





Capítulo 5

Problemas emocionales y familiares en los escolares

*Addressing emotional and family problems
in schoolchildren*

Elizabeth Ceballos Taborda*

* Psicóloga, especialista en problemas de la infancia y la adolescencia.
Correo electrónico: eceballos@poligran.edu.co

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo presentar, desde la perspectiva de algunos autores, la experiencia personal en instituciones educativas y en la clínica particular, de acuerdo con algunos conceptos y estrategias que se utilizan en el campo educativo para intervenir en las dificultades que afectan el bienestar emocional de los estudiantes. Es así como se revisará el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes, y se podrá notar la influencia y la importancia que tiene la relación familiar del menor con su desenvolvimiento dentro de una institución educativa.

Una de las principales ocupaciones del psico-orientador escolar es promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo, teniendo en cuenta sus características individuales, familiares, sociales y culturales. Por ello, es importante que los psicólogos escolares encuentren la capacidad de detectar y hacer acompañamiento en estos casos, ofreciendo apoyo psicológico individual o grupal, orientación familiar, asesoramiento a docentes y directivos, así como trabajar de manera interdisciplinar en coordinación con otros profesionales y servicios.

Si se comprenden todas las aristas que intervienen en el desenvolvimiento integral de los menores de edad escolarizados, los problemas emocionales y familiares que ellos pueden experimentar representan una parcela significativa para su desarrollo psíquico, lo cual genera en ellos malestares que hoy en día se nombran como ansiedad, depresión, baja autoestima, conductas disruptivas, violencia, entre otros.

Si bien, conocer las causas específicas de los problemas emocionales de los menores que aquejan a los padres, profesores y psicólogos —en adelante adultos cuidadores— son de suma importancia para abordar asertivamente su acompañamiento, se debe recordar que cada caso es particular y cada sujeto posee distintas maneras de comprender y relacionarse con su

entorno. Por lo tanto, despejar cada una de las causas desborda los propósitos de este capítulo, por ende, solo se mencionarán algunas generales y las más comunes para enfocarnos en las posibilidades de abordaje y acompañamiento desde una institución educativa.

El desarrollo emocional del niño o niña no comienza en el momento en el que se escolariza o cuando empieza a utilizar el lenguaje, sino mucho antes, previo a ser concebido. Con el deseo de los padres de tener un hijo, ya existe en ellos una imagen de su aspecto y comportamiento ideal, se plantean cómo llamarlo y se desea con un género específico, en muchos casos; en otras palabras, antes de existir biológicamente ya este sujeto se encuentra nombrado. En la etapa prenatal este deseo se torna realizable y todo esto, sumado a lo que en adelante ocurrirá será insumo para formar el carácter emocional de este sujeto.

De igual manera, antes de entrar en materia, es necesario tener presente que no todo comportamiento emocional que no se acomode a las expectativas del adulto o de la norma de la institución, significa un problema por resolver, es decir, existen manifestaciones emocionales que no se encuentran dentro de lo normativamente esperado por otro, pero que es pertinente permitir su expresión y comportamiento.

Manifestaciones violentas y disruptivas

Dentro de toda institución que debe impartir normas, incluyendo la institución familiar, se conocen como conductas disruptivas la transgresión de las leyes impuestas, el desafío a la autoridad, el comportamiento verbal o físico agresivo y la falta de empatía. Para la teoría psicológica, desde la teórica psicodinámica y cercana al psicoanálisis, Londoño (2010) reúne en su artículo la manera cómo la agresividad en los escolares se encuentra vinculada con las relaciones establecidas en la familia, las habilidades personales y los estilos de crianza de los cuidadores.

Por su parte, en su artículo “El sujeto infantil y la violencia” (2016), la médica pediatra Rocío Gómez menciona que en la infancia se posee una capacidad para la agresividad y la destrucción que, en muchas ocasiones, es de origen fantasioso y esto se puede notar en el juego de los niños y niñas a la hora de destrozarse juguetes y pelear, pues tanto el odio como el amor hacen parte de la vida humana.

