

01985

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



**AUTOESTIMA, ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO  
DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DESARROLLO**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA QUE PRESENTA:  
MARÍA ANGÉLICA VERDUZCO ALVAREZ ICAZA**

**COMITÉ TUTORIAL:**

*DR. EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO*

*DR. PATRICIA ANDRADE PALOS*

*DR. CATALINA GONZÁLEZ FORTEZA*

**SINODALES:**

*DR. JUAN JOSÉ SÁNCHEZ SOSA*

*DR. SERAFÍN MERCADO DOMENECH*

*DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS*

*DR. GUADALUPE ACLE TOMASINI*



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Programa de Maestría y Doctorado en Psicología**

**AUTOESTIMA, ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO  
DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DESARROLLO**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA QUE PRESENTA**

**Ma. Angélica Verduzco Alvarez Icaza.**

**Comité tutorial:**

Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Dra. Patricia Andrade Palos

Dra. Catalina González Forteza .

**Sinodales:**

Dr. Juan José Sánchez Sosa

Dr. Serafin Mercado Domenech

Dr. Samuel Jurado Cárdenas

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

*Agradezco a mis asesores por su paciencia y  
dedicación, a Guillermo y Edith.*

*Con todo mi cariño para Diana, Alonso, Max, y Rosa.*

*Esther, gracias por tu apoyo.*

## Índice

	Pág.
1. Introducción.....	1
2. Autoestima.....	3
2.1 Antecedentes Históricos .....	3
2.2 Definiciones .....	8
2.3 Formación y determinantes de la Autoestima.....	10
2.4 La Autoestima desde el punto de vista del desarrollo.....	11
2.5 Autoestima Alta y Baja.....	12
2.6 Autoestima y Género.....	14
2.7 Técnicas para la medición de la Autoestima.....	16
2.8 Instrumentos de medición de la Autoestima.....	17
2.9 Investigaciones actuales sobre la Autoestima en relación al Estrés y al Afrontamiento.....	18
3. Estrés y Afrontamiento en los niños.....	20
3.1 Antecedentes del estudio del Estrés.....	20
3.1.1 El estudio del Estrés en población infantil.....	22
3.1.2 El estudio del Estrés a través del desarrollo infantil.....	24
3.2 Líneas de investigación sobre el Estrés y el Afrontamiento en población infantil	27
3.2.1 El estudio de los Sucesos Mayores.....	28
3.2.2 Estudios de Correlación.....	28
3.2.3 Estudio de los Sucesos Diarios.....	29
3.2.4 Evaluación de los Sucesos de Estrés desde el punto de vista de los niños	29
3.2.5 Taxonomías Inductivas.....	31
3.3 Estudios de Afrontamiento en población infantil.....	31
3.3.1 El estudio del Afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo infantil	33
3.3.2 Estudios sobre el Afrontamiento de Sucesos Mayores.....	37
3.3.3 Estudios sobre el Afrontamiento Diario en niños sanos.....	37
3.3.4 Estudios de Medidas Inductivas.....	37
3.4 Diferencias en relación a las variables de Estrés y Afrontamiento entre niños y adultos.....	39
3.5 Estudios de Estrés y Afrontamiento en relación al género.....	43
4. El Contexto del desarrollo infantil.....	44
4.1 La familia.....	44
4.2 La Escuela.....	44
4.3 Los Compañeros.....	45
5. Enfoque de la Investigación.....	47
5.1 Modelos de Resistencia desde un Enfoque Contextual.....	49

	Pág.
6. Metodología de la Investigación.....	51
6.1 Diseño.....	51
6.2 Objetivos de la Investigación.....	51
6.3 Planteamiento del Problema.....	52
6.4 Preguntas de Trabajo.....	52
6.5 Hipótesis.....	52
6.6 Tipos de variables.....	52
6.7 Procedimiento.....	52
7. Metodología Primera Fase de la Investigación.....	54
7.1 Población.....	54
7.2 Instrumentos.....	55
7.2.1 Procedimiento para la elaboración del Cuestionario de Autoestima.....	56
7.2.2 Procedimiento para la elaboración del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento.....	57
7.3 Aplicación de los cuestionarios a la muestra para validación.....	58
7.4 Calificación de los Cuestionarios.....	60
7.5 Análisis de la Información.....	62
8. Resultados de la Primera Fase de la Investigación.....	63
8.1 Resultados del proceso de validación del Cuestionario de Autoestima.....	63
8.1.1 Estadísticas descriptivas del cuestionario de Autoestima en Población Total....	63
8.1.2 Alfa de Cronbach.....	64
8.1.3 Correlación ítem-total.....	64
8.1.4 Correlación inter-ítems del cuestionario.....	66
8.1.5 Análisis Factorial.....	68
8.1.6 Datos descriptivos de la variable Autoestima en población Total en relación al género.....	70
8.1.7 Datos descriptivos de la variable Autoestima en población Total en relación al grado escolar.....	70
8.1.8 Modificaciones del cuestionario de Autoestima para la segunda fase de la investigación.....	71
8.2 Resultados del proceso de validación del Cuestionario de Estrés.....	72
8.2.1 Estadísticas descriptivas del cuestionario de Estrés en población total.....	72
8.2.2 Alfa de Cronbach.....	73
8.2.3 Correlación ítem-total.....	73
8.2.4 Correlación inter-ítems del cuestionario.....	73
8.2.5 Análisis Factorial.....	75
8.2.6 Datos descriptivos de la variable Estrés en población total en relación al género.....	76
8.2.7 Datos descriptivos de la variable Estrés en población Total relación al grado escolar.....	76

	Pág.
8.2.8 Correlación de Pearson entre la variable Autoestima y la variable Estrés.....	77
8.2.9 Modificaciones del Cuestionario de Estrés para la segunda fase de la investigación.....	77
8.3 Resultados del Cuestionario de Afrontamiento.....	78
8.3.1 Las primeras diez Categorías Generales de Respuesta.....	78
8.3.2 Subcategorías de Respuesta.....	79
8.3.3 Categorías de Respuesta que tuvieron el mayor porcentaje en cada uno de los reactivos.....	80
9. Resultados de la Segunda Fase de la Investigación.....	83
9.1 Población.....	83
9.2 Instrumentos.....	84
9.2.1 Procedimiento para la elaboración de la versión final del Cuestionario de Autoestima.....	84
9.2.2 Procedimiento para la elaboración de la versión final del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento.....	85
9.3 Aplicación de los Cuestionarios.....	86
9.4 Calificación de los Cuestionarios.....	86
9.5 Análisis de la Información.....	86
10. Resultados de la Segunda Fase de la Investigación.....	88
10.1 Resultados del proceso de validación de la versión Final del Cuestionario de Autoestima.....	88
10.1.1 Alfa de Cronbach.....	88
10.1.2 Media, Desviación Estándar y Correlación Item-total.....	88
10.1.3 Correlación Inter-items del cuestionario.....	89
10.1.4 Análisis Factorial.....	91
10.2 Resultados del proceso de validación de la versión final del Cuestionario de Estrés....	93
10.2.1 Alfa de Cronbach .....	93
10.2.2 Media, Desviación Estándar y Correlación Item-total.....	93
10.2.3 Correlación Inter-items del cuestionario.....	94
10.2.4 Análisis Factorial.....	96
10.2.5 Porcentajes de la población que asignó el máximo puntaje a los reactivos del Cuestionario de Estrés.....	98
10.3 Resultados del Cuestionario de Afrontamiento de acuerdo a la segunda categorización...	100
10.3.1 Datos descriptivos de las categorías de Afrontamiento en población Total.....	101
10.3.2 Datos descriptivos y análisis de las categorías de Afrontamiento en relación al género en población Total.....	102
10.3.3 Datos descriptivos y análisis de las categorías de Afrontamiento en relación al grado escolar en población Total.....	102

	Pág.
10.4 Resultados de los análisis de regresión de las variables Autoestima, Estrés, Afrontamiento, Edad e Índice de Afrontamiento.....	103
10.4.1 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Estrés.....	103
10.4.2 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Control Directo.....	103
10.4.3 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Control Indirecto.....	103
10.4.4 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Abandono de Control.....	103
10.4.5 Regresión Lineal de las variables Edad y Autoestima.....	104
10.4.6 Regresión Lineal de las variables Edad y Estrés.....	104
10.4.7 Regresión Lineal de las variables Edad e Índice de Afrontamiento.....	104
11. Discusión y Conclusiones.....	105
12. Referencias Bibliográficas.....	110
13. Anexos	
Anexo 1 Carta de presentación de la investigación para las escuelas.....	123
Anexo 2 Primer de Cuestionario Autoestima, Estrés y Afrontamiento.....	125
Anexo 3 Segundo Cuestionario de Autoestima, Estrés y Afrontamiento.....	132
Anexo 4 Categorías y Subcategorías de las respuestas de Afrontamiento, Primera Fase de la investigación.....	139

## 1. Introducción

Algunos autores como Sroufe (1979) y Sroufe y Rutter (1984), coinciden en que la infancia es la etapa más sensible en la vida de las personas y refieren que los asuntos de desarrollo forman el contexto para comprender la adaptación a largo plazo de los niños hacia las experiencias estresantes. Asimismo Rutter (1996), a través de sus estudios, ha puesto de manifiesto la relevancia de las primeras experiencias de la vida para lograr un desarrollo sano, ya que menciona que lo que sucede en los primeros años, se verá reflejado en etapas posteriores.

A pesar de la importancia de estos planteamientos, tradicionalmente el estudio del estrés y del afrontamiento se ha llevado a cabo de manera amplia en adultos y en el caso de los niños, ha estado relativamente ausente, incluso en los libros sobre desarrollo, rara vez se encuentran referencias específicas con relación a estas variables, presentándose más bien ideas similares bajo los conceptos de emoción o respuesta emocional. Una posible explicación a esto, podría ser la dificultad metodológica de estudiar a la población infantil por sus características especiales y su constante evolución a través de las distintas etapas de desarrollo.

Entre los estudios que actualmente se han hecho sobre este tema, los fenómenos que comúnmente se han conocido como estresantes desde el punto de vista del adulto, han sido revalorados al considerar que los niños interactúan activamente con el ambiente y que no son receptores pasivos de las fuerzas ambientales en la que los eventos simplemente se imprimen.

Hasta el momento todavía no se puede afirmar que la investigación haya proporcionado una total comprensión de los mecanismos implicados en la susceptibilidad específica relacionada con la edad y sus efectos a largo plazo, pero existen grandes posibilidades de investigación.

Lo que se conoce de antemano es que muchos de los desórdenes que son recurrentes y crónicos, tienen su punto de partida en la niñez, pero sus riesgos generalmente, no se derivan de los sucesos estresantes agudos, sino más bien de las adversidades de tipo crónico o recurrente, que al darse desde la infancia, es posible que tengan efectos a largo plazo.

También se conoce que los niños y niñas no tienen a su alcance el control de muchas de las situaciones que suceden en su medio ambiente para poder modificarlo, lo cual marca en gran medida la diferencia con el adulto, pero también conocemos que en cada etapa se manifiestan ya algunas habilidades desde las muy primitivas, que les permiten modificar aunque sea de manera muy limitada lo que les sucede. Tal podría ser el caso por ejemplo de los menores en la cuna cuya única arma de defensa a su disposición es el llanto, pero que a través de él logran comunicar sus necesidades.

Pero no todos los niños responden de manera igual a las situaciones difíciles. Algunos niños parecen manejar mejor el estrés que otros y algunos parecen tener mejores habilidades para enfrentar las situaciones difíciles. El estudio de los factores de protección a eventos estresantes que mitigan o evitan que la persona sea vulnerable a algún tipo de desorden, en la actualidad es uno de los tópicos que se han integrado a las investigaciones sobre el estrés y el afrontamiento. Entre estos factores de protección y fortaleza, la autoestima se ha estudiado relacionada con un gran número de variables.

La autoestima se ha relacionado tanto con las situaciones de estrés como con las de afrontamiento, ya que como lo señala Coopersmith, (1967), se trata de una actitud con la cual una persona se enfrenta al mundo. Dicho de otro modo, dado que la autoestima se considera como un juicio de valor donde cada uno determina el grado en que es capaz y valioso, entre mejor actitud tenga una persona hacia sí mismo, se podrá enfrentar al mundo con una mejor actitud, aprovechando más y en todo su potencial las habilidades con las que cuente. En el caso de los niños una mejor disposición hacia sí mismos, mejorará su adaptación al medio ambiente y también su capacidad para resistir presiones y enfrentar las situaciones que se le presenten. Este mismo autor menciona que una adecuada autoestima, generalmente se encuentra significativamente asociada al funcionamiento efectivo de la persona y por lo tanto a la satisfacción personal.

En el caso contrario, Coopersmith (1967) menciona que cuando existen sentimientos de inadecuación y de poca valía, los pequeños al verse a sí mismos como incapaces, inferiores y con pocas habilidades, tienen dificultades para sobrepasar las situaciones difíciles que se les presentan, porque carecen de los recursos internos para tolerar o reducir la ansiedad que generan los eventos cotidianos y el estrés. Además dice que la autoestima inclusive puede ser un indicador indirecto para conocer cuando un niño ha sufrido situaciones estresantes como dominio, rechazo y castigos severos.

Por lo tanto, las personas que difieren en autoestima se comportan en formas marcadamente diferentes. Las diferencias de comportamiento en la autoestima alta son debidas a diferencias en la capacidad de tomar en cuenta el propio juicio como base para la acción y de confiar en los otros. En la autoestima baja son atribuibles e importantes los sentimientos de estar expuesto y de experimentar una autoconciencia negativa exagerada, que los conduce a vivir sus dificultades intensamente.

Los niveles de autoestima, entonces, parecen tener consecuencias que afectan de manera vital la forma en que la persona se responde a sí mismo y al mundo externo.

Con base en lo expuesto y con el fin de poder entender mejor cómo estas variables de autoestima, estrés y afrontamiento se relacionan y tienen un valor de predicción en población infantil, se propone la investigación que a continuación se expone.

## **2. Revisión de la Literatura sobre Autoestima.**

El estudio de la autoestima ha tomado una gran importancia en los últimos años, sin embargo, como veremos a lo largo de este capítulo, desde los primeros teóricos se han ocupado de los aspectos relacionados a este tópico, aunque estudiándolo bajo diferentes términos.

### **2.1 Antecedentes Históricos.**

Las primeras menciones que antecedieron al concepto de autoestima fueron expresadas al inicio del estudio de la psicología por William James, quien sin hablar específicamente sobre autoestima, habló sobre el sí mismo y sus trabajos recibieron considerable atención.

William James (1890) toma en cuenta varios aspectos para determinar cómo la persona se considera a sí misma. Para él las aspiraciones humanas y los valores tienen un rol esencial ya que dice que nuestros logros son medidos en comparación a nuestras aspiraciones en cualquier área del comportamiento. Si los logros se aproximan o llegan a las aspiraciones en un área valorada, el resultado es una alta autoestima, en cambio si existe mucha divergencia, entonces nos vemos desfavorablemente. Los valores son importantes en la determinación de las áreas que van a ser empleadas en el propio juicio. A estas consideraciones las llama “puro ego”.

En un segundo aspecto afirma que el logro es medido contra las aspiraciones en áreas de valor que asumen particular importancia, pero también cree que los hombres llegan a tener un sentido de su valía general empleando estándares comunes de éxito y estatus (“sí mismo espiritual”).

El tercer punto que toca James como fuente de autoestima es el valor puesto sobre las pertenencias materiales que constituyen extensiones del self, al que llama “sí mismo material”

Por último propone un self social que se da cuando existe un reconocimiento por parte de los compañeros (“sí mismo social”).

El modelo de James del sí mismo ha tenido tanta importancia, que algunos autores como L'Ecuyer (1985), hablan de que en la actualidad únicamente se está elaborando más a fondo y explicando más profundamente este primer modelo.

Mead (1934) hace una elaboración más amplia de lo que James llamó self social. Se preocupó por el proceso por el cual el individuo llega a ser miembro compatible e integrado de su grupo social. Menciona que en el curso de su desarrollo, el individuo internaliza las ideas y las actitudes expresadas por las figuras claves de su vida, observando acciones y actitudes, adaptándolas a veces sin saberlo, y expresándolas como propias. Esto es tanto para las actitudes expresadas hacia sí mismo como para los objetos externos. La persona llega entonces a responderse a sí misma y a desarrollar actitudes hacia el self consistentes con aquellas expresadas por las personas que le son

significativas. Internalizando su postura hacia sí mismo, se valora como lo hacen los demás y se rechaza en la medida que lo rechazan o sea que se atribuye las características que otros le confieren. Por lo tanto la autoestima se derivaría de las apreciaciones de otros.

A través de las formulaciones de tres de los neofreudianos: Sullivan, Horney, Adler y Allport conocemos otros aspectos de la autoestima.

Sullivan (1953) concuerda con la interpretación de los orígenes sociales de la personalidad. Considera que las personas que rodean al individuo tienen un gran componente evaluativo por lo que el individuo continuamente se cuida de no perder su autoestima, porque esta pérdida produce sentimientos de aflicción que es llamada ansiedad; esto ocurre cuando la persona es rechazada por él mismo u otros. Las personas con baja autoestima por lo tanto tendrían en sus antecedentes algún tipo de rechazo, dando particularmente importancia a las experiencias tempranas.

Karen Horney (1945) también se enfoca sobre los procesos interpersonales y las formas de evitar sentimientos de menosprecio. Estos sentimientos generan lo que se llama "ansiedad básica" y son la mayor fuente de infelicidad. Como método para enfrentar la ansiedad, menciona la formación de una imagen idealizada de las propias capacidades y metas. Esta imagen ideal difiere del ideal de aspiración de James en que en la imagen idealizada de Horney, necesariamente surgen sentimientos negativos cuando no se alcanzan los niveles irreales, en cambio las aspiraciones de James pueden originarse tanto de fuentes positivas como negativas.

Alfred Adler (1927) propone que los sentimientos de inferioridad se pueden desarrollar alrededor de ciertos órganos o patrones de comportamiento en los cuales el individuo sea de verdad inferior. Llama a tales deficiencias "inferioridades de órgano". También argumenta que los sentimientos de inferioridad son inevitables en las experiencias de la niñez de cada individuo por las comparaciones que los llevan a concluir que son débiles. El resultado es por lo tanto un sentimiento de inferioridad e insuficiencia que lleva al niño a alcanzar una mayor competencia.

Allport (1961) intentó describir las diferentes etapas del concepto de sí mismo, desde la infancia hasta la adolescencia, identificando los elementos más importantes para cada edad, proponiendo un enfoque evolutivo que lo convierte en proceso. En relación al concepto específico de autoestima afirma que ya antes de la edad de dos años aparecen en el niño los primeros comportamientos que denotan la existencia de una autovaloración, mostrándose a través del negativismo del niño y de su necesidad de autonomía, además considera que a la edad de tres o cuatro años la autoestima ha adquirido un carácter competitivo. Considera que el principal objetivo de nuestros actos es mantener "el nivel del ego", coincidiendo con Epstein (1973) quien afirma que la función más importante del sí mismo es mantener un nivel aceptable de autoestima.

Actualmente podemos encontrar muchos trabajos relacionados, dentro del campo de la Psicología de la Personalidad y la Psicología diferencial, donde se estudia el "sistema de sí mismo" y de las conductas autorreferidas, como lo refiere Cardenal (1999).

El “sistema de si mismo”, según el modelo expuesto por Fierro (1996), engloba al conjunto amplio de conductas autorreferidas como a aquellas que presentan la particularidad de terminar en el propio sujeto y que se dirigen a uno mismo. Aquí pueden incluirse las conductas manifiestas y observables por un lado y también las conductas cognitivas, interiores que se refieren a juicios y opiniones que puede tener la persona sobre su carácter o actuaciones. A estas últimas Fierro se refiere como de autoconocimiento o como el proceso de conocimiento de uno mismo, que consta de cinco fases complejas de actividad cognitiva que son: autoatención, autopercepción, memoria autobiográfica, autoconcepto y autodeterminación.

Para este mismo autor, (Fierro 1996), la autoevaluación no es el resultado únicamente de un proceso cognitivo, sino que necesariamente va acompañado de una cualidad que se le atribuye a esa actividad cognitiva en cada momento del proceso, porque para él es *imposible que alguien pueda hacer el ejercicio de autoconocerse sin autoevaluarse*. También menciona que esta autoevaluación o autoestima, se halla estrechamente ligada a aspectos motivacionales que repercuten en las formas de determinar el comportamiento de unos a otros.

Epstein (1990) también llama a estos pensamientos motivacionales, los cuales se establecen en torno a uno de los postulados básicos de una teoría personal de la realidad. El propone que la función de estos pensamientos son: 1) determinar el grado en el que uno se considera como valioso y digno de autoestima y sobre esto, la persona construye pensamientos concretos y sentimientos que se integran en un nivel de abstracción superior o postulado que rige la conducta. 2) asimilar los datos provenientes de la realidad y la experiencia 3) mantener un balance favorable placer-dolor y 4) conseguir relaciones satisfactorias con los demás. Por lo tanto, el núcleo de contenidos del autoconcepto determina en gran medida la interpretación que se hace de la realidad y las consiguientes actuaciones que en ella se despliegan .

De esta forma, la conducta es el resultado de estas cuatro funciones y el mayor peso que tiene una u otra en el comportamiento formaría las diferencias individuales, ya que cada persona de acuerdo a su experiencia establece si el mundo es bueno o malo, si es controlable, predecible y justo y si los demás son contemplados como favorables o como una amenaza.

Asimismo, las funciones se jerarquizan de acuerdo a cada uno. Para algunas personas, la necesidad de mantener la autoestima o de obtenerla ( primera función) supedita a todas las demás funciones y para otras al contrario, se renuncia a la propia valía y consideración por lograr satisfacer alguna otra necesidad importante para el sujeto como puede ser evitar la soledad y la angustia de separación la cual se insertaría en la tercera función (mantener un balance placer-dolor).

En el contexto de un enfoque más integrador de las distintas teorías mas relevantes, que estudian la estructura y dinámica del proceso de autoconocimiento, Millon (1998) propone enfocar los conocimientos y contenidos de la autoestima, considerándola a través de un continuo que va desde los aspectos o conductas más observables, hasta los contenidos más inconscientes y alejados del control y del conocimiento del sujeto.

Menciona que este concepto (autoestima), puede ser considerado de acuerdo al tipo de análisis que se haga, como un elemento, dato conductual, dato fenomenológico o intrapsíquico, según sea la teoría de personalidad que organice la información. A continuación se exponen las principales ideas de las distintas corrientes:

El enfoque *conductista* reconoce los contenidos del autoconocimiento como un conjunto de conductas autorreferidas que tienen el término de la acción en el propio sujeto. Como representantes de esta corriente Skinner (1953) habla del autorrefuerzo y Bandura (1978) y Kanfer (1978) de autopercepción. Todos ellos tratan de definir operacionalmente este constructo describiendo sus partes y detallando los elementos que lo integran, ya sea como autoobservación, autoevaluación y autorespuesta o autorrefuerzo.

En general, para estos autores la autoestima se presenta como un conjunto de valoraciones que se reflejan o traducen en conductas autorreferidas como son las respuestas cognitivas, motoras, fisiológicas y afectivas con respecto a la valoración que el sujeto hace hacia sí mismo.

El *enfoque cognitivo del procesamiento de la información* parte del supuesto de que el autoconcepto es una estructura central cognitiva en el procesamiento de la información, que consta de esquemas que se refieren a representaciones múltiples como son las físicas, mentales, espirituales, etc. Markus y Sentis (1982), aclaran que esta estructura del "sí mismo", no sólo es diferente de otras estructuras cognitivas, sino que constituye propiamente la estructura central en todo el procesamiento de información que el sujeto lleva a cabo; Rogers (1982) agrega por su lado, que lo que hace la diferencia en esta estructura, es la presencia de un fuerte componente afectivo. También James en 1890 y Snygg y Combs en 1950 afirmaron que el aspecto emocional y afectivo están siempre presentes en el autoconcepto.

*Enfoque cognitivo fenomenológico.* Además del punto de vista descriptivo, en este enfoque se toma en cuenta a la autoestima en función del papel que juega en la motivación de la conducta.

Rogers (1954), propone que todas las personas desarrollan una imagen de sí mismos que les sirve de guía y para mantener su ajuste al mundo externo. Explica que el niño va formando el concepto de sí mismo, relacionándolo estrechamente con las valoraciones que le otorgan los demás. Esta imagen que se desarrolla en interacción con el ambiente, refleja juicios, preferencias y deficiencias del grupo social particular. Los juicios despreciativos impiden al individuo aceptarse a sí mismo de manera total y se ve obligada a formar una idea parcial y reducida de sí, solo con los elementos de su personalidad que son aceptados, lo cual produce sufrimiento. Posteriormente, Rogers (1977) agrega que los adjetivos que la persona se adjudica a sí misma, se aplican de manera diferente a como se aplican los que se refieren a otras personas y que éstos además influyen en las respuestas del individuo. En este mismo sentido, Ballif (1981), sostiene que la motivación para el aprendizaje en niños y adolescentes, está determinada por la capacidad de éxito de sus "sí mismos", que el sujeto crea tener, según los adjetivos que se adjudica, concordando también con Bandura (1977), quien dice que la conducta está determinada por la autoeficacia que es percibida.

Epstein (1990) dentro de este mismo enfoque, considera que la persona elabora concepciones sobre sí misma, a partir de la necesidad básica de mantener un nivel aceptable de autoestima y este conjunto de ideas se construyen dentro de un sistema tomado de la experiencia. En su sistema incluye tres sistemas conceptuales: primero, un sistema conceptual que opera en el nivel consciente, otro experiencial en el nivel preconscious y otro más asociacionista a nivel inconsciente, lo cual plantea un puente que acerca a los planteamientos conductistas por un lado, a las ideas de Freud por el otro, sin que coincidan a nivel exacto. Para él el preconscious no une los otros dos niveles (consciente e inconsciente), sino que tiene su autonomía propia con normas y leyes particulares. Considera que la persona cuenta con mecanismos que lo previenen en contra de informaciones preconcebidas sobre su carácter, que evitan la desorganización del sí mismo, pero cuando este sistema falla en la misma persona o por falta de apoyo en su entorno, se da la patología. Este autor refiere también que las experiencias de la temprana infancia, particularmente las que evocan o están asociadas a fuertes emociones, determinan el inicio de reacciones automáticas en el afrontamiento que tienden a convertirse en hábitos sólidos y crónicos que son responsables de la experiencia y de las acciones.

#### *El enfoque psicodinámico.*

Freud (1973), adjudica a la instancia del yo la función de analizar los datos que provienen del exterior, controlando y seleccionando las diferentes percepciones que el sujeto tiene del mundo y de sí mismo. Dentro de sus funciones está la de defender y proteger al sujeto de los estímulos externos y de los internos procedentes del ello. A partir de sus formulaciones, otros teóricos han reformulado desde distintos enfoques sus ideas, como Epstein (1990), quien también habla de la función defensiva y protectora del sí mismo, que facilita los intentos de satisfacer las necesidades, mientras evita la desaprobación y la ansiedad.

La psicología del Yo cuyos representantes han sido Hartmann (1964) y Rapaport (1967), han ahondado sobre los procesos de adaptación de la persona a la realidad exterior, poniendo énfasis en el mundo consciente en lugar del inconsciente.

Para Kohut (1971) igualmente, los objetos del self son esenciales para el desarrollo de la estructura psíquica y un self consciente, en la niñez temprana. Define al “yo” como un núcleo central de la personalidad, el cual es como un conjunto de representaciones, un centro de actividades y de deseos en el sujeto. Señala que la función primordial de los padres es la de servir de “espejo” al infante, ofreciéndole una imagen positiva de sí mismo desde su nacimiento, es decir “mirarlo” con ilusión y júbilo y sobretodo ofrecerle una valoración global de su persona y no sólo de un aspecto parcial de su comportamiento, para ayudarlo a integrar su self.

Por otro lado, considera que también las personas que conviven con el niño tienen la función de aliviar su tensión y ansiedad, disminuir los miedos y sus temores, así como procurar un entorno confiable en el que el niño se sienta libre de explorar sin angustia, posibilitándole un crecimiento sano físico y mental. De manera contraria, cuando lo anterior no se cumple, se propicia la patología.

Hasta aquí se han presentado diferentes posiciones de los principales autores que han teorizado sobre la autoestima y aspectos relacionados, pero también existen otros autores quienes han derivado sus conclusiones, de aspectos prácticos de investigación como son los siguientes:

En cuanto al estudio empírico de la autoestima, el principal trabajo relacionado a los antecedentes y que además es un clásico, fue llevado a cabo por el sociólogo Morris Rosenberg (1965), quien exploró el efecto de varios factores sociales incluyendo la clase social, el grupo étnico, la religión, el orden de nacimiento y la preocupación parental, en relación a la autoestima en un grupo de 5000 adolescentes. Este estudio fue importante ya que generó uno de los instrumentos más utilizados para medir la autoestima.

Posteriormente, Stanley Coopersmith (1967) llevó a cabo otra investigación sobre los antecedentes de la autoestima, con el fin de determinar cuáles son las condiciones que llevan al individuo a valorarse a sí mismo y a considerarse como un objeto valioso. Este estudio al igual que el de Rosenberg, sentó las bases de lo que hoy se conoce sobre el desarrollo de la autoestima en niños y también desarrolló un instrumento que actualmente es muy utilizado en población de habla inglesa, formulando una teoría alrededor de los resultados.

Como conclusión a este apartado, se puede decir que todos los autores antes mencionados, coinciden en que una imagen favorable de sí mismo es necesaria para un buen desarrollo y que mantener esta imagen es una tarea que se realiza a lo largo de la vida; que las personas llegan a conclusiones sobre sí mismos reflexionando sobre sí, pero tomando y asimilando igualmente las valoraciones que las personas de su ambiente hacen sobre ellas. También que la autoevaluación que hace la persona a nivel cognitivo, sobre sí, no puede realizarse sin acompañarla de un componente afectivo, de ahí que las personas dediquen esfuerzos para lograr el mejor concepto de sí y de minimizar los efectos negativos, ya que una imagen desfavorable, impide una adecuada integración al medio y obstaculiza por lo tanto el desarrollo.

## **2.2 Definiciones.**

Primeramente, es necesario hacer una distinción entre los términos de autoconcepto y autoestima, que si bien están intrínsecamente relacionados, presentan algunas diferencias que se explican a continuación.

Coopersmith (1967), al hablar de la autoimagen o autoconcepto dice el niño aprende cómo es visto y tratado de acuerdo a sus habilidades o a los resultados que obtiene en lo que hace, formando de esa manera una parte importante de su autoimagen. Esta imagen que se forma de sí mismo, -el autoconcepto o la autoimagen- es la imagen que carga como guía para sus acciones y así espera ser tratado; ésta, por lo tanto, es el contenido de las percepciones y opiniones que recibe por parte de las personas que lo rodean.

A las actitudes, valores y la evaluación que el niño hace de su autoimagen, él la denomina Autoestima.

Para conocer de manera más amplia lo que Coopersmith denomina como autoestima, se presentará a continuación su definición y la explicación de los términos que ésta incluye.

Coopersmith definió a la autoestima como "la evaluación que el individuo hace y constantemente mantiene en relación a sí mismo; expresa una actitud de aprobación o de rechazo e indica el grado en el cual el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso", en esta explicación es necesario hacer resaltar diferentes aspectos:

En primer lugar, este autor menciona que la definición de autoestima, se centra sobre estimaciones generales de la persona relativamente permanentes y no sobre cambios específicos y transitorios, ya que ha sido demostrado por medio de mediciones, en condiciones y con instrumentos relativamente similares, que la autoestima de un individuo permanece constante por lo menos algunos años.

Por ejemplo, en estudios que tienen casi cincuenta años, Aronson y Mills (1959) mostraron que las personas generalmente no toleran aceptar la evidencia de que son mejores o peores de lo que han decidido y resuelven cualquier disonancia en favor de su juicio habitual. Lecky (1945) también propuso y demostró que las autoevaluaciones son relativamente constantes y resistentes al cambio debido a la necesidad del individuo de una consistencia psicológica.

La segunda cuestión relativa a la definición que se debe de puntualizar es el significado de la autoevaluación. El término se refiere al proceso de juicio en el cual el individuo examina su ejecución, sus capacidades y sus atributos de acuerdo a sus estándares personales y llega a una decisión de su propia valía. Coopersmith (1967) aclara que las actitudes dirigidas hacia el self pueden muy bien ser definidas en la misma forma que las actitudes dirigidas hacia otros objetos. Se considera que son como otras actitudes que traen connotaciones positivas y negativas y pueden ser inferidas a través de procesos intelectuales.

Cardenal (1999) por su lado menciona que cuando una persona se define, cuando explica su concepto de sí misma, siempre lo hace acompañado de valoraciones implícitas o explícitas. Lo cual demuestra que rara vez, expone un autoconcepto, de sí mismo neutro y libre de todo juicio de opinión. También Lynch (1981), reconoce a la autoestima como una consecuencia del autoconcepto, pero en cambio Yamamoto (1982) utiliza indistintamente autoestima, autoimagen y autoconcepto. Asimismo Fierro (1996) considera que los juicios autodescriptivos, siempre van acompañados de juicios evaluativos por lo que los enunciados relativos a nosotros mismos llevan consigo connotaciones de valor.

Por último es conveniente mencionar que Epstein (1973) y L'Ecuyer (1985) consideran que la autoestima se compone de múltiples facetas y que se trata de una organización jerarquizada de un conjunto de percepciones y valoraciones que abarcan los más variados aspectos.

### 2.3. Formación y determinantes de la autoestima.

*La primer fuente* para la formación de la autoestima desde el punto de vista evolutivo, son las personas significativas para el niño en las distintas etapas. En la primera es la madre y posteriormente el padre, así como las personas que conforman su medio inmediato, los que van a proporcionarle los elementos que tomará para integrarse. A continuación se exponen las ideas de algunos teóricos que explican cómo se da este proceso.

Para Morris y cols. (1964), el niño, hasta los tres años, la opinión que tiene de sí mismo, es muy similar a la que sus padres tienen de él. Coopersmith (1981), por su parte, expone que un niño es capaz de interpretar el trato que recibe por parte de otras personas, como cuando se siente rechazado, no valorado ignorado por períodos largos o castigado de una manera física severa. Allport (1961) señala que las reacciones por parte de las personas que rodean al niño, son las que van a hacerle sentir la sensación de valía personal, de competencia y capacidad.

En esta primera etapa, generalmente los niños son incapaces de expresar verbalmente las imágenes que tienen de sí mismos, porque carecen de las herramientas para describirse; la imagen parece tan natural que es también muy obvia de examinar. No se perciben diferencias importantes en cuanto a la autoestima y es a través del juego que el niño tiene posibilidades de ir estableciendo ciertas diferencias progresivas estructurándose mejor a sí mismo.

Desde el punto de vista psicoanalítico la madre es la primera figura y la más importante con la que se establece una liga de donde se generarán los primeros sentimientos de aceptación o rechazo. Posteriormente irán tomando más importancia los demás miembros de la familia, el padre y los hermanos.

En el enfoque fenomenológico, se privilegia la importancia de la primera fuente en la formación de la autoestima, pero sobretodo de la percepción que tiene el sujeto, Combs y Snygg (1959) afirman que el comportamiento no es función del acontecimiento externo, sino más bien de la percepción que de él obtiene el individuo. Basándose en estos autores, Rogers (1982) menciona que la estructura que se forma del sí mismo, va a estar mediatizada e influenciada por las normas culturales y morales que impone en primer lugar la familia y más tarde la sociedad en general. Continuando con esta idea, Epstein (1973) explica que el niño para ser aceptado en dicha sociedad, tiene que aceptar las normas de los padres, quienes representan con su aprobación o rechazo lo bueno y lo malo, de modo que el niño sentirá que es bueno y digno de ser querido si se apega a lo que dictan ellos y también que es malo e indigno de amor si no lo hace.

