevando con esto a deducir un leve aumento en su Autopercepción del Autocontrol.

**Item nº 7:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes Autopercebieron un leve aumento en su tendencia a “buscar todas las alternativas posibles antes de tomar una decisión de forma rápida y espontánea”, llevando implícito con esto el leve aumento en su capacidad de autocontrol.

**Item nº 8:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes Autopercebieron que su sensación de satisfacción consigo misma se incrementó, después de realizar las prácticas de relajación, al verse más capaz de Autocontrolar sus climas emocionales, imágenes perturbadoras y tensiones corporales.

**Item nº 9:** Con respecto a este ítem las Cinco docentes Autopercibieron que su sensación de satisfacción consigo misma se incrementó, después de realizar las prácticas de relajación, al verse más capaces de reconocer en ellas nuevas virtudes y fortalezas.

**Item nº 10:** Con respecto a este ítem Cuatro de las Cinco docentes Autopercibieron que luego de realizar las prácticas de relajación, habían aumentado sus buenas cualidades o virtudes.

**Item nº 11:** Con respecto a este ítem las Cinco docentes Autopercibieron que su capacidad para percibirse haciendo las cosas de la vida cotidiana tan bien como la mayoría de las personas, había aumentado levemente luego de haber realizado las prácticas de relajación.

**Item nº 12:** Con respecto a este ítem las Cinco docentes Autopercibieron, luego de haber realizado las prácticas de relajación, un leve aumento en su actitud positiva a cerca de sí misma.

A modo de cierre se resaltaran aquellos aspectos que se relacionan fuertemente con el Autocontrol y que son considerados relevantes para la presente investigación.

Al comprender al Autocontrol dentro del campo de la Autorregulación nos llevaría a entender que “entre los determinantes de los actos humanos están las influencias producidas por la propia persona que los efectúa. Estas capacidades de las personas llamadas autorregulatorias permiten a los individuos, por sí mismos, ser los agentes principales de sus propios cambios.” (Bandura, 1982, p. 10).

La **Capacidad de Autoobservación**, mencionada como una de las capacidades de la Autorregulación, fue tomada en cuenta en el ítem 1 a la hora de evaluar Autocontrol. Fueron muy interesantes los resultados obtenidos en este ítem, ya que las Cinco docentes Autopercebieron darse cuenta que en la medida que registraban sus pensamientos de manera diferente, sus emociones en torno a ellos se modificaban o viceversa.

Nos resulto atrayente este punto ya que es a partir de la Autoobservación, comprendida como “Darse cuenta de lo que uno hace, piensa, siente”, que la persona puede influir en sus actos, valorando el propio comportamiento y modificando las conductas que considera no pertinentes.

La **Capacidad de Autoevaluación**, mencionada en el capítulo IV como una de las capacidades de Autorregulación, fue tomada en cuenta en el ítem 5, 6 y 7 del Cuestionario de Autopercepción del Autocontrol. Dichos ítems también arrojaron resultados interesantes a nivel general, ya que en los dos primeros las Cinco docentes registraron cambios y en el último Cuatro de las Cinco docentes registraron cambios.

La Autoevaluación es comprendida como una estrategia de autorregulación de la conducta, ya que ésta forma el sistema personal que guía la acción, permitiendo juzgar y evaluar la adecuación de la propia conducta y consecuentemente modificándola en función de los criterios evaluativos de adecuación elaborados por el sujeto.

Esta capacidad se pudo observar al abordar preguntas como: “Cuando me veo enfrentado a la necesidad de tomar una decisión generalmente busco todas las alternativas posibles, en lugar de decidir de forma rápida y espontánea” (ítem 7), “Aunque esté terriblemente enojado con alguien considero y evalúo mis acciones con respecto a él de una manera muy cuidadosa” (ítem 6) y “ Cuando siento que me estoy comportando demasiado impulsivo, me digo a mi mismo: para y pensá antes de hacer algo”(ítem 5).