[...] el niño, como sujeto deseante vive el amor, el odio y los conflictos inherentes a la experiencia humana... Amor y odio son una realidad constante. El odio y la agresividad hacen parte también de nuestros vínculos de amor. La más tierna de nuestras relaciones amorosas lleva adherida agresividad, la cual puede incitar al deseo de muerte. Nuestro inconsciente mata incluso por pequeñeces: “me provoca matarlo”, “que se largue”, “que se lo lleve el diablo”, “no me lo soporto más”. Cuando los niños pelean con sus papás, con frecuencia dicen a sus progenitores: “no te quiero”, “váyase”. Todo esto quiere decir “que la muerte se lo lleve”. Por lo tanto, entre estas dos vertientes de amor y odio se van a establecer las relaciones entre los seres humanos. (Gómez, 2016, p. 40)

Entonces, según cómo se manejan las interacciones físicas y verbales en los primeros años de vida, las palabras con las que los padres o los profesores apresuradamente se refieren a los niños en algunos momentos y la manera como estos adultos manejan los comportamientos indeseados por parte de los menores, marcará la pauta con la cual estos últimos van a encontrar y desarrollar herramientas para lidiar con sus emociones en sus años venideros. Se puede decir, hasta este punto, que lo que ocurre en el espectro emocional es un trabajo de la psique del sujeto infantil con el reflejo que este percibe de los adultos que lo educan.

A manera de respuesta, frente al manejo del odio y la agresividad infantil —en los casos de un desarrollo psíquico deseable— se subliman a través del juego, el lenguaje y la correcta adquisición de los diques morales, transformando los deseos más violentos del narcisismo infantil en formas moral y socialmente aceptables para convivir con los otros. Es aquí cuando vemos que los niños, sea cual sea su exposición a la violencia, juegan a eliminar al otro, a desaparecer o a matarlo; pero después del juego pueden seguir compartiendo espacios, atención y cuidado con esos que mataron en el juego. Como segundo recurso está la norma y los límites que inician en el hogar y se trasladan a las instituciones educativas, cuando se instaura el límite para convivir con el otro, se frustra ese deseo más primario y el infante busca resolver su problema de otra manera, lo que no significa que sea fácil, pues pueden aparecer los conflictos emocionales propios y con los demás y, por ende, debe aparecer el oportuno acompañamiento del cuidador para guiarlo en su desarrollo.

Dicho lo anterior, la propuesta no es partir de la creencia que se puede eliminar completamente la idea de agredir o violentar al otro, sabiendo lo antes dicho, más bien, es promover espacios de escucha para ese malestar, ayudar a ponerle nombre, responsabilizar al sujeto de sus actos y como efecto, que asuma las consecuencias naturales que esto conlleva, y si estas consecuencias deben ser impuestas por la institución o la familia, que sean coherentes con su edad y entendimiento.

Conocido lo anterior y en términos prácticos se presenta el siguiente caso: el niño que creía que la agresividad era la norma. Carlos, un niño de 6 años que se mudó con su familia de ciudad por motivos de salud de su madre y sin recibir explicaciones acerca del cambio, llega a su primer día de clases en el nuevo colegio y presenta un comportamiento —esperable en estos casos— de llanto, manifestaciones de no querer estar allí y de extrañar su antigua vida. Es recibido en consejería escolar, ya que se escapó del salón de clase e indica no querer ingresar nuevamente; en este caso, con el fin de brindarle seguridad, regulación y generación de vínculo positivo con el colegio, se le permite estar en la oficina de psicología para tal fin. Los días pasan y los comportamientos de desagrado se tornan en actitudes agresivas, golpes a compañeros, amenazas de muerte a profesores y pares, ataques físicos durante el juego y constantes intentos de escape de la institución.