También desde el modelo conductista los padres tienen una función importante en la formación de la autoestima a través del reforzamiento diferencial como resultado de las conductas de los niños y por otro lado de la observación de modelos (Bandura 1978).

*La segunda fuente* de donde el niño toma los elementos para formar su autoestima cuando deja el núcleo familiar y se empieza a integrar al medio social, son los otros significativos. La influencia de los compañeros se genera a través de las actividades

sociales informales y los juegos en los cuales se seleccionan a algunos camaradas y se ignora a otros. Entonces, a medida que se va socializando, comienza a tomar en cuenta a los amigos, profesores o demás personas en su entorno. Es en las experiencias escolares, donde el niño aprende cómo es visto y tratado de acuerdo a sus habilidades o a los resultados que obtiene, formando de esa manera una nueva e importante parte de su autoimagen. Es cuando tiene posibilidades de compararse con los demás y medir sus habilidades en relación a sus compañeros, así como la reacción que tienen otros ante su comportamiento, todo lo cual repercutirá en la aceptación de sí mismo, formando o consolidando la autoestima.

Dentro de la escuela, el niño adquiere experiencias que le proporcionan perspectivas alternas de quién es él, cuál es su fuerza y principales características. Con el tiempo se vuelve capaz de escoger entre las opiniones de otros, las que encajan mejor con su autoimagen y también de resistir las que le hacen sentir alguna tensión o rechazo. Sullivan (1953) manifiesta que las percepciones que no son congruentes con el autoconcepto de la persona, crean sentimientos de ansiedad y son desagradables por lo que se pueden distorsionar las que no se ajustan a las autorrepresentaciones.

En el enfoque del interaccionismo simbólico se pone de manifiesto igualmente el papel que juegan los otros, pero en este caso evidenciando el papel de la comunicación interpersonal, un representante de esta corriente es Wallon (1932 y 1959). En un estudio de investigación sobre el tema, Rodríguez Tomé (1972), resume las principales ideas, mencionando que el concepto de sí mismo es indisociable de la representación del otro, inclusive habla de que existe una imagen propia y una imagen social y enfoca sus trabajos sobre tres aspectos: 1) cómo se percibe la persona a sí misma, 2) cómo supone que los demás la perciben y 3) cómo la perciben realmente. Rosenberg (1965) le otorga tanta importancia a los otros, que basa los resultados de su investigación en la percepción que tienen los demás de una persona, inclusive sin tomar en cuenta la percepción del propio sujeto.

*La tercera fuente* de autoestima y la última que se analizará es la autoobservación. Bandura (1978) señala que en el proceso de autorregulación de sí mismo, primero se da la autoobservación, en la que la persona se compara con ciertos parámetros o normas que ha establecido a lo largo de su historia de aprendizaje. Como resultado de ésta, aparece una autoevaluación donde el individuo podría cambiar su autoestima como resultado del proceso de análisis y autoevaluación, para después llegar a una autorespuesta.

#### **2.4 La autoestima desde el punto de vista del desarrollo.**

Existen momentos en el desarrollo en los que se presentan algunos elementos que se conocen como integradores porque permiten conjuntar aspectos que dan lugar a pasos cualitativos dentro del mismo. A continuación se enumerarán algunos que se consideran importantes en la formación de la autoestima.

En un principio el bebé se encuentra en una perfecta simbiosis con la madre. No hay distinción entre él y la persona que cubre sus necesidades. Piaget menciona que un momento crucial que marca un paso en el desarrollo, es cuando el niño se percibe

separado de su madre. Autores como Wallon, (1932, 1959, 1963) y Zazzo, (1948), consideran que esta separación es muy posible que se de a partir de la integración de la propia imagen corporal del niño, en el momento en el que se reconoce físicamente, despertándole la primera noción de sí mismo. Los trabajos de estos autores ubican este momento alrededor de los 12 meses, cuando el niño identifica su imagen en el espejo.

L'Ecuyer (1985) señala que junto con este reconocimiento, el menor experimenta sensaciones que posteriormente hallan su reflejo en la sensación de ser amado, de tener valor y que posteriormente se llaman "estima de sí mismo".

Posteriormente, alrededor de la edad de dos años, con las primeras identificaciones entre los sexos según lo marca Kohlberg (1966), y la identificación con el propio género, alrededor de los cuatro (Wylie, 1979) y hasta los seis o siete (Katcher, 1955), cuando el niño se estructura a sí mismo definiéndose e identificándose con su propio sexo, marca y condiciona la valoración de sus capacidades, habilidades e imagen corporal de manera diferenciada.

Otro aspecto integrador es la aparición del lenguaje, que potencia y genera una conciencia más definida del "sí mismo" a través de la progresiva utilización de pronombres personales y posesivos, de lo que el niño reconoce como propio en él y en lo que posee.

L'Ecuyer (1985) argumenta que es hasta la pubertad y la adolescencia cuando se puede hablar de un concepto de sí mismo ya que esto supone un nivel de organización perceptual complejo, elaborado y elevado que se supone inaccesible para el niño muy pequeño, cuyas percepciones de sí mismo son mucho más fragmentadas. Sin embargo, Cardenal (1999) siguiendo a Allport (1961), especifica un poco más la idea anterior, diciendo que la autoestima manifestada como sentimientos de valor, que el niño tiene hacia sí, aparece desde la más temprana infancia, y que una autoestima más elaborada y basada en sólidos esquemas cognitivos, es probable que tenga su principal fundamento hasta la adolescencia.

El período más inestable y negativo para la autoestima, Simmons, Rosenberg y Rosenberg (1973) lo ubican en la adolescencia. Gran parte de esto se debe a los cambios físicos por los que atraviesan los muchachos a esta edad, que los hacen estar y sentirse expuestos a la crítica externa, la cual toma más relevancia en esta etapa. Todo generado por la capacidad de pensamiento lógico que adquieren en este período que les permite el constante autoescrutinio y la capacidad de reflexionar sobre sí mismos, además por la necesidad de demostrar capacidades y aptitudes en la nueva independencia personal, cuestionando a los padres y por la necesidad de una elección vocacional.

## **2.5 Autoestima Alta y Baja.**

Coopersmith (1967) a través de sus investigaciones encontró que las actitudes hacia el self generalmente están integradas al comportamiento y rara vez son independientes. Por lo tanto las personas con una alta y baja difieren marcadamente en la forma en que se enfrentan al medio.

Este autor considera que las personas con una Autoestima alta se acercan a las tareas y a las personas con la expectativa de que serán bien recibidas y tendrán éxito, tienen confianza en sus percepciones y juicios y creen que pueden esforzarse para tener un resultado positivo. Las actitudes favorables hacia sí los llevan a aceptar sus propias opiniones, así como a tener credibilidad y verdad en sus reacciones y conclusiones. Cuando encuentran diferencias de opiniones e ideas, generalmente siguen sus propios juicios. La confianza en el self que acompaña a los sentimientos de valía tienden a proporcionar la convicción de que se está en lo correcto y que es posible expresar convicciones. Además las actitudes y expectativas mencionadas, conducen al individuo que tiene una alta autoestima a una mayor independencia social y un mejor nivel de creatividad; también lo llevan a ser más asertivo y vigoroso en las acciones sociales". Por último encontró también que tienden a ser más participativas en lugar de ser espectadoras en las discusiones de grupo, que reportan menos dificultad para establecer amistades, y que expresan sus opiniones aún cuando sepan que éstas quizá se encuentren con una recepción hostil.

Algunos errores en la percepción de la Autoestima alta se han debido a que ha sido asociada con características como la vanidad y la arrogancia, aunque no exista evidencia objetiva para asociarlas y tampoco haya sido demostrado.

El perfil del individuo con Autoestima baja que describe el autor antes mencionado, es marcadamente diferente. Menciona que a las personas con Autoestima baja les falta confianza en sí mismas y son temerosas para expresar ideas poco usuales o impopulares. No desean exponerse, enojar a otros o ejecutar hechos que atraigan la atención. Tienden a vivir en la sombra del grupo social, oyendo más que participando y prefiriendo la soledad y la evasión más que el intercambio o la participación. Los problemas internos los mantienen pendientes de sus dificultades en detrimento del contacto con otras personas. Lo anterior trae como resultado, la limitación en el intercambio social, disminuyendo las posibilidades de tener relaciones de amistad o de apoyo.

Al igual que con lo que sucede con la Autoestima alta, también puede haber errores en la percepción, dándole una interpretación al significado de la Autoestima baja. Los valores que se le pueden atribuir o asociar a ésta son: modestia, desprendimiento u odio a sí mismo.

Claro está, que el valor asignado y los comportamientos que se le atribuyen tanto a la Autoestima alta o baja, no son una parte esencial de la autoevaluación. Es importante mencionar esto, porque al estudiar la Autoestima, únicamente se toma en cuenta la evaluación de la propia persona y no alguna característica atribuida o juicio de valor que le pueda ser asignado.

En la misma línea, Reasoner (1982) al hablar de lo significativo de una Autoestima positiva en los primeros años de vida del niño, dice que es importante porque determina en gran medida como actúa y aprende. Los niños que poseen una Autoestima alta, están deseosos de aprender, se llevan bien con los otros, están altamente motivados y llegan a ser personas que disfrutan el éxito. En cambio a los niños que les falta Autoestima no

aprenden tan bien, se sienten inadecuados y compensan esos sentimientos criticando los logros de los demás. Se vuelven sensibles y se preocupan por lo que los demás puedan pensar de ellos y pierden motivación.

Cuando surgen los problemas, culpan a los compañeros y encuentran excusas para ellos mismos. Como no tienen confianza, creen que de todas maneras van a fracasar, así es que rara vez ponen el esfuerzo que se requiere para triunfar. Después de continuos fracasos, ellos realmente llegan a creer que no pueden hacer algo. Como resultado, su nivel de Autoestima y su motivación descienden aún más. Indica finalmente que a los niños a los que les falta Autoestima con frecuencia se convierten en fracasados, delinquentes o en problemas escolares.

Otros autores más actuales, aunque específicamente no estudian la Autoestima desde el punto de vista infantil, sino de los adultos, mencionan su importancia:

Field (1993) menciona que la Autoestima es el ingrediente vital para el éxito personal. Dice además que si se tiene alta Autoestima, cada persona puede tener el control de su vida, en cambio cuando la Autoestima es baja, lo que rige es la duda, la defensividad y el miedo.

Branden (1994) otro de los autores que más ha estudiado la Autoestima actualmente, dice que es imposible contar con una buena Autoestima sin la aceptación de sí mismo y esta aceptación conlleva la aceptación de lo que hacemos.

Robichaud (2003) por su parte menciona que construir la estima de sí mismo en la primera infancia es el primer elemento de prevención de los fenómenos de victimización y de intimidación.

Los niveles de Autoestima, por lo tanto, parecen tener consecuencias que afectan de manera vital la forma en que un individuo se responde a sí mismo y al mundo externo.

## **2.6 Autoestima y Género.**

Los resultados de las principales investigaciones en relación con la autoestima y el género se pueden concentrar en tres grupos según Cardenal (1999).

Un primer grupo donde no se encuentran diferencias en la autoestima, a partir de la revisión que hacen Maccoby y Jacklin (1974) de 30 estudios, los cuales utilizaron para la medición, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1959) y la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969). Igualmente Wylie (1979) llega a la misma conclusión a partir de una revisión de 47 estudios y asimismo Harter (1982) puso de manifiesto que la autoestima era igual para hombres y para mujeres.

En el segundo grupo se encuentran los estudios donde las mujeres obtienen un puntaje mayor en autoestima en relación a los hombres, según los estudios de Ausubel y col. (1955); Bledsoe (1961, 1964); Davidson y col. (1958); Sarason y col. (1958). Bledsoe (1973) propone que esto puede ser debido al tipo de medida utilizada porque en el

estudio que él mismo llevó a cabo, donde midió la autoestima con una serie de adjetivos, solo uno de ellos favorecía a los hombres, por lo que concluye que 1) el tipo de medida de la autoestima puede sesgar los resultados según sea el contenido de los reactivos y 2) los hombres y las mujeres parecen diferir más en el contenido de sus autoconceptos, que en las valoraciones que hacen de ellos.

El tercer grupo contiene los estudios donde los hombres obtienen una autoestima más alta. A este respecto, parece ser que la diferencia de autoestima entre hombres y mujeres depende sobretodo, de las diferentes edades en las que se realicen las investigaciones. Bardwick (1971) propone que la autoestima de los hombres es mas alta que la de las mujeres, pero solo a partir de la preadolescencia.

Se cuenta con diferentes investigaciones que apoyan que la variable edad modula las posibles diferencias de autoestima en hombres y en mujeres. Se enumeran a continuación por orden cronológico.

Fein y cols (1975) realizaron un estudio en el que administraron pruebas de autoestima a niños de 7 a 11 años y encontraron que: 1) la autoestima era más alta en los hombres solo en la muestra de niños de 11 años y 2) la autoestima era más alta en los niños mayores con respecto a los pequeños. Feingold (1994) explica que las niñas hasta los 12 años tienden a mostrar mayor autoestima que las niñas a esta edad y en cambio, los adolescentes a partir de los 13 años, manifiestan niveles más elevados de autoestima, tomando en cuenta que la edad que modula las diferencias en autoestima.

También en un estudio llevado a cabo por Smith (1978) se encontró una autoestima mayor en los hombres a la edad de 11 años en relación a los de 8 y 9 años. En esta misma investigación se obtuvo una mejor autoestima en hombres en relación con las mujeres, pero solo en los estudios donde dicha variable se midió a través de la prueba de Sears Self Concept Inventory (Sears, 1964) y no en los que se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1959). El autor explica esta discrepancia argumentando que la primera escala explora el autoconcepto en relación con otros compañeros y el segundo se refiere a un juicio más absoluto, que describe cómo se siente usualmente al persona.

Para Cardenal (1999), la mayor parte de los estudios hasta 1990, muestran una mayor evidencia empírica a favor de que los hombres presentan una mayor autoestima que las mujeres. Igualmente relevante se considera la excelente revisión de Major y cols. (1999) en la que a partir de un meta análisis de más de 200 estudios en los últimos diez años de investigación, llegan a la conclusión de que es muy aventurado determinar las diferencias de autoestima global según el sexo, sin tomar en cuenta las variables que pueden moderar dicha relación como la edad, la clase social, la raza y el método de evaluación de la autoestima. Sus resultados son los siguientes:

- La edad modera la relación observada entre género y autoestima global
- Entre los niños y niñas de 5 a 10 años, casi no aparecen diferencias
- Los otros tres grupos de edad de 11 a 13 años, 14 a 18 y 19 años en adelante, muestran que la autoestima es mayor en los hombres.

- Estos tres grupos, además difieren significativamente con respecto al grupo de edad de niños de 5 a 10 años, pero no se diferencian significativamente entre sí.

Todos estos hallazgos confirman que la autoestima global sí presenta diferencias, teniendo en cuenta la variable edad entre hombres y mujeres, siendo la pubertad y la adolescencia la etapa en las que estas diferencias aparecen y se muestran más marcadas, con desventaja para el género femenino.

Según la hipótesis de intensificación de género de Hill y Lynch (1983), la adolescencia temprana es un período en el que se toma conciencia más intensamente de los roles tradicionales asignados a uno y otro sexo. Las mujeres pueden sentir de manera más acusada las limitaciones y problemas que acompañan la pertenencia al sexo femenino en la sociedad en la que viven. Pueden empezar a entender a través del modelo de sus madres y del lugar que la mujer ocupa en la sociedad, que, a pesar de los logros conseguidos, su papel está inmerso en una compleja problemática que abarca su realización profesional, su posible y futura maternidad y las expectativas que tienen los demás sobre su dedicación al hogar y a la familia.

Es decir, el panorama que viven a su alrededor es de mucha presión, exigencia y en muchos casos, se les transmiten mensajes contradictorios sobre lo que se espera de ellas. Además y en estrecha relación con los argumentos señalados, la aparición en la pubertad de los primeros cambios corporales incrementa la insatisfacción con el cuerpo fundamentalmente en las mujeres (Brooks-Gunn, 1992) por dos motivos: 1) la maduración en ellas es más precoz y más llamativa y 2) la presión ejercida por los medios de comunicación y la sociedad, en general, se dirige de manera desproporcionada a fomentar un ideal estético imposible de alcanzar.

## **2.7 Técnicas para la medición de la Autoestima.**

De Acuerdo a la clasificación de Cardenal (1999), existen tres formas fundamentales de estudiar la Autoestima: 1) Técnicas Autodescriptivas, 2) Técnicas de inferencia y 3) Técnicas Proyectivas.

1) *Las Técnicas Autodescriptivas* consisten en la información verbal que da una persona sobre lo que cree que es él, o acerca de la valoración de ciertos aspectos de su personalidad y conducta. Puede tratarse de una autodescripción libre, partiendo de un cuestionario general o a partir de una lista de reactivos que le propone el experimentador o bien de frases del tipo Q-sort, etc. La hipótesis que subyace a estas técnicas es que si el concepto de sí mismo corresponde correctamente a la manera según la cual el individuo se percibe, entonces el único medio verdadero para conocerlo, consiste en preguntarle a él mismo (L'Ecuyer 1975; Rogers, 1951).

2) *Las Técnicas de Inferencia* consisten en reconstituir aquello que puede ser el concepto de sí mismo de una persona, a partir de observaciones de secuencias de comportamiento y del análisis del material de entrevistas o de documentos biográficos. El máximo representante de esta tendencia es Combs (1981) quien dice que la única manera válida de exploración del sí mismo es la inferencia, porque la autodescripción verbal o escrita que da una persona, está condicionada por diversos factores como las

expectativas sociales, el deseo de cooperar, el tener un lenguaje adecuado, etc., lo cual puede ofrecer una definición de sí mismo falseada y contaminada. Este método se ha utilizado con niños, utilizando a padres y maestros como evaluadores donde ésto parece justificado.

3) *Las Técnicas Proyectivas*. Según Lindzey (1961), son especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta porque provocan respuestas subjetivas y multidimensionales que puede aprovechar el entrevistador para conocer a través de los contenidos, la Autoestima de la persona. Están basadas en el supuesto de que la información que ofrece el sujeto está dominada por mecanismos inconscientes.

## 2.8 Instrumentos de medición de la Autoestima.

En las técnicas proyectivas, siguiendo la clasificación de Fernández Ballesteros (1980) se encuentran instrumentos según lo siguiente:

**Técnicas Proyectivas:**

*Técnicas Proyectivas Estructurales*. El sujeto tiene que decir lo que ve ante estímulos visuales muy poco estructurados. Un ejemplo de esto es el Test de Rorschach.

*Técnicas Proyectivas Temáticas*. Consisten en estímulos visuales con distintos grados de estructuración ante los cuales el sujeto debe narrar una historia. Puede considerarse como ejemplo el Test de Relaciones Objetales de Phillipson.

*Técnicas Expresivas*. En las que se pide al sujeto que realice un dibujo. Por ejemplo el Dibujo de la Figura Humana de Machover, Test de la Familia de Corman, etc.

*Técnicas Constructivas*. En las que el sujeto debe construir algo con diversos materiales. El juego es muy utilizado para esto, sobretudo en población infantil.

*Técnicas Asociativas*. En las que el sujeto debe manifestar verbalmente sus asociaciones a palabras, frases, cuentos, etc. En este apartado podemos considerar la prueba de Frases Incompletas.

**Técnicas autodescriptivas:**

*Q-Sort*. El sujeto debe hacer clasificaciones de los reactivos en grupos, según los diversos grados con los cuales considere que los enunciados le caracterizan en un continuo que va desde "lo más parecido a mí", hasta "lo menos parecido a mí". Ejemplo, la Prueba de Fierro (1984).

*Autodescripción mediante adjetivos* El instrumento tiende a estudiar el grado según el cual, un sujeto se siente caracterizado por un atributo en particular. Se suele componer de veinte pares o escalas bipolares de adjetivos opuestos. Se puede catalogar en este conjunto a la Prueba de Diferencial semántico de Osgood y Cols. (1957).

*Autodescripciones mediante frases*. Cuestionarios que tienen como característica común el usar frases autodescriptivas sobre las que el sujeto tiene que pronunciarse poniendo

desde SI/NO hasta cinco o seis valores que significan “me siento satisfecho”; “me da igual”, etc. En este grupo, Cardenal (1999), cita como los más importantes:

- El “*Self-Esteem Inventory*” o Inventario de la estima de sí mismo (Coopersmith, 1959,1967), el cual es específico para niños y sobretodo una prueba específica de autoestima.
- Rosenberg Self-esteem Scale ( Rosenberg, 1965)

Estas dos pruebas son las únicas específicamente sobre autoestima, las que se enumerarán posteriormente, se refieren al autoconcepto.

- Piers Harris Children´s Self- Concept Scale (Piers- Harris, 1964, 1969)
- Body Cathexis Scale (Lerner, Orlos y Knapp, 1976)
- Tennessee self-concept scale (Fitts, 1965)

*Discrepancia o congruencia si mismo real/ideal.* Este Procedimiento se utiliza para obtener una medida de discrepancia entre el modo en que las personas se describen a sí mismas en su autoconcepto real y otro punto o polo de referencia. Con este método se realizó la prueba de Técnica de Autoestima Implícita (Fierro, 1986)

*Cuestionarios Abiertos.* En ellos, el sujeto se describe sin que se le limite. Presentan la más amplia posibilidad de aplicación a todas las edades y tipos de población, aún las que tienen características especiales. Un ejemplo de ellos es El método GPS o Génesis de las Percepciones de Sí mismo que se encuentra detallado en L´Ecuyer (1985).

## **2.9 Investigaciones Actuales Sobre la Autoestima en Relación con el Estrés y el Afrontamiento.**

La autoestima en los últimos años se ha estudiado ampliamente, sobretodo en el marco de las investigaciones de riesgo y resistencia que siguieron a las de estrés y afrontamiento. A continuación se exponen los datos más relevantes.

Los años posteriores a 1980, marcaron cambios importantes en la forma de aproximarse al estudio del estrés, desarrollo humano y la salud mental, debido a los nuevos campos de estudio de la psicopatología del desarrollo y los estudios longitudinales del curso de la vida.

A partir de la década de los 80 según Gore y Eckenrode (1996), el énfasis de la investigación se puso sobre el concepto de factores de resistencia en lugar de sobre las variables que producían estrés y es precisamente entre estos factores de resistencia donde se ha insertado a la autoestima.

El paradigma utilizado antes de esos años, partía de un enfoque donde se acentuaba el riesgo a la patología derivado de situaciones de estrés, lo cual cambió hacia el análisis

de los factores que pueden utilizarse tanto en la prevención como en la intervención. Estos cambios, por lo tanto han vuelto a definir estrategias y metas en la investigación de la salud mental.

Ahora la pregunta ya no se basa solamente sobre la naturaleza de las respuestas del individuo al estrés, sino cómo se pueden modificar esas respuestas a través de factores protectores y también cómo esos factores protectores se pueden desarrollar aún en condiciones de adversidad a través de las diferentes etapas del desarrollo.

Por lo tanto, la autoestima en los modelos actuales en relación al estrés, está incluida como uno de los factores protectores. Tal es el caso de autores como Garmezy (1991) y otros como Masten, Best y Garmezy (1990), quienes encontraron que niños resistentes al estrés se caracterizan por tres factores protectores:

1. Tienen características personales tales como autonomía, *autoestima* y una orientación social positiva
2. Mantienen una cohesión familiar cálida y
3. Cuentan con apoyos externos que los motivan y refuerzan sus esfuerzos de afrontamiento

También en las investigaciones de autoestima en los modelos de afrontamiento desde un enfoque contextual, autores como Cohen y Lazarus (1979) y Moos y Schaeffer (1986) han propuesto una serie de "tareas" que son comunes a los sucesos estresantes:

1. Establecer y comprender el significado personal de las situaciones
2. Confrontar la realidad y responder a los requerimientos de la situación externa
3. Mantener relaciones con la familia y amigos tanto como con otros individuos que pueden ayudar para resolver la crisis
4. Mantener un balance emocional razonable manejando sentimientos perturbadores surgidos de la situación y
5. Preservar una *autoimagen* satisfactoria y mantener un sentido de competencia y dominio.

Para Gore y Eckenrode (1996) estas tareas son en muchas formas métodos utilizados para preservar recursos valiosos de afrontamiento tales como la *autoestima* y el apoyo social.

Hasta aquí y de acuerdo a lo antes revisado, tanto en los distintos autores como corrientes en este capítulo, se inserta a la autoestima en una posición clave no solo en la definición del estrés y del afrontamiento, sino sobretodo en la vida personal de cada individuo.

### **3. Antecedentes del Estudio del Estrés y el Afrontamiento en los Niños.**

#### **3.1. Antecedentes del estudio del Estrés.**

Varios autores coinciden en que uno de los obstáculos para llevar a cabo el estudio del estrés ha sido la ausencia de una definición adecuada y ampliamente aceptada. Rutter (1988), señala que a pesar de que los investigadores han encontrado muchas dificultades al estudiarlo por lo inespecífico del término, éste pone el énfasis en un fenómeno interesante y que sería difícil pensar en uno igual que lo reemplazara.

La dificultad consiste en que la definición del término, ha ido variando a través del tiempo, e integrando algunos elementos y además porque en ocasiones al ser utilizado, algunas veces se puede aplicar lo mismo a una forma de estímulo (o estresor), a una fuerza que requiere un cambio de adaptación (strain), a un estado mental (distress), al igual que a una forma de reacción o respuesta.

En sus inicios, la palabra “estrés” fue utilizada para referirse únicamente a las demandas fisiológicas. Por lo tanto, las primeras definiciones incluyeron conceptos tales como “fuerzas, estrés, causa y efecto, resistencia, dinámica y determinismo.

Cannon en 1932 describió al estrés como un desequilibrio en la homeostasis, bajo condiciones ambientales extremas internas o externas. Este autor propuso que el grado de estrés debía ser medido, porque los sucesos difieren en cuanto a su capacidad para despertar o alertar al organismo y parece ser que no existe un suceso que sea estresante para todas las personas, durante todo el tiempo y bajo todas las condiciones.

Seyle en 1974 señaló al hablar del estrés, que se trataba de una respuesta no específica del cuerpo a alguna demanda sobre el mismo y lo interpretó como un grupo predecible de respuestas psicofisiológicas a estímulos nocivos llamados estresores. Una de las contribuciones de este autor, fue mostrar que las reacciones de los tejidos eran inespecíficas con respecto al tipo de agentes nocivos. En otras palabras, la reacción era la misma a pesar de la composición del agente. Él llamó a estas reacciones el Síndrome General de Adaptación. Hizo poco énfasis en los componentes de estrés conductuales o psicológicos y tampoco delineó la naturaleza del estresor, ni lo diferenció de la reacción de estrés en sí misma.

A partir de la visión de Seyle y sin haberlo explicitado por él, el concepto de medio se volvió extremadamente importante, aunque no se sabía exactamente si la reacción de estrés incluía sucesos propios del ambiente, así como la reacción de los organismos a ellos o si el afrontamiento y las respuestas adaptativas debían de ser diferenciadas de la reacción de estrés en sí misma.

El estresor entonces, implicaba una alteración en las condiciones ambientales que producían una alteración en la persona. Este concepto guió por mucho tiempo la investigación con relación al estrés porque además tenía la característica de ligar los sucesos medio ambientales a las respuestas psicológicas y fisiológicas para reestablecer un equilibrio homeostático. En esta misma línea Moos (1974) también señala que el

individuo y las reacciones que tiene hacia las condiciones del medio están intrínsecamente ligadas.

Aunado a los cambios físicos que conllevan las reacciones de estrés, y del impacto del ambiente, se vio que podían darse también cambios psicológicos como una baja en la autoestima ante sucesos tales como la pérdida de algún familiar, el trabajo o ante problemas de tipo económico.

Entonces Lazarus en 1966 introdujo el componente psicológico al estudio del estrés. Este autor sugirió que la percepción individual de amenaza podía determinar si un estímulo nocivo dado podía producir los efectos de la reacción de estrés. Mencionó que diferentes estímulos psicológicos podían llevar a respuestas de estrés similares, lo cual se parece al esquema indiferenciado de Seyle.

Con este enfoque, Lazarus, cambia de dirección al estudio del estrés, ya que la valoración de los sucesos podía depender de la percepción que una persona tiene ante una situación particular, y la forma en la que ésta ha sido influenciada por las percepciones del momento y de las que tiene de experiencias previas.

La orientación que Caplan por su parte, en 1981 le da al estudio del estrés es la de la relación que guarda una marcada discrepancia entre las demandas del medio y la capacidad del organismo para responder, lo que generalmente trae consigo algún tipo de daño, aunque no se trate de un incremento cuando el estímulo estresante se incrementa, inclusive planteó la situación de algunos estresores, que si no son demasiado grandes, algunas veces parecen ser benignos y en ocasiones hasta parecen promover el crecimiento.

En suma, en las diferentes definiciones sobre el tema, se encuentran rasgos comunes, los cuales Norman Garnezy y Ann Masten (1983) han resumido en estos cuatro puntos; 1) el estrés se manifiesta en un evento de estímulo 2) este evento es capaz de modificar el equilibrio fisiológico o psicológico 3) el desequilibrio se refleja en un estado de alertamiento (arousal), con consecuencias neurológicas, cognitivas y emocionales y 4) estos cambios pueden trastornar la adaptación de la persona.

En los estudios actuales en relación al Estrés, entre los avances más importantes que ha habido según Wachs y Plomin (1991), está el reconocer la importancia que tiene tomar en cuenta diferentes mecanismos implicados en la interacción de la persona con el medio ambiente. Este enfoque interactivo según Grych y Fincham (1990), debe de tomar en cuenta las diferencias individuales al percibir las situaciones de Estrés, así como algunos de los mecanismos que mitigan el Estrés como la Autoestima, según afirman Jenkins y Smith (1990). Asimismo Lazarus (1991), menciona que las personas y las demandas del medio se encuentran muy relacionadas. Estos autores coinciden en la idea de que no puede ignorarse que existe una interacción entre un suceso externo y las diferencias en la percepción del mismo, debido a las diferencias individuales, ya que lo que puede ser estresante para una persona puede no serlo para otra. Asimismo consideran que el Estrés es una combinación entre las demandas del ambiente y los recursos individuales.

Rutter (1996) en el caso de los niños, considera también que éstos interactúan activamente con el ambiente y que no son receptores pasivos de las fuerzas ambientales en los que se imprimen los sucesos. Aldwin (2000), concuerda con estos autores, pero agrega una nueva dimensión en la percepción del Estrés, que es la percepción de la severidad de los sucesos, la cual se genera cuando no coinciden las demandas del ambiente y los recursos individuales.

Entre las investigaciones que han intentado conocer si los niños son capaces de evaluar la intensidad de los sucesos estresantes, están las de Yamamoto y cols. (1987), quienes pidieron a niños de edad escolar de cuarto quinto y sexto de primaria, que evaluaran una lista de estresores desarrollados por ellos. Dichos autores encontraron que las respuestas de los niños se pueden medir e inclusive concluyen que sus respuestas se parecen tanto entre si, como para apoyar la hipótesis de que existe realmente una -cultura de la infancia-, que es común y que comparten los niños, sin importar donde crecen y cómo lo hacen, pero que es necesario tomar en cuenta las diferencias individuales al evaluar el proceso. Yamamoto (2001) en estudios posteriores, afirma que las respuestas de Estrés en los niños están relacionadas principalmente a la seguridad por un lado y por el otro al sentido del honor y dignidad.

### **3.1.1 El estudio del Estrés en población infantil**

Existen algunos autores que han estudiado específicamente el estrés en población infantil como Arnold (1990), quien señala que cualquier intrusión en las experiencias físicas o psicológicas del niño, ya sean de forma aguda o crónica, producen un desequilibrio físico o psicológico y que además de amenazar la seguridad, pueden distorsionar el desarrollo físico o psicológico, así como tener consecuencias psicopatológicas.

Por otro lado, autores como Rutter, (1983). Garmezy y Masten (1983) y Garmezy y Rutter (1985), tratando de refinar el concepto de estrés, han mencionado que generalmente éste se da cuando un evento particular o situación evoca una reacción emocional que puede servir como base para un desorden conductual, con frecuencia breve y generalmente reversible. Rutter (1988) agrega que existe estrés en los niños cuando un factor físico, emocional, o químico, ejerce una presión significativa en la habilidad individual para funcionar de manera adaptativa.

Este último autor clasifica los efectos del estrés en población infantil en términos de agudos o imprevisibles y los crónicos o previsibles, pero además incluye una tercera categoría, a la que denomina estresores neutros. Dichos estresores neutros se refieren a aquellos que son menos adversos aparentemente, pero que crean un sentimiento de presión en los niños, sin realmente causar respuestas de inadaptación a largo plazo, un ejemplo de esto, sería un examen escolar. A este tipo de estresores neutros son a los que nos referiremos en este estudio.

Los estresores neutros que la mayor parte de los niños enfrentan son problemas o dificultades cotidianas, pero lo que es importante en ellos, no es tanto el grado de

cambio que el evento causa, sino más bien el grado en que los estímulos se perciben como desagradables en las experiencias de los pequeños.

Lo anterior es el punto más representativo en la teoría de Rutter, quien considera que cada individuo puede tener una adaptación satisfactoria o insatisfactoria a un estresor, sin embargo cada evento tiene un significado por sí mismo para el individuo que afecta y ese significado, le proporciona una importante faceta al estrés. Un evento estresante puede hacer surgir entonces, una serie de respuestas, basadas en la percepción del niño del suceso, del nivel de desarrollo y la habilidad nata para afrontar la tensión que crea el suceso.

Dicho de otro modo, para él las situaciones de estrés no tienen esencialmente un valor connotativo, sino que es la propia percepción del niño, la que determina si es estresante y si la respuesta al estrés será predominantemente negativa o positiva. Por ejemplo, el nacimiento de un hermano puede ser sentido como una situación negativa para un hermano mayor o bien todo lo contrario, ser percibido como un acontecimiento que proporciona una gran alegría. También este autor menciona que en las situaciones de estrés que surgen en momentos de desastre, como la guerra u otros traumas violentos, la percepción del niño de su propio rol ya sea de héroe o de víctima, parece ser un factor importante en la determinación del grado de severidad con la que se percibe la experiencia de estrés.

Existen algunos factores de estrés en los niños, que se agregan a los demás aspectos fisiológicos o psicológicos derivados del mismo que se enumerarán a continuación.

Para Rutter (1988) existe otra dimensión a considerar, que es el desarrollo. Lo considera importante porque los efectos del estrés pueden afectar algunos de los parámetros de crecimiento, ya sea en beneficio cuando se aprende a afrontarlo, causando patología en los casos en los que rebasa las habilidades adquiridas, o bien modificando la habilidad posterior para tolerar o manejar el estrés, sin embargo todo esto puede variar de una situación a otra. Por ejemplo, algunos niños pueden mostrar un grado leve de miedo y ansiedad ante situaciones estresantes, pero si esto persiste, puede darse un comportamiento regresivo. En ocasiones después de una situación estresante puede ser que no se presenten problemas, pero un estresor posterior menos severo, puede llevar en cambio a un desajuste de tipo emocional.

Igualmente la repetición o cronicidad de los estresores juega un papel importante, ya que se ha observado que si los episodios se repiten pueden ser acumulativos. Tal es el caso de las hospitalizaciones en las que un episodio aislado no parece producir problemas psiquiátricos a largo plazo, pero dos o más incidentes, crean un riesgo substancialmente mayor del desorden (Douglas, 1975; Quinton y Rutter, 1976; Rutter, 1983)

Otro aspecto en relación al estrés y el desarrollo, es que como los niños aún no cuentan con aspectos totalmente definidos de su personalidad, como lo reporta Garnezy (1985), pueden ser fuertemente influenciados por las reacciones de sus padres. En el caso de situaciones extremas, si los adultos no transmiten sus miedos, pueden inclusive verlas

como una aventura en la cual ellos pueden participar; en cambio en el caso de que transmitan sus inquietudes a los niños, pueden adoptar los miedos como propios.