Es importante también tener en cuenta a la hora de evaluar el Autocontrol al ítem 2, ya que el empleo de herramientas para superar estados emocionales de enojo, ansiedad , es muy útil para fomentar el Autocontrol.

Esto se notó en los resultados observados, ya que Cuatro de las Cinco docentes percibieron un aumento luego de haber realizado las prácticas de relajación, pero lo más interesante es que Una de las Cuatro docentes ( docente nº4) registro en este ítem la mayor diferencia a nivel global (de 5, 50 puntos) después de realizar las prácticas de relajación.

Con respecto a las **Consecuencias Autoproducidas**, se podría decir que éstas también colaboran en la Autorregulación, llevando a que las personas controlen sus propios actos a través de Autorrefuerzos ( resultados tangibles o respuestas autoevaluativas), ya que la conducta es regulada por las consecuencias de las respuestas, por ello la persona va a seguir aquellas pautas de comportamiento que le produce autorreacciones positivas y va a evitar aquellas conductas que originan autocensura. Cuando las realizaciones propias concuerdan con los criterios de las valoraciones positivas, se logra la satisfacción personal.

Este aspecto de la Autorregulación se pudo observar en el ítem 8, registrando que Cuatro de las Cinco docentes autopercebieron que su sensación de satisfacción consigo misma se incremento, luego de haber realizado las prácticas de relajación, al verse capaz de autocontrolar sus tensiones corporales, imágenes perturbadoras y climas emocionales.

## ***Capítulo VIII***

### ***Conclusiones***

A modo de conclusión con respecto a la Ansiedad Estado-Rasgo se pudo observar en dos de las cinco docentes, en cierta medida, una disminución considerable de los puntajes-centiles, luego de haber finalizado los talleres. Específicamente la docente nº2 solo en relación a la Ansiedad-Estado y la docente nº4, tanto en la Ansiedad Estado como Rasgo.

En lo que respecta a la Auto percepción del Autocontrol se podría concluir que cuatro de las cinco docentes Autopercebieron que su Autocontrol se había modificado en beneficio para ellas, luego de finalizar los talleres.

Esto se puede observar a simple vista en la presentación de la Tabla nº3 de resultados, donde la variación de los puntajes de la Docente nº1 nos muestran que casi la mitad de ellos se han mantenido iguales en comparación con los puntajes correspondientes a antes de realizar los talleres, y en aquellos que variaron su diferencia fue muy pequeña. A diferencia de esto, el resto de las docentes muestran variaciones en todos los ítems, aunque éstas sean leves.

Resulta interesante destacar que la docente nº4 fue la que presentó la mayor amplitud de diferencia entre un antes y un después de realizados los talleres. Ésta se observa en el ítem 2, con una diferencia de 5,50 puntos y en el ítem 5 y 8, ambos con una diferencia de 4,50 puntos.

Con respecto a las capacidades de Autorregulación, se observó en relación a la capacidad de Autoobservación, evaluada en el ítem 1, que las cinco docentes Autopercebieron “darse cuenta” que en la medida que registraban sus pensamientos de manera diferente, sus emociones en torno a ellos se modificaban o viceversa.

En cuanto a la capacidad de Autoevaluación, que fue tenida en cuenta en el ítem 5,6 y 7, también se registraron resultados interesantes. Las cinco docentes autopercebieron que luego de haber realizado los talleres se sienten más capaces de “para y pensar” antes de hacer algo de manera impulsiva (ítem5), como así también de evaluar cuidadosamente sus acciones en situaciones de enojo (ítem 6). En relación con el último ítem (7) cuatro de las cinco docentes percibieron que ante la necesidad de tomar una decisión, luego de realizar los talleres, se sienten más capaces de buscar todas las alternativas posibles, en lugar de decidir de forma rápida y espontánea.