Las situaciones antes mencionadas terminan siendo atendidas bajo consecuencias normativas a la luz del manual de convivencia; pero, el aspecto emocional que no se regula bajo este mecanismo, tuvo un direccionamiento más complejo y detenido en el tiempo. Durante las reuniones con la familia en torno a las sanciones impuestas al estudiante, se identificaron patrones agresivos por parte del padre hacia la madre y una relación de poder económica y académica en la misma dirección. El diálogo con la familia para acompañar esta dificultad emocional con el menor era enrevesado en el orden que se encontraban a la defensiva ante cualquier solicitud del colegio. Así las cosas, teniendo las barreras para trabajar con la familia, se acudió al trabajo de acompañamiento escolar al niño durante la jornada, brindando un entorno protector que fuera desarmando poco a poco su comportamiento.

Se encontró que el niño, además de replicar algunas maneras de ejercer poder que observaba en el hogar, creía que al colegio se iba a pelear y defenderse del otro, pues, al no estar en su ciudad de origen, creía que

era un lugar peligroso donde no era deseado. Además, su padre por cuestiones laborales, sostenía su estadía en su ciudad de origen y viajaba cada 15 días a la casa de su familia para visitarlos; en estas visitas, se le encargaba al niño a “ser el hombre de la casa” mientras él regresaba, y ¿cuál era la imagen más cercana que Carlos tenía de un hombre? De esta manera, se pudo deducir y aclarar mediante pasaba el tiempo de conversación con el niño, a través de sus palabras y comprensión de estas, el motivo original de su comportamiento. Después de esto, el camino por seguir fue llevarlo a una interpretación diferente de su entorno afectivo y escolar.

Por parte del colegio se propuso una interacción y convivencia con el menor a partir de representar las figuras de autoridad desde una postura de diálogo y también se hicieron intervenciones grupales con el fin de modificar vínculos con sus pares por relaciones empáticas y de confianza.

Manifestaciones de origen ansioso

Como premisa rectora, se dirá que el estrés y la ansiedad como mecanismos de defensa y supervivencia son naturales en el ser humano, así que la meta tampoco es creer y promover en los entornos educativos que estos deben ser eliminados o que existen maneras de borrarlos de nuestras vidas. No obstante, cuando el estrés y la ansiedad aparecen sin estar en peligro real o de manera constante y casi enfermiza, es cuando los profesionales de la salud mental reciben las preguntas: ¿por qué está así?, ¿qué hago con esto?, por parte de profesores o padres que se preocupan por los niños o de adolescentes y quienes buscan al psico orientador, por sus propios medios, para que los guíe en su angustia. Estas manifestaciones ansiosas sin peligro serán el tema del presente capítulo.

Hasta la edad temprana, de 3 a 4 años, es natural que el infante recurra a comportamientos de apego exagerados con su figura segura —los padres o la docente del jardín en el caso de ya estar escolarizado—; sin embargo, más allá de esa edad, se puede considerar como síntoma de ansiedad. Como lo menciona Dio Bleichmar (2005), en su manual de psicoterapia, no significa necesariamente que sea por ansiedad de separarse de esa figura cuidadora (ansiedad por separación), sino porque le resulta una figura conocida frente a una amenaza interior que sufre el niño con su entorno, ya sea relacionarse con pares, temor por entregar una tarea o porque alguien

le parece agresivo. La respuesta del menor a la pregunta ¿qué le pasa o qué siente? suelen ser argumentos para no estar en la actividad como decir que no le gusta y no las razones reales por las que se está alejando de la situación y se está apegado a este adulto protector. Este comportamiento puede apuntalar, como lo dice la autora, “una inseguridad o inhibición creciente, que se estructura como rasgo de carácter o personalidad” (Dio Bleichmar, 2005, p. 81), sobre todo, si los adultos también justifican su comportamiento.

Para seguir con los comportamientos de apego que pueden desencadenar en dificultades emocionales ansiosas, en la experiencia con niños en etapa preescolar, los cuales, según los estereotipos educativos, ya se encuentran en edad biológica para ser escolarizados, no sería prudente afirmar que todos se encuentran psíquica y emocionalmente listos para este reto y forzar por el motivo que sea esta inmersión a la escolarización, cuando el menor no se encuentra preparado también suele ser precedente de un carácter ansioso para los siguientes años escolares.