Finalmente uno de los aspectos importantes a considerar en los niños en relación al estrés es el factor de predictibilidad. Garnezy y Rutter (1985) señalan que los problemas de comportamiento parecen ser menos intensos si se anticipan. La predictibilidad les da la posibilidad a los infantes de tener cierta seguridad de lo que va a acontecer en el medio que los rodea, dándoles la tranquilidad que necesitan, porque si no pueden controlar su medio, por lo menos necesitan saber qué esperar de él.

### **3.1.2 El estudio del Estrés a través del desarrollo infantil.**

El estrés al que responden los niños va a variar según las distintas etapas de crecimiento y van desde las puramente fisiológicas en los inicios de la vida, hasta estresores de tipo social en el período escolar.

A continuación se presenta una lista de los estresores predecibles en las diferentes etapas de la evolución, relacionadas al período de desarrollo correspondiente, la mayor parte de ellos tomada de Hart (1992) quien menciona que además de los enumerados, pueden surgir otros particulares en la vida de cada niño y de acuerdo a los diferentes contextos. También en algunos casos los estresores pueden traslaparse en dos edades consideradas, sobretodo entre más se acercan a la adolescencia porque las cuestiones planteadas ocurren en algunos niños antes que en otros y no se puede hablar de una línea tajante entre cada período.

Factores de estrés de los 0 a los 2 años

- Regulación biológica
- Descubrimiento de la autonomía
- Ansiedad ante la separación de las figuras de apego
- Temor a la oscuridad
- Control de esfínteres
- Inicios de la disciplina

Factores de estrés de los 3 a los 5 años

- Contacto con extraños fuera del núcleo familiar
- Aprender a compartir
- Problemas en la escuela infantil
- Control de las emociones

Factores de estrés de los 5 a los 7 años

- Cambios en el entorno escolar
- Mayores expectativas en cuanto al aprendizaje
- Competencia escolar por las calificaciones
- Competencia social por amistades y roles en la escuela

- Manejo del rechazo o el fracaso
- Restricción de la actividad física ya que tienen que permanecer sentados en las aulas
- Imposición de una disciplina más estricta en el aula
- Celos sobre la atención y afecto de los padres
- Autocrítica y necesidad de reforzar la autoestima
- Aumento en el interés en temas sexuales

#### Factores de estrés de los 8 a los 10 años

- Conciencia acentuada del cuerpo
- Profundización en el currículo escolar, mayores expectativas académicas
- Manejo de emociones (Melancolía, mal humor, ira,)
- Aumento de la crítica y autorrechazo

#### Factores de estrés de los 9 a los 13 años

- Conciencia de los signos de desarrollo físico
- Preocupación por el desarrollo o subdesarrollo
- Aumento de la preocupación de las presiones sociales y su aceptación
- Confusión ante los roles sexuales y el sexo opuesto
- Problemas con los padres por el aumento de independencia

Asimismo Hart (1992) engloba en tres apartados los grandes “estresores infantiles”.

1. *Tensión en el Hogar*. Este autor menciona que la tensión en el hogar produce en los niños un “doble golpe” o círculo vicioso, ya que no solamente aumenta el nivel de estrés, sino que impide que el niño disponga de una base segura para poder enfrentarse al estrés.
2. *Tensión en la escuela y en la guardería*. El entorno escolar puede ser una importante fuente de tensión para los niños que pasan mucho tiempo en él.

En la guardería el niño se tiene que enfrentar a muchos cambios:

- Un ambiente diferente al del hogar
- Separación de los padres una gran parte del día.
- Compañeros que en ocasiones son hostiles

Las tensiones más fuertes en relación a la escuela se dan por los siguientes motivos:

- Exámenes
- Gran cantidad de materias y la presión por sobresalir
- La presión del grupo en cuanto a ideas, gustos y preferencias
- Maestros que ejercen presión sobre los alumnos
- Excesiva demanda de actividades extraescolares

3. *La presión del grupo.* Los niños aprenden a relacionarse con su grupo social a través de los amigos. Estos aprendizajes son importantes, pero en ocasiones generan estrés al existir presión por parte del grupo. El niño que se rehúsa a adaptarse, muchas veces es porque no sabe cómo hacerlo o simplemente es diferente.

Existen algunas reacciones en la gama de posibilidades que tienen los niños para expresar situaciones de estrés. Estas comprenden algunas reacciones de acuerdo a los estímulos o estresores a los que se relacionan, según lo describe Trianes (1999).

Estímulos o Estresores	Reacciones de Estrés
Estresores en relación al Desarrollo y maduración	Reacciones conductuales
Deficiencias de cualquier tipo orgánicas, intelectuales, etc.	Actitudes de inhibición o pasividad
Presiones por tareas o aspectos relacionados a la superación personal	Trastornos del sueño
Separaciones de las figuras de apego	Trastornos de la alimentación
Estresores relacionados con autonomía	Problemas de conducta
Estresores relacionados con la familia	Problemas emocionales
Falta de apego emocional hacia las personas del entorno	Conductas de irritabilidad o labilidad emocional, baja autoestima
Maltrato físico o emocional	Depresión
Divorcio de los padres	Ansiedad
Muerte de algún familiar o conocido	Temores y Fobias
Estímulos o estresores	Reacciones de estrés
Nacimiento de un hermano	Agresividad
Dificultades en la escuela	Dificultades cognitivas, teorías o pensamientos negativos, indefensión
Etiquetaje de diferencias	Reacciones psicósomáticas
Dificultades en las relaciones con iguales	Dolor de estómago
Rechazo y no aceptación por parte de las personas del entorno	Dolor de cabeza

### **3.2 Líneas de investigación sobre el Estrés y el Afrontamiento en población infantil.**

Las tendencias en la investigación de las variables de estrés y afrontamiento en población infantil, han seguido las mismas líneas que las de los adultos. Las dos variables, aunque intrínsecamente relacionadas, se analizarán por separado con el fin de estudiar cada una de ellas mas a profundidad.

El estudio de las variables antes citadas comenzó como se ha mencionado, únicamente en adultos y en el caso de los niños, ha estado relativamente ausente. Una posible explicación de ésto podrían ser las dificultades metodológicas por las características especiales de la población infantil.

En los libros sobre el desarrollo de los niños, hasta hace algunos años, rara vez se encontraban referencias específicas en relación al estrés o al afrontamiento, más bien lo que se encontraba eran ideas similares bajo los conceptos como emoción o respuesta emocional.

### 3.2.1 El Estudio de los Sucesos Mayores.

A continuación se enumeran las principales investigaciones sobre estrés en niños

Principales investigaciones sobre estrés en niños	
Autores	Tema de la Investigación
Meyer y Haggerty (1962)	Relación entre estresores e infecciones en los niños. Este fue un estudio de correlación que marcó el inicio de las investigaciones de este tipo.
Coddington (1972)	Estudio de los Sucesos mayores en la vida de los niños a partir de sucesos conocidos de los adultos.
Sandler y Block (1979); Elkind (1981); Chandler (1981)	Se añadieron a las listas de los estresores de los adultos, los estresores sobre la escuela y compañeros con el fin de adecuarlos a población infantil.
Yamamoto (1979), (1982), (1987)	Estudios sobre estrés desde punto de vista tanto de los adultos como de los niños.
Shaw y Emery (1988) ; Mc. Namee (1982).	Estudio de Correlación sobre el ajuste de los niños al divorcio.
Kanner, Harrison y Wertlieb (1985)	Estudio de los sucesos diarios de los niños relacionados al autoconcepto.
Dickey y Henderson (1989)	Realización de Taxonomías inductivas a partir de las respuestas de los niños.
Sorensen (1993)	Sucesos diarios de los niños desde el punto de vista de los mismos niños.

Los primeros estudios sobre los sucesos mayores que se llevaron a cabo, se hicieron con instrumentos realizados a partir de la adaptación de las listas de los grandes sucesos de los adultos. El más conocido y utilizado fue adaptado por Coddington en 1972, e incluía algunos sucesos propiamente de adultos.

Posteriormente Sandler y Block (1979); Elkind (1981) y Chandler (1981) añadieron estresores mas directamente relacionados a las vivencias de los niños como la escuela y los compañeros.

### 3.2.2 Estudios de Correlación.

Al igual que en los estudios de adultos, se han hecho varios estudios de correlación en niños.

Uno de los primeros estudios fue el de Meyer y Haggerty en 1962, en el cual durante un año siguieron a 100 niños de 16 familias, a quienes se les tomaron cultivos de estreptococos en la garganta, cada dos semanas. Al mismo tiempo se les pidió a las familias que llevaran un diario de sucesos "perturbadores" y un registro de las enfermedades que contraían los miembros de la familia. Se encontró que dos semanas antes de las infecciones por estreptococos, había un marcado incremento en sucesos "perturbadores" e infecciones del aparato respiratorio. A pesar de que este estudio lleva muchos años, todavía se sigue reconociendo como uno de los pioneros y ha sido de los pocos que han reportado los factores extrínsecos en relación a la enfermedad.

En otras investigaciones también se ha relacionado al estrés de la familia con algunos aspectos como son: la incidencia de la enfermedad infantil del tracto respiratorio, el asma, la disposición a los accidentes, la migraña, la depresión juvenil y los cambios de salud en niños crónicamente enfermos. Dichos estudios en niños fueron revisados por Johnson en 1986.

También se ha estudiado el ajuste de los niños a diferentes tipos de situaciones en la familia como el divorcio o el advenimiento de un nuevo miembro (Shaw y Emery 1988; McNamee 1982).

### **3.2.3 Estudio de los Sucesos Diarios.**

Los sucesos diarios como los definen Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), son: "las demandas irritantes, frustrantes o angustiantes que en algún grado caracterizan las transacciones diarias con el ambiente."

Algunos autores como De Longis y colaboradores (1982); Kanner y colaboradores (1981); Monroe (1983) y Ryan (1988) han afirmado que los estresores reportados por los niños son más parecidos a los sucesos diarios que a los que se encuentran en las listas de grandes sucesos de estrés.

Entre los reportes sobre los sucesos diarios, se encuentra el de Kanner, Harrison y Wertlieb (1985) quienes estudiaron la relación de los sucesos diarios con el *autoconcepto* en niños de 9 a 11 años de edad. Este autor encontró que el *autoconcepto* estaba negativamente asociado a los sucesos negativos diarios.

### **3.2.4 Evaluación de los Sucesos de Estrés desde el Punto de Vista de los Niños.**

Algunos estudios han intentado conocer si los niños son capaces de evaluar la intensidad de los sucesos.

Investigaciones de esta naturaleza son las de Yamamoto (1979); Yamamoto y Felsental (1982) y Yamamoto y colaboradores (1987), quienes pidieron a niños de edad escolar (cuarto quinto y sexto de primaria) que evaluaran una lista de estresores desarrollados por ellos.

A continuación se exponen algunas de sus conclusiones principales.

El estrés fue definido en sus estudios en términos de: “lo desagradable de las experiencias, más que por cambios generales en las circunstancias de la vida”.

El instrumento que utilizaron contenían sucesos de la vida como los que a continuación se enlistan:

#### Sucesos de la Vida

- Perder a mi mamá o a mi papá
- Usar lentes
- Repetir un año escolar
- Mojar mi ropa interior
- Pleitos entre los padres
- Ser sorprendido robando algo
- Decir la verdad pero que no me crean
- Reporte de bajas calificaciones
- Ser enviados con el director
- Una operación quirúrgica
- Perderse en la calle
- Ser ridiculizado en clase
- Cambiarse de escuela
- Tener pesadillas
- No sacarse diez
- Ser escogido al último para un juego
- Perder un juego
- Ir al dentista
- Tener un reporte en clase
- El nacimiento de un hermano/a

Yamamoto y colaboradores concluyen después de observar la relación que guardan las puntuaciones de estrés y de la incidencia de experiencias reportadas en niños de diferentes culturas, que las respuestas de los niños se parecen entre sí tanto como para apoyar la hipótesis de que existe una -cultura de la infancia-, que es común, sin importar donde crecen y cómo lo hacen, y recomiendan a partir de esta información, poner más atención a la estructura y función de la niñez vista desde dentro, para balancear y no distorsionar los efectos de las percepciones internas de los niños, aunque no niegan la necesidad del monitoreo externo por parte de los adultos.

También pudieron confirmar que los niños evaluaban de manera diferente los sucesos en relación a los adultos. Un ejemplo de esto es el nacimiento de un nuevo hermano, el cual los niños no lo evaluaron como un elemento perturbador, contrariamente a la presunción de las escalas tradicionales construidas a partir de escalas de adultos como la lista de Coddington (1972), o la de Garnezy y Rutter de 1983.

### 3.2.5 Taxonomías Inductivas.

Otro tipo de estudios que se han llevado a cabo es el de taxonomías inductivas donde los instrumentos se han hecho a partir de las respuestas de los niños sobre los sucesos que les preocupan o perturban.

Lewis, Siegel y Lewis (1984) trataron de definir los sucesos que producían en los niños un desajuste psicológico, a través de lo que ellos percibían y definían como "sentirse mal" ("Feel Bad Scale"). El estudio factorial reveló que los tres grandes sucesos que les producían estrés fueron:

1. Conflictos con los padres,
2. Una pobre *autoimagen* que deriva en relaciones pobres con los compañeros y el grupo y
3. El cambiar de lugar de residencia.

En otro estudio llevado a cabo por Dickey y Henderson en 1989, se preguntó a 141 niños escolares: cuándo estás en la escuela ¿qué te preocupa o te molesta?. Las respuestas fueron catalogadas en áreas que contenían estresores en orden decreciente de frecuencia y éstas fueron: trabajo escolar, relaciones con los compañeros, daño personal, pérdida de confort personal, disciplina, relaciones con los maestros y sucesos familiares,

Dise-Lewis en 1988 también investigó las percepciones de los niños sobre los grandes sucesos y los sucesos diarios a través de respuestas orales y escritas de los niños. Los sucesos encontrados se agruparon en cuatro áreas: 1. Sucesos traumáticos o de crisis como la muerte de un padre 2. Sucesos de convivencia como competencias deportivas 3. Tensiones relacionadas al rol y a las relaciones como las discusiones con los padres y 4. Preocupaciones internas como las preocupaciones hacia si mismos.

Estos intentos se hicieron básicamente para identificar y definir los estresores desde el punto de vista del niño.

### 3.3 Estudios de Afrontamiento en población infantil.

Se puede observar en la literatura que el término de afrontamiento se refiere a las estrategias o estilos que utiliza el niño para hacer frente a los estresores. En otras ocasiones, el concepto es substituido por el de "manejo del estrés" o "el grupo general de las respuestas a las experiencias de estrés". Como se considera en este estudio es según la definición de Sorensen (1993) quien describe al afrontamiento como la forma cómo los niños se enfrentan a los traumas de los grandes sucesos y a los estresores de la vida diaria.

De acuerdo a Arnold (1990), el afrontamiento en los niños está estrechamente ligado a la maduración que se da durante el desarrollo, ya que existe una dependencia jerárquica lógica que se presenta de esta manera: la habilidad para enfrentar las situaciones difíciles primeramente depende de la maduración neuropsicológica, la cual posibilita las

habilidades cognitivas y psicomotoras, lo cual dará la posibilidad a su vez de lograr una madurez emocional.

Según Compas, Banaez, Malcarne y Worsham, (1991), siguiendo una perspectiva de desarrollo, las habilidades aprendidas que se enfocan a la emoción, se desarrollan a través de largos procesos durante la niñez y adolescencia, hasta que llegan a ser comparables a los que se encuentran en los modelos adultos. En otros estudios Compas y colaboradores (1993), mencionan que el uso de habilidades de afrontamiento o de solución de problemas, no se incrementa desde la mitad de la niñez hasta la adolescencia. Asimismo para Garnezy y Rutter (1983) es desde la infancia cuando se desarrollan los patrones para afrontar los estresores, con los que el niño aprende a tener un control sobre su medio ambiente y el desarrollo dependerá de qué tan bien lleven a cabo esta tarea.

En estudios mas actuales, de acuerdo a Aldwin (2000), las estrategias de Afrontamiento son intentos para establecer una armonía entre el medio interno con el externo y estas acciones se desarrollan en edades muy tempranas.

Un punto pertinente a discutir en relación al afrontamiento en el caso de los niños es el del control sobre su medio ambiente. La definición de Seligman sobre el control por ejemplo en una contingencia, pone en claro que las acciones del individuo deben llevar al cambio en el ambiente. Sin embargo sabemos que los niños pocas veces tienen la posibilidad de afectar el ambiente ya sea por falta de habilidades de acuerdo al desarrollo o de las opciones que le son otorgadas.

Rothbaum (1990) analiza el afrontamiento no como una situación única de control o falta de control, sino como dos procesos que pueden aplicarse también a la población infantil. El primero implica intentos para cambiar las situaciones estresantes. En el segundo, también se hacen intentos para cambiar la situación estresante, pero en vez de cambiarla, lo que se hacen son intentos por encajar en el mundo y fluir con la corriente, como cuando por alguna limitación para enfrentar la situación la hace insuperable y tiende a ocurrir sobretodo cuando los intentos de control han fallado. Como consecuencia se da la pasividad y el sometimiento como un estado posterior de reacción al estrés. La diferencia clave entre el primero control o primario y el segundo o secundario, es que en el primer caso la meta es cambiar el ambiente, mientras en el segundo la meta es encajar en el ambiente.

Un tercer punto que señala es el de la falta de control, cuando la persona decide que una situación dada es percibida como incontrolable. Los comportamientos que pueden indicar una falta de control percibida, son los comportamientos pasivos y de evasión, los cuales exhiben un abandono de los intentos de control.

### 3.3.1 El estudio del Afrontamiento desde el Punto de Vista del desarrollo infantil.

Para Aldwin (1990), uno de los aspectos mas importantes del afrontamiento para la adaptación es que puede ser flexible. Parece ser que las estrategias de afrontamiento son plásticas y se desarrollan en el curso del tiempo al enfrentarse con el estrés cambiante del medio y pueden ser vistas como intentos básicos para regular tanto el medio interno como externo.

#### *Afrontamiento en el primer año.*

Los infantes no son recipientes pasivos de cuidado prenatal. La observación cercana de Murphy y sus colegas (1976) revelaron un gran número de estrategias que los infantes utilizan para regular el medio interno y externo como manotear para quitarse las sábanas, moverse para obtener una posición más confortable y hacer esfuerzos motores para recobrar su chupón.

También son muy sensitivos a la estimulación social que requieren, pero rápidamente se cansan y empiezan a llorar. Murphy no solo observó diferencias individuales en la cantidad o tipo de estimulación deseada, sino también encontró que aún los infantes muy jóvenes, tratan de regular la cantidad de estimulación recibida, cerrando sus ojos, volteando sus cabezas, quedándose dormidos y si todo eso falla, gritan fuertemente cuando son sobreestimulados.

Por lo tanto, un infante desde las pocas semanas de vida, puede solicitar estimulación social a través del contacto de los ojos, sonrisas y gorgoreo, y volteará la cabeza si se le da demasiada estimulación. Algunos infantes también, son capaces de modular sus llantos de manera que señalan el tipo de situación que están experimentando, como por ejemplo tener hambre, estar mojado, tener miedo, etc. En este sentido, Bell y Harper (1977) dicen que los infantes modifican y regulan los comportamientos de sus padres. Uno de los descubrimientos más importantes de Murphy (1976) concernientes a la habilidad de los infantes para regular el estrés, es la alternancia de periodos de esfuerzo con descanso, por ejemplo cuando quieren alcanzar algo y no pueden, tratan una y otra vez, hasta que lo logran. Si se considera entonces, que la función del afrontamiento en esta etapa es la de lograr una regulación y armonía entre las necesidades internas del infante y el medio ambiente externo, se puede decir que al filtrar la cantidad de estimulación que reciben, los niños desde temprana edad, pueden llevar a cabo acciones de afrontamiento.

Chuparse el dedo es una respuesta básicamente instintiva y quizá pueda ser éste un primitivo intento de afrontamiento enfocado en la emoción, ya que desde los neonatos, con esta conducta reducen las respuestas del estrés fisiológico en los procedimientos quirúrgicos invasivos y pueden inclusive promover el aumento de peso (Field, 1991); también los niños cuando están tristes, casi todos se chupan su dedo para consolarse. Otras formas conductuales tempranas de afrontamiento enfocadas a la emoción incluyen retorcerse, distraerse a sí mismos jugando con sus pies o si nada más funciona, protestar y llorar (Karraker y Lake, 1991).

Parecería que los infantes utilizan tanto afrontamientos enfocados al problema y a la emoción en situaciones estresantes, concordando con lo que Folkamn y Lazarus (1980) afirman, sin embargo, el patrón de acercamiento-retiro varía entre los infantes, porque algunos bebés parecen encontrar ésto como una tarea mas fácil que otros. De igual manera, algunos se recobran fácilmente de situaciones estresantes, mientras que a otros les toma períodos más largos. Cuando existe una dificultad para la auto-regulación en la infancia, generalmente se correlaciona con problemas similares en la niñez, Stela Chess (1968) realizó el estudio clásico sobre el temperamento de los niños donde explica ampliamente todas estas diferencias.

Murphy y Moriarty (1976) observaron que los mejores resultados en cuanto al afrontamiento de los infantes, se encontraron entre los niños cuyos padres reconocieron y motivaron sus esfuerzos para afrontar los problemas y eran sensibles a sus necesidades y ritmo de conducta, coincidiendo con lo que Erickson (1950), afirmaba de que tanto la sensibilidad como la consistencia son necesarias, para lograr lo que llamó la seguridad básica.

#### *Afrontamiento de los dos a los cuatro años*

Los pequeños de dos a cuatro años, tienen un rango mucho mayor de recursos de afrontamiento que los infantes, ésto como resultado de su mejor coordinación y movilidad, al igual que el desarrollo del lenguaje que hace mucho mas fácil la comunicación en el ambiente social. Aunque siguen siendo dependientes de sus padres u otras personas que los cuidan para solucionar sus problemas, muestran un fuerte deseo de autonomía que se refleja en el calificativo de los "terribles dos años". Las continuas protestas cuando el niño quiere hacer todo por si mismo y su gran curiosidad que lo lleva a averiguar todo, puede ser visto como una serie de intentos para incrementar sus habilidades de afrontamiento y para manipular tanto el medio físico como social.

Erickson (1950), ha afirmado que en esta edad los niños son capaces de solicitar apoyo social cuando se encuentran bajo estrés, con otras estrategias diferentes al llanto. Con frecuencia alguno de los padres puede ser utilizado como punto de seguridad, únicamente haciendo contacto visual, cuando están frustrados, enojados, con miedo o en el momento de aventurarse a conocer alguna situación nueva.

Las respuestas emocionales según Cummings (1987), a esta edad todavía son indiferenciadas, sin embargo, pueden tomar un rol mas activo al tratar de regular sus emociones. Continúan confortándose a través de conductas como chuparse el dedo y retorcerse y también con un objeto transicional, tal como la sábana favorita o un peluche.

#### *Afrontamiento entre los preescolares (2-5 años)*

Los preescolares ya están mucho más concientes de su medio social que los más pequeños (Cummings, 1987) y cuentan con un mayor repertorio de afrontamiento que les permite dar respuestas mucho mas diferenciadas a los distintos estímulos. También son mas capaces de balancear la necesidad de autonomía con la necesidad de cooperación (Murphy y Moriarty 1976) y pueden establecer diferentes estrategias que

funcionan mejor con algunas personas o situaciones que en otras, por ejemplo las que tienen mejor resultado con el papá, la mamá o los hermanos. De acuerdo a Compas, Worsham y Ey (1992), la habilidad para generar soluciones múltiples a problemas interpersonales emerge cerca de la edad de 4 ó 5 años, pero el pensamiento más complejo para llegar a una meta, no aparece hasta la edad de 6 a 8.

Se han encontrado en preescolares mecanismos de defensa como la represión, negación y desplazamiento, los cuales fueron observados por Murphy y Moriarty (1976); Wallerstein y Kelly, (1980).

Muy relacionado a lo anterior, ejemplificando cómo los preescolares pueden negar los acontecimientos, están los hallazgos de Cummings (1987) quien encontró que los preescolares que aparentemente no respondían a un estresor social como por ejemplo adultos peleando en un cuarto experimental contiguo, tendieron a reportar más sentimientos de enojo y fueron posteriormente más agresivos verbalmente con su compañero de juego. También Wallerstein y Kelly (1980), observaron en sus estudios sobre el divorcio, que los preescolares cuyos padres no estaban viviendo juntos, con frecuencia lo negaban y uno de ellos hasta insistía en que sus padres estaban durmiendo en su cama, pero expresaba miedo de que algún monstruo pudiera venir y comérselo.

Murphy y Moriarty (1976), observaron que bajo presión, casi todos los preescolares pueden perder habilidades recientemente adquiridas, como el control de esfínteres. Alternativamente pueden retomar algunos comportamientos abandonados como el chuparse el dedo o volverse a apegar a un objeto transicional, consiguiendo, al actuar de una manera más infantil, que los padres les pongan más atención ya que ellos siguen conformando la fuente de apoyo social, hasta que los hermanos o amigos tomen su lugar.

#### *Afrontamiento de 6 a 12 años*

En esta etapa de manera consistente se encuentra en la literatura que existe un incremento substancial en el afrontamiento enfocado a la emoción entre las edades de 6 y 9 años (Altschusler y Ruble 1989; Compas y cols (1992); Wertlieb Weigel y Feldstein (1987). Durante este período los niños se vuelven más capaces de verbalizar y diferenciar sus sentimientos y de calmarse a sí mismos, sin embargo, cuando no manejan sus sentimientos, todavía algunas veces tienden a verse sobrepasados. Los niños más grandes por su parte utilizan más la distracción cognitiva y afirmaciones para autoafirmarse en una situación de estrés (Altschusler y Ruble (1989).

Los niños cada vez se vuelven más específicos en cuanto a los tipos de afrontamiento enfocado a la emoción que utilizan. Spirito, Stark, Grace y Stamoulis (1991) encontraron que en los problemas escolares, los niños tienden a utilizar la reestructuración cognitiva y la auocrítica, pero en cambio gritan cuando se enfrentan con los amigos y hermanos, con quienes tienen más confianza.

A la mitad de la niñez ya son capaces de buscar apoyo social fuera de su familia inmediata (Bryant 1985). Cabe destacar en este punto que existen diferencias de género entre las edades de seis y nueve años, en donde las niñas buscan más apoyo que los

niños (Wertlieb y cols. (1987); Frydenberg y Lewis (1990), y parece ser que este patrón continúa hasta la edad adulta.

Cuando se trata del afrontamiento enfocado al problema, el patrón es más complejo. Por cuestiones de desarrollo, las creencias concernientes al control del ambiente se vuelven más realistas, los juicios de control se vuelven más diferenciados, y el control puede ser asociado a la situación estresante, lo que cumple con lo expresado por Weisz (1986) quien sugirió que la clave de la tarea del desarrollo en la niñez implica el aprendizaje para distinguir entre esas situaciones en las cuales la persistencia está indicada y en las cuales no. Esta habilidad puede también subrayar el estadio de industriocidad de Erickson. Estos cambios se reflejan en que las acciones que se emprenden para afrontar situaciones interpersonales parece incrementarse, pero pueden decrecer en situaciones menos controladas como un examen médico o dental (Compas y cols. 1992).

También las estrategias de evitación tienden a volverse estrategias de distracción cognitiva, aunque existen sin duda diferencia en las edades en las que esto ocurre (Althschuler y Ruble 1989; Elwood 1987).

A continuación a manera de resumen se presenta una tabla con las conductas principales de afrontamiento ya descritas anteriormente según corresponde a cada período de edad.

Edad	Conductas de afrontamiento
Primer año	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrar los ojos, voltear la cabeza , dormirse y llorar fuertemente al ser sobreestimulados.</li> <li>• Solicitar estimulación con contacto visual , sonrisas y gorgoreo.</li> <li>• Regular tipos de llanto</li> <li>• Chupar el dedo para confortarse</li> <li>• Distraerse tocándose los pies y si nada funciona, llorar</li> </ul>
1-2 Años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyarse en algún padre se utiliza como punto de seguridad, tomándolo de la mano o haciendo contacto visual cuando el niño tiene miedo.</li> <li>• Chuparse el dedo</li> <li>• Utilizar un objeto transicional como un peluche para enfrentar el estrés</li> </ul>
3-5 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llorar</li> <li>• Manifestar conductas regresivas que se presentan en etapas anteriores como chuparse el dedo o volver al objeto transicional</li> <li>• Utilizar mecanismos de defensa como represión, negación y desplazamiento</li> </ul>
6-12 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar apoyo social fuera de la familia sobretodo en las niñas</li> <li>• Utilizar la distracción cognitiva como estrategia de evitación</li> </ul>

### **3.3.2 Estudios sobre el Afrontamiento de Sucesos Mayores.**

Gran parte de la investigación en los niños según Sorensen (1993), se ha enfocado a las respuestas hacia los grandes sucesos tales como la enfermedad, la hospitalización o situaciones personales como el divorcio de los padres y la muerte o la enfermedad de alguno de los miembros de la familia, aunque también existen algunos estudios de las respuestas de los niños a los estresores de la vida diaria. Tradicionalmente, dentro del estudio de los sucesos mayores en los niños, las investigaciones se han enfocado en las respuestas de poblaciones especiales ante situaciones dolorosas tales como el duelo, el conflicto parental o el abuso.

Dos de los autores clásicos en el estudio del estrés y afrontamiento en niños son Garnezy y Rutter, quienes en 1983 publicaron el primer libro sobre estrés, afrontamiento y patología junto con otros autores. En él abordan el tema de los grandes sucesos como la guerra, la muerte, el divorcio o la pobreza, desde la infancia hasta la adolescencia, haciendo un énfasis especial en aspectos de desarrollo y en las implicaciones del fenómeno estrés-afrontamiento en niños desde el punto de vista de la psicopatología infantil.

Posteriormente en 1996 estos mismos autores, junto con otros, ( Haggerty, Sherrod , Garnezy y Rutter ), después de casi veinte años, dieron un cambio en el estudio de los factores que causan patología, enfocándose principalmente a las características de resistencia de los niños, más que a las situaciones de estrés. Ya en 1991, Garnezy y colaboradores habían encontrado que algunos niños que experimentan un estrés severo en la vida, mostraban elementos de resistencia, competencia y afrontamiento creativo que los hacía más fuertes ante situaciones en las que otros niños son vulnerables, por lo que le dieron un cambio al enfoque que utilizaron en 1983.

### **3.3.3 Estudios sobre el Afrontamiento Diario en niños sanos.**

Murphy en 1974 identificó dos estilos de afrontamiento entre los niños sanos: 1. La capacidad de tratar con las oportunidades, frustraciones y obstáculos del medio y 2. La capacidad interna para mantener el equilibrio.

Posteriormente Murphy junto con Moriarty en 1976 llevaron a cabo uno de los primeros estudios longitudinales más grandes, relacionados al estrés, afrontamiento y procesos adaptativos. Se siguieron a 3332 niños durante 15 años en los cuales se trataron de identificar los patrones de afrontamiento de los niños resistentes al estrés. Las medidas se hicieron a través de varias pruebas psicológicas, observaciones conductuales e inventarios de afrontamiento y vulnerabilidad. Encontraron que la diferencia entre niños sanos y niños con patología, no era la ausencia de estrés sino como lo afrontaban.

### **3.3.4 Investigaciones de Medidas Inductivas.**

En general siguiendo la afirmación de Sorensen (1993), se puede decir que los estudios que se han llevado a cabo en niños, se han enfocado al estrés y a los estresores, poniendo menos atención al proceso de percepción o al afrontamiento particularmente

definido empíricamente o validado desde el punto de vista de los mismos niños y haciendo énfasis principalmente en los grandes sucesos más que en los sucesos diarios.

Se han hecho algunos intentos por clasificar el afrontamiento de los niños escolares a partir de los datos obtenidos directamente con ellos. Uno de dichos estudios es el de Compass, Malcarne y Fondacaro (1988) quienes exploraron las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y la capacidad para generar alternativas de solución.

Cuando la perspectiva subjetiva del niño se ha tomado en cuenta, se ha dirigido a listas de estresores donde los niños evalúan la intensidad con la que perciben los sucesos (Yamamoto 1979), o hacia taxonomías inductivas cuyos estresores se derivan de las entrevistas con los niños, reflejando algunos aspectos importantes desde su punto de vista, que algunas veces se ha dejado de lado.

Principales investigaciones sobre afrontamiento en niños	
Autores	Tema de la investigación
Haggerty, Sherrod, Garmezy y Rutter (1996)	Estudios de resistencia al estrés en los sucesos mayores.
Sorensen (1993)	Estudio del afrontamiento de los estresores en la vida diaria.
Compas y Cols (1993)	Afrontamiento en relación al desarrollo.
Murphy y Moriarty (1976)	Estudio longitudinal de 15 años. Encontraron que la diferencia entre la patología y su ausencia es el tipo de afrontamiento.
Compass, Malcarne y Fondcaro (1988)	Estudio sobre las estrategias de afrontamiento y la capacidad de generar alternativas.
Murphy (1974)	Estudio sobre los estilos de afrontamiento en niños sanos.
Garmezy y Rutter (1983)	Estudio del afrontamiento en sucesos mayores como la guerra, etc.
Walker (1986)	Estudio sobre la adaptación de hermanos de niños crónicamente enfermos.

Los estudios antes descritos, muestran la relevancia de estudiar al estrés y al afrontamiento desde el punto de vista de los niños para llegar a un mejor entendimiento sobre como se dan estos sucesos en el mundo infantil, abriendo perspectivas en cuanto a metodologías para su estudio.

### 3.4 Diferencias en relación a las variables de Estrés y Afrontamiento entre niños y adultos.

Existen grandes diferencias entre el comportamiento de los niños y los adultos en relación a las variables de estrés y afrontamiento. A continuación enumeraremos algunas de las principales.

*1. Los niños se encuentran en medio del crecimiento físico, psicológico y social y por lo tanto están en constante cambio debido al desarrollo.* Dado que los niños están en medio del crecimiento físico, psicológico y social, su desarrollo es bastante rápido e inclusive aún en breves periodos de tiempo, se encuentra una gran variabilidad de reacciones. En cambio en los adultos se presupone una estabilidad relativa tanto psicológica como fisiológica en el momento de la investigación que dan las condiciones apropiadas para establecer una línea base estable para las investigaciones.

*2. Algunas de las investigaciones en población infantil son de tipo longitudinal.* En el caso de los niños una parte de las investigaciones del desarrollo se llevan a cabo por periodos largos, tomando en cuenta el comportamiento tan diferente de las variables, particularmente en los periodos del desarrollo temprano. En cambio en adultos la investigación ha sido frecuentemente de corte transversal, aunque recientemente se han realizado de corte longitudinal.

*3. Los padres intervienen mediando las experiencias entre el ambiente y los infantes y también enseñan como responder a éstas.* Tanto para el estrés como para el afrontamiento, no se puede dejar de mencionar que una de las principales características de la población infantil es que la experiencia inicial de los niños con las contingencias del ambiente y como se lleva a cabo su control, se ubican dentro del contexto de la relación madre-hijo como Seligman (1975) y Watson (1967) lo han mencionado y sobretodo en las primeras etapas, la madre es importante porque funciona como un eslabón entre el niño y el medio ambiente. Es en etapas posteriores cuando el padre y los demás adultos ayudan en esta función.

En relación al Estrés

- La madre o los adultos a cargo de los niños transmiten la información y un modelo de conducta que les permiten detectar si los sucesos son potencialmente amenazantes. De acuerdo a lo que perciben, los niños van aprendiendo, sobretodo en los primeros años, a través de los adultos, a averiguar si las condiciones del medio son potencialmente amenazantes. Sobre este punto también existen posiciones contrarias, como el trabajo de Kagan de 1988, donde argumenta que el niño por sí mismo también es capaz de discriminar aspectos del medio que son discrepantes y por lo tanto potencialmente amenazantes, aunque esta posición no necesariamente excluye a la anterior.