Con respecto a las Consecuencias Autoproducidas, aspecto de la Autorregulación que se observó en el ítem 8, se registró que cuatro de las cinco docentes Autopercebieron que su sensación de satisfacción consigo misma se incrementó, luego de haber realizado las prácticas de relajación, al verse capaces de autocontrolar sus tensiones corporales, imágenes perturbadoras y climas emocionales. Esta sensación de satisfacción funciona como Autorrefuerzo que seguramente llevaría a que estas docentes elijan seguir aquellas pautas de comportamiento que les producen autorreacciones positivas como por ejemplo el Autocontrolar sus tensiones corporales y evitar aquellas conductas que le originen autocensura.

Otro aspecto importante a destacar es que las cinco docentes Autopercebieron, luego de haber realizado los talleres, sentirse con más herramientas para abordar de manera más saludable aquellas situaciones que le generan enojo, irritación, ansiedad (ítem 2). Estas docentes al Autopercebir que se sienten con más herramientas, seguramente se sentirán que son protagonistas de su propio cambio, creadoras de su propia vida, con la capacidad de elegir lo que quieren, lo que sienten y la manera de actuar frente al mundo.

Se cree, es esperable que no se hallen en los resultados diferencias muy notorias, ya que para ello sería necesario poner en práctica las técnicas de relajación durante un periodo de tiempo más prolongado que el lapso de duración de los Talleres en los que participaron las docentes, tal como sugiere en el Capítulo 3 Sánchez, Rosa y Olivares (1998).

Sin embargo, es interesante destacar la coherencia que manifiesta la docente nº4 en relación a los puntajes obtenidos tanto en el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo como en el Cuestionario de Auto percepción del Autocontrol, en cuanto a la modificación de los puntajes en ambas escalas, comparando el antes y el después de la participación en los talleres.

En función de los resultados expuestos, se podría comprender a las prácticas de relajación como una herramienta de Autocontrol que permitiría entre otras cosas modular los niveles de ansiedad.

Al parecer el manejo óptimo de la ansiedad y algunas funciones del autocontrol podrían influir en gestar acciones no-violentas. Aquellas personas que pueden Autorregular su Ansiedad, para que esta sea óptima y generar pautas sanas de Autocontrol que les permitan, por sí mismos, ser los protagonistas principales de su propio cambio, autodireccionando su vida mediante la autoobservación de aquellas respuestas observables o simbólicas, valorando las mismas a través de la autoevaluación y propiciándose autorrefuerzos, entre otras capacidades; seguramente se verían con mayores posibilidades de optar por responder ante las diversas situaciones violentas que se plantean en la vida cotidiana, con una conducta no-violenta.

## ***Anexo***

## **1. Cuestionario de Autopercepción del Autocontrol**

A continuación se le ofrecerán una serie de frases, le pedimos que las leas atentamente, conectándose y reflexionando acerca de los aspectos más significativos de su propia experiencia en la actualidad, permitiéndose compararla con su situación vivida anterior a los talleres realizados.

1) Puedo darme cuenta que en la medida en que cambio mis pensamientos a cerca de ciertas situaciones, registro mis emociones de manera diferente. O a la inversa.  
Considerando “1” como “escasa capacidad para darme cuenta...” y “10” como “abundante capacidad para darme cuenta...”.

Situación antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

2) Cuando me encuentro haciendo una actividad y algo me irrita/enoja/me pone nerviosa/ansiosa empleo herramientas que me ayudan a encontrar la forma de superar este estado, sin interrumpir mi tarea.

Considerando “1” como “escasa capacidad para utilizar herramientas...” y “10” como “abundante capacidad para utilizar herramientas...”.

Situación antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

3) Tiendo a quedarme “pegado” en problemas que he tenido en el pasado.

Considerando “1” como “escasa tendencia a realizarlo” y “10” como “abundante tendencia a realizarlo”.

Situación antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

4) Cuando fracaso en algo que me he propuesto, para superar los sentimientos desagradables que lo acompañan, generalmente me digo a mi mismo que no es tan catastrófico y que tengo posibilidades de superarlo. Considerando “1” como “escasa tendencia a realizarlo” y “10” como “abundante tendencia a realizarlo”.