En relación con la sobreprotección o la desprotección familiar, como precursor de la inseguridad y ansiedad, ya se puede notar que las manifestaciones ansiosas se encuentran relacionadas con el tipo de apego que ha desarrollado el infante con sus cuidadores y estas manifestaciones no solo se quedan en el ámbito emocional, sino que también permean los ámbitos académico y social, llegando, en algunos casos, al fracaso y deserción escolar. Para ilustrar mejor este apartado, a continuación, serán descritos dos casos en los que se pueden notar estos síntomas ansiosos en niños de etapa primaria.

Tanto Pedro como Juanita se encuentran estudiando en un colegio que cuenta con preescolar-jardín (desde los 2 años), primaria y bachillerato. Estos niños vienen estudiando desde preescolar en la institución y pasan a primaria, por lo que dicha transición no supone tanto choque al seguir con los mismos compañeros y en la misma institución; sin embargo, el reto se encuentra en la autonomía y la exigencia académica que les impone estar en la sección de primaria, así como el cambio de docente. Ambos casos llegan como queja por parte de sus profesores a la oficina de consejería escolar, en la medida en que les preocupa los llantos repentinos, la falta de asistencia a clase, la falta de creación de vínculos con pares, la angustia en las clases y los conflictos de convivencia que ambos niños

presentan en sus aulas. Por consiguiente, se empieza con observación e indagación por parte de psico orientación para abordar de la mejor manera cada caso:

En el caso de Juanita, se observa que es la única niña de su grado que aún es llevada por sus padres hasta el aula de clase, pues no la despiden en la puerta del colegio, como ocurre con los demás estudiantes. Su madre en esta rutina matutina de manera verbal y constante manifiesta que “es muy dura la madrugada”, que “le da pesar que le dé frío a su niña durante el día”, que le gustaría que “le dejaran tener celular para que se pudiera comunicar con ella ante cualquier urgencia”; comentarios que escucha su hija, profesores y estudiantes, además, algunas veces, es vista llorando al despedirse de la menor.

Con Juanita ocurre, entonces, que no puede ir al baño durante la jornada escolar porque siente miedo, cree que sus compañeros cuando están compartiendo y disfrutando posiblemente se están burlando de ella, manifiesta tener algún dolor a la hora de presentar una tarea o examen, por esto no cumple con los solicitado en clase y cuando falta, el motivo que expresa su mamá es que ese día estaba haciendo mucho frío y por eso no la llevó.

Por su parte, Pedro busca diariamente a su profesor o a la psicóloga para decirle que algún niño le pegó o lo agredió verbalmente, dice que le hacen manoteo y que no tiene amigos, porque no juegan lo que él les propone. Su madre, en la misma dinámica de su hijo, traslada exactamente las mismas palabras que él dice a las directivas de la institución, exigiendo cambios y consecuencias para los demás niños.

A la hora de abordar las situaciones de agresión que Pedro manifiesta, los demás compañeros no saben por qué están siendo acusados o relatan que tuvieron una interacción con Pedro para ellos natural y sin ningún tipo de agresión. Dado esto, se procura hacer una observación no participativa y a distancia del día escolar de este menor, encontrando que los típicos conflictos infantiles e interacciones como hacer fila en la tienda, elegir el líder en el juego, apostar carreras y demás actividades propias escolares son para Pedro una amenaza a su bienestar y un ataque, por lo tanto, su comportamiento se desencadena en llanto y acusaciones de agresiones que no han ocurrido exactamente como las cuenta.

En ambos casos, se profundizó entrevistando a los padres para indagar por pautas de crianza y para proponer en conjunto maneras de gestionar estas

dificultades emocionales que preocupan a la institución. Como resultado, fue necesario psicoeducar tanto a padres como a profesores, toda vez que, y como se mencionó antes, cada proceso toma su tiempo y su ruta para ser encauzado. A los profesores fue necesario recordarles la necesidad de tener en sus aulas un ambiente dispuesto a escuchar y dialogar, de igual manera, generar espacios seguros donde inviten a sus estudiantes a sentirse cómodos, resguardados y con oportunidad de gestionar sus emociones.