- En niños hasta la edad preescolar no existe conflicto entre demandas externas y las propias, porque tienden a negar que existe algún conflicto entre lo que quieren y lo que sus padres requieren, a pesar de que en ocasiones puedan abiertamente resistir las demandas que pesan sobre ellos (Damon 1977). Inclusive en esta etapa, los niños creen que los padres, maestros y la policía, tienen el derecho a decirles lo que tienen que hacer debido a que son más altos y más fuertes que ellos. Aún después, esta misma idea continúa, aceptando a las personas con autoridad o que ocupan posiciones importantes, pueden también hacerlo, porque derivan sus derechos del hecho de que tienen más conocimiento y son más competentes. Posteriormente en los primeros años de la edad escolar, pueden creer que la autoridad está legitimizada por el poder y por lo tanto lo que se puede hacer y es correcto, es lo que permite la autoridad.
- Los padres y adultos protegen al niño del estrés. La obediencia hacia la autoridad del adulto en la mayoría de los niños hasta la preadolescencia constituye un factor protector. Asimismo, Maccoby (1988) menciona que cuando los niños están siguiendo las instrucciones de otras personas a quienes les tienen confianza, están parcialmente protegidos del sentido de fracaso porque experimentan poca ansiedad si obtienen resultados negativos debido a su comportamiento. No es hasta la preadolescencia cuando se genera un cambio gradual de la relación que necesita depender de una guía externa hacia la autorregulación.

En relación al afrontamiento:

- A través de la relación con los padres y posteriormente de los adultos y compañeros, el niño aprende también respuestas para tener un control sobre su medio ambiente. Las relaciones tempranas contingentes se requieren para que el niño aprenda ciertos aspectos relacionados a su medio, las cuales le permitirán adquirir respuestas de afrontamiento.
- La madre juega un papel importante no solo porque moldea la adquisición de comportamientos específicos en su medio, sino debido a que permite al niño desarrollar un motivo que es la base de todo el aprendizaje futuro. La principal característica de este motivo es la creencia del niño de que sus acciones afectan a su medio, lo cual constituye un eslabón entre el comportamiento del niño y las respuestas que le permiten aprender que su comportamiento tiene consecuencias (Lewis y Goldenberg, 1969).

4. *Las situaciones vividas en la niñez preparan el camino para las vivencias en la edad adulta y repercuten en ella.* Sroufe (1979) y Sroufe y Rutter (1984) han dicho que los asuntos de desarrollo forman el contexto para comprender la adaptación a largo plazo de los niños hacia las experiencias estresantes. Inclusive Kalter (1987) ha propuesto un modelo de "vulnerabilidad de desarrollo" en un estudio de los efectos a largo plazo del divorcio sobre los niños.

Generalmente cuando las experiencias estresantes comprometen las experiencias de desarrollo, se pueden observar consecuencias a largo plazo. Un ejemplo de esto es lo reportado por Caspi, Elder y Bem (1987), quienes encontraron en los antecedentes de berrinches que se dan a través de la historia del niño, un patrón de comportamiento que señala la inhabilidad de regular efectivamente la expresión emocional y que tiene efectos negativos en la vida adulta. También hay evidencia que señala Elder (1974) en relación a que los berrinches exhibidos en la niñez temprana, son una respuesta al estrés y a la frustración, que puede comprometer el desarrollo estable de las fuentes de apoyo social en la edad adulta como se muestra en las altas tasas de inestabilidad marital y de empleo. Otros investigadores que han aplicado esta perspectiva para comprender las consecuencias del desarrollo cuando se presentan algunos estresores de la niñez tales como el maltrato, son : Cicchetti y Olsen (1990) y Cicchetti y Rizley (1981)..

5. *En el caso de los niños existe la duda sobre si pueden hacer uso de estrategias regresivas como en el caso de los adultos.* El ejemplo clásico de regresión en niños pequeños es el regreso a formas anteriores de comportamiento en el nacimiento de un hermano, cuando se pierde el control de esfínteres que ya se había logrado y en otros casos lo que se observa es una detención en el proceso de desarrollo.

Wallerstein y colaboradores (1988) han encontrado lo que denominan "agendas suspendidas" en niños cuyos padres se están divorciando, cuyo desarrollo vuelve a ser retomado cuando la situación de emergencia desaparece. Heinicke y Westheimer (1966) hablan también de la detención del progreso en la adquisición del lenguaje en algunos niños de dos años que sufrieron la separación de sus padres. Es solo hasta después de que la ansiedad del período se superó, cuando los menores volvieron a mostrar avances en el desarrollo del lenguaje.

Por todo lo anterior claramente se observa que se pueden presentar conductas regresivas o suspendidas, aunque los niños pequeños tienen menos opciones de regresión para mantener un estado de comportamiento organizado, dado que sus niveles de organización todavía son muy incipientes.

6. *Labilidad afectiva.* Sabemos que las personas pueden pasar de un estado de ánimo a otro, pero lo anterior se da de una manera muy marcada en el caso de los niños. Se puede observar que niños que se están riendo de manera muy estruendosa como respuesta a un estímulo, pueden pasar fácilmente a las lágrimas en un lapso muy corto si hay un cambio en las circunstancias. En cambio en el caso de los adultos generalmente no se presentan estos cambios de manera rápida, más que en casos especiales. En este contexto, un niño puede estar estresado en un momento dado ante una situación y puede no estarlo posteriormente como resultado de la distracción, que puede ser utilizada como técnica para cambiar su estado de ánimo.

7. *El ambiente externo afecta las reacciones internas.* Maccoby ( 1988 ) menciona que los adultos pueden llevar a cabo acciones prácticamente automáticas para ser ejecutadas con solo una atención marginal, en cambio los niños pequeños requieren de toda su atención para responder a la actividad que ejecutan cada momento, como cuando están aprendiendo a caminar o alguna otra habilidad relacionada a su etapa de desarrollo.

Cualquier cambio o distracción pueden interponerse en la adquisición de habilidades y por lo tanto generar estrés y dificultades para afrontar.

8. *Los niños necesitan desarrollar habilidades específicas para afrontar, que no siempre están en su repertorio de la etapa de desarrollo.* En cada etapa de desarrollo, los niños necesitan desarrollar las habilidades que corresponden, sin embargo sobretodo cuando los adultos a su alrededor no están disponibles, tienen que afrontar situaciones para las cuales todavía no cuentan con habilidades, pero que pueden desarrollar a partir de la imitación.

Lo anteriormente expuesto, se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Diferencias entre la investigación de adultos y niños	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños se encuentran en medio del crecimiento físico, psicológico y social</li> <li>- Las investigaciones son de tipo longitudinal</li> </ul>	
Con relación al Estrés	Con relación al Afrontamiento
1. Los niños aprenden de los adultos si las condiciones del medio son amenazantes	1. Los niños aprenden de los adultos que su comportamiento tiene consecuencias
2. Los padres protegen a los niños del estrés	2. Los niños aprenden de los adultos las respuestas para tener un control sobre su medio
3. No existe conflicto entre lo que quieren los niños y los papás porque simplemente se ajustan a sus demandas	3. Las experiencias de la niñez preparan el camino para la edad adulta
4. Labilidad afectiva	4. No se conoce si los niños pueden hacer uso de estrategias regresivas como los adultos
	5. El ambiente externo afecta las reacciones internas porque cada una de las experiencias requieren de toda la atención
	6. Los niños necesitan desarrollar habilidades específicas para afrontar que no siempre están en su repertorio de la etapa de desarrollo

Como se puede ver entonces, para los efectos de cómo el niño responde al estrés, su comportamiento está mediado por el adulto y en el caso del afrontamiento, además de

estar mediado por el adulto, también requiere de habilidades específicas que muchas veces todavía no están en su repertorio, debido a su nivel de desarrollo ya sea físico, emocional, mental o social.

Todos los puntos antes mencionados son los que hacen la diferencia entre el estudio de los adultos y de los niños. Su importancia se aumenta por ser la infancia una etapa tan decisiva en el desarrollo. De lo anterior se deduce que si bien el fenómeno de estrés-afrontamiento se parece al del adulto, está teñido de características muy especiales que le da el desarrollo.

### **3.5 Estudios de Estrés y Afrontamiento en relación al género.**

Se han reportado algunas diferencias en los estudios de estrés en relación al género. Kanner y colaboradores (1991) observaron que las niñas reportaban los siguientes eventos diarios como significativamente más desagradables que los niños: las peleas entre los padres, la interferencia de los hermanos, el disgusto por la apariencia, mentir, perder algo, preocupaciones con respecto a los padres, no saber la respuesta en la escuela, sentirse inferior a otros niños o no tener suficiente privacidad. Sorensen (1993) encontró que las actividades físicas y situaciones del medio causaban más estrés a los niños y en cambio para las niñas eran los asuntos escolares y los que tienen que ver con el apoyo social.

En relación a las estrategias de afrontamiento, Ryan (1989), observó que los niños escolares nombraban más actividades físicas, mientras que las niñas reportaron más respuestas emocionales y comportamientos de búsqueda de apoyo social. Wertlieb y colaboradores (1987) también afirmaron que las niñas de edad escolar tendían más a describir respuestas de búsqueda de apoyo, mientras que los niños reportaron el afrontamiento de una manera más individualista o de forma autoorientada.

Sorensen (1993) por su parte encontró que los niños reportaron significativamente más sumisión que las niñas, con el 43% de las respuestas de afrontamiento de los niños en esa categoría. Las otras dos respuestas comunes fueron la solución de problema y expresión emocional.

Es significativo que las respuestas de las niñas reportaran más esfuerzos de afrontamiento de solución de problemas, tendían frecuentemente a la expresión emocional y utilizaban más la distracción, en cambio los niños, reportaron más sumisión, al mismo tiempo que sus respuestas que implicaban un análisis intelectual y de responsabilidad personal y tenían más respuestas de rebeldía y agresión física como reacción al estrés.

## **4. El Contexto del desarrollo infantil.**

En lo expuesto anteriormente, hemos visto que en el contexto del desarrollo principalmente han resaltado tres áreas que según Trianes (1990) son fundamentales también para el desarrollo emocional en la infancia: 1) la familia 2) la escuela y 3) los compañeros.

### **4.1 La Familia.**

Para un desarrollo saludable, es necesario un entorno familiar afectuoso, que cuide al niño y le proporcione el apoyo y los recursos suficientes para su crecimiento, junto con un bajo nivel de estrés. La familia es fuente de ventajas y de apoyo familiar a largo plazo, los padres desde la infancia representan una función capital definida por las intensas y estrechas relaciones de afecto y cuidado hacia los niños, las cuales dan la oportunidad de supervivencia y de adquirir habilidades para desenvolverse afectiva y socialmente, así como de aprender y consolidar conocimientos. Asimismo proporcionan un amplio contexto en los primeros años que estimula y moldea además, habilidades y capacidades que sustentarán comportamientos futuros. La falta de estas condiciones apropiadas generará estrés.

En este contexto se pueden generar problemas y conflictos inmediatos entre hermanos debido a diferencias en temperamento, habilidades y gustos. Selman (1980) menciona que puesto que los niños son egocéntricos e impulsivos, frecuentemente intentan controlar la conducta de los hermanos mediante peleas y que al no poseer aún las habilidades para negociar, tomando en cuenta el punto de vista del otro y sus deseos o necesidades, intentan doblegarlos mediante peleas. Según el estudio de Spirito (1991), estos problemas con los hermanos constituyen una fuente de estrés desde los cinco años hasta la adolescencia.

Cuando las relaciones armónicas se rompen y se da el maltrato en la familia, se interrumpe la motivación para establecer relaciones firmes y seguras con los adultos y para explorar el mundo aprendiendo habilidades, lo cual perturba el desarrollo y la socialización.

Igualmente ser testigos de violencia en algunas familias en las que se da el maltrato, es casi tan dañino como verse maltratado, produciendo efectos y consecuencias muy nocivas si se compara con niños de familias sin violencia como lo señalan Gallardo (1994) y Gallardo Trianes y Jiménez (1998).

Entre las repercusiones que se pueden observar en niños maltratados, es que se autovaloran de manera desfavorable, percibiéndose más agresivos y menos hábiles en las relaciones interpersonales.

### **4.2 La Escuela.**

La escuela supone por un lado un ambiente estimulante que complementa las posibilidades de desarrollo que proporciona la familia y por el otro, constituye una de las transiciones del desarrollo que pueden resultar estresantes para algunos niños y por lo tanto asociarse a resultados negativos (Humphrey, (1984), Dunn (1988)). Esto es debido a que los niños y niñas necesitan adaptarse a las demandas y exigencias del contexto escolar, lo cual supone moverse de una vida familiar a una social, en una situación donde el niño ya no tiene garantizada la aceptación a priori sino que tiene que demostrar habilidades para conseguirla.

Además de lo anterior, esta transición requiere cambios en las rutinas cotidianas, alejarse de las figuras de apego familiares, competir con otros niños, así como desarrollar y ejercitar nuevas tareas que requieren de concentración en el trabajo.

A más largo plazo, se agrega otro estresor, que es la comparación y valoración del niño, en relación con sus compañeros, de lo cual se desprenderán diferencias que lo acompañarán a lo largo de su escolaridad y que seguramente tendrá impacto incluso en su vida extraescolar.

Spirito y colaboradores, (1991) han encontrado que dentro del estrés que genera el trabajo escolar, algunas situaciones son las que destacan más:

La primer fuente de preocupación por el trabajo escolar, lo ocupan las malas notas, seguido de las exigencias de las tareas de casa, las cuales ubican al niño en cierta posición en relación a otros.

La segunda fuente de estrés son las interacciones sociales en el colegio, sobretodo para las mujeres, debido a que en la primaria, el no tener suficientes relaciones, está asociado a quedarse sola en la clase o en el recreo.

La tercera fuente es el trato de los profesores sobretodo asociado a la conducta de ridiculizar a los alumnos y a mostrar favoritismos, ante lo cual niños y niñas pueden responder con llanto o risa; la disciplina de la clase también es percibida como fuente de estrés sobretodo por los varones cuya preocupación es por la posible reprimenda pública. En niños pequeños, puede ser estresante el tener un horario muy ocupado.

La cuarta fuente es hablar en público, lo que constituye sobretodo para las mujeres un estresor por tener que exponer un tema frente a la clase, la lección ante un profesor, etc.

Todas estas situaciones pueden encontrarse en niños que se desarrollan normalmente, pero cuando no pueden sobrepasarlas, pueden afectarlos de manera transitoria o crónica.

### **4.3 Los Compañeros.**

Las interacciones con los iguales, representan el contexto más importante para el desarrollo, ya que después de la familia, proporcionan la red social que reafirma el autoconcepto, pero al mismo tiempo, puede resultar una fuente de estrés importante cuando las relaciones no son satisfactorias y el niño o la niña presenta dificultades para ser aceptado por otros, o es rechazado abiertamente.

Parker Rubin, Price y De Rosier (1995) han mencionado que las amistades en la infancia proporcionan seguridad emocional, facilitando al niño el manejo de los estresores en contextos nuevos o percibidos como amenazantes. Asimismo ayudan a aprender cómo establecer relaciones íntimas, a expresar afecto y el desarrollo de la reciprocidad y el autoconcepto. Travillion y Zinder (1993) relacionan la influencia de la calidad de las relaciones en la familia en edades tempranas, al contexto con los compañeros, donde se verán reflejadas las primeras vivencias.

No tener amigos o muy pocos, también afecta al niño, por la pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales, que difícilmente se pueden aprender en un contexto diferente, además puede originar sentimientos de soledad, estrés e insatisfacción personal.

Para el niño, afrontar los problemas de la vida diaria, es una tarea estresante, porque por un lado necesita enfrentar las tareas propias de la edad y por el otro, continuamente resolver situaciones nuevas que se le presentan como conflictivas en su ambiente. Solo logrará una sensación de seguridad y de dominio cuando cuente con un ambiente estable y que le proporcione afecto y en donde además pueda percibir alguna perspectiva de éxito al resolver los problemas, apoyado por las personas que estén a su alrededor

## 5. Enfoque de la Investigación

Hasta los años 80 la investigación del estrés y el afrontamiento, difería de la que actualmente se lleva a cabo, su característica distintiva era que integraba muestras de grandes comunidades, con modelos multidimensionales que proporcionaban indicadores importantes sobre variables de riesgo. El objetivo más importante era medir un gran número de variables y establecer relaciones entre sí para ver como se influenciaban unas a otras.

Un ejemplo de estas investigaciones multidimensionales en nuestro país, han sido las investigaciones de Gonzalez Forteza (1992), quien realizó un estudio sobre cómo el estrés psicosocial y las respuestas de enfrentamiento, tienen un impacto sobre el estado emocional en los adolescentes. Entre otras variables, analizó la autoestima de la cual menciona que "...el no percibirse con características positivas de autoestima.....influyó sobre el ánimo negativo y la ideación suicida de los adolescentes".

Todos estos estudios han permitido examinar una amplia gama de procesos de estrés en relación al desarrollo, en poblaciones normales como con problemas y de esta forma, se han podido establecer algunas relaciones predictivas entre las experiencias de la niñez y el funcionamiento adulto.

A medida que ha transcurrido el tiempo, cada vez más, se ha venido modificando la forma de estudiar el estrés, dejando atrás los modelos multidimensionales de la manera como se habían venido manejando, para abrir paso a nuevas técnicas como son los modelos contextuales de estrés.

Estos modelos contextuales han permitido examinar la importancia de los procesos internos a la hora de definir las situaciones que provocan estrés, ya que se han enfocado principalmente hacia la comprensión de los procesos que moderan el estrés, más que en los factores que lo provocan, estableciendo relaciones sobretodo entre los riesgos y las variables de resistencia que permiten a las personas resistir al estrés.

Aunque el término contexto ha sido utilizado de diferentes formas, éste ha sido representado más frecuentemente, como una variable situacional que altera el significado psicológico en las demandas sociales en los sucesos de la vida particulares. El modelo de contexto es actualmente utilizado en los estudios de desarrollo del niño, donde algunos aspectos sobre el funcionamiento de la familia son vistos como moderadores de respuestas de los niños ante estresores diversos como por ejemplo el divorcio parental o las transiciones del desarrollo en la pubertad porque se ha visto que entre mejor haya sido el ambiente familiar y el apoyo que haya tenido el niño, mejor adaptación tendrá en las transiciones difíciles.

Las variables psicológicas por lo tanto, son vistas como elementos que modifican el significado de los sucesos ambientales y por lo tanto, son utilizadas como factores contextuales. En esta línea específicamente, Thoits (1991) se ha enfocado al papel que juega el *autoconcepto* al determinar la magnitud de la amenaza asociada con el estrés en los

sucesos agudos. Para este autor, generalmente las personas con un nivel de autoconcepto alto, perciben niveles de amenaza en su medio menores y viceversa.

Asimismo, de una manera más amplia, otras variables tales como el género, el estatus socioeconómico o la raza han sido estudiadas también como contextos que alteran la relación entre los estresores y las medidas de funcionamiento.

Los estudios contextuales por lo tanto, de manera general, tienen como objetivo entender la magnitud del estrés, tomando en cuenta circunstancias personales o contextos en los cuales se dan los sucesos estresantes o las transiciones. Con este enfoque, al estresor le puede preceder una consideración que modera el estrés y que se considera un factor de resistencia. Lo anterior como Wheaton (1990) ha mencionado difiere de los estudios tradicionales donde el impacto de los estresores es el que moviliza los recursos personales y sociales.

Entre los teóricos bajo el rubro de los estudios contextuales de estrés, están los estudios de: Pearlin y asociados (Pearlin, Lieberman, Menaghan y Mullan, 1981), quienes han estudiado cómo se manifiestan los estresores agudos, que se agregan a los sucesos ya crónicos de la vida y por otro lado Brown y Harris (1989) quienes se han enfocado al estudio del significado de los sucesos de la vida. Todos estos autores han tenido una influencia considerable en las investigaciones contextuales.

Un ejemplo sobre cómo se llevan a cabo estas investigaciones es el de Brown y Harris (1978, 1989), sobre la relación entre condiciones de vida crónicas y depresión entre mujeres trabajadoras. Utilizando un marco contextual, encontraron que los cambios en los sucesos de la vida no son los que afectan la salud, sino más bien lo que la afecta, es el significado personal que se les da a los mismos eventos. Brown y sus colaboradores en sus hallazgos inclusive indican que aún la ocurrencia de un suceso único, pero significativo, puede predecir con exactitud episodios de depresión posteriores. Dicen además que el poder predictivo de cualquier suceso, se incrementa cuando "encaja" con una dificultad anterior que por mucho tiempo haya sido un estresor crónico. En este sentido, las dificultades crónicas establecen un contexto para la comprensión de los sucesos estresantes posteriores. Estos hallazgos coinciden con la idea de los teóricos infantiles quienes ubican en la infancia la explicación de muchos de los problemas posteriores en el desarrollo.

Otro de los ejemplos de las investigaciones de Brown y Harris (1989) en donde el significado que se le da a un suceso es el que determina sus efectos, es el caso de una madre soltera cuya hija se embaraza, lo cual le genera un episodio depresivo. Lo que encontraron fue que lo que puede motivar la depresión, no es la acumulación de experiencias negativas, sino el significado cognitivo que se le pueda dar a dicho suceso, como puede ser, el fracaso que experimenta la mujer en relación a su papel como madre. Por lo tanto, uno de los puntos clave en la teoría de estos autores, es *que la calidad cognitiva y emocional de los sucesos define su significado* y estos significados se pueden relacionar posteriormente con algún desorden.

Otros estudios de manera similar señalan la importancia de los procesos autoevaluativos para definir el impacto de los sucesos del medio y las transiciones normativas de la vida. Este es el caso del estudio realizado por Brooks-Gunn y Warren, (1985) en bailarinas

adolescentes, donde se pudo observar que los procesos autoevaluativos definen el impacto de los sucesos, ya que el inicio temprano de la pubertad, tiene un impacto negativo, sobretodo en las niñas a quienes les afecta la pérdida de la figura, porque pone fin a su vida como bailarinas.

También se han reportado hallazgos en estudios de depresión unipolar, los cuales indican que los sucesos estresantes se asocian más a síntomas de depresión cuando éstos caen en temas que son personalmente significativos para la persona. (Hammen, Ellicott, Gitlin y Jamison, 1989; Hammen, Marks, Mayol y de Mayo, 1985).

Otro de los asuntos que han surgido del estudio contextual del estrés, también ha generado la predicción de que los estresores agudos cuando son recurrentes, también pueden generar respuestas desproporcionadas de estrés. Por ejemplo se ha visto que las admisiones frecuentes al hospital están asociadas a problemas emocionales en los niños cuando existen niveles crónicos de estrés en la familia. (Quinton y Rutter, 1976). Sin embargo, no se puede establecer que siempre los estresores crónicos, potencian los efectos de los estresores agudos. Paradójicamente, Wheaton (1990) ha mencionado que en algunos casos, un suceso estresante puede producir inclusive una mejoría en la salud mental, cuando ofrece la oportunidad de aliviar o escapar a una situación crónica perturbadora. Este es el caso de un divorcio si por un largo tiempo se ha vivido una situación muy negativa. En cambio, no se daría la misma situación, si el divorcio se experimenta como la pérdida de algo positivo. Esto vuelve a remarcar la importancia del papel que juegan las percepciones internas, a la hora de evaluar los sucesos estresantes, aún en sucesos agudos de la vida.

Este enfoque en el caso del presente estudio, se considera de suma importancia debido a que continuamente en la literatura clínica se encuentra que la autoestima alta es determinante en el funcionamiento efectivo de la persona y también se reporta que las personas que cuentan con baja autoestima, pueden distorsionar su percepción de los sucesos de su medio ambiente, así como afectar su rendimiento en las situaciones de la vida diaria.

### **5.1 Modelos de Resistencia desde un Enfoque Contextual.**

También en los estudios de la resistencia o de los factores que ayudan a resistir el estrés, la evaluación que la persona hace de la situación tiene un papel importante. En estas investigaciones, el patrón "clásico" es que el factor de riesgo o estresor tiene poco o ningún efecto en el resultado de la conducta cuando existe un factor protector que presenta niveles altos, pero en cambio, cuando el factor protector está ausente, el factor de riesgo o estresor tiene una relación substancial con los resultados de la conducta.

En los análisis contextuales como el anterior, se demuestra que los recursos internos que se ponen en marcha al momento de estar expuesto a un estresor, reducen el impacto del mismo.

En general, las condiciones reportadas en este tipo de estudios son las siguientes:

1. El estresor es tomado como un evento agudo
2. Los estresores son examinados uno a la vez
3. Se examina a la vez una sola fuente de protección

En este último punto se pueden incluir también los modelos que representan la relación entre el estresor y un factor protector en términos puramente aditivos, debido a que pueden en algunas situaciones constituir una evidencia de protección del estrés.

En los modelos de factores de protección del estrés, los investigadores han desarrollado metodologías donde representan la interacción entre un estresor y un factor a través de pruebas estadísticas. Rutter (1983b,1990), ha afirmado que lo anterior es un buen intento para comprender por qué algunas personas son menos vulnerables al impacto de los estresores que otros. Algunos de estos modelos se pueden encontrar bajo diferentes nombres. Como "de supresión de estrés" y "estrés-counteracting". (Wheaton, 1985; Lin, 1986)

Como se ha podido ver, actualmente ya no se puede ser ajeno, al papel tan importante que juegan los procesos evaluativos de la persona en relación a la situación, al investigar el estrés y el afrontamiento. Tanto la posición de Brown y Harris como la de Rutter, le otorgan un papel destacado a la percepción personal y al significado que se le da a los estresores, como al mecanismo crítico que afecta la evaluación del estrés. En este sentido el significado psicológico de estos sucesos es tomado como significativo y establece un contexto para comprender el significado de los eventos, en contraste con la idea de que los eventos amenazantes o abrumadores son el vehículo a través del cual los sucesos afectan la salud, método con el cual se han hecho una gran parte de las investigaciones sobre estrés con los modelos tradicionales.

Asimismo, lo anterior toma una gran relevancia sobretodo en la población infantil, cuyas percepciones y significados no siempre coinciden con los del adulto, por lo que conocer algunos de estos procesos es indispensable para establecer el significado que le otorgan a las situaciones estresantes y por ende, comprender sus esfuerzos de afrontamiento.

## 6. Metodología de la Investigación

### 6.1. Diseño.

Estudio de campo tipo transversal, ex post-facto  
Tipo de investigación: correlacional.

### 6.2 Objetivos de la Investigación.

Objetivo General:

El objetivo del trabajo es evaluar, en una población de niños si la autoestima influye en la percepción del estrés y el tipo de afrontamiento

Objetivos Específicos:

Primera Fase de la Investigación

1. Elaborar un instrumento específico para la medición de la autoestima en niños, a partir del desarrollado por Verduzco, Lara Cantú, Acevedo y Cortés (1994) y obtener la validez y confiabilidad
  - Analizar la variable Autoestima en relación al género y en relación al grado escolar
  - Elaborar un instrumento específico para la medición de la intensidad del estrés en niños y obtener la validez y confiabilidad
  - Analizar la variable Estrés en relación al género y en relación al grado escolar
  - Categorizar las principales respuestas de afrontamiento frente a las situaciones estresantes del instrumento de estrés.
  - Obtener datos descriptivos para la población total y por género de las categorías y subcategorías propuestas

Segunda Fase de la Investigación

- Elaborar el instrumento final para la medición de la Autoestima y obtener la validez y confiabilidad
- Elaborar el instrumento final para medir Estrés y obtener la validez y confiabilidad
- Conocer las situaciones que generan más estrés a los niños
- Categorizar las respuestas de afrontamiento frente a las situaciones estresantes del instrumento de medición del Estrés de acuerdo a las nuevas categorías de Rothbaum
- Analizar las categorías de afrontamiento en población total y en relación al género
- Conocer si los niveles de autoestima están relacionados a la intensidad del estrés reportado.
- Conocer si la autoestima está relacionada a las distintas formas de afrontamiento de las situaciones estresantes.
- Conocer si la edad está relacionada al estrés
- Conocer si la edad está relacionada al afrontamiento

### **6.3 Planteamiento del Problema.**

Durante la infancia, los niños frecuentemente enfrentan aspectos estresantes. La autoestima ha sido considerada en numerosos estudios como un factor protector que ayuda a resistir los sucesos estresantes de la vida y a poder afrontarlos con éxito.

Debido a lo anterior, es necesario conocer si la autoestima es una variable que modifica la forma en que los niños perciben y afrontan los sucesos que se le presentan, estableciendo la relación entre los niveles de autoestima y los niveles de estrés que manifiesta el sujeto, así como establecer si esta situación afecta el tipo de afrontamiento que adoptan los niños.

### **6.4 Preguntas de Investigación.**

1. ¿Los niveles de autoestima (alta y baja) modifican la forma con la que el niño percibe los sucesos estresantes?
2. ¿Los niveles de autoestima (alta y baja) modifican la forma con la que el niño afronta los sucesos percibidos como estresantes?
3. ¿La edad de los niños en diferentes grados escolares marca diferencias en las variables de autoestima, estrés y afrontamiento?

### **6.5 Hipótesis.**

- 1) Existe una relación entre autoestima y estrés.
- 2) Existe una relación entre el tipo de afrontamiento y la autoestima.
- 3) Existe una relación entre grados escolares y las variables de autoestima, estrés y afrontamiento.

### **6.6 Tipo de Variables.**

Variable Independiente: Autoestima

Variables Dependientes: Estrés, Afrontamiento

### **6.7 Procedimiento.**

El procedimiento en esta investigación se dividió en dos partes:

Fase 1. Presentará lo relativo a la elaboración y análisis psicométrico de los instrumentos de autoestima y estrés, así como la categorización de las respuestas de afrontamiento. También se mostrará los análisis de las variables de autoestima y estrés en relación al género y al grado escolar.

Fase 2. Presentará lo relativo a la elaboración de la versión final de los instrumentos de autoestima y estrés, la aplicación de los instrumentos ya validados a una población, para el estudio de las relación de las variables autoestima, estrés, afrontamiento y edad.

El procedimiento para cada Fase de la investigación se encontrará por separado en el capítulo correspondiente junto con los resultados

Se realizó una carta de presentación del proyecto para dar información a las escuelas sobre la investigación la cual se encuentra en el Anexo #1

## 7. Metodología Primera Fase de la Investigación

### 7.1 Población.

El estudio de validación de las pruebas se realizó con 573 niños hombres y mujeres de 4°, 5° y 6° de primaria (dos grupos por grado), en escuelas públicas (1) y privadas (3), ubicadas en distintos puntos cardinales de la Ciudad de México en las delegaciones Venustiano Carranza, Alvaro Obregón, Gustavo A. Madero y Cuajimalpa. El 46.5% de la población estuvo constituido por mujeres y el 55.5% por hombres. A continuación se presentan las tablas de distribución de la población por Grado y Género, Grado y Escuela, Escuela y Género y Grado y Edad, según la siguiente distribución:

Tabla #1

Distribución de la Población por Grado y Género (N=573)						
Grado	Mujeres N	%	Hombres N	%	Total N	%
4o	86	15	103	18	189	33
5o	99	17.3	120	20.9	219	38.2
6o	82	14.3	83	14.5	165	28.8
Total	267	46.6	306	53.4	573	100

Tabla #2

Distribución de la Población por Grado y Escuela (N=573)								
Escuela	Grado						Total	
	4° N	%	5° N	%	6° N	%	N	%
Escuela Privada 1	47	8.2	51	8.9	56	9.8	154	26.9
Escuela Privada 2	66	11.5	71	12.4	25	4.4	162	28.3
Escuela Pública 3	35	6.1	51	8.9	47	8.2	133	23.2
Escuela Privada 4	41	7.2	46	8	37	6.5	124	21.6
Total	189	33	219	38.2	165	28.8	573	100

Tabla #3

Distribución de la Población por Escuela y Género (N=573)						
Escuela	Hombres N	%	Mujeres N	%	Total N	%
Escuela Privada 1	88	15.4	66	11.5	154	26.9
Escuela Privada 2	35	6.1	127	22.2	162	28.3
Escuela Pública 3	74	12.9	59	10.3	133	23.2
Escuela Privada 4	70	12.2	54	9.4	124	21.6
Total	267	46.6	306	53.4	573	100

Tabla # 4

Distribución de la Población por Grado y Edad (N=573)					
Grado	N	Edad Mínima	Edad Máxima	Media de Edad	DE
4o	189	8	12	9.57	.65
5o	219	9	14	10.55	.61
6o	165	10	14	11.55	.63
Total	573	8	14	10.51	1.00

Se formó un muestreo por conglomerados, “el cual es aleatorio y cada unidad de muestreo es una colección o conglomerado de elementos” (Elorza H., 1999, pág. 315), en este caso los grupos escolares en cada una de las escuelas.

Se determinó escoger este período del desarrollo, porque en relación a la *autoestima*, Coopersmith (1981) menciona que los niños de esta edad cuentan con la maduración suficiente para poder autoevaluarse y determinar así su propia valía, lo cual en etapas anteriores es difícil de lograr.

Por otro lado en el aspecto intelectual según Piaget (1952,1963) los niños en esta etapa ya manejan las operaciones concretas en donde utilizan el pensamiento lógico para hacer clasificaciones, seriaciones y plantear soluciones lógicas a los problemas siguiendo un orden determinado, lo cual está directamente relacionado con la capacidad para evaluar y jerarquizar situaciones estresantes que se les presentan, así como efectuar razonamientos para solucionar los problemas. Ya han dejado el egocentrismo de la etapa anterior donde todos los sucesos eran referidos y explicados en relación a sí mismos, por lo que las relaciones sociales también empiezan a ser comprendidas y a tener influencia como parámetros de medición. Pueden mantener asimismo una relación afectiva con otras personas al comprender ya el significado de las intenciones en las acciones.

Erickson (1998) plantea que en esta edad se ensayan roles, que posteriormente van a interpretar como adultos, por lo que es importante conocer qué factores intervienen en estos aprendizajes. En relación a aspectos axiológicos, Kolberg (1998), por su parte describe a los niños en este período como capaces de comprender un orden moral, así como de conocer y respetar la autoridad representada por las personas adultas con jerarquía y explicarse la función que desarrollan en el establecimiento de normas.

## 7.2 Instrumentos.

- A. Cuestionario de Autoestima. Elaborado específicamente para medir Autoestima.
- B. Cuestionario de Estrés. Elaborado específicamente para medir Estrés
- C. Cuestionario de Afrontamiento. Preguntas en relación al Afrontamiento sobre las situaciones de específicas del Cuestionario de Estrés.

### 7.2.1 Procedimiento para la elaboración del Cuestionario de Autoestima.

Para la elaboración del cuestionario de Autoestima, se siguieron los siguientes pasos:

Se incluyeron los siguientes 30 reactivos del Cuestionario de Coopersmith según los estudios llevados a cabo por Verduzco (1992) y Verduzco, Lara Cantú, Acevedo y Cortés (1994). Estos items fueron los que correlacionaron mas alto con el puntaje total de la prueba con un nivel de significancia de p.001.