Situación antes de iniciar los Talleres  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

5) Cuando siento que me estoy comportando demasiado impulsivo, me digo a mi mismo: “para y pensá antes de hacer algo”. Considerando “1” como “escasa tendencia a realizarlo” y “10” como “abundante tendencia a realizarlo”.

Situación antes de iniciar los Talleres  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

6) Aunque esté terriblemente enojado con alguien considero y evalúo mis acciones con respecto a él de una manera muy cuidadosa. Considerando “1” como “escasa tendencia a realizarlo” y “10” como “abundante tendencia a realizarlo”.

Situación antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

7) Cuando me veo enfrentado a la necesidad de tomar una decisión generalmente busco todas las alternativas posibles, en lugar de decidir en forma rápida y espontánea. Considerando “1” como “escasa tendencia a realizarlo” y “10” como “abundante tendencia a realizarlo”.

Situación antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

8) La sensación de satisfacción conmigo misma se incrementa cuando me veo capaz de autocontrolar mis tensiones, imágenes y climas perturbadores.

Considerando "1" como "escasa sensación de satisfacción conmigo misma" y "10" como "elevada sensación de satisfacción conmigo misma".

Antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Después de los talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

9) La sensación de satisfacción conmigo misma se incrementa cuando me veo capaz de reconocer en mí, virtudes y fortalezas en mi vida cotidiana.

Considerando "1" como "escasa sensación de satisfacción conmigo misma" y "10" como "elevada sensación de satisfacción conmigo misma".

Antes de iniciar los Talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Después de los talleres

1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

10) Siento que tengo varias buenas cualidades o virtudes.  
Considerando "1" como "escasa presencia de buenas cualidades o virtudes"  
y "10" como "abundante presencia de buenas cualidades o virtudes".

Situación antes de iniciar los Talleres  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

11) Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.  
Considerando "1" como "escasa capacidad para realizarlo" y "10" como  
"abundante capacidad para realizarlo".

Situación antes de realizar los Talleres  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

12) Tengo una actitud positiva a cerca de mí misma.  
Considerando "1" como "escasa actitud positiva a cerca de mi misma" y "10"  
como "abundante actitud positiva a cerca de mi misma".

Situación antes de iniciar los Talleres  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

Situación Hoy  
1 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 10

## **2. “Técnicas de Relax utilizadas en los Talleres de capacitación docente basados en la experiencia de la no-violencia activa”.**

### ***Relax externo:***

“Primeramente vamos observar nuestro cuerpo, sin modificar nada, poniendo el interés en qué puntos de él están tensos. Observo por ejemplo los ojos, la comisura de los labios, los hombros, el pecho, el vientre, los pies. Esas partes que tengo tensas, voy a apretarlas fuertemente, las voy a tensar al máximo, y las voy a soltar de golpe. Vamos a hacer estos ejercicios dos o tres veces.

Ahora van a imaginar la habitación en la que están, van a sentir como están sentados en relación a los otros, sientan su cuerpo y observen como están sentados.

Van a seguir la secuencia tal como se la diga, sin quedarse pegados a una parte del cuerpo, por ejemplo si no relajan los ojos, ustedes continúan sin hacer más caso, por las partes que vaya mencionando.

Comenzamos: Sientan los dos ojos al mismo tiempo y aflojen; las dos partes de la nariz, las dos mejillas, la comisura de los labios y afloja; ahora bajen por las dos partes del cuello hacia los hombros, aflojando, suavemente; por los brazos hasta llegar a la punta de los dedos de la mano. Subimos de nuevo a la cabeza y sentimos los dos ojos al mismo tiempo y aflojamos; las dos partes de la nariz, las dos mejillas, la comisura de los labios y ahora bajamos por la parte delantera del cuello, aflojando, siguiendo siempre dos líneas, vamos bajando por a parte delantera del tronco sintiendo las dos parte del tronco al mismo tiempo; el vientre y aflojamos, el bajo vientre, y en el fin del tronco dejamos las tensiones

externas relajadas. Subimos de nuevo a la cabeza y vamos a ir aflojando desde la frente hacia atrás, siempre por dos líneas y al mismo tiempo; sentimos la frente y aflojamos; el cuero cabelludo y bajamos hacia la nuca, sintiendo las dos partes al mismo tiempo; aflojamos la nuca y seguimos bajando por los omóplatos como barriendo la espalda, hacia abajo; aflojamos los glúteos y bajamos por los muslos, las piernas hasta llegar a la punta de los dedos de los pies y ahí queda todo bien flojo, por fuera” (Ammann, 2004, pp. 21-22).