En cuanto a padres de familia, se recomendaron estrategias encaminadas al fortalecimiento de la autonomía de los niños en casa, a introducir el sentido de la frustración y la pérdida como aspectos naturales de la vida, a ser un polo a tierra de las emociones de sus hijos y no replicadores automáticos de estas sin hacerles ningún tipo de filtro que cuestione o mitigue lo que sus hijos están sintiendo.

Las dificultades en la adolescencia

Precisamente, para este grupo etario existen posturas desde el psicoanálisis que orientan a los cuidadores, a partir de la comprensión de este momento como un proceso y no como una etapa específica. Al respecto, como cuidadores también se pueden ver envueltos en angustias relacionadas con el manejo de los conflictos emocionales que los adolescentes sufren, ya que no son los niños que solían tener los comportamientos antes conocidos, sus problemas cambian y la manera de abordarlos también debe cambiar.

Para soportar lo anterior, nos remitimos a *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis*, de Didier Laurus (2005, p. 44), donde discute el lugar que ocupa el adolescente, al no ser ni un adulto ni un infante y reflexiona sobre el trabajo de metapsicología de Freud, en la que se define la adolescencia como un “proceso de transformación difícil en el plano psíquico que raramente transcurre sin obstáculos, sin sobresaltos, sin alternancia de tensión y descarga de la tensión”. Tesis similares proponen Ana Freud (1936) y Mannoni *et al.* (2012) cuando hablan de que lo “normal” en la adolescencia es el conflicto con ellos mismos y con lo que hasta el momento ha representado autoridad o influjo sobre sus vidas, por lo que advierten que una armonía total y sin dificultades es, por el contrario, un síntoma de anomalía en esta fase de la vida.

Con la anterior introducción, se entenderá, entonces, que es esperable en los adolescentes que pasen por situaciones de desequilibrio, duelo, angustias y pérdidas desde el punto de vista psíquico. Con respecto a las manifestaciones disruptivas, por ejemplo, estas, además de lo que puede ser un resultado de la falta de instauración adecuada de la norma en la primera infancia, suelen ser actitudes en respuesta contestataria a la norma del adulto o a las imposiciones que el sistema en el que está inmerso le aplica, ya que están cuestionando todo lo impuesto para llegar a sus propias conjeturas y crear sus propias ideologías de vida. Lo anterior, en ningún momento, significa que el cuidador retire los límites y las normas, debe seguir sosteniendo una figura de autoridad y apego seguro —comprendiendo que la autoridad y el amor no se contradicen, van de la mano—; en todo caso, debe evitar creerse amigo del adolescente y aunque va a sentir un rechazo por parte de este, debe estar siempre cerca, no para empujar, pero tampoco para truncar la adolescencia.

Con la adolescencia ocurren diferencias en cuanto a la manera de gestionar las dificultades emocionales, pues no solo basta con las herramientas que se tienen desde la infancia al valerse del lenguaje para nombrar y manifestarse, y así el adulto entienda lo que le pasa y pueda ayudarlo, sino que es necesario tomar acción y hacerse cargo de eso nuevo que está experimentado.

Caso 2, lo necesaria que es la falta: Camila es una estudiante de bachillerato que constantemente es enviada a la oficina de consejería estudiantil por sus docentes, debido a su comportamiento displicente y a sus comentarios abiertos de estar aburrida con todo. Sus expresiones más comunes son “este colegio no tiene nada nuevo que enseñarme”, “hoy no tenía ganas de venir”, “nada me emociona”. A la hora de entablar conversación con ella en la oficina de psico orientación, inicialmente, pone una barrera para hablar de lo que ocurre, dice que sus papás no “creen en los psicólogos” y que nadie va a entender lo que ella siente, “prefiero esperar hasta el día que no quiera seguir más”. Adicional a esto, los docentes han tenido que llamarle la atención por su actitud desafiante y faltas de respeto hacia ellos.