Tabla #5

No.	Reactivo	r	Sig.
1	Me siento seguro de mi	.32	.001
2	Muchas veces me gustaría ser otra persona	.26	.001
3	Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos	.19	.001
4	Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase	.24	.001
5	En casa me enojo fácilmente	.28	.001
6	Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	.21	.001
7	A mis papás les importa mucho lo que siento	.32	.001
8	Me doy por vencido fácilmente	.38	.001
9	Soy muy feliz	.31	.001
10	Me gusta que me pregunten en clase	.18	.001
11	Yo entiendo como soy	.21	.001
12	Odio como soy	.29	.001
13	Mi vida es muy difícil	.46	.001
14	En mi casa me ignoran	.37	.001
15	Me choca mi manera de ser	.35	.001
16	Me choca estar con otras personas	.27	.001
17	Muchas veces me gustaría irme de mi casa	.30	.001
18	Pocas veces me da vergüenza	.18	.001
19	Me choca la escuela	.39	.001
20	Muchas veces me avergüenzo de mi	.26	.001
21	Soy mas feo (a) que los demás	.22	.001
22	Siempre digo lo que quiero	.23	.001
23	A los niños les gusta molestarte	.21	.001
24	Mis padres me comprenden	.26	.001
25	Me da igual lo que me pase	.34	.001
26	Me molesta mucho que me regañen	.34	.001
27	A los demás los quieren más que a mi	.28	.001
28	Me aburre la escuela	.29	.001
29	Quedo mal cuando me encargan algo	.21	.001
30	Necesito a alguien que me diga qué hacer	.19	.001

Se agregaron además veinte reactivos que están relacionados a la literatura de la autoestima, que en la clínica se observan frecuentemente y son los siguientes:

No.	Reactivo
1	Soy importante para las personas que quiero
2	Lo que hago les gusta a los demás
3	Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo
4	Casi siempre pienso que no hago bien las cosas

### Reactivo

- 5 Cuando hablo pienso que lo que digo está mal
- 6 Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran
- 7 Solo me quieren si hago todo bien
- 8 Pienso que los demás son mejores que yo
- 9 Si alguien me critica me siento mal todo el día
- 10 Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo
- 11 Mejor no intento algo por miedo a fracasar
- 12 Trato de demostrarle siempre a los demás que soy mejor
- 13 Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien
- 14 Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal
- 15 Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido
- 16 Siento que casi todos me tratan injustamente
- 17 Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran
- 18 Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente
- 19 Me siento menos que los demás
- 20 Siento que soy valioso

En el cuestionario están contemplados reactivos que cubren las áreas de pensamiento, sentimientos y conducta, las cuales según la literatura integran la esfera de autoestima. En total quedaron 50 reactivos dicotómicos que se encuentran en el anexo #2.

Las instrucciones para la aplicación. En el cuestionario de autoestima se les pidió a los niños: “contestaran si o no a las siguientes preguntas”.

#### **7.2.2 Procedimiento para la elaboración del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento.**

Los reactivos se elaboraron a partir de varias fuentes: 1) Tomando en cuenta la literatura sobre lo que preocupa a los niños en las diferentes etapas del desarrollo (Trianes (1999):reactivos 2,16,19 y20; Coopersmith (1981) reactivos 21,22,23 y 24; Yamamoto (1979): reactivos 3,6,11 y 17) 2) sobre lo observado en la clínica como principales preocupaciones de los niños (reactivos 1,4,7,8,9,10,12,13,14,15 y 25) y 3) del estudio piloto que se describe a continuación (reactivo 5) el cual se obtuvo directamente de preguntar en un grupo qué era lo que mas les preocupaba y el reactivo 18 de la sugerencia de uno de los niños en la aplicación individual de este estudio.

Aplicación de los cuestionarios a una muestra piloto. Se hizo una primera aplicación piloto a 20 niños cuyas edades fluctuaban desde los 9 hasta los 12 años, de manera individual. Se leían los reactivos junto con cada niño para ver si comprendían las preguntas. Se les pidió también que agregaran alguna pregunta o situación específica que consideraran que faltaba. La única pregunta que se agregó al cuestionario de estrés y afrontamiento fue: “cuánto me molesta sacarme malas calificaciones”, la cual fue sugerida por uno de los niños. También se quería observar si los niños podían graduar sus respuestas con el rango de números de la segunda parte de los cuestionarios.

Todos los niños contestaron completos los cuestionarios y pudieron graduar la parte de estrés. Se observó solo en algunos casos que respondían dando respuestas extremas de 0

ó 10, en cambio en otras había mas dispersión. El tiempo aproximado para contestar fue de 15 a 20 minutos. No se encontraron palabras que desconocieran.

Posteriormente se aplicó en una escuela de manera grupal a 5° y 6°. de primaria. El tiempo de aplicación fue de 20 a 40 minutos. En esta aplicación se dieron las mismas instrucciones que se utilizarían después al aplicarlos a la muestra de validación.

Los alumnos comprendieron las instrucciones y llenaron los cuestionarios. Se observó que en algunos casos las respuestas fueron llenadas con plumón de color amarillo, lo cual dificultaba la lectura. En algunas casos no contestaron a la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo? Porque no tenían hermanos. Se observó también que algunas veces no les molestaba lo que se les preguntaba y entonces ponían que no hacían nada y de todas formas contestaban si cambiaba algo o si se sentían mejor. Todas estas situaciones se aclararon en la prueba de validación.

Finalmente el cuestionario de Estrés y Afrontamiento fue integrado por reactivos para conocer las situaciones que les preocupan a los niños fueron enfocadas al área familiar (del reactivo 1 al 13); escolar y social (reactivos 14 al 19) y personal (reactivos 20 al 25). En total se incluyeron 25 reactivos, los cuales se encuentran en el anexo #2

Las instrucciones fueron: “Contesta cuánto te molestan las siguientes situaciones, qué haces para sentirte mejor, si cambia algo con lo que haces y si lo haces te hace sentir mejor”

A los niños además se les pidió en esta parte del cuestionario lo siguiente:

- 1) Responder con un número del 0 al 10 a la pregunta para determinar cuánto les afecta una situación específica en cada una de las 25 preguntas (esto determinó el nivel de Estrés)
- 2) Escribir que es lo que hacen en cada una de las situaciones para sentirse mejor. (Esta fue la forma de medir Afrontamiento a partir de las respuestas a que dieron los niños a las preguntas específicas de estrés, donde se les preguntó de forma abierta que era lo que hacían cuando se presentaba alguna situación molesta para ellos).

Se agregaron dos preguntas donde se les cuestionó acerca de si lo que hacían mejoraba en algo la situación estresante y también y si lo que hacían los hacía sentir mejor a las cuales deberían de contestar SÍ o NO en las distintas preguntas.

### **7.3 Aplicación de los cuestionarios a la muestra para validación.**

En las escuelas donde se aplicaron los cuestionarios, se presentó un documento para informar en que consistía la investigación el cual se encuentra en el anexo #1

Forma de Aplicación de los cuestionarios. Las aplicaciones se hicieron a través de un psicólogo con experiencia en aplicar instrumentos de investigación. Al inicio de la sesión de aplicación, se presentaban al grupo diciéndoles que era psicólogo, que estaban realizando un estudio sobre la autoestima y el estrés. Se les pedía a los alumnos su cooperación para contestar un cuestionario, el cual era muy sencillo de responder. Se les indicaba que el cuestionario constaba de dos partes. En la primera solo tienen que

contestar SI o NO y en la segunda como es un poco diferente, al llegar a ella se les explicaría como contestar. Se les solicitaba también a los niños que fueran lo mas honestos y sinceros que fuera posible en sus respuestas, ya que nadie podía ser identificado porque no se les pedía su nombre. Solamente tenían que poner su sexo, o sea si eran niñas femenino y si eran niños masculino y que los resultados se iban a ocupar con fines estadísticos. También se les pedía edad y fecha de nacimiento.

Para poder ir contestando juntos los cuestionarios, se les leían en voz alta las preguntas y se les decía que podían subrayar, tachar o circular la respuesta que ellos consideraran apropiada. Si en algunos casos tenían duda porque solo les sucedía algunas veces y no sabían que poner, la respuesta que tenían que dar era la que les sucedía la mayoría de las veces o que fuera más frecuente ya fuera si o no.

Al llegar a la pregunta 51 se les leía la pregunta y luego se les explicaba la forma de contestar: si les molestaba mucho por ejemplo que sus padres los regañaran por su conducta, tacharan el número 10, que si no les molestaba nada, tacharan el número 0 y si les molestaba poquito podían empezar desde el uno hasta el punto que describiera cuánto les molestaba hasta llegar al 10. Se les ponía el ejemplo de las calificaciones con lo cual todos estaban familiarizados y se les decía que era como poner una calificación.

Posteriormente se les preguntaba después de leer cada pregunta ¿qué hacen para sentirse mejor en esa situación? Como por ejemplo: me voy al cine o me compro un helado, y se les pedía entonces que lo escribieran en el espacio que tienen al lado. Posteriormente, haciendo referencia al ejemplo de lo que podían haber contestado como: "irse al cine" se les preguntaba si ¿cambiaba en algo la situación que les molestaba que era expresada en la pregunta, para lo cual tenían que responder SI o NO y también se volvía a insistir en su respuesta de "irse al cine" ¿los hace sentirse mejor? SI o NO, para que contestaran la última columna de la pregunta.

Ya por último se les preguntaba si tenían dudas para continuar con las siguientes preguntas, dando tiempo a que los niños terminaran de escribir. En algunos casos ellos mismos pedían que se esperara un poco.

Al terminar se les agradecía su valiosa ayuda, no sin antes decirles que no se les fuera a olvidar poner su edad en años cumplidos. Si iban a cumplir los 10 años el día de mañana, que anotaran que tenían 9. Si no sabían su fecha de nacimiento anotaran el día en que cumplían años, aunque no supieran el año.

Observaciones. En general los estudiantes cooperaron para resolver el cuestionario y mantuvieron una buena conducta. Cuando alguien empezaba a distraerse, el encuestador se acercaba al niño y le preguntaba si tenía alguna duda, lo cual hacía que el niño no se distrajera.

El tiempo promedio para resolver la encuesta en los grupos de cuarto, quienes fueron los que mas se tardaron, fue entre 45 minutos y una hora; los de quinto se tardaron en promedio entre 30 a 45 minutos y los de sexto año un promedio máximo de 30 minutos.

La única palabra del cuestionario que algunos niños no entendían, siendo éste mas frecuente en los cuartos años, era la palabra “desapercibido” por lo que se les ponía el siguiente ejemplo. “hagan de cuenta que se encuentran en una reunión donde hay personas adultas y en lugar de estar con ellos, prefieren irse a otro lugar donde no los vean”.

Algunos niños no tienen hermanos y por lo tanto las preguntas relacionadas a los hermanos no las contestaban o ponían 0.

Para corregir lo encontrado en el estudio piloto donde algunos cuestionarios fueron contestados con color amarillo, que dificultaba su lectura, se pidió a todos que contestaran con lápiz.

#### **7.4 Calificación de los Cuestionarios.**

Las respuestas para el Cuestionario de Autoestima se calificaron con 1 ó 0 y se sumó el total de las respuestas para sacar una calificación total.

Para la calificación de las preguntas de Estrés a partir de la pregunta número 51 hasta la 75, se dejó el mismo número que escogieron los niños en la primera parte del 0 al 10 y se sumaron los reactivos para obtener una calificación Total.

Las respuestas abiertas de Afrontamiento, se clasificaron de acuerdo a categorías generales con subcategorías. Las subcategorías se procesaron individualmente, dado que las categorías generales están tomadas de clasificaciones para población adulta y no se ajustan a la población infantil. En la Segunda Fase se propone una taxonomía más adecuada para los niños. Las clasificaciones fueron las siguientes:

##### **Respuestas Enfocadas a Solucionar el Problema**

- Solución del problema a través de la acción directa personal
- Solución el problema a través de otra persona
- Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo, haciendo lo que le piden
- Solucionar el problema hablando con las personas
- Solucionar el problema y además sacar provecho de él
- Solucionar el problema siguiendo la propia opinión o teniendo confianza en si mismo

##### **Respuestas Enfocadas a la Emoción**

- Responder con una agresión activa que daña física o verbalmente a otros como pegar, gritar, etc
- Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos como depresión, tristeza etc
- Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otras personas como no hablar, no comer, no ocuparse, etc
- Buscar consuelo emocional en otras personas
- Contarle los problemas a otras personas
- Solucionar el problema expresando afecto como abrazar, dar besos, etc.

- Autoagredirse como pegarse, tratarse de matar, etc
- Negarse a aceptar el problema

#### Respuestas de Evitación

- Darse por vencido y no solucionar el problema
- Realizar una acción para distraerse del problema: oír música, ver televisión, irse a otro lugar, oír radio, bañarse, tomar agua, leer
- Desconectarse del problema encerrándose o replegándose sobre si mismo, meterse a la cama o dormirse, encerrarse en el cuarto
- Ignorar la situación, no hacer caso
- Dejar que se de la situación sin intervenir para evitar problemas callar, dejar que lo castiguen
- Esconderse en un sitio para no ser encontrado o fingir estar dormido, tratar de hacer algo pero que no lo sorprendan
- Estar presente pero fingir que el problema no existe, ocultar el problema u ocultar sentimientos
- Cambiar la conversación, decir excusas
- Seguir la corriente
- Culpar a otra persona para evitar el problema

#### Respuestas Cognitivas

- Pensar, reflexionar
- Tranquilizarse, calmarse
- Olvidar

#### No Respuestas

- No hacer nada
- No dar respuesta
- No sucede o no me importa

#### Respuestas Paradójicas

- Reírse cuando debe estar triste, ser pasivo cuando tiene que actuar o viceversa
- Hacer lo contrario de lo que se le pide, no hacer las cosas, rebelarse, repelar

#### Respuestas donde son Otros los que Tratan de Solucionar el Problema

- Hablan conmigo, me regañan
- Rezar

#### Reconocer Errores

- Pedir Perdón
- Perdonar

La edad se codificó en años cumplidos y a todos los cuestionarios se les asignó un folio para poder revisar la información ya codificada.

## 7.5 Análisis de la Información.

En los cuestionarios de Autoestima y Estrés se llevó a cabo:

1. Estadísticas descriptivas de los reactivos
2. Alfa de Cronbach para confiabilidad
3. Correlación ítem-total
4. Correlación Inter-items
5. Análisis factorial por el método de componentes principales, rotación oblimin para la prueba de Autoestima y Varimax para la prueba de Estrés

Para las respuestas de Afrontamiento:

6. Clasificación de las respuestas
7. Análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de respuesta de las categorías encontradas para la población Total y para Hombres y Mujeres por separado.

Para relacionar las variables de autoestima, estrés y afrontamiento:

8. Análisis de Correlación entre las variables de autoestima y estrés
9. Medias y desviación estándar para las variables: de género (hombres, mujeres), y Grado ( 4º, 5º y 6º)

## 8. Resultados de la Primera Fase de la Investigación

### 8.1 Resultados del proceso de validación del Cuestionario de Autoestima.

#### 8.1.1 Estadísticas descriptivas de los reactivos del cuestionario de Autoestima en Población Total.

En la siguiente tabla se encuentran la media y desviación estándar de cada uno de los reactivos que integran el cuestionario de Autoestima. Las medias por reactivo van de .29 (reactivo 26) a .93 (reactivo 14) y las desviaciones estándar fluctúan entre 3,4 y 5 puntos.

Tabla # 6

Reactivo	Estadísticas Descriptivas de los reactivos del cuestionario de Autoestima Población Total (N=573)	Media	DE
1	Me siento seguro de mi	.88	.32
2	Muchas veces me gustaría ser otra persona	.55	.50
3	Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos	.87	.33
4	Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase	.53	.50
5	En casa me enoja fácilmente	.43	.50
6	Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	.48	.50
7	A mis papás les importa mucho lo que siento	.91	.28
8	Me doy por vencido fácilmente	.85	.35
9	Soy muy feliz	.86	.35
10	Me gusta que me pregunten en clase	.66	.48
11	Yo entiendo como soy	.86	.35
12	Odio como soy	.85	.36
13	Mi vida es muy difícil	.73	.44
14	En mi casa me ignoran	.93	.26
15	Me choca mi manera de ser	.76	.43
16	Me choca estar con otras personas	.89	.31
17	Muchas veces me gustaría irme de mi casa	.75	.43
18	Pocas veces me da vergüenza	.69	.46
19	Me choca la escuela	.84	.37
20	Muchas veces me avergüenzo de mí	.64	.48
21	Soy mas feo (a) que los demás	.74	.44
22	Siempre digo lo que quiero	.51	.50
23	A los niños les gusta molestarte	.56	.50
24	Mis padres me comprenden	.89	.32
25	Me da igual lo que me pase	.83	.38
26	Me molesta mucho que me regañen	.29	.46
27	A los demás los quieren más que a mí	.79	.41
28	Me aburre la escuela	.76	.43
29	Quedo mal cuando me encargan algo	.77	.42

Reactivo	Estadísticas Descriptivas del cuestionario de Autoestima Población Total N=572 (continuación)	Media	DE
30	Soy importante para las personas que quiero	.90	.30
31	Lo que hago les gusta a los demás	.68	.47
32	Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo	.60	.49
33	Casi siempre pienso que no hago bien las cosas	.48	.50
34	Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal	.51	.50
35	Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran	.75	.43
36	Solo me quieren si hago todo bien	.85	.36
37	Pienso que los demás son mejores que yo	.69	.46
38	Si alguien me critica me siento mal todo el día	.55	.50
39	Necesito a alguien que me diga que hacer	.62	.49
40	Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo	.75	.43
41	Mejor no intento algo por miedo a fracasar	.69	.46
42	Trato de demostrarle a los demás siempre que soy mejor	.36	.48
43	Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien	.56	.50
44	Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal	.66	.48
45	Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido	.68	.47
46	Siento que casi todos me tratan injustamente	.75	.44
47	Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran	.85	.36
48	Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente	.47	.50
49	Me siento menos que los demás	.77	.42
50	Siento que soy valioso	.79	.41

### 8.1.2 Alfa de Cronbach

El alpha de Cronbach en la escala depurada fue de .83

### 8.1.3 Correlación ítem-total

Se obtuvo una correlación ítem-total de menos de .30 en 28 de los 50 ítems

Tabla #7

Correlación Ítem-Total de los reactivos del cuestionario de Autoestima Población Total (N=573)		
1	Me siento seguro de mi	.16
2	Muchas veces me gustaría ser otra persona	.24
3	Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos	.20
4	Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase	.17
5	En casa me enoja fácilmente	.15
6	Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	.14
7	A mis papás les importa mucho lo que siento	.00

Correlación Item-Total de los reactivos del cuestionario de Autoestima Población Total N=573 (continuación)		
8	Me doy por vencido fácilmente	.17
9	Soy muy feliz	.17
10	Me gusta que me pregunten en clase	.08
11	Yo entiendo como soy	.10
12	Odio como soy	.21
13	Mi vida es muy difícil	.20
14	En mi casa me ignoran	.05
15	Me choca mi manera de ser	.20
16	Me choca estar con otras personas	.07
17	Muchas veces me gustaría irme de mi casa	.18
18	Pocas veces me da vergüenza	.16
19	Me choca la escuela	.31
20	Muchas veces me avergüenzo de mi	.30
21	Soy mas feo (a) que los demás	.39
22	Siempre digo lo que quiero	.21
23	A los niños les gusta molestarte	.40
24	Mis padres me comprenden	.26
25	Me da igual lo que me pase	.34
26	Me molesta mucho que me regañen	.34
27	A los demás los quieren más que a mi	.36
28	Me aburre la escuela	.37
29	Quedo mal cuando me encargan algo	.32
30	Soy importante para las personas que quiero	.26
31	Lo que hago les gusta a los demás	.41
32	Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo	.46
33	Casi siempre pienso que no hago bien las cosas	.40
34	Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal	.47
35	Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran	.41
36	Solo me quieren si hago todo bien	.12
37	Pienso que los demás son mejores que yo	.40
38	Si alguien me critica me siento mal todo el día	.23
39	Necesito a alguien que me diga que hacer	.33
40	Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo	.35
41	Mejor no intento algo por miedo a fracasar	.22
42	Trato de demostrarle a los demás siempre que soy mejor	.24
43	Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien	.29

Correlación Item-Total de los reactivos del cuestionario de Autoestima Población Total N=573 (continuación)		
44	Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal	.35
45	Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido	.25
46	Siento que casi todos me tratan injustamente	.33
47	Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran	.35
48	Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente	.31
49	Me siento menos que los demás	.31
50	Siento que soy valioso	.19

#### 8.1.4 Correlación Inter.-items del cuestionario (Tabla #8)

Tabla # 8 Correlación Inter-Items Cuestionario de Autoestima

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	
V1	1																						
V2	.153**	1																					
V3	.232**	.125**	1																				
V4	.064	.165**	.027	1																			
V5	.134**	.178**	.079	.066	1																		
V6	.061	.048	.021	.165**	-.390	1																	
V7	.158**	.097*	.351**	.061	.090*	.019	1																
V8	.245**	.197**	.182	.162**	.191**	.062	.0244**	1															
V9	.324**	.213**	.348**	.039	.178**	.058	.282**	.264**	1														
V10	.155*	.086*	.076	.237**	.111**	.026	.028	.105**	.078	1													
V11	.304**	.240**	.254**	.043	.178**	.075	.147**	.260**	.306	.069	1												
V12	.269**	.275**	.191**	.054	.139**	.061	.169**	.254**	.0327**	.076	.437**	1											
V13	.289**	.214**	.288**	.059	.194**	.078	.167**	.261**	.332**	.108**	.233**	.318**	1										
V14	.104**	.161**	.254**	.016	.123**	.042	.369**	.205**	.151**	-.006	.157**	.276**	.237**	1									
V15	.193**	.216**	.185**	.098*	.208**	.107**	.175**	.281**	.251**	.067	.322**	.330**	.297**	.152**	1								
V16	.046	-.024	.069	.121**	.054	.042	.114**	.237**	.032	.020	.135**	.074	.106**	.096*	.168**	1							
V17	.254**	.236**	.207**	.069	.203	.0038	.217**	0.176	.306**	.192**	.191**	.293**	.303**	.197**	.241**	.010	1						
V18	.042	-.066	.023	-.104	-.094	-.117	-.059	-.004	.042	.056	.031	.042	.022	-.032	.053	-.054	.024	1					
V19	.129**	.098	.014	.044	.081*	.0011	-.068	.110**	.072	.314**	.012	.078	.125**	.056	.044	.043	.141**	.056	1				
V20	.173**	.285**	.118**	.163**	.207**	.133**	.121**	.222**	.196**	.068	.221**	.284**	.265**	.095*	.308**	.112**	.287**	-.133	0	1			
V21	.150**	.159**	.130**	.090*	.126**	.063	.173**	.236**	.172**	.129**	.172**	.261**	.203**	.152**	.216**	.138**	.277**	-.052	-.017	.370**	1		
V22	.085*	.041	.069	.042	-.170	.101	.053	.012	.077	-.019	.052	.081	.061	.008	.017	.046	.045	.058	-.072	.004	.057*	1	
V23	.098*	.171**	.124**	.160**	.114**	.137**	.080*	.098*	.143**	.089*	.068	.118**	.182**	.128**	.149**	.120**	.153**	-.049	.081*	.187**	.190**	.086*	1
V24	.158**	.116**	.408**	.059	.089*	.013	.422**	.163**	.275**	.089*	.142**	.173**	.292**	.322**	.181**	.035	.256**	.066	.035	.120**	.213**	.082*	.135**
V25	.104**	.093*	.268**	.049	.174**	-.041	.223**	.254**	.258**	.077	.136**	.222**	.327**	.243**	.170**	.153**	.264**	.039	.084*	.194**	.253**	-.037*	.161**
V26	.082*	.056	.085*	.032	.229**	.041	.074	.083*	.091*	.095*	.060	.035	.105**	.078	.027	.052	.145**	-.093	.109**	.133**	.078	-.073	.040
V27	.195**	.151**	.228**	.081	.119**	.091*	.349**	.163**	.251**	.079	.152**	.300**	.297**	.365**	.286**	.138	.303**	-.071	.004	.300**	.347**	-.002	.190**
V28	.055	.110**	.010	.008	.126**	-.023	-.072	.051	-.003	.290**	.005	-.045	.104**	.043	-.002	-.054	.128**	-.026	.571**	.046	.003*	-.138	.010
V29	.072	.126**	.080	.148	.169**	.045	.043	.188**	.144**	.134**	.142**	.157**	.198**	.119**	.218**	.053*	.223**	-.016	.088*	.269**	.218**	.008	.148**
V30	.074	.054	.167**	.019	.105**	.056	.249**	.108**	.191**	.025	.115*	.167**	.138**	.239**	.146**	.013	.171**	.022	.039	.085*	.103**	.068	.051
V31	.236**	.154**	.223**	.144**	.132**	.093*	.207**	.226**	.188**	.169**	.179**	.196**	.221**	.168**	.274**	.088*	.176**	.031	.103**	.228**	.233**	.358	.183**
V32	.140**	.162**	.082*	.161**	.159**	.117**	.081*	.144**	.189**	.082*	.153**	.184**	.226**	.135**	.247**	.150**	.169**	-.010	.070	.340**	.257**	.017	.268**
V33	.192**	.233**	.117**	.126**	.219**	.081*	.132**	.242**	.178**	.087*	.227**	.219**	.238**	.151**	.304**	.100**	.291**	-.108	.021	.383**	.304**	-.008	.175**
V34	.149**	.217**	.108**	.203**	.153**	.170**	.200**	.217**	.133**	.145**	.150**	.176**	.163**	.154**	.265**	.165**	.147**	-.003	.085*	.370**	.220**	.008	.256**
V35	.114**	.094*	.096*	.106*	.043	.106**	.171**	.094*	.120**	-.075	.037	.110**	.108**	.288**	.125**	.151**	.076	-.127	-.003	.166**	.118**	.041	.165**
V36	.148**	.157**	.177**	.073	.090*	.120**	.169**	.171**	.230**	.025	.141**	.261**	.230**	.276**	.182**	.090*	.225**	-.021	.051	.243**	.228**	.071	.187**
V37	.183**	.172**	.194**	.095*	.169**	.097*	.198**	.274**	.236**	.123**	.174**	.244**	.296**	.186**	.248**	.141**	.271**	-.018	.047	.402**	.429**	.084*	.220**
V38	.144**	.172**	.147**	.182**	.217**	.171**	.098*	.218**	.154**	-.008	.120**	.158**	.145**	.148**	.267**	.203**	.124**	-.180	-.052	.288**	.169**	.030	.266**
V39	.144**	.113**	.130**	.193**	.083*	.195**	.158**	.151**	.135**	-.079	.139**	.283**	.171**	.206**	.280**	.188**	.134**	-.060	-.067	.231**	.144**	.056	.212**
V40	.075	.122**	.082*	.118**	.119**	.183**	.040	.149**	.072	.007	.082*	.153**	.160**	.116**	.179**	.124**	.101**	-.008	.017	.146**	.097*	.061	.202**
V41	.170**	.108**	.080	.144**	.164**	.161**	.156**	.251**	.159**	.151**	.161**	.221**	.243**	.098*	.280**	.139**	.259**	-.053	.015	.321**	.230**	.088*	.186**
V42	-.009	.041	.011	-.005	-.088	.001	.006	.009	-.005	-.083	-.037	.037	.048	.027	.001**	.083*	.002	-.063	-.035	.068	.003*	-.007	.045
V43	.098*	.206**	.124**	.224**	.128**	.144**	.181**	.198**	.173**	.067	.169**	.236**	.190**	.181**	.263**	.098*	.128**	-.034	-.033	.326**	.238**	.016	.186**
V44	.143**	.189**	.131**	.163**	.148**	.173**	.133**	.271**	.193**	.056	.175**	.272**	.233**	.135**	.221**	.162**	.201**	-.039	.046	.366**	.296**	.033	.237**
V45	.076	.120**	.146**	.118**	.114**	.149**	.114**	.122**	.179**	.133**	.138**	.135**	.206**	.140**	.208**	.114**	.196**	-.055	.044	.263**	.227**	.024	.192**
V46	.256**	.078	.221**	.122**	.194**	.081*	.179**	.143**	.362**	.100**	.204**	.304**	.341**	.204**	.199**	.170**	.261**	.010	.076	.177**	.226**	.049	.230**
V47	.118**	.127**	.162**	.132**	.109**	.081*	.203**	.213**	.146**	.046	.127**	.261**	.252**	.276**	.216**	.137**	.168**	-.042	.091*	.243**	.161**	.032	.158**
V48	.140**	.197**	.139**	.138**	.170**	.195**	.163**	.133**	.238**	.092*	.197**	.268**	.200**	.157**	.242**	.057	.261**	-.034	.058	.278**	.0282**	.074	.083*
V49	.197**	.201**	.189**	.156**	.133**	.169**	.188**	.195**	.246**	.154**	.174**	.292**	.323**	.228**	.103**	.294**	-.031	.071	.339**	.372**	.049	.248**	
V50	.116**	.091*	.215**	.081	.084*	.091*	.226**	.235**	.288**	.070	.189**	.312**	.288**	.250**	.167**	.083*	.254**	.012	-.008	.238**	.308**	.093*	.147**

\*\* p<.001  
\* p<.005

Tabla # 8 Correlación Inter-Items Cuestionario de Autoestima (continuación)

	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38	V39	V40	V41	V42	V43	V44	V45	V46	V47	V48	V49	V50		
V1																											
V2																											
V3																											
V4																											
V5																											
V6																											
V7																											
V8																											
V9																											
V10																											
V11																											
V12																											
V13																											
V14																											
V15																											
V16																											
V17																											
V18																											
V19																											
V20																											
V21																											
V22																											
V23																											
V24	1																										
V25	0.317	1																									
V26	0.061	0.51	1																								
V27	0.289	0.366**	0.87**	1																							
V28	0.078	0.95*	0.134**	-0.003	1																						
V29	0.174	0.182**	0.38	0.172**	0.41	1																					
V30	0.281	0.153**	0.13	0.225**	0.11	0.150**																					
V31	0.252	0.204**	0.089	0.294**	0.118**	0.159**																					
V32	0.089	0.134**	0.58	0.217**	0.32	0.219**	1																				
V33	0.125	0.210**	0.93*	0.273**	0.12	0.322**	0.319**	1																			
V34	0.135	0.135**	0.93*	0.218**	-0.020	0.254**	0.311**	0.453**	1																		
V35	0.152	0.123**	-0.021	0.251**	0.07	0.75	0.223**	0.222**	0.248**	1																	
V36	0.281	0.260**	0.77	0.372**	0.23	0.169**	0.184**	0.229**	0.195**	0.404**	1																
V37	0.222	0.300**	0.95*	0.393**	0.29	0.291**	0.339**	0.363**	0.328**	0.197**	0.349**	1															
V38	0.084	0.104**	0.46	0.239**	-0.064	0.153**	0.301**	0.293**	0.319**	0.283**	0.178**	0.265**	1														
V39	0.092	0.163**	-0.006	0.275**	-0.121	0.166**	0.199**	0.205**	0.237**	0.256**	0.223**	0.191**	0.332**	1													
V40	0.112	0.088*	-0.010	0.199**	-0.056	0.159**	0.211**	0.241**	0.275**	0.257**	0.311**	0.255**	0.303**	0.360**	1												
V41	0.149	0.198**	0.56	0.262**	0.26	0.154**	0.190**	0.306**	0.309**	0.160**	0.274**	0.315**	0.277**	0.210**	0.261**	1											
V42	-0.044	0.12	0.58	0.096*	-0.061	0.029	0.111**	0.71	0.41	0.185**	0.057	0.053	0.104**	0.165**	0.033	0.009	1										
V43	0.103	0.170**	0.25	0.277**	-0.064	0.215**	0.340**	0.400**	0.368**	0.206**	0.217**	0.288**	0.351**	0.292**	0.267**	0.254**	0.059	1									
V44	0.123	0.213**	0.38	0.222**	-0.027	0.248**	0.277**	0.462**	0.417**	0.265**	0.313**	0.416**	0.361**	0.285**	0.330**	0.325**	0.062	0.392**	1								
V45	0.112	0.126**	0.108**	0.222**	0.068	0.170**	0.263**	0.219**	0.252**	0.132**	0.187**	0.271**	0.220**	0.169**	0.224**	0.236**	0.098*	0.280**	0.291**	1							
V46	0.208	0.220**	0.104**	0.270**	0.087*	0.75	0.289**	0.235**	0.206**	0.230**	0.203**	0.237**	0.217**	0.166**	0.116**	0.208**	0.58	0.174**	0.277**	0.206**	1						
V47	0.235	0.234**	0.77	0.300**	0.34	0.169**	0.234**	0.219**	0.234**	0.472**	0.603**	0.254**	0.237**	0.303**	0.379**	0.284**	0.088*	0.227**	0.293**	0.166**	0.225**	1					
V48	0.138	0.134**	0.139**	0.201**	0.063	0.151**	0.328**	0.311**	0.220**	0.086*	0.092*	0.295**	0.180**	0.150**	0.122**	0.147**	-0.013	0.308**	0.298**	0.241**	0.277**	0.102**	1				
V49	0.236	0.232**	0.79	0.411**	0.27	0.198**	0.279**	0.337**	0.352**	0.195**	0.281**	0.517**	0.278**	0.209**	0.297**	0.317**	0.061	0.332**	0.433**	0.288**	0.346**	0.316**	0.315**	1			
V50	0.262	0.298**	0.11	0.294**	-0.023	0.213**	0.182**	0.204**	0.235**	0.122**	0.204**	0.319**	0.127**	0.142**	0.179**	0.215**	-0.074	0.251**	0.287**	0.185**	0.260**	0.192**	0.209**	0.360**	1		

\*\* p<0.001

\* p<0.005

### **8.1.5 Análisis Factorial.** (Tabla # 9)

En el análisis factorial por el método de Componentes principales rotación Varimax con Kaiser, se obtuvieron nueve factores que explican el 46.35 de la varianza, donde el primero de ellos explica el 19.66% de la varianza, Los factores encontrados están relacionados a:

- 1) Aspectos Negativos de la Autoestima
- 2) Familia
- 3) Escuela
- 4) Inseguridad y
- 5) Devaluación a nivel social

No.	Tabla #9	Reactivos	Factores																	
			1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.									
33		Casi siempre pienso que no hago bien las cosas	.707																	
44		Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal	.706																	
43		Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien	.700																	
20		Muchas veces me avergüenzo de mi	.662																	
37		Pienso que los demás son mejores que yo	.659																	
34		Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal	.648																	
49		Me siento menos que los demás	.581																	
21		Soy mas feo (a) que los demás	.578																	
29		Quedo mal cuando me encargan algo	.503																	
45		Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido	.479																	
48		Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente	.473																	
38		Si alguien me critica me siento mal todo el día	.392																	
31		Lo que hago les gusta a los demás	.408																	
50		Siento que soy valioso	.399																	
7		A mis papás les importa mucho lo que siento		.768																
14		En mi casa me ignoran		.693																
24		Mis padres me comprenden		.669																
30		Soy importante para las personas que quiero		.539																
3		Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos		.524																
27		A los demás los quieren más que a mi		.493																
9		Soy muy feliz		.318																
25		Me da igual lo que me pase		.362																
19		Me choca la escuela			.825															
28		Me aburre la escuela			.816															
10		Me gusta que me pregunten en clase			.520															
26		Me molesta mucho que me regañen			.305															
47		Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran				.795														
36		Solo me quieren si hago todo bien				.792														
35		Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran				.634														
40		Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo				.489														
39		Necesito a alguien que me diga que hacer				.334														
22		Siempre digo lo que quiero					.667													
6		Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo					.152													
5		En casa me enoja fácilmente						.350												
4		Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase						.730												
17		Muchas veces me gustaria irme de mi casa						.362												
11		Yo entiendo como soy							.687											
1		Me siento seguro de mi							.622											
8		Me doy por vencido fácilmente							.569											
15		Me choca mi manera de ser							.568											
12		Odio como soy							.557											
9		Soy muy feliz							.527											
2		Muchas veces me gustaria ser otra persona							.445											
13		Mi vida es muy difícil							.418											
42		Trato de demostrarle a los demás siempre que soy mejor							.277											
46		Siento que casi todos me tratan injustamente								.725										
32		Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo									.566									
23		A los niños les gusta molestarte									.521									
16		Me choca estar con otras personas																		.774
41		Mejor no intento algo por miedo a fracasar																		.421
		Valor Eigen	9.63	2.51	2.19	1.74	1.47	1.40	1.28	1.26	1.19									
		% de Varianza Explicado	19.66	5.13	4.47	3.55	3.01	2.86	2.62	2.58	2.44									

A continuación se presentan los datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Autoestima.