En un primer momento el ejercicio puede repetirse otra vez más para ir adquiriendo práctica.

### ***Relax interno:***

“Sienta sus ojos, sienta fuertemente los globos oculares, los músculos que rodean ambos ojos. Ahora está sintiendo sus dos ojos por dentro al mismo tiempo. Va experimentando la sensación interna y simétrica de ambos ojos, yendo hacia el interior de ellos, relajándolos, relajándolos totalmente. Ahora "cae" hacia dentro de su cabeza... se deja deslizar al interior y va relajando completamente. Siga como cayendo por un tubo hacia los pulmones, va sintiendo simétricamente los pulmones por dentro y los va relajando. Luego sigue bajando internamente por su abdomen, relajando todas sus tensiones; sigue bajando internamente, aflojando por dentro, por su bajo vientre en profundidad, hasta la terminación de su tronco, dejando todo en perfecto relax” (Ammann, 2004, pp. 24-25).

Puede repetirse el ejercicio cuantas veces considere oportunas.

### ***Relax mental:***

“Sienta nuevamente su cabeza. Ahí está el cuero cabelludo, más abajo el cráneo. Comience por "sentir" su cerebro por dentro. Sienta su cerebro como si estuviera "tenso". Vaya aflojando esa tensión hacia adentro de su cerebro y hacia abajo, como si fuera descendiendo la relajación. Concéntrese. Vaya bajando la tensión, como si la parte superior de su cerebro se fuera haciendo

cada vez más suave, agradable. Siempre bajando, bajando hacia el centro de su cerebro, más abajo del centro, mucho más abajo, cada vez sintiendo una sensación algo más algodonosa, más suave, más tibia dejando todas las tensiones relajadas” (Ammann, 2004, pp. 25-26).

El ejercicio puede repetirse tantas veces como se consideren necesarias.

### ***Relax Dinámico:***

Esta rutina consiste en relajar las tensiones acumuladas en torno a las articulaciones mediante movimientos suaves y predominantemente circulares, en orden ascendente, permitiendo aumentar los niveles de energía desde abajo hacia arriba, estimulando la circulación sanguínea. El aumento de circulación de sangre provoca mayor afluencia de oxígeno al cerebro, aumentando el nivel de alerta, así como el calor corporal, provocando un aumento de relajación interna y externa.

A continuación se describirá la práctica de “**Relax Dinámico**” completa:

1-Se comienza haciendo girar un pie, primero hacia fuera y luego hacia dentro, para relajar el tobillo. Luego se continúa con el otro pie.

2-Con la rodilla se levanta hasta suspender el pie y se realizan movimientos hacia delante y atrás dejando la pantorrilla relajada y usando la rodilla como pivote

3-Se hacen círculos hacia derecha e izquierda con la cadera. Se repite

4-Se desplaza a derecha e izquierda la cintura escapular. Se repite

5-Se elevan los brazos y tomando como pivote los codos se balancean los antebrazos describiendo una curva con las muñecas mientras se los mantiene relajados. Se repite

6-Se verifica la correcta posición vertical, con los pies en paralelo se estiran los brazos hacia delante (como si se quisiera empujar una pared). Al tiempo que se registra un leve tirón en la parte superior de la espalda se comienzan a

estirar y contraer los dedos girando primero hacia fuera y luego hacia adentro. Se repite. Luego se dejan caer los brazos a los costados del cuerpo perfectamente relajados.