A oídos de muchos, estas manifestaciones generan alerta por indicar posiblemente deseos de no querer vivir y de no tener apego o emoción hacia algo que la motive. En efecto, sí ocurre algo de falta de deseo o de no encontrar en qué cosas o actividades ponerlo, deducción inicial a la que

se llega cuando después de generar vínculo empático con ella y que empezara a hablar de lo que quisiera, se descubrió que en cuanto actividad lúdica que conocieran sus padres, la inscriben para que tenga todas las oportunidades posibles de sobresalir; además de ser una manera de que no esté sola en casa, pues son profesionales muy ocupados en sus respectivos trabajos y casi no comparten tiempo juntos. Las posibilidades no solo son de tipo académico, sino viajes, ropa y gustos, en general, sin que sean, en muchos casos, una aspiración para ella.

En las reuniones con los padres, derivadas de las preocupaciones de los docentes, se pudieron notar rastros de un estilo de crianza atravesado por un temor a asumir su lugar de educadores de su hija y por esto prefieren, en este caso, que sea ocupado por una actividad externa que haga el ejercicio de cuidar y educar. Con respecto a su hija, se les habló acerca de lo necesaria que es la falta en su vida para poder desear, para tomarse un tiempo y planear cómo va a conseguir algo que se le dificulta tener, pues esto puede generar cambios de actitud frente a las cosas que la rodean.

Antes, unos datos importantes

En el presente capítulo se ha abordado el tema con una mirada teórica y basada en experiencias clínicas, empero, los datos cuantitativos que demuestran una realidad matemática de la población colombiana brindan un panorama con una medición más global de la realidad en tiempo y lugar, de tal modo que, si se revisan los últimos 5 años y teniendo presente la pandemia de COVID-19, la cual exacerbó los diagnósticos en salud mental debido a la incertidumbre, el aislamiento y demás cambios en la panorámica de la humanidad, se encuentra a Martínez-Cabezas *et al.* (2024), con un estudio de ansiedad y depresión antes y durante la pandemia, que arrojó un aumento en la prevalencia de estos dos componentes en mujeres con respecto a los hombres y en adolescentes (de 12 a 17 años), en comparación los adultos (mayores de 18 años). Dicho de otra forma, las mujeres adolescentes son el grupo de personas con mayor vulnerabilidad y afectación en lo que se refiere a depresión y ansiedad.

Depression and anxiety in Colombia during the COVID-19 pandemic

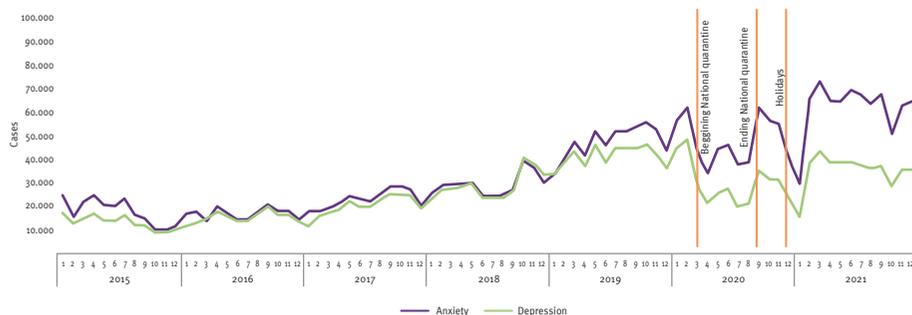


Figura 1. Casos por trastorno de ansiedad y depresión

Nota. La gráfica muestra el número de casos por trastornos de ansiedad y depresión 2015-2021 por año y mes en Colombia, todas las edades, todos los sexos.

Fuente: Martínez-Cabezas *et al.* (2024).

Este estudio permite concluir que, el reto de las instituciones educativas de saber acompañar los problemas emocionales y de salud mental de la comunidad educativa es aún más grande en la actualidad, por mencionar algunos están la creciente demanda de atención psicológica a tener más personas de la comunidad educativa con esta necesidad y la implementación de programas en promoción y prevención en salud mental que incluyan actividades de educación emocional y desarrollo de habilidades sociales.