Tabla #10

Datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Autoestima						
Factor	Puntuación Media del Factor	DE del Factor	Puntuación Media de los Reactivos	Puntuación Mínima de los Reactivos	Puntuación Máxima de los Reactivos	Alpha del Factor
1	8.98	3.79	.64	.46	.79	.84
2	6.97	1.60	.87	.79	.92	.75
3	2.54	1.13	.63	.29	.83	.57
4	3.82	1.42	.76	.61	.84	.73
5	.99	.74	.49	.47	.51	.18
6	1.71	.91	.57	.43	.75	.27
7	6.68	1.94	.74	.35	.88	.71
8	1.90	1.01	.63	.55	.74	.51
9	1.57	.59	.78	.68	.89	.24

La correlación entre los factores del Cuestionario de Autoestima, al ser producto de un análisis factorial con rotación Varimax, son independientes entre sí y no presentan ninguna correlación (.000).

### 8.1.6 Datos descriptivos de la variable Autoestima en población Total en relación al Género.

La media en el Cuestionario de Autoestima en Población Total fue de 40 con una DE de 9.01. La media para la población de hombres fue de 35.56 con una DE de 8.14 y para las mujeres la media fue de 34.56 con una DE de 9.30

A través de la prueba t de student no se encontraron diferencias significativas en la variable Autoestima en relación al Sexo ( $t=.178$ ,  $p=.178$ ).

### 8.1.7 Datos descriptivos de la variable Autoestima en relación al Grado Escolar.

En relación al grado escolar se obtuvieron los siguientes puntajes en el Cuestionario de Autoestima: para el 4º. Año una media de 35.13 con una DE de 7.76; para 5º. La media fue de 34.65 con una DE de 9.20 y para 6º. la media fue de 35.15 con una DE de 8.79. Las puntuaciones oscilaron entre 9 y 49 puntos.

No se encontraron diferencias significativas en la variable Autoestima en relación al Grado Escolar a través del análisis de varianza de una vía ( $F=.072$ ,  $p=.930$ ).

En la comparación de cada uno de los grados escolares no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las comparaciones.

### 8.1.8 Modificaciones del Cuestionario para la segunda fase de la investigación.

De acuerdo a los resultados obtenidos, para el cuestionario de la segunda aplicación, se eliminaron los siguientes reactivos cuya correlación ítem-total fue menor a .30 con excepción del no.26 que tiene .34

Tabla #11

No.	Reactivo	Correlación ítem-total
1	Me siento seguro de mi	.16
2	Muchas veces me gustaría ser otra persona	.24
4	Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase	.17
5	En casa me enoja fácilmente	.14
6	Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	.15
7	A mis papás les importa mucho lo que siento	.00
8	Me doy por vencido fácilmente	.17
9	Soy muy feliz	.17
11	Yo entiendo como soy	.10
12	Odio como soy	.21
13	Mi vida es muy difícil	.20
15	Me choca mi manera de ser	.20
16	Me choca estar con otras personas	.07
17	Muchas veces me gustaría irme de mi casa	.18
18	Pocas veces me da vergüenza	.16
22	Siempre digo lo que quiero	.21
25	Me da igual lo que me pase	.28
26	Me molesta mucho que me regañen	.34
41	Mejor no intento algo por miedo a fracasar	.22
42	Trato de demostrarle siempre a los demás que soy mejor	.24

Estos reactivos también corresponden a los factores 5,6, 7, 9, 10, y 11, pero dado que los factores solamente se componían de uno dos o tres reactivos, quedaron eliminados.

Los factores encontrados en la primera fase quedaron de la siguiente manera: Factor 1 (Autoestima negativa) con 14 reactivos; Factor 2. (Familia) con 5 reactivos, Factor 3 (Escuela) con 4 reactivos; Factor 4. (Inseguridad) con 4 reactivos y Factor 5 (Devaluación Social) con tres reactivos. Para este último factor se agregaron los siguientes reactivos en el nuevo cuestionario:

- Siento que los demás no me toman en cuenta
- Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran

En total quedaron 32 reactivos para el segundo cuestionario.

## 8.2 Resultados del proceso de validación del Cuestionario de Estrés.

### 8.2.1 Estadísticas descriptivas del cuestionario de Estrés en Población Total .

Tabla #12

Reactivo	Estadísticos descriptivos del cuestionario de Estrés Población Total (N=573)	Media	Desviación Estándar
51	¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	5.17	3.62
52	¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	5.63	4.18
53	¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	5.81	4.39
54	¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	7.33	3.69
55	¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	1.98	3.40
56	¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	3.57	3.98
57	¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	6.65	3.87
58	¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	4.53	4.39
59	¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	5.03	4.29
60	¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	3.90	4.27
61	¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen	7.01	4.25
62	¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	3.87	4.44
63	¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	5.35	4.43
64	¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	5.92	4.11
65	¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	6.04	4.27
66	¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?	5.93	4.46
67	¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	4.18	4.38
68	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	8.22	3.24
69	¿Cuánto me molesta no tener amigos?	5.27	4.57
70	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	2.63	3.92
71	¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	6.17	4.32
72	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	6.16	4.27
73	¿Cuánto me molesta que me griten?	6.25	4.05
74	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	5.57	4.37
75	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	5.07	4.32

Existe una gran variabilidad entre las respuestas desde la media de 1.98 en la pregunta 55, a 8.22 en la pregunta 68. Asimismo, las desviaciones estándar están entre 3 y 4 puntos.

### 8.2.2 Alfa de Cronbach

El alpha de Cronbach en la escala depurada fue de .90

### 8.2.3 Correlación ítem-total

Tabla #13

Correlación Ítem-Total de los reactivos del cuestionario de Estrés Población Total (N=573)		
51	¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	.37
52	¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	.32
53	¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	.48
54	¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	.47
55	¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	.20
56	¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	.34
57	¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	.52
58	¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	.36
59	¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	.45
60	¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	.35
61	¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen	.35
62	¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	.43
63	¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	.52
64	¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	.39
65	¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	.26
66	¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?	.32
67	¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	.42
68	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	.40
69	¿Cuánto me molesta no tener amigos?	.36
70	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	.36
71	¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	.47
72	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	.46
73	¿Cuánto me molesta que me griten?	.50
74	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	.49
75	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	.30

Los únicos reactivos con correlación menor a .30 son:

- ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos? (reactivo # 55) y
- ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea (reactivo #65)

### 8.2.4 Correlación Inter-items del cuestionario (Tabla #14)

Tabla # 14 Correlación Inter-Items Cuestionario de Estrés

	V51	V52	V53	V54	V55	V56	V57	V58	V59	V60	V61	V62	V63	V64	V65	V66	V67	V68	V69	V70	V71	V72	V73	V74	V75
V51	1																								
V52	.140**	1																							
V53	.208**	.271**	1																						
V54	.357**	.210**	.356**	1																					
V55	.217**	.163**	.138**	.172**	1																				
V57	.334**	.134**	.174**	.143**	.240**	1																			
V58	.283**	.277**	.392**	.419**	.100**	.161**	1																		
V59	.209**	.130**	.181**	.277*	.250**	.247**	.170**	1																	
V60	.165**	.182**	.278**	.248**	.124**	.229**	.269**	.271**	1																
V61	.166**	.100**	.192**	.183**	.049**	.088*	.262**	.107**	.164**	1															
V62	.123**	.133**	.213**	.226**	-.010	.027	.182**	.096*	.193**	.207**	1														
V63	.136**	.123**	.240**	.130**	.088*	.120**	.268**	.093*	.262**	.295**	.254**	1													
V64	.247**	.263**	.422**	.350**	.169**	.195**	.327**	.282**	.331**	.213**	.231**	.344**	1												
V65	.266**	.079	.177**	.196**	.045	.219**	.268**	.141**	.179**	.048	.190**	.190	.174**	1											
V66	.157**	.082*	.136**	.149**	.114**	.193**	.227**	.253**	.108**	.051	.037	.030	.161**	.270**	1										
V67	-.016	.148**	.199**	.165**	-.025	.068	.134**	.021	.160**	.154**	.254**	.237**	.185**	.144**	.034	1									
V68	.176**	.168**	.200**	.221**	.168**	.224**	.212**	.203**	.215**	.143**	.113**	.260**	.216**	.262**	.186**	.119**	1								
V69	.158**	.192**	.206**	.212**	-.031	.118**	.285**	.125**	.190**	.172**	.286**	.221**	.262**	.287**	.194**	.263**	.091	1							
V70	.149**	.135**	.151**	.113**	.021	.073	.252**	.106**	.219**	.156**	.171**	.278**	.173**	.177**	.076	.058	.239**	.205**	1						
V71	.113**	.109**	.165**	.109**	.111**	.171**	.180**	.167**	.188**	.183**	.158**	.266**	.180**	.117**	.004	.200**	.239**	.148**	.234**	1					
V72	.140**	.167**	.275**	.283**	.061	.142**	.248**	.163**	.193**	.188**	.193**	.186**	.237**	.201**	.146**	.338	.285**	.280**	.289**	.240**	1				
V73	.076	.163**	.271**	.208**	.073	.043	.297**	.098*	.221**	.168**	.261**	.266**	.250**	.157**	.054	.229**	.201**	.199**	.264**	.266**	.383**	1			
V74	.271**	.133**	.0225	.264**	.075	.227**	.301**	.234**	.289**	.289**	.217**	.221**	.263**	.283**	.175**	.229**	.225**	.237**	.190**	.206**	.227**	.278**	1		
V75	.084*	.201**	.242**	.213*	.036	.159**	.201**	.142**	.255**	.220**	.227**	.265**	.276**	.195**	.095*	.287**	.202**	.191**	.261**	.310**	.377**	.576**	.329**	1	
V76	.207**	.055	.102**	.133**	.055	.236**	.216**	.186**	.175**	.166**	.024**	.148**	.136**	.207**	.210**	.030	.213**	.060	.133**	.092*	.108**	.152**	.301**	.016**	1

\*\* p=<.001

\* p=<.005

### 8.2.5 Análisis Factorial

En el análisis factorial por el método de Componentes principales rotación Varimax con Kaiser, se obtuvieron seis factores que explican el 49.02% de la varianza, donde el primero de ellos explica el 22.82 % de la varianza.

Tabla #15

Análisis Factorial del Cuestionario de Estrés método de componentes principales rotación Varimax con Kaiser							
No. de Reactivo	Reactivo	FACTORES					
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.
54	¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	.683					
53	¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	.640					
57	¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	.599					
63	¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	.558					
52	¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	.537					
51	¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	.356					
72	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?		.760				
74	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?		.758				
71	¿Cuánto me molesta que se burlen de mi apariencia física?		.587				
55	¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?			.656			
56	¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones?			.632			
58	¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?			.501			
67	¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?			.466			
70	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?			.434			
68	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?				.602		
61	¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen?				.597		
66	¿Cuánto me molesta que me pongan apodosos?				.567		
62	¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?				.516		
60	¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?					.642	
75	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?					.604	
73	¿Cuánto me molesta que me griten?					.521	
65	¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?						.676
64	¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?						.642
	Valor Eigen	5.70	1.84	1.31	1.26	1.11	1.00
	% de Varianza explicado	22.82	7.39	5.26	5.04	4.45	4.03

Los factores encontrados están relacionados a:

- 1) Familia
- 2) Burla
- 3) Exigencia
- 4) Afecto
- 5) Respeto a la autonomía y
- 6) Escuela.

A continuación se presentan los datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Estrés.

Tabla #16

Datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Estrés						
Factor	Puntuación Media del Factor	DE del Factor	Puntuación Media de los Reactivos	Puntuación Mínima de los Reactivos	Puntuación Máxima de los Reactivos	Alpha del Factor
1	35.93	15.68	5.98	5.17	7.32	.72
2	17.92	10.28	5.97	5.58	6.17	.70
3	16.86	12.10	3.37	1.97	4.52	.55
4	25.03	10.88	6.25	3.86	8.21	.57
5	15.13	8.54	5.04	3.90	6.16	.36
6	11.95	6.67	5.97	5.92	6.03	.42

La correlación entre los factores del Cuestionario de Estrés, al ser producto de un análisis factorial con rotación Varimax, son independientes entre sí y no presentan ninguna correlación (.000).

#### **8.2.6 Datos descriptivos de la variable Estrés en Población Total en relación al Género.**

La media en el Cuestionario de Estrés fue de 133.25 con una DE de 48.83. La media para la población de hombres fue de 131.30 con una DE de 47.61 y para las mujeres la media fue de 134.95 con una DE de 49.88

A través de la prueba t de student no se encontraron diferencias significativas en la variable Estrés en relación al Sexo ( $t=-.892$ ,  $p=.373$ )

#### **8.2.7 Datos descriptivos de la variable Estrés en población Total relación al Grado Escolar.**

En relación al grado escolar se obtuvieron los siguientes puntajes en el Cuestionario de Estrés: para el 4°. Año una media de 138.16 con una DE de 49.45; para 5°. La media fue de 131.70 con una DE de 48.32 y para 6°. la media fue de 129.67 con una DE de 48.63. Las puntuaciones oscilaron entre 0 y 250 puntos.

No se encontraron diferencias significativas en la variable Estrés en relación al Grado Escolar a través del análisis de varianza de una vía ( $F=1.510$ ,  $p=.222$ ).

### **8.2.8 Correlación de Pearson entre la variable Autoestima y la variable Estrés.**

Se obtuvo una correlación negativa de Pearson de  $-0.314$  entre la Autoestima y Estrés.

### **8.2.9 Modificaciones del cuestionario de Estrés para la segunda fase de la investigación.**

Para la segunda fase de la investigación se amplió el instrumento para medir Estrés utilizado en la primera fase de la investigación. A los 25 reactivos originales, se agregaron ocho reactivos nuevos de la siguiente manera:

Dos más para el factor de burla:

- ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?
- ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?

Seis más para el factor Respeto a la autonomía

- ¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?
- ¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?
- ¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?
- ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?
- ¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?
- ¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?

### 8.3 Resultados del Cuestionario de Afrontamiento

#### 8.3.1 Las primeras diez Categorías Generales de Respuesta.

Se presentan las diez primeras categorías generales de respuestas a la pregunta ¿Qué hago para sentirme mejor? en los 25 reactivos del cuestionario de estrés, tanto en la Población Total como para Hombres y Mujeres

Tabla #17

Categorías de respuesta (N=573)	Población Total	Hombres	Mujeres	Porcentaje mayor en
Solución del problema a través de la acción directa personal	16.8	15.25	18.46	Mujeres
No hago Nada	16.14	18.49	14.21	Hombres
No hay respuesta	8.78	11.05	6.84	Hombres
Realizar una acción para distraerse del problema	9.19	9.86	8.68	Hombres
No me importa	10.68	8.71	12.53	Mujeres
Solución el problema sometiéndose, obedeciendo	5.61	5.43	5.82	Mujeres
Ignorar la situación, no hacer caso	4.99	4.58	5.4	Mujeres
Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos	5.1	4.24	5.91	Mujeres
Aislarse	3.53	3.55	3.55	Hombres y Mujeres
Responder con una agresión activa	3.76	4.65		Hombres
Solución el problema hablando con las personas	3.53		4.19	Mujeres

Las categorías donde las Mujeres obtienen un puntaje mayor son:

- 1) Solución el problema a través de una acción directa personal (mujeres 18.45; 15.25 hombres)
- 2) No me importa (12.53 mujeres; 8.71 hombres)
- 3) Solución el problema sometiéndose, obedeciendo (5.82 mujeres; 5.43 hombres)
- 4) Ignorar la situación, no hacer caso (5.40 mujeres; 4.58 hombres)
- 5) Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos (5.91 mujeres; 4.24 hombres)
- 6) Solución el problema hablando con las personas (4.19 mujeres; no hay respuestas en hombres)

Las categorías donde los Hombres obtienen un puntaje mayor son:

- 1) No hago nada (18.49 hombres; 14.21 mujeres)
- 2) No hay respuesta (11.05 hombres; 6.84 mujeres)
- 3) Realizar una acción para distraerse del problema (9.86 hombres; 8.68 mujeres)
- 4) Responder con una agresión activa (4.65 hombres, no hay respuestas en mujeres)

La categoría donde Hombres y Mujeres obtienen la misma respuesta:

Aislarse (3.55 en mujeres y hombres)

### 8.3.2 Subcategorías de Respuesta.

En la siguiente tabla se presentan la totalidad de las subcategorías de respuesta en población total y en Hombres y Mujeres.

Tabla#18

Subcategorías de Respuesta (N=573)	Población Total		Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%	n	%
Solución el problema a través de la acción directa personal	2451	16.86	1038	15.25	1413	18.46
No hacer Nada	2346	16.14	1258	18.49	1088	14.21
No me sucede	1552	10.68	593	8.71	959	12.53
Realizar una acción para distraerse del problema: oír música, ver t.v., irse a otro lugar , oír radio, bañarse, tomar agua, leer	1336	9.19	671	9.86	665	8.68
No hay respuesta	1276	8.78	752	11.05	524	6.84
Solución el problema sometiéndose, obedeciendo, haciendo lo que le piden	816	5.61	370	5.43	446	5.82
Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos como depresión, tristeza etc	742	5.1	289	4.24	453	5.91
Ignorar la situación, no hacer caso	726	4.99	312	4.58	414	5.4
Responder con una agresión activa que daña física o verbalmente a otros como pegar, gritar, etc	547	3.76	317	4.65	230	3
Solución el problema hablando con las personas	514	3.53	193	2.83	321	4.19
Aislarse del problema encerrándose o replegándose sobre si mismo, meterse a la cama o dormirse, encerrarse en el cuarto	514	3.53	242	3.55	272	3.55
Pensar, reflexionar	224	1.54	77	1.13	147	1.92
Solución el problema a través de otra persona	187	1.28	69	1.91	118	1.54
Hacer lo contrario de lo que se le pide, no hacer las cosas, rebelarse, repelar	169	1.16	97	1.42	72	0.94
Dejar que se de la situación sin intervenir para evitar problemas callar, dejar que lo castiguen	143	0.98	67	0.98	76	0.99
Tranquilizarse, calmarse	139	0.95	66	0.97	73	0.95
No me importa	133	0.91	133	1.95		
Pedir Perdón	113	0.77	45	0.66	68	0.88
Solución el problema expresando afecto como abrazar, dar besos, etc.	81	0.55	27	0.39	54	0.7
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otras personas como no hablar, no comer, no ocuparse, etc	78	0.53	32	0.47	46	0.6
Solución el problema siguiendo la propia opinión o teniendo confianza en sí mismo	48	0.33	13	0.19	35	0.45
Contarle los problemas a otras personas	46	0.31	19	0.27	27	0.35

Subcategorías de Respuesta (N=573) Continuación	Población Total		Hombres		Mujers	
	n	%	n	%	n	%
Olvidar	43	0.29	18	0.26	25	0.32
Estar presente pero fingir que el problema no existe, ocultar el problema u ocultar sentimientos	43	0.29	13	0.19	30	0.39
Hablan conmigo, me regañan	32	0.22	10	0.14	22	0.28
Negarse a aceptar el problema	26	0.17	12	0.17	14	0.18
Autoagredirse como pegarse, tratarse de matar, etc	23	0.15	10	0.14	13	0.16
Respuesta Paradójica como reírse cuando debe estar triste, ser pasivo cuando tiene que actuar o viceversa	23	0.15	12	0.17	11	0.14
Esconderse en un sitio para no ser encontrado o fingir estar dormido, tratar de hacer algo pero que no lo sorprendan	19	0.13	9	0.13	10	0.13
Culpar a otra persona para evitar el problema	16	0.11	9	0.13	7	0.09
Perdonar	11	0.07	5	0.07	6	0.07
Seguir la corriente	8	0.05	5	0.07	3	0.03
Cambiar la conversación, decir excusas	6	0.04	6	0.08		
Solución el problema y además sacar provecho de él	4	0.02	4	0.04		
Buscar consuelo emocional en otras personas	3	0.02			3	0.03
Rezo	4	0.02	2	0.02	2	0.02
Otros	14	0.09	8	g	6	0.07
<b>TOTAL</b>	<b>14456</b>	<b>100</b>	<b>6803</b>	<b>100</b>	<b>7653</b>	<b>100</b>

### 8.3.3 Categorías de Respuesta que tuvieron el mayor porcentaje en cada uno de los reactivos.

Tabla #19

Primer categoría de respuesta en los distintos reactivos del cuestionario de Estrés	
¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	Solución del problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	Solución del problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	Solución del problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	Solución del problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	Solución del problema a través de la acción directa personal

Primer categoría de respuesta en los distintos reactivos del cuestionario de Estrés (Continuación)	
¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	Solución el problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	Solución el problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta no tener amigos?	Solución el problema a través de la acción directa personal
¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	Solución el problema sometiéndose, obedeciendo
¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	Solución el problema sometiéndose, obedeciendo
¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	Solución el problema sometiéndose, obedeciendo
¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	Realizar una acción para distraerse
¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	Realizar una acción para distraerse
¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	Realizar una acción para distraerse
¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen?	Solución el problema hablando con las personas
¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	No hago nada
¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	No hago nada
¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	No hago nada
¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	No hago nada
¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	No hago nada
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	No hago nada
¿Cuánto me molesta que me griten?	No hago nada
¿Cuánto me molesta que me pongan apodosos?	Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	Solución el problema a través de otra persona

Se puede observar que las categorías engloban reactivos relacionados a distintas áreas como se explica a continuación:

Solución del problema a través de la acción directa personal. Los reactivos que obtuvieron un mayor porcentaje en esta categoría, están relacionados con la escuela (¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones?, ¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?, ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?, ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones? y ¿Cuánto me molesta no tener amigos?); también asuntos relacionados a la familia (¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?, ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?, ¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?)

Solución el problema sometiéndose y obedeciendo. Los reactivos que obtuvieron un mayor porcentaje en esta categoría, están relacionados a asuntos de familia y a las órdenes que en ella se dan (¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?, ¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?, ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?)

Realizar una acción para distraerse. Los reactivos que obtuvieron un mayor porcentaje en esta categoría, están relacionados igualmente a situaciones familiares que tocan el área afectiva (¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?, ¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?, ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?)

Solución del problema hablando con las personas. Esta categoría se encontró únicamente en mujeres y solamente en un reactivo (¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen?). Otra de las categorías que fue encontrada principalmente en mujeres fue: Solucionar el problema a través de otra persona, en el reactivo: ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?.

No hago nada. Esta categoría incluye reactivos que tocan aspectos afectivos relativos a la propia persona (¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?, ¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?, ¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?, ¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?, ¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?, ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?, ¿Cuánto me molesta que me griten?)

Responder con una agresión que daña, ya sea física o verbal. Esta categoría fue encontrada principalmente en hombres e incluye el reactivo: ¿Cuánto me molesta que me pongan apodosos?.

En el anexo #4 se presentan las tablas con las subcategorías de respuesta detalladas para cada una de las preguntas del cuestionario de Estrés, así como el porcentaje de respuestas.

## 9. Resultados de la Segunda Fase de la Investigación

### 9.1 Población

Originalmente las pruebas ya validadas se aplicaron a 408 niños de 4º, 5º y 6º de primaria, hombres y mujeres de escuela Públicas y Privadas, a niños que no habían participado en el estudio de validación, con características similares en cuanto a nivel socioeconómico de nivel medio alto y bajo, como en el estudio anterior. Posteriormente, se eliminaron todos los casos de los niños que tenían más de cinco preguntas sin contestar o que anotaban que la situación estresante que se les presentaba no les sucedía. De tal forma que se eliminó el 13% de la población, quedando el 87% que hacen un total de 339 niños según la siguiente descripción:

Tabla #20

Distribución de la Población por Grado y Género (N=339)							
		Sexo				Total N	%
		Mujeres N	%	Hombres N	%		
Grado	4o	55	16.2	54	15.9	109	32.2
	5o	55	16.2	55	16.2	110	32.4
	6o	56	16.5	64	18.9	120	35.4
Total		166	49	173	51	339	100

Tabla #21

Distribución de la Población por Grado y Escuela (N=339)									
Escuela	Grado						Total N	%	
	4º N	%	5º N	%	6º N	%			
Escuela Privada 1	14	4.1	14	4.1	20	5.9	48	14.2	
Escuela Pública 2	21	6.2	24	7.1	26	7.7	71	20.9	
Escuela Pública 3	32	9.4	28	8.3	26	7.7	86	25.4	
Escuela Privada 4	27	8	17	5	29	8.6	73	21.5	
Escuela Privada 5	15	4.4	27	8	19	5.6	61	18	
Total	109	32.2	110	32.4	120	35.4	339	100	

Tabla #22

Distribución de la Población por Escuela y Género (N=339)						
Escuela	Sexo				Total N	%
	Mujer N	%	Hombre N	%		
Escuela Privada 1	20	5.9	28	8.3	48	14.2
Escuela Pública 2	29	8.6	42	12.4	71	20.9
Escuela Pública 3	48	14.2	38	11.2	86	25.4
Escuela Privada 4	40	11.8	33	9.7	73	21.5
Escuela Privada 5	29	8.6	32	9.4	61	18
Total	166	49	173	51	339	100

Tabla #23

Distribución de la Población por Grado y Edad (N=339)					
Grado	N	Edad Mínima	Edad Máxima	Edad Media	DE
4o	109	9	11	9.87	.41
5o	110	10	12	10.90	.40
6o	120	11	13	11.88	.45
Total	339	9	13	10.87	.93

Se formó un muestreo por conglomerados como en la primera fase de la investigación, tomando dos grupos por grado en cinco escuelas y que corresponden al mismo período de desarrollo y nivel socioeconómico.

Descripción de las escuelas de la muestra. Las escuelas en las cuales se aplicó el instrumento en la segunda Fase, corresponden a dos niveles socioeconómicos: las escuelas gubernamentales pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo y se encuentran en Peñón Viejo en el municipio de Netzahualcóyotl, Edo de México; tres escuelas particulares pertenecen a un nivel socioeconómico medio y se encuentran dos en la Colonia Jardín Balbuena (Del. V. Carranza) y otra más en Tlalpan (Del. Tlalpan).

En las escuelas particulares, los padres de los menores son profesionistas, en su mayoría los niños viven con ambos progenitores y por lo general los dos padres trabajan. La mayor parte de los niños son hijos únicos o bien sólo tienen un hermano, en comparación con los alumnos de las escuelas gubernamentales, cuyos padres de los niños tienen un oficio, son comerciantes o son obreros y en casi todos los hogares nada más trabaja un padre. En cuanto a la cantidad de miembros en sus familias, en su mayoría se trata de familias extensas donde viven los padres o un sólo progenitor, además de un hermano, abuelos, tíos y primos.

## 9.2 Instrumentos.

### 9.2.1 Procedimiento para la elaboración de la versión final del Cuestionario de Autoestima.

Se elaboró nuevamente un instrumento para medir Autoestima eliminando reactivos del primer cuestionario, como fue descrito al final de los resultados del proceso de validación del cuestionario en la primera fase de la investigación.

En esta segunda fase, tomando en cuenta el análisis factorial de la prueba de Autoestima aplicada en la primera Fase, se eliminaron reactivos de la prueba anterior, los cuales tenían una correlación ítem-total menor a .20 con excepción del reactivo 26 que era de .34 y además se agregaron los siguientes reactivos quedando un total de 32 (Anexo #3)

- Soy importante para las personas que quiero
- Lo que hago les gusta a los demás
- Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo

- Casi siempre pienso que no hago bien las cosas
- Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal
- Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran
- Solo me quieren si hago todo bien
- Pienso que los demás son mejores que yo
- Si alguien me critica me siento mal todo el día
- Necesito a alguien que me diga qué hacer
- Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo
- Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien
- Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal
- Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido
- Siento que casi todos me tratan injustamente
- Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran
- Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente
- Me siento menos que los demás
- Siento que los demás no me toman en cuenta
- Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran

### **9.2.2 Procedimiento para la elaboración de la versión final del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento.**

Para la prueba de Estrés y Afrontamiento, de acuerdo al análisis factorial del cuestionario aplicado en la primera fase de la investigación, se introdujeron ocho reactivos más para hacer mas consistentes los factores encontrados. Los reactivos que se introdujeron fueron:

- ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?
- ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?
- ¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?
- ¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?
- ¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?
- ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?
- ¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?
- ¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?

En Total quedaron 33 reactivos, manteniendo la misma forma de preguntar el grado en que las situaciones que se les presentaban les molestan con puntuaciones de 0 a 10, siendo el 10 el grado de mayor molestia. (Anexo#3)

Para el Cuestionario de Afrontamiento se volvieron a dejar las preguntas abiertas debido a que la gran variedad de respuestas obtenidas en el primer cuestionario, hacía muy difícil de colocarlas en preguntas cerradas para que los niños eligieran alguna categoría.

### 9.3 Aplicación de los Cuestionarios.

Se siguió el mismo procedimiento descrito en la primera fase de la investigación descrito anteriormente.

Observaciones. Se volvió a encontrar una buena actitud de cooperación de los estudiantes al contestar los cuestionarios, así como una buena conducta y el tiempo promedio de aplicación fue el mismo que en la primera fase.

### 9.4 Calificación de los Cuestionarios.

Se siguió el mismo procedimiento que en la primera fase descrito anteriormente para los cuestionarios de Autoestima y Estrés.

Las respuestas de Afrontamiento se codificaron en las mismas subcategorías encontradas en la primera Fase, sin embargo se establecieron tres nuevas categorías para clasificarlas y hacer los análisis de regresión correspondientes, las cuales son:

- Afrontamiento de Control Directo
- Afrontamiento de Control Indirecto
- Afrontamiento de Abandono de Control

De acuerdo a la clasificación de Rothbaum (1990) comentada en el capítulo 3, cuya descripción es la siguiente:

*El Afrontamiento de Control Directo* se da cuando la persona realiza intentos para cambiar las situaciones estresantes.

*En el Afrontamiento de Control Indirecto*, también se hacen intentos para cambiar la situación estresante, pero en vez de cambiarla, lo que se hacen son intentos por encajar en el mundo y fluir con la corriente, como cuando por alguna limitación para enfrentar la situación, la hace insuperable y tiende a ocurrir sobretodo cuando los intentos de control han fallado. Como consecuencia se da la pasividad y el sometimiento como un estado posterior de reacción al estrés. La diferencia clave entre el control directo y el indirecto es que en el primer caso la meta es cambiar el ambiente, mientras en el segundo la meta es encajar en el ambiente.

*El Afrontamiento Abandono de Control* se da cuando la persona decide que una situación dada es percibida como incontrolable. Los comportamientos que pueden indicar una falta de control percibida, son los comportamientos pasivos y de evasión, los cuales exhiben un abandono de los intentos de control.

### 9.5 Análisis de la Información.

Para los cuestionarios de Autoestima y Estrés:

- Alfa de Cronbach para confiabilidad
- Correlación Item-total

- Correlación Inter-items de los cuestionarios
- Análisis factorial por el método de componentes principales, rotación Varimax

Para las respuestas de Afrontamiento:

- Categorización de las respuestas de afrontamiento frente a las situaciones estresantes del instrumento de estrés de acuerdo a las nuevas categorías de Rothbaum
- Obtención de los datos descriptivos de la población total y en hombres y mujeres de acuerdo a las categorías de afrontamiento propuestas
- Análisis de las categorías de afrontamiento en relación al género y en relación al grado escolar

Para el análisis de la variable Autoestima en relación a las variables de Estrés y Afrontamiento.

- Análisis de regresión lineal con la variable de Autoestima como variable independiente y variable de Estrés como dependiente.
- Análisis de regresión lineal con la variable Autoestima como independiente y el Afrontamiento de Control Directo, el Afrontamiento de Control Indirecto o el Afrontamiento de Abandono de Control como variables dependientes.
- Análisis de regresión lineal con la variable Edad (medida a través del grado escolar) como independiente y Estrés como variable dependiente
- Para determinar el efecto de la Edad (medida a través del grado escolar) en relación a la variable de afrontamiento, se sacó un índice de afrontamiento dividiendo al Afrontamiento Directo entre el Afrontamiento Indirecto más el Abandono de Control.  $(AD/AI+AC)$ . Con esta nueva variable Índice de Afrontamiento, se obtuvo el aumento y la disminución del Afrontamiento Directo en relación a las otras dos variables (Afrontamiento Indirecto y Abandono de Control).