7-Se elevan los hombros hacia el cuello (POSTURA DE QUE ME IMPORTA) luego se sueltan relajando. Se repite

8-Se trata de alcanzar el hombro derecho con la oreja, luego se vuelve la cabeza a la vertical y se procede de igual forma a la izquierda (POSTURA DEL MIMOSO). Se repite

9-Se gira la cabeza a la derecha, cuando se llega al final del recorrido se agrega un pequeño tirón, luego lentamente se vuelve la vista al frente y se repite hacia el otro lado. (NO). Se repite

10-Se ubica el mentón contra el pecho bajando la cabeza suavemente, luego se eleva hasta alcanzar la vertical (SI). Se repite.

11-Empezando con el mentón apoyado en el pecho se realiza un giro completo sobre la base del cráneo, muy lentamente. Luego se lo realiza hacia el otro lado. Se repite.

12-Se revisa la posición vertical atendiendo que los pies estén paralelos, bajo los isquiones y los hombros. Se mantienen levemente flexionadas las rodillas. Se comienza a bajar la cabeza empezando desde la coronilla y describiendo un movimiento envolvente hacia delante y hacia abajo. Se trata de bajar lo suficiente como para que las manos toquen el piso (si esto fuera posible) con la cabeza colgando perfectamente suelta y relajada. Para volver a la vertical, primero se estiran las rodillas y luego se asciende desde el cóccix vértebra por vértebra.

### ***Experiencia de paz:***

Esta experiencia es la cumbre de la relajación. Es una relajación completa que nos da el registro de paz interior, de bienestar con uno mismo.

Se plantea el ejercicio de la siguiente manera: "Vamos a utilizar, en este ejercicio, una imagen, la de una esfera que va a tener dos cualidades, va a ser

transparente y luminosa. Todo lo demás será según cada cual, por ejemplo para unos puede ser pequeña, para otros grande, etc. Bien, vamos a imaginar una esfera transparente y luminosa arriba de nuestra cabeza que va bajando y se introduce por la cabeza en el interior y va bajando hasta situarse en el centro del pecho, por dentro, la imagen la colocamos en el interior del pecho. Una vez situada en el interior del pecho, comienza a crecer, a aumentar su volumen, hasta que llega a los límites del cuerpo, volumétricamente. Es importante que esa sensación, de expansión, se extienda hasta los límites del cuerpo, es decir, irradiando desde el centro del pecho cada vez más hacia todo el cuerpo, hasta lograr una suerte de luminosidad interna. Cuando ésta coincida con los límites del cuerpo la relajación será completa.

A veces la respiración se hace amplia, acompañando a las emociones positivas que se van presentando: emociones de agrado, emociones inspiradoras, pero no se presta mayor atención a la respiración, simplemente ésta acompaña.

Pueden surgir también recuerdos y algunas imágenes muy vívidas, pero sólo se debe poner atención en la sensación de expansión. Cuando ésta llegue a los límites del cuerpo surgirá la experiencia de paz. Ahí uno puede permanecer unos minutos y luego, lentamente, comenzar a reducir la esfera, o la sensación de la esfera, según los casos, y la sacas por el mismo espacio que recorrió en la entrada haciéndola desaparecer” (Ammann, 2004, pp. 26-27-28).

## ***Bibliografía***

- Acevedo, G y Marcus, E. (1975). Autocontrol: revisión crítica desde el punto de vista de las terapias de la conducta, Santiago, Chile, Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad Católica de Chile.
  
- Abramovay Miriam (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío (on line). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 1-12. Obtenido el 04/08/10 en <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm>
  
- Ammann, L. A. (2004). *Autoliberación*. Argentina: Altamira.
  
- Amutio, K. A. (2002). Estrategias de manejo del estrés : el papel de la relajación (on line). Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 62, 19- 31. Obtenido el 03/02/2011 en <http://www.editorialmedica.net/archivos/cuadernos/Cuad-62-63-02-Trabajo 3.pdf>
  
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa- Calpe S.A.
  