La importancia del juego

Como se mencionó en el apartado de las manifestaciones disruptivas, el juego es el mecanismo por excelencia para sublimar deseos violentos, pero también es necesario para comprender lo que pasa alrededor del mundo de ese niño o niña que juega. Este replica, a su manera, lo que observa y escucha en su casa, hace sus propias interpretaciones, como lo indican Langer *et al.* (s. f., p. 78):

[...] el juego, en tanto que manifestación de deseos, fantasías y conflictos, permite al niño un trabajo mental de elaboración de los

afectos, el cual lo ayuda a comprenderse y a comprender mejor el ambiente externo, permite el paso de un mundo egocéntrico a un mundo sociocéntrico.

En este mismo sentido, si bien el juego dirigido por el adulto y basado en productos hechos para actividades específicas son necesarios para fines pedagógicos y cognitivos, en el aspecto emocional no hay nada mejor que permitir el juego libre del niño valiéndose de lo que tenga en su ambiente y sin ser intervenido por el adulto, aquí precisamente se da más oportunidad a su interpretación del mundo y al desarrollo de la creatividad.

Estrategias para docentes y personal educativo

- Debido a que el aspecto emocional es transversal a los demás aspectos que rodean la vida de un escolar (lo académico, social, nutricional y comportamental), es preciso fortalecer los espacios que eduquen acerca del acompañamiento emocional, que, en ocasiones, como lo ha enseñado el ejercicio de la clínica, se puede alcanzar con ofrecer un espacio para escuchar. Esto, en los casos en los cuales el menor ya tenga un crecimiento en el uso del lenguaje; así lo menciona Anna Freud (1965, p. 101):

Después de completarse el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, la ira y el odio pueden encontrar en las palabras una descarga nueva, comparativamente inofensiva, en lugar de verse limitados a fantasías incontroladas y acciones dañosas.

- Validar las emociones de los estudiantes, pero no engancharse con ellas; es decir, reconocer que el niño, niña o adolescente siente una emoción displacentera y, en algunas ocasiones, esta emoción está dirigida propiamente al adulto que lo acompaña; esto no significa que el adulto pueda igualarse, porque también se alteró o como una manera de enseñarle al menor cómo se ve y se siente lo que acabó de hacer.
- La importancia de la norma y el límite: se debe comprender que, como institución, la familia tiene una tarea fundamental en la medida en que es el ambiente en el cual el individuo debe aprender a adaptarse a la sociedad y esto se hace a partir de identificaciones

con la ley y la norma. No temer a ser la figura de autoridad, pues no es contradictorio con la figura de apego amoroso. Si un menor tiene un problema y sus cuidadores son sus amigos, ¿a quién va a ver como figura segura para pedir ayuda?

- Crear un clima de confianza y respeto ya sea en el aula de clases, en la oficina de consejería o en el lugar donde se haga la intervención, esto permite que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y apoyados.
- Fomentar la expresión de las emociones mediante actividades artísticas, lúdicas, reflexivas o a través del diálogo.
- Detectar e intervenir ante posibles señales de alerta, como cambios repentinos de conducta o rendimiento académico, aislamiento social o agresividad.
- Explorar la interpretación que el menor le da a la sensación o emoción que experimenta, ayudándole a verbalizar lo que la genera y a reconocer cómo se manifiesta en su cuerpo, en su conducta y en su vida cotidiana.
- Invitar y acompañar en la búsqueda de nuevas formas de afrontar la dificultad emocional que atraviesa el estudiante, de manera que estas nuevas formas sean más adaptativas y saludables.
- Como psicólogo educativo, mantener serenidad y determinación en la intervención de las crisis dentro del plantel y frente a los padres de familia, esto genera en el ambiente una sensación de confianza y, por ende, una oportunidad para dilucidar la situación.
- No infantilizar la situación o al menor cuando se le habla; es decir, utilizar un lenguaje claro y cercano, pero no anómalo y pueril para dirigirse al estudiante. Como se mencionó antes, no pretender ser amigo del estudiante o tratar de hablar y actuar como este; recordemos que no está buscando un par, está necesitando ayuda de alguien que debe saber guiarlo.
- Animar al estudiante a que empiece a hablar de lo que desee, así no vaya directo a la conversación objeto del problema, es importante hacerle sentir que todo lo que dice tiene un valor, además,

esto genera vínculo empático para cuando se decida a hablar del problema.