## 10. Resultados de la Segunda Fase de la Investigación

### 10.1 Resultados del proceso de validación de la versión final del Cuestionario de Autoestima.

#### 10.1.1 Alfa de Cronbach

En la nueva versión del Cuestionario de Autoestima, el alpha de Cronbach en la escala depurada fue de .83

#### 10.1.2 Media, Desviación Estándar y Correlación Item-Total

Tabla #24

Cuestionario de Autoestima (N=339)		Media	DE	Correlación Item-Total
1	Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos	.92	.28	.20
2	A mis papás les importa mucho lo que siento	.93	.26	.40
3	Me gusta que me pregunten en clase	.74	.44	.07
4	En mi casa me ignoran	.96	.19	.24
5	Me choca la escuela	.90	.30	.12
6	Muchas veces me avergüenzo de mi	.57	.50	.36
7	Soy mas feo (a) que los demás	.88	.33	.27
8	A los niños les gusta molestarte	.53	.50	.32
9	Mis padres me comprenden	.95	.23	.34
10	A los demás los quieren más que a mi	.93	.26	.15
11	Me aburre la escuela	.88	.33	.15
12	Quedo mal cuando me encargan algo	.85	.36	.34
13	Soy importante para las personas que quiero	.94	.24	.16
14	Lo que hago les gusta a los demás	.72	.45	.38
15	Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo	.71	.46	.46
16	Casi siempre pienso que no hago bien las cosas	.60	.49	.44
17	Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal	.70	.46	.32
18	Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran	.86	.35	.37
19	Solo me quieren si hago todo bien	.85	.35	.45
20	Pienso que los demás son mejores que yo	.83	.38	.45
21	Si alguien me critica me siento mal todo el día	.60	.49	.37
22	Necesito a alguien que me diga qué hacer	.78	.42	.36
23	Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo	.80	.40	.37
24	Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien	.65	.48	.38
25	Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal	.75	.43	.38
26	Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido	.75	.44	.38

Cuestionario de Autoestima (N=339)		Media	DE	Correlación Ítem-Total
27	Siento que casi todos me tratan injustamente	.84	.37	<b>.43</b>
28	Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran	.92	.28	<b>.32</b>
29	Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente	.56	.50	<b>.42</b>
30	Me siento menos que los demás	.88	.33	<b>.47</b>
31	Siento que los demás no me toman en cuenta	.79	.41	<b>.49</b>
32	Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran	.83	.38	<b>.40</b>

Los únicos ítems debajo de .30 en la correlación ítem-total son: 1,3,4,5,7,10,11,13 (8 de 32= 25%)

1. Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos
3. Me gusta que me pregunten en clase
4. En mi casa me ignoran
5. Me choca la escuela
7. Soy mas feo (a) que los demás
10. A los demás los quieren más que a mi
11. Me aburre la escuela
13. Soy importante para las personas que quiero

### 10.1.3 Correlación Inter-Items del Cuestionario (Tabla #25)

Tabla # 25 Correlación Inter- Items Cuestionario de Autoestima

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16
V1	1															
V2	.193**	1														
V3	-.035	.012	1													
V4	.122**	.239**	-.032	1												
V5	.017	.098*	.195**	.100**	1											
V6	.099*	.166**	.105**	.107**	.091*	1										
V7	.050	.129**	-.015	-.037	-.025	.176**	1									
V8	.053	.160**	.074	.088	.012	.160**	.007	1								
V9	.203**	.399**	.008	.175**	.065	.145**	.109**	.079	1							
V10	.153**	.141**	-.058	.137**	.000	.004	-.119	.017	.432**	1						
V11	.020	.040	.303**	.115**	.490**	.079	-.006	.015	.008	.007	1					
V12	.122**	.152**	.083	.128**	.043	.236**	.137**	.128**	.113**	.093*	.008	1				
V13	-.077	.088*	.060	.106**	.119**	.007	.123**	.025	.165**	.085*	.151**	.065	1			
V14	.188**	.210**	.096*	.043	.064	.104**	.134**	.113**	.166**	.097*	.029	.214**	.114**	1		
V15	.078	.094*	-.048	.147**	.035	.194**	.185**	.318**	.132**	.086*	.016	.167**	.059	.233**	1	
V16	.098*	.144**	.069	.067	.010	.319**	.183**	.213**	.115**	.019	.025	.233**	.042	.228**	.297**	1
V17	.053	.130**	.053	.060	.029	.200**	.129**	.183**	.127**	.040	-.006	.189**	.188**	.138**	.150**	.304**
V18	.106**	.215**	.001	.171**	.027	.131**	.233**	.165**	.182**	.127**	.080*	.046	.072	.122**	.0184**	.141**
V19	.125**	.235**	-.102	.273**	-.001	.0146**	.140**	.135**	.115**	.122**	.073	.175**	.125**	.204**	.309**	.198**
V20	.166**	.175**	.040	.040	.083*	.140**	.223**	.189**	.119**	.069	.100**	.116**	.044	.218**	.300**	.233**
V21	-.032	.064	.006	.091*	-.076	.220**	.149**	.154**	.135**	.036	-.055	.187**	.019	.121**	.312**	.266**
V22	.096*	.106**	-.016	.075	.038	.139**	.072	.043	.082*	.077	.049	.191**	.037	.051	.111**	.278**
V23	.141**	.152**	-.008	.059	.061	.161**	.192**	.153**	.210**	.145**	-.019	.208**	.105**	.133**	.210**	.215**
V24	.169**	.137**	.073	.116**	.096*	.177**	.086*	.172**	.075	.049	.0142**	.081*	.005	.115**	.292**	.271**
V25	.094*	.129**	.000	.001	.016	.006	.132**	.187**	.115**	.165**	-.011	.190**	.067	.187**	.166**	.309**
V26	.151**	.256**	.032	.086*	.050	.206**	.282**	.096*	.211**	.074	.139**	.168**	.110**	.217**	.194**	.148**
V27	.084*	.163**	.015	.220**	.008	.160**	.140**	.186**	.131**	.157**	.055	.152**	.082*	.186**	.315**	.185**
V28	.070	.227**	-.015	.213**	-.042	.009	.131**	.053	.085*	.187**	.047	.097*	.071	.089*	.097*	.134**
V29	.091*	.198**	.011	-.026	.000	.186**	.167**	.196**	.161**	.092*	-.021	.253**	.083	.264**	.231**	.257**
V30	.047	.213**	.049	.115**	.096*	.139**	.198**	.178**	.172**	.092*	.081*	.132**	.151**	.260**	.277**	.206**
V31	.038	.205**	-.005	.172**	.065	.180**	.134**	.240**	.220**	.128**	.075	.252**	.141**	.303**	.373**	.174**
V32	.172**	.231**	.004	.111**	.067	.179**	.111**	.203**	.182**	.0048	.027	.178**	.103**	.200**	.254**	.166**

\*\* p< .001

\* p< .005

Tabla # 25 Correlación Inter-Items Cuestionario de Autoestima (continuación)

	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32
V1																
V2																
V3																
V4																
V5																
V6																
V7																
V8																
V9																
V10																
V11																
V12																
V13																
V14																
V15																
V16																
V17	1															
V18	-.007	1														
V19	.059	.425**	1													
V20	.234**	.202**	.193**	1												
V21	.090*	.151**	.222**	.228**	1											
V22	.243**	.105**	.196**	.239**	.236**	1										
V23	.173**	.259**	.283**	.213**	.260**	.229**	1									
V24	.144**	.157**	.203**	.151**	.190**	.130**	.116**	1								
V25	.353**	.108**	.099*	.231**	.187**	.188**	.217**	.162**	1							
V26	.135**	.200**	.173**	.195**	.176**	.181**	.225**	.153**	.177**	1						
V27	.147**	.221**	.287**	.272**	.221**	.168**	.118**	.221**	.211**	.097	1					
V28	-.043	.411**	.526**	.142**	.203**	.139**	.231**	.094*	.135**	.070	.181**	1				
V29	.205**	.178**	.177**	.272**	.187**	.185**	.173**	.199**	.260**	.225**	.202**	.037	1			
V30	.204**	.271**	.199**	.432**	.187**	.156**	.168**	.126**	.350**	.207**	.337**	.181**	.248**	1		
V31	.167**	.216**	.392**	.298**	.217**	.156**	.225**	.232**	.187**	.276**	.308**	.211**	.336**	.328**	1	
V32	.174**	.191**	.0219**	.259**	.148**	.091*	.107**	.093*	.241**	.280**	.281**	.124**	.234**	.284**	.228**	1

\*\* p<=.001

\* p<=.005

### 10.1.4 Análisis Factorial.

#### Análisis factorial por el Método de Componentes Principales, rotación Varimax.

Tabla #26

No.	Reactivo	Factores					
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.
8	A los niños les gusta molestarte	.461					
14	Lo que hago les gusta a los demás	.474					
15	Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo	.492					
20	Pienso que los demás son mejores que yo	.539					
27	Siento que casi todos me tratan injustamente	.531					
29	Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente	.442					
30	Me siento menos que los demás	.673					
31	Siento que los demás no me toman en cuenta	.528					
32	Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran	.567					
18	Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran		.668				
19	Solo me quieren si hago todo bien		.735				
28	Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran		.790				
16	Casi siempre pienso que no hago bien las cosas			.484			
17	Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal			.536			
22	Necesito a alguien que me diga qué hacer			.628			
23	Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo			.471			
25	Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal			.544			
7	Soy mas feo (a) que los demás			.142			
2	A mis papás les importa mucho lo que siento				.550		
9	Mis padres me comprenden				.726		
10	A los demás los quieren más que a mi				.662		
13	Soy importante para las personas que quiero				.309		
1	Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos				.345		
4	En mi casa me ignoran					.419	
6	Muchas veces me avergüenzo de mi					.604	
12	Quedo mal cuando me encargan algo					.474	
21	Si alguien me critica me siento mal todo el día					.404	
24	Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien					.353	
26	Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido					.212	
3	Me gusta que me pregunten en clase						.577
5	Me choca la escuela						.707
11	Me aburre la escuela						.801
	Valor Eigen	5.83	1.87	1.80	1.52	1.29	1.27
	% de Varianza	18.22	5.87	5.65	4.75	4.04	3.99

En el análisis factorial por el método de Componentes principales rotación Varimax con Kaiser, se obtuvieron seis factores que explican el 42.53% de la varianza, donde el primero de ellos explica el 18.22% de la varianza

Los factores encontrados están relacionados a:

- 1) Devaluación a nivel social
- 2) Cumplir con Expectativas Sociales
- 3) Inseguridad
- 4) Familia
- 5) Aspectos Negativos de la Autoestima
- 6) Escuela

Los siguientes factores cambian de lugar: El factor de Devaluación Social cambia del quinto al primero y la Inseguridad del cuarto pasa al tercero. Por otro lado los siguientes factores pasan a un nivel mas bajo: lo relacionado a la Familia pasa del segundo al cuarto y la Escuela del tercero al sexto lugar, los Aspectos Negativos de la Autoestima pasan al quinto lugar, dado que surge el factor de Cumplir con las Expectativas Sociales.

A continuación se presentan los datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Autoestima.

Factor	Puntuación Media del Factor	DE del Factor	Puntuación Media de los Reactivos	Puntuación Mínima de los Reactivos	Puntuación Máxima de los Reactivos	Alpha del Factor
1	6.67	2.19	.74	.52	.87	.75
2	2.62	.78	.87	.85	.91	.71
3	4.51	1.50	.75	.60	.87	.62
4	4.65	.73	.93	.91	.94	.52
5	4.37	1.37	.72	.57	.96	.52
6	2.51	.79	.83	.74	.89	.59

La correlación entre los factores del Cuestionario de Autoestima, al ser producto de un análisis factorial con rotación Varimax, son independientes entre sí y no presentan ninguna correlación (.000).

## 10.2 Resultados del proceso de validación de la versión Final del Cuestionario de Estrés.

### 10.2.1 Alpha de Cronbach

En la nueva versión del cuestionario de Estrés el alpha de Cronbach fue de .89

### 10.2.2 Correlación Item-Total

Tabla # 28

Cuestionario de Estrés (N=336)		Media	DE	Correlación Item-Total
51	¿Cuanto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	5.48	3.43	.36
52	¿Cuanto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	6.67	3.87	.30
53	¿Cuanto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	6.78	3.92	.40
54	¿Cuanto me molesta que me echan la culpa de lo que pasa en mi casa?	7.86	3.19	.42
55	¿Cuanto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	2.02	3.36	.19
56	¿Cuanto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	3.64	3.89	.37
57	¿Cuanto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	7.00	3.54	.47
58	¿Cuanto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	4.76	4.38	.37
59	¿Cuanto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	5.14	4.16	.40
60	¿Cuanto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	4.01	4.30	.32
61	¿Cuanto me molestan que mis padres se peleen	8.05	3.54	.28
62	¿Cuanto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	5.08	4.40	.53
63	¿Cuanto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	6.20	4.18	.51
64	¿Cuanto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	6.38	4.00	.48
65	¿Cuanto me molesta que me dejen demasiada tarea?	5.52	4.14	.42
66	¿Cuanto me molesta que me pongan apodosos?	6.94	3.97	.31
67	¿Cuanto me molesta que no me escojan para los juegos?	4.81	4.39	.38
68	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	8.15	3.13	.46
69	¿Cuánto me molesta no tener amigos?	5.94	4.29	.49
70	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	2.88	3.91	.39
71	¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	7.00	3.96	.50

Cuestionario de Estrés (continuación) (N=336)		Media	DE	Correlación Item-Total
72	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	6.54	4.08	.46
73	¿Cuánto me molesta que me griten?	6.46	3.85	.49
74	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	5.88	4.27	.51
75	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	5.58	4.15	.47
76	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?	6.38	4.00	.53
77	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?	6.16	4.11	.55
78	¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?	5.44	4.41	.35
79	¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?	6.52	4.03	.48
80	¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?	2.94	3.90	.39
81	¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?	5.27	4.35	.47
82	¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?	4.56	4.32	.36
83	¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?	3.66	4.02	.36

El único ítem debajo de .30 en la correlación item-total es el 55: ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?, lo cual coincide con lo encontrado en el cuestionario aplicado en la primera fase.

### 10.2.3 Correlación Inter-Items del Cuestionario (Tabla #29)

Tabla # 29 Correlación Inter-Items Cuestionario de Estrés

	V51	V52	V53	V54	V55	V56	V57	V58	V59	V60	V61	V62	V63	V64	V65	V66
V51	1															
V52	.171**	1														
V53	.171**	.177**	1													
V54	.177**	.294**	.276**	1												
V55	.219**	.072	-.034	.063	1											
V56	.339**	.095*	.118**	.128**	.219**	1										
V57	.303**	.259**	.199**	.363**	.151**	.214**	1									
V58	.219**	.061	.169**	.198**	.245**	.340**	.175**	1								
V59	.201**	.261**	.257**	.203**	.060	.174**	.272**	.184**	1							
V60	.063	.112**	.136**	.189**	.047	.125**	.224**	.173**	.153**	1						
V61	.048	.162**	.270**	.330**	-.009	.041	.220**	.111**	.180**	.129**	1					
v62	.195**	.200**	.282**	.185**	.087*	.111**	.288**	.199**	.272**	.353**	.289**	1				
V63	.212**	.170**	.379**	.362**	.132**	.160**	.267**	.238**	.281**	.254**	.308**	.396**	1			
V64	.286**	.217**	.216**	.247**	.174**	.228**	.343**	.214**	.286**	.249**	.239**	.323**	.308**	1		
V65	.346**	.100**	.138**	.160**	.153**	.210**	.214**	.179**	.188**	.069	.071	.190**	.225**	.328**	1	
V66	-.026	.152**	.196**	.203**	.033	.088*	.150**	.094*	.151**	.325**	.325**	.307**	.248**	.199**	.032**	1
V67	.171**	.190**	.209**	.167**	.050	.127**	.180**	.110*	.179**	.212**	.190**	.342**	.200**	.292**	.233**	.180**
V68	.215**	.178**	.312**	.360**	.048	.158**	.350**	.183**	.284**	.193**	.294**	.323**	.299**	.350**	.249**	.390**
V69	.216**	.172**	.172**	.210**	.075	.158**	.278**	.080	.295**	.238**	.200**	.448**	.0351**	.334**	.257**	.195**
V70	.195**	.171**	.174**	.068	.106**	.271**	.163**	.239**	.203**	.189**	.100**	.244**	.236**	.208**	.175**	.149**
V71	.091*	.267**	.309**	.302**	.010	.227**	.192**	.249**	.290**	.186**	.321**	.342**	.386**	.285**	.185**	.364**
V72	.102**	.232**	.313**	.287**	.108**	.157**	.223**	.160**	.182**	.165**	.363**	.338**	.396**	.185**	.136**	.327**
V73	.166**	.174**	.269**	.212**	.095*	.163**	.304**	.163**	.260**	.179**	.215**	.305**	.316**	.286**	.178**	.306**
V74	.261**	.232**	.146**	.236**	.168**	.330**	.205**	.290**	.190**	.224**	.070	.268**	.263**	.262**	.225**	.228**
V75	.112**	.174**	.261**	.238**	.101**	.144**	.289**	.210**	.264**	.221**	.278**	.351**	.395**	.277**	.203**	.093**
V76	.141**	.189**	.295**	.268**	.064	.162**	.296**	.171**	.274**	.230**	.320**	.335**	.431**	.271**	.181**	.299**
V77	.146**	.094*	.211**	.111**	.144**	.221**	.202**	.184**	.172**	.169**	.174**	.197**	.314**	.246**	.259**	.139**
V78	.192**	.190**	.234**	.330**	.076	.149**	.278**	.191**	.264**	.229**	.299**	.358**	.341**	.180**	.220**	.304**
V79	.216**	.045	.142**	.107**	.190	.296**	.160**	.254**	.072	.170**	-.009	.169**	.207**	.205**	.272**	.067
V80	.187**	.127**	.176**	.171**	.148**	.286**	.260**	.296**	.162**	.118**	.134**	.211**	.217**	.267**	.331**	.230**
V81	.154**	.119**	.0140**	.134**	.137**	.169**	.195**	.260**	.142**	.124**	.080*	.172**	.187**	.129**	.228**	.137**
V82	.212**	.055	.124**	.104**	.233**	.291**	.121**	.271**	.063	.078	.015	.144**	.180**	.177**	.299**	.068
V83	.229**	.253**	.242**	.277**	.109**	.196**	.311**	.302**	.265**	.160*	.182**	.284**	.300**	.259**	.142**	.230**

\*\* p<.001

\* p<.005

Tabla # 29 Correlación Inter-Items Cuestionario de Estrés (continuación)

	V67	V68	V69	V70	V71	V72	V73	V74	V75	V76	V77	V78	V79	V80	V81	V82	V83
V51																	
V52																	
V53																	
V54																	
V55																	
V56																	
V57																	
V58																	
V59																	
V60																	
V61																	
v62																	
V63																	
V64																	
V65																	
V66																	
V67	1																
V68	.246**	1															
V69	.361**	.317**	1														
V70	.268**	.141**	.260**	1													
V71	.241**	.362**	.331**	.033**	1												
V72	.204**	.318**	.276**	.231**	.511**	1											
V73	.206**	.330**	.332**	.271**	.419**	.562**	1										
V74	.189**	.218**	.229**	.254**	.225**	.271**	.234**	1									
V75	.226**	.396**	.0328**	.267**	.468**	.548**	.527**	.305**	1								
V76	.271**	.275**	.328**	.252**	.469**	.499**	.527**	.283**	.621**	1							
V77	.143**	.164**	.229**	.199**	.173**	.174**	.257**	.272**	.220**	.276**	1						
V78	.287**	.382**	.350**	.204**	.362**	.351**	.403**	.219**	.327**	.383**	.221**	1					
V79	.179**	.123**	.169**	.292**	.118**	.115**	.261**	.246**	.168**	.200**	.325**	.203**	1				
V80	.249**	.231**	.203**	.192**	.257**	.197**	.284**	.265**	.291**	.297**	.370**	.298**	.405**	1			
V81	.094*	.086*	.120**	.217**	.126**	.146**	.151**	.254**	.141**	.206**	.323**	.195**	.368**	.045**	1		
V82	.156**	.113**	.199**	.243**	.185**	.116**	.213**	.243**	.157**	.174**	.261**	.080*	.380**	.304**	.379**	1	
V83	.231**	.346**	.271**	.271**	.276**	.279**	.364**	.232**	.396**	.380**	.184**	.386**	.221**	.292**	.235**	.183**	1

\*\* p<.001

\* p<.005

#### **10.2.4 Análisis Factorial (Tabla # 30)**

En el análisis factorial por el método de Componentes principales rotación Varimax con Kaiser, se obtuvieron siete factores que explican el 51.86 % de la varianza, donde el primero de ellos explica el 25.75 % de la varianza.

Los principales factores encontrados están relacionados a:

1) Burla 2) Respeto a la Autonomía 3) Escuela 4) Exigencia 5) Familia 6) Presiones Externas

El factor de Burla pasó del segundo lugar al primero, el Respeto a la Autonomía del quinto al segundo y la Escuela del sexto al tercero. En cambio la Familia pasó del primero al quinto y surgió el de Presiones Eternas.

Tabla #30

Análisis Factorial del Cuestionario de Estrés

No.	Reactivo	FACTORES						
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.
72-1	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	.752						
76-1	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?	.751						
77-1	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?	.681						
71-1	¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	.592						
74-1	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	.592						
82-1	¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?		.751					
81-1	¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?		.686					
80-1	¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?		.641					
78-1	¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?		.603					
83-1	¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?		.525					
69-1	¿Cuánto me molesta no tener amigos?			.646				
67-1	¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?			.600				
64-1	¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?			.539				
65-1	¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?			.482				
70-1	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?			.286				
56-1	¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?				.657			
55-1	¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?				.640			
58-1	¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?				.544			
51-1	¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?				.494			
75-1	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?				.481			
53-1	¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?					.678		
63-1	¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?					.652		
61-1	¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?					.542		
62-1	¿Cuánto me molesta que no me abracen ni me besen?					.271		
52-1	¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?						.726	
59-1	¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estemos corriendo por falta de tiempo?						.520	
73-1	¿Cuánto me molesta que me griten?						.513	
60-1	¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?						.109	
68-1	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?							.576
54-1	¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?							.526
79-1	¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?							.430
57-1	¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?							.397
	Valor Eigen	8.24	2.39	1.48	1.24	1.15	1.07	1.01
	% de Varianza	25.75	7.47	4.63	3.87	3.61	3.34	3.16

A continuación se presentan los datos descriptivos de los Factores del Cuestionario de Estrés.

Factor	Puntuación Media del Factor	DE del Factor	Puntuación Media de los Reactivos	Puntuación Mínima de los Reactivos	Puntuación Máxima de los Reactivos	Alpha del Factor
1	31.97	15.97	6.39	5.88	7.00	.84
2	21.87	14.62	4.37	2.94	5.43	.73
3	25.52	13.41	5.10	2.87	6.37	.65
4	21.48	12.37	4.29	2.02	5.58	.64
5	26.11	11.26	6.52	5.07	8.05	.65
6	22.28	10.21	5.57	4.01	6.67	.50

La correlación entre los factores del Cuestionario de Estrés, al ser producto de un análisis factorial con rotación Varimax, son independientes entre sí y no presentan ninguna correlación (.000).

### 10.2.5 Porcentajes de la población que asignó el máximo puntaje a los reactivos del Cuestionario de Estrés.

Los reactivos a los que la mayor parte de la población asignó el puntaje máximo fueron: ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones? (68%), ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen? (62%) y ¿Cuanto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa? (55%).

Tabla #32

Porcentaje de la población que asignó el máximo puntaje a los reactivos del Cuestionario de Estrés  
Población Total (N=339)

Variable	Reactivo	%
68	¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	68
61	¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen?	62
54	¿Cuanto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	55
71	¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	53
72	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	50
66	¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?	48
65	¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	47
57	¿Cuanto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	47
53	¿Cuanto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	45
73	¿Cuánto me molesta que me griten?	44
69	¿Cuánto me molesta no tener amigos?	44
74	¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	42
64	¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	41
63	¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	41
52	¿Cuanto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	38
59	¿Cuanto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	36
75	¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	33
58	¿Cuanto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	32
67	¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	31
62	¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	29

Porcentaje de la población que asignó el máximo puntaje a los reactivos del cuestionario de Estrés  
Población Total N=339 (continuación)

60	¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	26
51	¿Cuanto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	24
56	¿Cuanto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	21
70	¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	18
55	¿Cuanto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	11

### 10.3 Resultados del Cuestionario de Afrontamiento de acuerdo a la segunda categorización.

En esta fase, las categorías de respuesta encontradas en la primera fase de la Investigación, Se agruparon en tres categorías más amplias de acuerdo a la clasificación de Rothbaum y cols. (1990), comentadas en el capítulo 3, según la siguiente descripción: Afrontamiento de Control Directo: Implica intentos para cambiar las situaciones estresantes. La meta es cambiar el ambiente.

Afrontamiento de Control Indirecto. También se hacen intentos para cambiar la situación estresante, pero en vez de cambiarla directamente, lo que se hacen son intentos por encajar en el mundo y fluir con la corriente, como cuando por alguna limitación para enfrentar la situación la hace insuperable y tiende a ocurrir sobretodo cuando los intentos de control han fallado, la meta es encajar en el ambiente. En otras ocasiones se trata de solucionar el problema pero a través de otra persona o hacer alguna acción pero que no lleva a la meta. En el caso de los niños se incluyen también respuestas donde se busca la intervención de un adulto para solucionar el problema, lo cual no está contemplado en las categorías de Rothbaum.

Afrontamiento de Abandono de Control. Donde se renuncia a cualquier intento por cambiar las situaciones estresantes o encajar en el ambiente y solamente se huye de la situación o la persona se trata de proteger a sí misma. Las categorías quedaron integradas de la siguiente manera:

#### *Subcategorías incluidas en el Afrontamiento de Control Directo:*

- Solución del problema a través de la acción directa personal
- Solucionar el problema hablando con las personas
- Solucionar el problema expresando afecto como abrazar, dar besos, etc.
- Solucionar el problema y además sacar provecho de él
- Solucionar el problema siguiendo la propia opinión o teniendo confianza en sí mismo
- Pensar, reflexionar
- Pedir Perdón
- Perdonar

#### *Subcategorías incluidas en el Afrontamiento de Control Indirecto:*

- Solución el problema a través de otra persona
- Contarle los problemas a otras personas
- Buscar consuelo emocional en otras personas
- Rezar
- Hablan conmigo, me regañan
- Hacer lo contrario de lo que se le pide, no hacer las cosas, rebelarse, repelar
- Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otras personas como no hablar, no comer, no ocuparse, etc
- Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo, haciendo lo que le piden
- Seguir la corriente

- Tranquilizarse, calmarse
- Hacer lo contrario de lo que se le pide
- Responder con una agresión activa que daña física o verbalmente a otros como pegar, gritar, etc

*Subcategorías incluidas en el Afrontamiento Abandono de Control:*

- Realizar una acción para distraerse del problema: oír música, ver televisión, irse a otro lugar , oír radio, bañarse, tomar agua, leer
- Desconectarse del problema encerrándose o replegándose sobre si mismo, meterse a la cama o dormir, encerrarse en el cuarto
- Ignorar la situación, no hacer caso
- Dejar que se de la situación sin intervenir para evitar problemas, callar, dejar que lo castiguen
- Esconderse en un sitio para no ser encontrado o fingir estar dormido, tratar de hacer algo pero que no lo sorprendan
- Estar presente pero fingir que el problema no existe, ocultar el problema u ocultar sentimientos
- Cambiar la conversación, decir excusas
- Darse por vencido y no solucionar el problema
- Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos como depresión, tristeza etc.
- Negarse a aceptar el problema
- Olvidar
- Autoagredirse como pegarse, tratarse de matar, etc.
- Culpar a otra persona para evitar el problema
- No hacer Nada
- Reírse cuando debe estar triste, ser pasivo cuando tiene que actuar o viceversa

Las respuestas

No sucede o no me importa se excluyeron de esta clasificación, así como las que no mostraban ninguna respuesta

**10.3.1 Datos descriptivos de las categorías de Afrontamiento en población Total.**

Para el Afrontamiento de Control Directo la media en Población Total fue de 9.48 con una DE de 4.79.

En el Afrontamiento de Abandono de Control la media en Población Total fue de 16.82 con una DE de 5.74.

En el Afrontamiento de Control Indirecto en Población Total fue de 3.94 con una DE de 3.18.

### **10.3.2 Datos descriptivos y análisis de las categorías de Afrontamiento en relación al Género en población total.**

En el Afrontamiento de Control Directo la media para la población de hombres fue de 8.89 con una DE de 5.06 y para las mujeres la media fue de 10.50 con una DE de 4.48.

En el Afrontamiento de Control Indirecto la media para la población de hombres fue de 4.42 con una DE de 3.53 y para las mujeres la media fue de 3.91 con una DE de 2.97

En el Afrontamiento Abandono de Control la media para la población de hombres fue de 18.51 con una DE de 5.45 y para las mujeres la media fue de 17.34 con una DE de 4.98.

A través de la prueba t de student se encontraron diferencias significativas en relación al Género en el Tipo de Afrontamiento de Control Directo ( $t=3.095$ ,  $p=.002$ ) y en el Afrontamiento Abandono de Control ( $t=-2.074$ ,  $p=.039$ ). No se encontraron diferencias en el Afrontamiento de Control Indirecto.

### **10.3.3 Datos Descriptivos y Análisis de las Categorías de Afrontamiento en relación al Grado Escolar en población total.**

Se encontraron diferencias significativas en la variable Afrontamiento de Control Directo en relación al Grado Escolar a través del análisis de varianza de una vía ( $F=9.958$ ,  $p=.001$ ) y en el Afrontamiento de Abandono de control ( $F=8.003$ ,  $p=.001$ ). No se encontraron diferencias en el Afrontamiento de Control

En la comparación de cada uno de los grados escolares se encontraron diferencias significativas en:

Afrontamiento de Control Directo. Se encontraron diferencias significativas en relación al 4° y 6° Grado ( $p=.001$ ) y entre el 5° y 6° ( $p=001$ ).

Afrontamiento de Control Indirecto. Se encontraron diferencias significativas en relación al 4° y 6° Grado ( $p=.022$ ).

Afrontamiento de Abandono de Control. Se encontraron diferencias significativas en relación al 4° y 6° Grado ( $p=.005$ ) y entre el 5° y 6° ( $p=.001$ ).

#### **10.4 Resultados de los Análisis de Regresión de las variables Autoestima Estrés, Afrontamiento, Edad e Índice de Afrontamiento.**

Para cada modelo de regresión, se señala la R, la  $R^2$ , la  $R^2$  ajustada ( $R^2$  aj) y el error estándar obtenidos (EE), así como la F y su nivel de significancia. Las dimensiones que entraron al modelo de regresión en la ecuación final, sus puntajes B y Beta, el error estándar que aportaron cada una a la B, la T y significancia estadística respectivas. La población Total fue de 339.

##### **10.4.1 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Estrés.**

En las dimensiones predictoras de Estrés como Variable Dependiente y Autoestima como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.410$  y una  $R^2=.168$ . La  $R^2$ aj fue de  $.166$  y el EE fue de  $59.94$ . Se obtuvo de forma global una  $F= 82.107$  ( $p<.001$ ) y  $B=-.295$  ( $p<.001$ ).

##### **10.4.2 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Control Directo.**

En las dimensiones predictoras de Afrontamiento de Control Directo como Variable Dependiente y Autoestima como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.229$  y una  $R^2=.052$ . La  $R^2$ aj fue de  $.050$  y el EE fue de  $4.67$ , de modo que al predecir puntajes de esta dimensión a partir de la ecuación de regresión se tendrá un error de  $+4.67$  respecto al promedio. Se obtuvo de forma global una  $F= 22.405$  ( $p<.001$ ) y  $B=.215$  ( $p<.001$ ).

##### **10.4.3 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Control Indirecto.**

En las dimensiones predictoras de Afrontamiento de Control Indirecto como Variable Dependiente y Autoestima como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.215$  y una  $R^2=.046$ . La  $R^2$ aj fue de  $.044$  y el EE fue de  $3.11$ . Se obtuvo de forma global una  $F= 19.594$  ( $p<.001$ ).  $B=-.134$  ( $p<.001$ ).

##### **10.4.4 Regresión Lineal de las variables Autoestima y Afrontamiento de Abandono de Control.**

En las dimensiones predictoras de Abandono de Control como Variable Dependiente y Autoestima como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.213$  y una  $R^2=.045$ . La  $R^2$ aj fue de  $.043$  y el EE fue de  $5.62$ . Se obtuvo de forma global una  $F= 19.318$  ( $p<.001$ ) y  $B=-.241$  ( $p<.001$ ).

#### 10.4.5 Regresión Lineal de las variables Edad y Autoestima.

En las dimensiones predictoras de Autoestima como Variable Dependiente y Edad como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.074$  y una  $R^2=.005$ . La  $R^2_{aj}$  fue de  $.003$  y el EE fue de  $5.08$ . Se obtuvo una  $F=2.234$  ( $p<.136$ ) y  $B=23.058$  ( $p<.136$ ).

#### 10.4.6 Regresión Lineal de las variables Edad y Estrés.

En las dimensiones predictoras de Estrés como Variable Dependiente y Edad como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.056$  y una  $R^2=.003$ . La  $R^2_{aj}$  fue de  $.001$  y el EE fue de  $65.62$ , de modo que al predecir puntajes de esta dimensión a partir de la ecuación de regresión se tendrá un error de  $+65.62$  respecto al promedio. Se obtuvo una  $F=1.299$  ( $p<.255$ ) y  $B=-4.479$  ( $p<.255$ ).

#### 10.4.7 Regresión Lineal de las variables Edad e Índice de Afrontamiento.

En las dimensiones predictoras del Índice de Afrontamiento como Variable Dependiente y la Edad como Variable Independiente, el modelo de regresión arrojó una  $R=.183$  y una  $R^2=.033$ . La  $R^2_{aj}$  fue de  $.031$  y el EE fue de  $.6725$ , de modo que al predecir puntajes de esta dimensión a partir de la ecuación de regresión se tendrá un error de  $+6.725$  respecto al promedio. Se obtuvo de forma global una  $F= 14.033$  ( $p<.001$ ),  $B=.151$  ( $p<.001$ ).

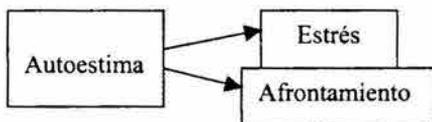
Posteriormente, se realizó un análisis factorial de segundo orden con rotación oblimin, al inventario de Autoestima. Con el primer factor como variable independiente, se realizaron regresiones por separado con las variables dependientes de Estrés, Afrontamiento Directo, Afrontamiento Indirecto y Abandono de Control, obteniendo los siguientes resultados:

Variables 1er Factor	V.D.	R	R <sup>2</sup>	R <sub>aj</sub>	EE	F	Sig.
16,17,22,23,25,7,4,6, 12, 21,24,26	Estrés	.439	.192	.168	59.88	7.84	.000
	A. Directo	.274	.075	.047	4.67	2.66	.002
	A. Indirecto	.249	.062	.034	3.13	2.18	.012
	Abandono	.298	.089	.061	5.57	3.199	.000

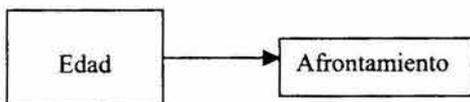
En todos los casos se puede observar que existió un mayor porcentaje de la varianza explicada, pasando en el Estrés del 16% al 19%, en el Afrontamiento de Control Directo de 5% al 7%, en el Afrontamiento de Control Indirecto del 4% al 7% y en el caso del Abandono de Control del 4% al 8%.

De los anteriores resultados se pueden derivar los siguientes modelos :

En el primero el Estrés y el Afrontamiento se ven afectados por la Autoestima



En el segundo, el Afrontamiento se ve afectado por la Edad



## 11. Discusión y Conclusiones

Se cubrió el Objetivo General de la investigación de evaluar en una población niños si la autoestima influye en la percepción del Estrés y el tipo de Afrontamiento y se confirman las dos primeras hipótesis 1) Existe una relación entre Autoestima y Estrés, 2) Existe una relación entre el tipo de Afrontamiento y la Autoestima.

Lo anterior se considera muy importante y contribuye a ampliar el cuerpo de la teoría, al mostrar que tanto el Estrés como el Afrontamiento, con un gran nivel de certeza van a ser afectadas por la Autoestima, pero ésta también está limitada en su participación a un 19% en el caso del Estrés; a un 7% en el caso del Afrontamiento Directo, a un 6% en el Afrontamiento Indirecto y a un 8% en el Abandono de Control, de acuerdo a la relación encontrada con el primer factor del Cuestionario de Autoestima en el análisis factorial de segundo orden y las anteriores variables estudiadas. Por lo tanto, se muestra que existen otras variables que afectan el modelo, en el cual la Autoestima no es la única variable responsable del comportamiento, pero si la pone en una dimensión considerable, tomando en cuenta que el estudio se realizó en población escolar sin una patología específica. Lo anterior concuerda con lo reportado en otros países como lo expresado por Gore y Eckenrode (1996) en relación a las variables psicológicas, que alteran el significado de los sucesos ambientales, que interactúan con el medio tanto al percibir el Estrés cotidiano, así como para llevar a cabo esfuerzos para enfrentar con éxito los sucesos estresantes.

Al encontrar que con una Autoestima alta, aumenta el Afrontamiento Directo y disminuye el Indirecto y el Abandono de Control, se confirma lo que Field (1993) menciona, en relación a que si se tiene una Autoestima alta, la persona puede tener el control de su vida, en este caso afrontar directamente los problemas, buscar soluciones que alteren el problema con la confianza de que pueden ser exitosos, dado que en las distintas áreas de su vida medidas a través del cuestionario de Coopersmith, dejan ver un adecuado concepto de sí, buenas relaciones a nivel social y familiar, así como buena adaptación en la escuela.

Por el contrario, si lo que se posee es una Autoestima baja, como también Field (1993) lo ha mencionado, lo que rige el comportamiento es la duda, la defensividad y el miedo. Así, los niños tienen que recurrir a distintas formas de afrontar las situaciones a través de otras personas o simplemente renunciando a cualquier tipo de control. Lo anterior igualmente está en relación a lo expresado por Millon (1998) quien menciona que las personas con baja Autoestima actúan en función de los demás y no de sí mismos. Es en estos casos, cuando se tiene un bajo concepto de sí mismo, los sucesos estresantes son percibidos con una mayor intensidad y las respuestas de afrontamiento son dadas a través de otras personas o con acciones que simplemente descargan sentimientos, pero que no afectan de ninguna manera el problema, por lo que éste se mantiene sin modificar.

Asimismo, los datos encontrados, vistos a través de la variable Autoestima, confirman que desde los años escolares, los niños y niñas, se muestran activos al seleccionar y evaluar la intensidad de los sucesos de su medio ambiente, poniéndolos como dice Rutter (1996) en una posición activa y no como sujetos pasivos de las situaciones que se les presentan, se

confirma además que las diferencias individuales juegan un papel importante en este proceso.

Por todo lo anterior se puede decir que la variable Autoestima, al estar relacionada tanto a los niveles de Estrés que perciben los niños y niñas como al Afrontamiento, se vuelve indispensable para estudiar estos fenómenos y para incidir en ellos. De esta forma si se facilita el desarrollo de la Autoestima desde los primeros años, se puede decir que se está trabajando con miras a la prevención de dificultades en el proceso de desarrollo a largo plazo, porque como lo menciona Rutter (1988,1996), los efectos del estrés pueden afectar algunos de los parámetros de crecimiento y la adaptación, ya sea en beneficio, cuando se aprende a afrontarlo, o causando patología, en los casos en los que éste rebasa las habilidades adquiridas, o bien modificando la habilidad posterior para tolerarlo o manejarlo. Así, el equilibrio emocional de la persona a largo plazo, dependerá de que el Afrontamiento se haya llevado a cabo con éxito en las primeras etapas de la niñez.