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
  
- Castañar. P. J. (2010). Breve historia de la acción no-violenta. Madrid: Pentapé.
  
- Castro Santander, Alejandro (2004) *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
  
- Castro Santander, Alejandro (2006). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
  
- Cía, Alfredo. (2000) *“Estrategias para superar el pánico y la agorafobia. Manual práctico de recursos terapéuticos”* 2º edición. Buenos aires. El ateneo
  
- Cía, Alfredo.(2002) *“La ansiedad y sus trastornos”* Manual diagnóstico y terapéutico. Buenos Aires, Argentina. Editorial Polemos.
  
- De la Rubia, R. (2004). *Una introducción al humanismo universalista*. Madrid: RdlR
  
- Del Rey R. y Ortega R. (2001). Formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar (on line). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71. Obtenido el 05/06/10 en <http://www.uva.es/>
  
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004): Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid. Instituto de la Juventud.

- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla (on line) *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Obtenido el 01/07/10 en <http://www.rieoei.org/>
- Diccionario del Nuevo Humanismo (on line). Disponible en: <http://www.silo.net/Dictionary-es.php>
- Fernández, Isabel (1998) “*Prevención de la violencia y resolución de conflictos*”. Madrid. Ed. Narcea
- Ferroni M., Penecino E., Sánchez A. (2005). Violencia en la escuela: situaciones visibles en tramas invisibles. *Revista Ensayos y Experiencias*, 58, 79-85. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- García, M., Madriaza, P. (2005) Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos (on line). *Psykhé*, 14, 165-180. Obtenido el 01/07/10 en <http://www.scielo.cl/>
- García, M., Madriaza, P. (2005) La imagen herida y el drama del reconocimiento. Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile (on line). *Estudios pedagógicos*, 31, 2: 27-41. Obtenido el 01/07/10 en <http://mingaonline.uach.cl/>
- Garrido Genovés, Vicente (2002). Cómo desarrollar el bien: la escuela. En: *Contra la violencia. Las semillas del bien y del mal*. (pp. 366- 387). España. Editorial Algar.
- Gutiérrez, R. (2010). Eficacia en la aplicación de técnicas de biofeedback y relajación muscular en adultos mayores que presentan ataques de pánico (on line) Extraído el 03 de Febrero, 2011, de: [http://blogs.funiber.org/gerontologia7files/2011/02/Silva\\_-Gutiérrez\\_Romina\\_PFM.pdf](http://blogs.funiber.org/gerontologia7files/2011/02/Silva_-Gutiérrez_Romina_PFM.pdf)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. México. Ed. Ultra. Segunda Edición.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México. Ed. Mc GRAW – Hill Interamericana. Cuarta Edición.
- Labrador, F. J. Cruzado, J. A. Y Muñoz, M. (1993). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- La comunidad para el desarrollo (s/f). Antecedentes históricos de la no-violencia (on line). Extraído el 23 de Mayo, 2010, de: <http://www.lacomunidad.org.ar/modules/tinycontent/index.php>

-Lázaro Ezquerro, R (s/f). La relajación como técnica de autocontrol (on line). Extraído el 03 de Febrero, 2011, de: [http://www.Tmesassr.org/la\\_relajación\\_como\\_técnica\\_de\\_Autocontrol\\_emocion\\_al.doc](http://www.Tmesassr.org/la_relajación_como_técnica_de_Autocontrol_emocion_al.doc)

- López Martínez, M (s/f). No-violencia para generar cambios sociales (on line). Extraído el 23 de Mayo, 2010, de: <http://www.revistapolis.cl/9/novio.htm>

- López Martínez, M (s/f). Principios y argumentos de la no-violencia (on line). Extraído el 23 de Mayo, 2010, de: <http://www.revistapolis.cl/9/novio.htm>

-Luciano, G; Marín, L; Yuli, M (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? (on line) *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 1: 27-39. Obtenido el 07/06/10 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29213103>

- Mahoney, M. J; Kadzin, A. E. y Craighead, W. E. (1981). *Modificación de la conducta, principios técnicos y aplicaciones*. Barcelona: Omega, SA.