- Hacer el encuadre de cuál es el tipo de intervención que se hace desde el colegio, hacerle saber que es un lugar seguro para hablar, pero que, por ser menor de edad escolarizado, es importante que los padres o los profesores tengan alguna información relevante para su proceso académico. Esto último puede ser consensuado con el adolescente, según la información y la situación.
- Orientar y derivar a los estudiantes y sus familias a procesos de psicología externa, toda vez que dentro del ejercicio de la psicología educativa en las instituciones no es posible llevar un proceso clínico tan estricto que permita esclarecer un diagnóstico y tratamiento.
- Promover siempre la amalgama colegio, familia y proceso externo —en caso de que se requiera o exista este último—, con el fin de obtener mejores resultados frente a las situaciones que se van a atender.
- Brindar información y formación sobre temas relacionados con la salud emocional, la prevención del acoso escolar y las habilidades para la vida a la comunidad educativa. Escuelas de padres, capacitaciones a docentes e intervenciones en el aula directamente con los estudiantes.
- Proponer espacios dentro del horario académico que estén dispuestos a enseñar inteligencia emocional a partir de talleres e intervenciones del psicólogo escolar. Lo anterior educa a la comunidad educativa acerca de la importancia que se le da al tema y permite que el psicólogo tenga cercanía con todos los estudiantes para hacer observaciones y posibles impresiones diagnósticas que le ayuden a la detección de problemas.

Glosario

Diques morales: hace referencia a un muro que contiene el desborde; se refiere a la instauración de la ley.

Inconsciente: como adjetivo designa los procesos mentales que no son materia de la atención consciente en un momento dado.

Narcisismo infantil: referente al egoísmo y egocentrismo que se experimenta en la infancia.

Psique o psiquismo: referencia a los procesos psicológicos que Freud denominó inconsciente, preconscious y consciente. Es la capacidad de transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias. Disposición y organización interna.

Sublimación: en psicoanálisis, transformación de los impulsos instintivos en actos más aceptados desde el punto de vista moral o social.

Referencias

- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Ediciones Paidós.
- Freud, A. (1965). El yo y el ello en la pubertad. En *El yo y los mecanismos de defensa* (pp. 151-166, Y. de Cárcamo y C. Cárcamo, trad.; 4.ª ed.). Paidós. Obra original publicada en 1936.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Ediciones Paidós.
- Gómez-Gallego, R. (2016). El sujeto infantil y la violencia. *Revista Facultad De Odontología Universidad De Antioquia*, 6(1), 37-43. <https://doi.org/10.17533/udea.rfo.26843>
- Langer, M. de los Ríos, A. Salamanca, R. Ramírez, H. Dapena, J. Vargas, P. Amaya, G. Ramírez, M y Vásquez, E. (s. f.). *Seminario sobre relaciones entre padres e hijos*. Universidad de Antioquia. Bienestar universitario. Orientación y Consejería.
- Lauru, D. (2005). *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis* (1.ª ed.). Nueva Visión.
- Londoño Bernal, L. V. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 274-293. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/45/99>
- Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B. y Hébrard, J. (2012). *La crisis de la adolescencia*. Editorial Gedisa.

Martínez-Cabezas, S., Pinilla-Roncancio, M., Carrasquilla, G., Casas, G., González-Urbe, C. (2024). Prevalence of Depression and Anxiety in Colombia: What happened during COVID-19 pandemic? *Plos One* 19(10): e0282760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282760>