- Marquina Espinoza, A. (2003). *Aportes para una educación no-violenta*. España: RdlR

- Moreno, Martins, F. (2009) Algunos conceptos sobre la violencia. En I. Markez Alonzo, A. Fernández Lirilla & P. Pérez-Sales. (Comp.) , *Violencia y salud mental*, (pp. 17-43). España: Compiladores

-Muller, Jean-Merlé (s/f). La no-violencia como filosofía y como estrategia (on line). Extraído el 23 de Mayo, 2010, de: <http://www.non-violence-mp.org/muller/filosofía.htm>

- Organización Mundial de la salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud (on line). Extraído el 15 de Agosto, 2010, de: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/Abstr\\_cspanish.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/Abstr_cspanish.pdf)

- Palomero J. Emilio y Fernández M. Rosario (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global (on line). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38. Obtenido el 05/06/10 en <http://www.uva.es/>

-Pertus, A (2001). Cultura De la violencia y educación secundaria (on line). *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49. Obtenido el 25/05/10 en <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=118100>

- Piccininni, V. Rohn, K. Joaquín, G. Miconi, C. Pérez Aguirre, E. Novotny, H & Pampillón, M. (2009). Temas sobre la no-violencia. *Manual de formación personal para los miembros del movimiento humanista* (pp. 38-45). Centro de estudios Punta de Vacas, Mendoza, Argentina.
- Pintus Alicia (2005). Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones (on line). *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-14. Obtenido el 02/08/10 en <http://www.rieoei.org/rie37a06.htm>
- Sánchez.,J; Rosas, A, Olivares, J (1998).Las técnicas de relajación en el campo de la psicología clínica y de la salud en España: Una revisión meta analítica (on line). Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 45, 21- 36. Obtenido el 03/02/2011 en <http://www.es/metaanalysis/pdf/7035.pdf>
- Sánchez Mirta (2005). Los puntos de vista de docentes y alumnos sobre la violencia escolar. *Revista Ensayos y Experiencias*, 58, 86-95. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Sierra, J; Ortega, V; Zubeidat, I (2003) “*Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*” Artigos. *Revista Mal-Estar e Subjetividad e Fortaleza* V. III / N° 1 / (on line). Disponible en: [http://www.unifor.br/hp/pos/mps/revista/2003/revistav3\\_n1/1\\_sierra.pdf](http://www.unifor.br/hp/pos/mps/revista/2003/revistav3_n1/1_sierra.pdf).
- Soler, C; López, J. R. y Freixinos Ros M. A. (2003) Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: Características asociadas al genero (on line). *Revista de psicopatología clínica, legal y forense* .3 , 5-21. Obtenida el 10 de febrero del 2011 en <http://www.masterforense.com/pdf/2003/2003art13.pdf>
- Spielberger, C.; Gourch, R.; Lushene, R. (2002) *Cuestionario de Estado – Rasgo de Ansiedad*. Ediciones TEA. Madrid. 6º Edición.
- Thorensen, C. y Mahoney, M. (1974) *Autocontrol de la conducta*. México: Fondo de cultura económica.
- Venturni, D. (1995) *Bandura: Capacidades Cognitivas*. Documento de cátedra Psicología Cognitivo conductual. Facultad de psicología. Universidad del Aconcagua.
- Villanueva, Ana (2005) ¿Qué violencia y qué escuela muestran los medios?. *Revista Ensayos y Experiencias*, 58, 45- 53. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Villalobos Monroy, Guadalupe (2007). La violencia en la escuela: claroscuro de una realidad (on line) *Educere*, 11, 36. Obtenido el 02/07/10 en <http://www.scielo.org.ve/>

- Zerbino M., Torchio, R. (2004). Entre la violencia y el fracaso: las transformaciones educativas del S. XXI. *Revista Ensayos y Experiencias*, 43, 29-43. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.