En relación con la tercera hipótesis: Existe una relación entre Grados Escolares y las variables de Autoestima, Estrés y Afrontamiento, esta hipótesis no se confirma en el caso de la Autoestima ni del Estrés. En cambio en el caso del Afrontamiento si se confirma esta relación, lo cual puede explicarse por el aumento de las habilidades para Afrontar, las cuales se van adquiriendo paulatinamente de acuerdo a la Edad, como se confirmó a través de la regresión lineal de la edad en relación con el índice de afrontamiento con resultados con un alto nivel de significancia.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación:

1. Elaborar los instrumentos específicos para la medición de la Autoestima y el Estrés en niños y obtener la validez y confiabilidad.

Se elaboraron los instrumentos los cuales obtuvieron alta validez y confiabilidad.

## 2. Analizar la variable Autoestima en relación al Género

Se obtuvieron los resultados que se han encontrado en otros estudios, en donde no existen diferencias significativas entre los sexos. De esta forma se confirman los resultados de la revisión que hacen Maccoby y Jacklin (1974) de 30 estudios, los cuales utilizaron para la medición, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1959) y la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969). Igualmente Wylie (1979) llega a la misma conclusión a partir de una revisión de 47 estudios y asimismo Harter (1982), puso de manifiesto que la autoestima era igual para hombres y para mujeres. Asimismo Major y cols. (1999) a partir de un meta análisis de más de 200 estudios en los últimos diez años de investigación, llegan a la conclusión de que es muy aventurado determinar las diferencias de autoestima global según el sexo, sin tomar en cuenta las variables que pueden moderar dicha relación como la edad, la clase social, la raza y sobretudo el método de evaluación de la autoestima. En sus estudios encontraron que la edad modera la relación observada entre género y autoestima global y que entre los niños y niñas de 5 a 10 años y hasta la preadolescencia, casi no aparecen diferencias. Es a partir de esa edad que algunos estudios empiezan a mostrar algunas diferencias a favor de los hombres, quienes muestran una autoestima mas elevada.

En este estudio, solo se observa una media total ligeramente mayor en hombres en relación a las mujeres, pero la diferencia no es significativa.

### 3. Analizar la variable Estrés en relación al Género.

No se encontraron diferencias significativas en relación al género en la puntuación total de Estrés, sin embargo la media total obtenida es ligeramente mayor para las mujeres que para los hombres. En cuanto a la intensidad del estrés reportada para los diferentes reactivos, se encontró que en casi todos los reactivos, las mujeres muestran puntajes más altos ante las situaciones generadoras de estrés relacionadas a la familia, la escuela y los amigos, con excepción de los siguientes reactivos relacionados a actividades que implican sumisión ante las figuras de autoridad y aceptación de situaciones relacionadas con las decisiones de los compañeros:

¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?

¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?

¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?

¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?

¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?

¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?

¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?

¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?

¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?

Lo anterior coincide con lo reportado por Kanner y colaboradores (1991), quienes observaron que las niñas reportaban sucesos diarios relacionados a la familia, la escuela y a sí mismos como significativamente más desagradables que los niños, como por ejemplo las peleas entre los padres, la interferencia de los hermanos, el disgusto por la apariencia, perder algo, preocupaciones con respecto a los padres, no saber la respuesta en la escuela, sentirse inferior a otros niños o no tener suficiente privacidad, etc. Sorensen (1993) por su parte encontró que las situaciones del medio que causaban más estrés a las niñas, eran los asuntos escolares y las que tienen que ver con el apoyo social; en cambio para los niños, eran las situaciones relacionadas con las actividades físicas.

### 4. Analizar la variable Autoestima en relación al Grado Escolar.

En la primera fase de la investigación no se encontraron diferencias significativas en la variable Autoestima en relación al Grado Escolar a través del análisis de varianza de una vía. Tampoco se encontraron en la segunda fase de la investigación a través del análisis de regresión.

### 5. Analizar la variable Estrés en relación al Grado Escolar.

En la primera fase de la investigación no se encontraron diferencias significativas en la variable Estrés en relación al Grado Escolar a través del análisis de varianza de una vía. Tampoco se encontraron en la segunda fase de la investigación a través del análisis de regresión.

## 6. Categorizar las principales respuestas de Afrontamiento frente a las situaciones estresantes del Instrumento de Estrés

En la primera fase de la investigación se hicieron las primeras clasificaciones de las respuestas de afrontamiento, sin embargo se vio que las categorías propuestas, tomadas de las clasificaciones para adultos, no se adaptaban a los niños, lo cual fue igualmente reportado por Sorensen (1993). En el anexo #4 se presentan las tablas con las subcategorías de respuesta detalladas para cada una de las preguntas del cuestionario de Estrés, así como el porcentaje de respuestas.

## 7. Obtener Datos Descriptivos para la Población Total y por Género de las categorías y subcategorías propuestas

En la primera fase de la Investigación se clasificaron las respuestas de acuerdo a distintas categorías, que representaban directamente las acciones que los niños realizaban para liberarse de las situaciones estresantes. Tres de estas categorías donde las Mujeres obtienen un puntaje mayor son:

Solución el problema a través de una acción directa personal (mujeres 18.45% ; 15.25% hombres),

Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos (5.91% mujeres; 4.24% hombres) y

Solución el problema hablando con las personas (4.19% mujeres; no hay respuestas en hombres).

Estos datos coinciden con lo encontrado por Sorensen (1993), en relación a que las niñas reportaran mas esfuerzos de afrontamiento de solución de problema, mas respuestas emocionales y comportamientos de búsqueda de apoyo social. Wertlieb y colaboradores (1987) también afirmaron que las niñas de edad escolar tendían más a presentar respuestas de búsqueda de apoyo emocional.

Por otro lado, una de las categorías donde los hombres obtienen un mayor puntaje es:

Responder con una agresión activa (4.65% hombres, no hay respuestas en mujeres), lo cual coincide con los resultados de Sorensen (1993), donde los niños reportaron mas respuestas de rebeldía y agresión física como respuestas al estrés. Igualmente Ryan (1989), observó que los niños escolares reportaban mas respuestas que implicaban agresión y actividad física en relación al afrontamiento.

En la segunda Fase de la Investigación, se tomaron categorías mas amplias de respuesta a las situaciones estresantes: Respuestas de Control Directo, Abandono de Control o Control Indirecto. De acuerdo a esta categorización de las respuestas de afrontamiento, no se encontraron diferencias significativas en relación al género.

### Limitaciones del estudio

En relación a la Autoestima, es importante mencionar que los aspectos metodológicos al estudiar infantes tienen algunas limitantes, como la reducida capacidad de expresión que tienen los niños y debido a que los aspectos de la personalidad aún no están totalmente definidos, lo cual dificulta la comprensión de los fenómenos. Asimismo, sus respuestas pueden ser influenciadas por las reacciones de los adultos y por la constante evolución de los aspectos físicos, cognitivos o emocionales, como resultado de los procesos del desarrollo.

Por otro lado, las situaciones que generan Estrés, en población infantil, al igual que en población adulta, están intrínsecamente relacionadas con las acciones dirigidas al Afrontamiento, pero en el caso de los niños, éstos requieren de un determinado nivel de maduración para contar con las habilidades necesarias para afrontar las situaciones problemáticas, así como de un ambiente y apoyo adecuado para que puedan probar sus capacidades y aprender de sus errores.

En lo relativo a la categorización de respuestas de Afrontamiento en la población de escolares, se tiene la limitante de que las categorías utilizadas para adultos, al aplicarlas a los niños, no tienen una correspondencia equivalente, porque sobretodo en los primeros años, los menores dependen completamente de los adultos para solucionar sus problemas y esa es la forma de afrontar los mismos, lo cual plantea la situación de que lo que puede ser adecuado y enfocado al problema en una etapa de acuerdo a la edad, puede no serlo en otra etapa, lo cual dificulta la utilización de una clasificación general.

### Generalización de los resultados

Los datos de este estudio, si bien coinciden con estudios en otros países, no pueden generalizarse dado que se trata de un estudio inicial en población infantil y reflejan únicamente la edad de los niño(as) que participaron, ya que en cada etapa del desarrollo existen diferencias claras en cuanto al aspecto físico, mental y emocional. Por lo mismo, al ser éste un estudio transversal, no tendría paralelo con otras etapas.

Con el fin de tener una visión más amplia de cómo se dan los procesos al evaluar los sucesos estresantes y el afrontamiento y a su vez cómo inciden en el desarrollo, se requerirán de estudios longitudinales más amplios que a su vez también cubran otras variables del medio que puedan afectar estas variables. Es importante tener en cuenta que el estudio de los aspectos emocionales puede establecer un puente para tener una adecuada comprensión de cómo surgen las diferencias individuales en la exposición al riesgo.

## 12. Referencias Bibliográficas

- Adler A. (1927). *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, en S. Coopersmith (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Aldwin, C. (1990) The Elders Life Stress Inventory (ELSI): Egocentric and nonegocentric stress. In M:A:P: Stephens , S.E. Hobfall, J.H. Crowther y D.L. Tennenbaum (Eds.) *Stress and coping in late life families* (pp. 49-69). New York:Hemisphere.
- Aldwin C.M. (2000). *Stress, Coping and Development. An integrative perspective*. NY:The Guilford Press.
- Allport (1961). *Pattern and growth in personality*. 2a. Edición revisada. Holt. Nueva York. Traducido al castellano en Allport (1965). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder
- Altschusler J.A.y Ruble D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development* 60, 1337-1349.
- Arnold (1990). *Childhood stress*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Aronson, E. y Mills, J. (1959). The effects of severity of initiation on linking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 177-181, en S. Coopersmith. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Ausubel, D.P. y col. (1955). Perceived parent attitudes as determinants of ego structure. *Child Development*, 25, 173-183, en V. Cardenal (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Ballif, B.L. (1981). The significance of the self-concept in the knowledge society. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen y K.J. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge Mass: Ballinger.
- Bandura, A. (1977). Self-efficay: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 1978, 344-358. Traducido al castellano en A. Fierro (1981), *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bardwick, J. (1971). *The psychology of Women*. Nueva York: Harper y Row.
- Bell R.Q. y Harper L.V. (1977). *Child Effects on adults*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Bem, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 183-200.

- Bledsoe, J.C. (1961). Sex differences in Mental Health Analysis scores of elementary pupils. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 364-365.
- Bledsoe, J.C. (1964). Self concepts of children and their intelligence, achievement, interest and anxiety. *Journal of Individual Psychology*, 20, 55-58.
- Bledsoe, J.C. (1973). Sex differences in self-concept: fact or artifact? *Psychological Reports*, 32, 1253-1254.
- Branden N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Ed. Paidós.
- Brooks-Gunn J. Y Warren M.P. (1985). Effects of delayed menarche in different contexts: Dance and nondance students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 285-300.
- Brooks-Gunn, J. (1992). Growing up female: Stressful events and the transition to adolescence. En T. M. Field, P.M. Mc Cabe y N. Schneidermann (Eds.). *Stress and coping in infancy and childhood* (119-145). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Brown G.W. y Harris T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. Nueva York: The Free Press.
- Brown G.W., y Harris T.O. (Eds.) (1989). *Life events and illness*. Nueva York E.U. : Ed. Guilford.
- Bryant B.K. (1985). The neighborhood walk. Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, (3 Serial No.210).
- Cannon W.B.(1932 ). The wisdom of the body. Nueva York: E.U. Ed. Norton en E. S. Sorensen (1993) *Children's stress and coping. A family perspective*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press
- Caplan (1981). Mastery of stress: Psychosocial aspects. *American Journal of Psychiatry*, 138, 4, 413-420.
- Cardenal, V. (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Caspi A., Elder G. y Bem D. (1987). Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 22, 303-308.
- Chandler L.A. (1981). The source of stress inventory. *Psychology in schools*, 18, 164-168.
- Cicchetti D. y Olsen K. (1990). The developmental psychopathology of child maltreatment. En M. Lewis y S.M. Miller (Eds.) *Handbook of developmental psychopathology* (261-279). New York: Plenum.

- Cicchetti D. y Rizley R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development*, 11, 31-55.
- Coddington R.D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in disease of children. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 7-18.
- Cohen F. y Lazarus R.S. (1979). Coping with the stresses of illness. En G. Stone, F. Cohen y N.E. Alder. *Health psychology*, 19, 217-254.
- Combs, A.W. (1981). Some observations on self-concept research and theory. En M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen y K.J. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Combs, A.W y Snygg D. (1959) Individual Behavior: a perceptual approach to behavior, en V. Cardenal (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Compas B.E., Banaez G.A., Malcarne V.L. y Worsham N. (1991). Perceived control and coping with stress. A developmental perspective. *Journal of social issues*, 47, 23-43.
- Compas B.E., Orosan P.G., y Grant P.E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of adolescence*, 16, 331-349.
- Compas B.E., Worsham N.L. y Ey S. (1992). Conceptual and developmental issues in children's coping with stress. En A.M. La Greca L.J., Siegel J.L., Wallander y C.E. Walker (Eds). *Stress and coping in child health (7-24)*. New York: Guilford Press.
- Compass, B.E. Malcarne .L. y Fondacaro K.M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Coopersmith, C.H. (1959). Determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 59, 87-94, en V. Cardenal (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cummings E.M. (1987). Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58, 976-984.
- Cummings E.M. (1987). Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58, 976-984.
- Damon W. (1977) *The social world of the child*. San Francisco, E.U: Jossey-Bass.
- Davidson, K.S. y col. (1958). Differences between mothers and fathers ratings of low anxious and high anxious children. *Child Development*, 29, 115-160, en V. Cardenal (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

- De Longis A., Coyne J.C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R.S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Dickey J.P. y Henderson P. (1989). GAT young children say about stress and coping in scholl. *Health Education*, February-march, 14-17.
- Dise-Lewis J.E. (1988). The life events and coping inventory: An assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine*, 50, 484-499.
- Dunn, J. (1988). Normative life events as risk factors in childhood. En M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Elder G.H. Jr. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elkind D. (1981). *The hurried child*. Ed. Addison- Wesley, E.U.
- Elorza H. (1999). *Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Oxford University Press.
- Elwood S. (1987). Stressor and coping response inventories for children. *Psychological Reports*, 60, 931-947.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 403-416. Traducido al castellano en A. Fierro (1981). *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid:Alianza.
- Epstein, S. (1990). CognitiveExperiential Self-Theory. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality*. Nueva York: The Guilford Press.
- Erickson E. (1950). *Childhood And Society*. New York: Norton, en V. Cardenal (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Erickson E. H. En: D.E. Papalia, S.W. Olds. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: Ed. Mc. Graw Hill.
- Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico: Concepto y metodología*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Fein, D.y col. (1975). Sex differences in preadolescent self-esteem. *Journal of Psychology*, 90, 179-183.
- Feingold, A. (1994). Gender differences ins personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.

- Field T.(1991). Stress and coping from pregnancy through the postnatal period. On E.M: Cummings, A.I. Greene y K.H. Karraker (Eds). *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (45-59).. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Field L. (1993). *Creating Self-esteem. A practical Guide to Realizing Your True Worth*. Gran Bretaña: Element Books.
- Fierro, A. (1984). *Técnicas de investigación de la personalidad*. Instituto de Ciencias de la Comunicación Salamanca.
- Fierro, A. (1986). Autoestima implícita: su medición y correlatos. *Evaluación Psicológica*, 2 ,4, 73-98.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (comp.). *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fitts, W.H. (1965). *Manual for Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- Folkman S. y Lazarus R.S. (1980). An analisis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Freud, S. (1973). *El yo y el ello*. Obras completas 3ª. Edición. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frydenberg E.y Lewis R. (1990). How adolescents cope with different concerns: The development of the Adolescent Coping Checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin* 3, 63-73.
- Gallardo, J.A. (1994) *Impacto del maltrato físico sobre el ámbito socioafectivo en niños de status bajo y edad escolar*. Tesis doctoral, Microficha No. 96. Málaga, España.: Universidad de Málaga.
- Gallardo, J.A., Trianes, M.V. y Jiménez, M. (1998). *El maltrato físico hacia la infancia. Sus consecuencias socioafectivas* Málaga, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Garnezy N, Kagan J. y Rutter M. (1988). *Stress, coping and development in children*. Baltimore, E.U: The Johns hopkins University Press.
- Garnezy N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, 459-466.
- Garnezy N.y Rutter M. (1983). *Stress, coping and development in children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Garnezy N.y Rutter M. (1985). Acute reactions to stress. In M. Rutter y L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. (2a. ed., 152-178). Oxford:Blackwell Scientific.

- González Forteza C.F. (1992). *Estrés Psicosocial y Respuestas de Enfrentamiento: Impacto sobre el Estado Emocional en Adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Maestro en Psicología Social. Universidad Autónoma de México, Facultad de Psicología, División de estudios de posgrado, (p. 166).
- Gore S. Y Eckenrode J. (1996). Context and process in research on risk and resilience En: R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy y M. Rutter. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*. Ed. Cambridge University Press.
- Grych, J.H. y Fincham, F.D. (1990). Marital conflict and children's adjustment : A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin* , 108, 267-290.
- Haggerty, R.J. , Sherrod, L.R., Garmezy., N y Rutter, M. (1996). *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge University Press.
- Hammen C., Marks T., Mayol A. y de Mayo R. (1985). Depressive self schemas, life stress and vulnerability to depression. *Journal of Abnormal Psychology*. 94, 308-319.
- Hammen C., Ellicott A., Gitlin M. y Jamison K.R., (1989). Sociotropy/ autonomy and vulnerability o specific life events in patients with unipolar and bipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*. 98.
- Hart, A. (1992). *Hijos con estrés*. España: Libros Cúpula.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hartman, H. (1964). *Essays on ego psychology*. Nueva York: International University Press.
- Hill, J.P. y Lynch, M.E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. En J. Brooks-Gunn y A.C. Peterson (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychological perspectives* (201-228). Nueva York: Plenum Press.
- Humphrey, J.H. (1984). *Stress in Childhood*. Nueva York: AMS Press.
- Heinicke C. y Westheimer I. (1966). *Brief separations*. Nueva York, E.U: International University Press.
- Horney, K. (1945). Our inner conflicts. New York: Norton, en S. Coopersmith (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- James W. (1890). Principles of Psychology. New York: Holt, en S. Coopersmith (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Jenkins, J.M. y Smith, M.A. (1990). Factors protecting children living in disharmonious homes: Maternal reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 60-69.

- Johnson J.H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Beverly Hills, CA. E.U.: Ed. Sage.
- Kagan J. (1988). Stress and coping in early development. En N. Garnezy y M. Rutter. *Stress, Coping and Development in Children*. The John Hopkins University Press.
- Kalter N. (1987). Long-term effects of divorce on children: A developmental vulnerability model. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 587-600.
- Kanfer, F.H. (1978). The many faces of self-control or behavior modification changes its focus. VIII International Branff conference. Traducido al castellano: Las múltiples caras del autocontrol o la modificación de conducta cambian su centro atencional. *Análisis y modificación de conducta*, 4 (5).
- Kanner A.D., Coyne J.C., Schaefer C. y Lazarus R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1, 4-39.
- Kanner A.D., Harrison A. y Wertlieb D. (1985). *Development of the children's hassles and uplifts scales*. Poster session presentation at the meeting of the American Psychological Association. Los Angeles CA, E.U.
- Kanner A.D., Feldman, S.S., Weinberger, D.A. y Ford, M.E. (1991). Uplifts, Hassles and adaptational outcomes in early adolescents. En A. Monat y R.S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping. An anthology* (3a Ed. 158-181). Nueva York: Columbia University Press.
- Karraker K.H. y Lake M. (1991) Normative stress and coping proceses in infancy. En E.M. Cummings, A.L. Greene y K.H. Karraker (eds) ). *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (.85-108). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Katcher, A. (1955). The discrimination of sex differences by young children. *Journal of Genetic Psychology*, 5, 186-195, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (82-172). Stanford: Stanford University Press.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press, citado en Mack J.E. y Ablon S.L (1983). *The development and sustenance of self-esteem in childhood*. New York: International Universities Press.
- Kolberg L. En: D.E. Papalia, S.W. Olds. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: Ed. Mc. Graw Hill.
- Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: Ed. McGraw-Hill.

- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford:University Press.
- Lecky P.(1945). *Self consistency, a Theory of Personality*. New York, E.U.:Island Press, en S. Coopersmith (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Nueva York: Oikos-Tau. Barcelona.
- Lerner, R.M.Orlos, J.B. y Knapp, J.R. (1976). Physical attractiveness, physical effectiveness, and self-concept in late adolescents. *Adolescence*, 11, 313-326.
- Lewis C.E., Siegel J.M. y Lewis M.A.(1984). Feeling bad: Exploring Sources of distress among preadolescent children. *American Journal of Public Health*, 74, 117-122.
- Lin N. (1986). Modeling the effects of social support. En: N. Lin, A. Dean y W.M. Ensel. *Social support, life events and depression*. Orlando, FL. E.U.:Ed. Academic Press.
- Lindzey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Lynch, M.D. (1981). Self-concept development in childhood. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen y K.J. Gergen (Eds.) *Self-concept: Advances int theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Maccoby Eleanor E. (1988). Social-emotional development and response to stressors en: N. Garnezy y M. Rutter. *Stress, Coping and Dvelopment in Children*. Baltimore, E.U.: Ed. John Hopkins University Press.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J. Y babey, S.H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W.B. Swann, Jr., J.H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet taylor Spence* (223-255). American Psychological Association. Washington DC.
- Markus, H. y Sentis, K.(1982). The self in social information processing. En J. Suls (Ed.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Masten A.S., Best K.M. y Garnezy N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2, 425-444.
- McNamee A. (1982). *Children and stress: Helping children cope*. Ed. Association for Childhood Educational International. Wasington D.C., E.U.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press en S. Coopersmith. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

- Sorensen E. S. (1993). *Children's stress and coping. A family perspective*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press
- Meyer R.J. y Haggerty R.J. (1962). Streptococcal infection in families: Factors affecting individual susceptibility. *Pediatrics*, 29, 539-549.
- Millon, T.(1998). *Trastornos de la personalidad. Mas allá del DSM*. Barcelona: Masson .
- Monroe S.M. (1983). Major and minor life events as predictors of psychological distress: Further issues and findings. *Journal of Behavioral Medicine*, 5, 189-205.
- Moos R.H. (1974). Determinants of physiological responses to symbolic stimuli: The role of the social environment. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5, 389-399.
- Moos R.H. y Schaeffer J.A. (1986). Life transitions and crisis: A conceptual overview. En R.H. Moos. *Coping with life crisis*. Nueva York, E.U.:Ed. Plenum.
- Morris, D., Soroker E. y Burrus, G. (1964). Follow-up studies of shy, withdrawn children: Evaluation of later judgments. *American Journal of Orthopsychiatry*. 34, 685-695.
- Murphy L.B. y Moriarty A.E. (1976). *Vulnerability, coping and growth: From infancy to adolescence*. Yale University Press. New Heaven, CT. E.U.
- Murphy L.B. (1974). Coping, vulnerability and resilience in childhood. En. G.V. Coelho, D.A. Hamburg y J.E. Adams. *Coping and adaptation*. Nueva York, E.U.: Basic.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Price, J.M. y DeRosier, M.E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Chicheti y C.I. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology*. Vol II (96-161). Nueva York: Willey,
- Pearlin L.I., Lieberman M.A., Menaghan E.G. y Mullan J.T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337-356.
- Piaget J. (1952). The origins of intelligence in children. Nueva York, E.U.: Ed. International Universities Press, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Piers,E.V. y Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concepts in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 2, 91-95.
- Piers, E.V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers- Harris children's self-concept scale*. Nashville:Counselor Recordings and Tests.
- Quinton D.y Rutter M. (1976). Early hospital admissions and later disturbances of behaviour: An attempted replication of Dougla's findings. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 447-459.

- Rapaport, D. (1967). *La estructura de la teoría psicoanalítica. Un intento de sistematización*. Buenos Aires: Paidós.
- Reasoner R. (1982). *A parent's guide to develop Self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (p.1-2).
- Robichaud, M. G. R. (2003). *L'enfant Souffre-douleur*. Canada: Les Editions de L'homme.
- Rodriguez Tomé, H.(1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rogers, C. (1951). Client-centered therapy. Boston Houghton Mifflin. Traducido al castellano: (1986) Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires Paidós. Citado en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. ( 1954). Changes in the maturity of behavior as related to therapy. En C. Rogers y R.F. Dymond (Eds.). *Psychotherapy and personality change (215-237)*. Chicago: University of Chicago Press. Citado en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, T.B. (1977). Self-reference in memory: Recognition of personality items. *Journal of Research in Personality*, 11, 295-305.
- Rogers, T.B. (1982). A model of the self as an aspect of the human information processing system. En J. Suls (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press. Traducido al castellano: (1973). *La imagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rothbaum, F., Weisz, J.R. y Snyder, S.S. (1982). Camping the world and changing the self: A two process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rutter M. (1988) Stress, coping and development: Some issues and some questions. En: Saranson E.S. (1997). *Childrens Stress and Coping. A Family perspective*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press.
- Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En: J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S. Weintraub. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge, Reino Unido: Ed. Cambridge University Press.
- Rutter M. (1983). Statistical and personal interactions: Facets and perspectives. En: D. Magnusson y V. Allen. *Human Development: An interactive perspective*. Nueva York, E.U.: Academic Press.

- Rutter, M. (1996). Stress Research: Accomplishments and tasks ahead En: *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Haggerty R.j.; Sherrod L.R.; Garmezy N y Rutter M. Cambridge University Press.
- Ryan N.M. (1988). The stress-coping process in school age children. Gaps in the knowledge needed for health promotion. *Advances in Nursing Science*, 11, 1-12.
- Ryan N.M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122.
- Sandler I.N.y Block M. (1979). Life stress and maladaptation of children. *American Journal of Community Psychology*, 7, 425-440.
- Sarason (1958). Rorchach behavior and performance of high and low anxious children. *Child Development*, 29, 277-285, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Sears, P.S. (1964). Self-concept in the service of educational goals. *California Journal of Instructional Improvement*, 7, 3-17.
- Seligman , M.E. (1975). *Learned Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco:W. H. Freeman and Company.
- Seyle H. (1974). *Stress without distress*. Nueva York, E.U.: New American Library.
- Shaw D.S. y Emery R.E. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment . *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 27, 200-206.
- Simmons, R.G., Rosenberg, F. y Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-538.
- Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. New York: The Macmillan company. Traducido al castellano: (1969). Ciencia y conducta humana. Barcelona: Fontanella. Citado en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Smith, Y.A. (1978). Sex differences in self-concept revisited. *Australian Psychologist*, 13(2), 161-166.
- Snygg, D. y Combs, A.W. (1950). The phenomenological approach and the problem of "unconscious" behavior: a reply to Dr. Smith. En D. E. Hamacheck (Eds.). (1965). *The self in growth, teaching and learning: selected readings (79-87)*. Nueva Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs. Citado en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

- Sorensen E. S.(1993). *Children's stress and coping. A family perspective*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press. (p. 12).
- Spirito A, Stark L.J., Grace N.y Stamoulis D. (1991). Common problemas and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531-544.
- Sroufe L.A. (1979) The coherence of individual development. *American Psychologist*. 34, 834-841.
- Sroufe L.A. y Rutter M. (1984). The domain of developmental psychology. *Child development*, 55, 17-29.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of pshychiatry. New York: W.W. Norton, en S. Coopersmith. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Thoits P.A. (1991). On merging identity theory and stress research. *Social Psychological Quarterly*, 54, 101-112.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Travillion, K. y Znyder, J. (1993). The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 37-57.
- Trianes, M.V. (1990). *El estrés en la infancia*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Verduzco M.A. (1992). *La autoestima de los niños con trastornos por déficit de atención*. Tesis para obtener el grado de maestría en psicología clínica. Facultad de Psicología UNAM.
- Verduzco M.A., Lara Cantú M.A., Acevedo M. C., Cortés J.F. (1994). Validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. *Revista Intercontinental de Psicología*, 7, 2, 55-64.
- Wachs, T.D. y Plomin, R. (1991). *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*. American Psychological Association, Washington, D.C.
- Walker C.I. (1986). Stress and coping in the siblings of children with cancer. *Dissertations abstracts International*,. 47-07, 2841B (Univeristy Microfilms no. DA8624430).
- Wallerstein J.S., Corbin S.B. y Lewis J.M. (1988). Children of divorce: A 10 year study. En E.M. Hertherington y J.D. Arasteh (Eds.). *Impact of divorce, single parenting and stepparenting on children*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum. (197-224)
- Wallerstein J.S.y Kelly J.B. (1980). *Surviving the breakout: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.

- Wallon, H. (1932). La conscience de soi: ses degrés et ses mécanismes de trois mois à trois ans. *Journal de Psychologie*, 29, 744-783, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 3-4, 279-286, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Wallon, H. (1963). Niveaux et fluctuations du moi. *Enfance*, 1-2, 88-97, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Weisz J.R. (1986). Understanding the developing understanding of control. En M. Perlmutter (Ed). *Minnesota Symposium in Child Psychology: Vol. 18. Cognitive Perspectives on Children's social and behavioral development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. (págs.219-275)
- Wertlieb D. Weigel C. y Feldstein M. (1987). Measuring children's coping. *Journal of Orthopsychiatry*, 57-4, 548-560.
- Wheaton B. (1990). Life transitions, role histories and mental health. *American Sociological Review*, 55, 209-223.
- Wheaton B. (1985). Models for the stress-buffering functions of coping resources. *Journal of Health and Social Behavior*, 26, 352-364.
- Wyllie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*, Vol. 2. University Nebraska Press: Lincoln and London.
- Yamamoto K. (1979). Children's ratings of the stressfulness of experiences. *Developmental Psychology*, 15-5, 581-582.
- Yamamoto K. y Felsenthal H.M. (1982). Stressful experiences of children: Professional judgments. *Psychological Reports*, 50, 1087-1093.
- Yamamoto K., Soliman A., Parsons J y Davies O.L. (1987). Voices in unison: stressful events in the lives of children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28-6, 855-864.
- Yamamoto, K. (2001). *The view from the inside*. Stanford: Beverly Hardcastle.
- Zazzo, R. (1948). Images du corps et conscience de soi: matériaux pour l'étude expérimentale de la conscience. *Enfance*, 1, 29-43, en V. Cardenal, (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

## **Anexo 1**

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## PROGRAMA DE DOCTORADO

### “INVESTIGACIÓN SOBRE AUTOESTIMA, ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO EN NIÑOS”

México, D.F., a 09 de marzo de 2001.

#### **A quien corresponda:**

Con el fin de conocer las características de los niños de 4° 5° y 6° de primaria en relación a su autoestima, así como los sucesos que les provocan estrés y la forma de enfrentarlos, se está llevando a cabo una investigación como parte del doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México..

Mucho agradeceremos a ustedes el apoyo que nos puedan brindar para la aplicación del instrumento adjunto. Los datos recabados se utilizarán para fines estadísticos, son anónimos y confidenciales.

Asimismo, si la información que obtengamos les puede ser útil, con mucho gusto se las proporcionaremos. Con ésta investigación se podrá en un futuro recomendar acciones para ayudar a mejorar el desarrollo de los niños, así como de su autoestima.

**A t e n t a m e n t e**

**Mtra. Ma. Angélica Verduzco Alvarez Icaza**

## **Anexo 2**

**Contesta si o no a las siguientes preguntas:**

<b>Me siento seguro de mi</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	1
<b>Muchas veces me gustaría ser otra persona</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	2
<b>Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	3
<b>Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	4
<b>En casa me enoja fácilmente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	5
<b>Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	6
<b>A mis papás les importa mucho lo que siento</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	7
<b>Me doy por vencido fácilmente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	8
<b>Soy muy feliz</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	9
<b>Me gusta que me pregunten en clase</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	10
<b>Yo entiendo como soy</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	11
<b>Odio como soy</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	12
<b>Mi vida es muy difícil</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	13
<b>En mi casa me ignoran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	14
<b>Me choca mi manera de ser</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	15
<b>Me choca estar con otras personas</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	16

<b>Muchas veces me gustaría irme de mi casa</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	17
<b>Pocas veces me da vergüenza</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	18
<b>Me choca la escuela</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	19
<b>Muchas veces me avergüenzo de mi</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	20
<b>Soy mas feo (a) que los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	21
<b>Siempre digo lo que quiero</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	22
<b>A los niños les gusta molestarte</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	23
<b>Mis padres me comprenden</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	24
<b>Me da igual lo que me pase</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	25
<b>Me molesta mucho que me regañen</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	26
<b>A los demás los quieren más que a mi</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	27
<b>Me aburre la escuela</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	28
<b>Quedo mal cuando me encargan algo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	29
<b>Soy importante para las personas que quiero</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	30
<b>Lo que hago les gusta a los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	31
<b>Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	32
<b>Casi siempre pienso que no hago bien las cosas</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	33
<b>Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	34

<b>Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	35
<b>Solo me quieren si hago todo bien</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	36
<b>Pienso que los demás son mejores que yo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	37
<b>Si alguien me critica me siento mal todo el día</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	38
<b>Necesito a alguien que me diga que hacer</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	39
<b>Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	40
<b>Mejor no intento algo por miedo a fracasar</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	41
<b>Trato de demostrarle a los demás siempre que soy mejor</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	42
<b>Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	43
<b>Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	44
<b>Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	45
<b>Siento que casi todos me tratan injustamente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	46
<b>Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	47
<b>Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	48
<b>Me siento menos que los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	49
<b>Siento que soy valioso</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	50

Contesta cuánto te molestan las siguientes situaciones, qué haces para sentirte mejor, si cambia algo con lo que haces y si lo haces te hace sentir mejor.

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento Mejor?	
¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que se burlen de mi en mi familia?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me chenen la culpa de lo que pasa en mi casa?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estamos corriendo por falta de tiempo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no

¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molestan que mis padres se peleen	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta no tener amigos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no

¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me griten?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no
¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no

Escuela: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

## **Anexo 3**

**Contesta si o no a las siguientes preguntas:**

<b>Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	3 1
<b>A mis papás les importa mucho lo que siento</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	7 2
<b>Me gusta que me pregunten en clase</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	10 3
<b>En mi casa me ignoran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	14 4
<b>Me choca la escuela</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	19 5
<b>Muchas veces me avergüenzo de mi</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	20 6
<b>Soy mas feo (a) que los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	21 7
<b>A los niños les gusta molestarte</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	23 8
<b>Mis padres me comprenden</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	24 9
<b>A los demás los quieren más que a mi</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	27 10
<b>Me aburre la escuela</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	28 11
<b>Quedo mal cuando me encargan algo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	29 12
<b>Soy importante para las personas que quiero</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	30 13
<b>Lo que hago les gusta a los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	31 14
<b>Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	32 15
<b>Casi siempre pienso que no hago bien las cosas</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	33 16

<b>Cuando hablo pienso que lo que digo esta mal</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	34	17
<b>Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	35	18
<b>Solo me quieren si hago todo bien</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	36	19
<b>Pienso que los demás son mejores que yo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	37	20
<b>Si alguien me critica me siento mal todo el día</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	38	21
<b>Necesito a alguien que me diga qué hacer</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	39	22
<b>Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	40	23
<b>Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	43	24
<b>Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	44	25
<b>Cuando hay gente, prefiero pasar desapercibido</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	45	26
<b>Siento que casi todos me tratan injustamente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	46	27
<b>Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	47	28
<b>Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	48	29
<b>Me siento menos que los demás</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	49	30
<b>Siento que los demás no me toman en cuenta</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	N1	31
<b>Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	N2	32

Contesta cuánto te molestan las siguientes situaciones, qué haces para sentirte mejor, si cambia algo con lo que haces y si lo que haces te hace sentir mejor.

	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?		
			si	no	si	no	
¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	51
¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	52
¿Cuánto me molesta que se burle de mi en mi familia?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	53
¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	54
¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	55
¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	56
¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	57

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?	¿Me siento mejor?	
¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	58
¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estemos corriendo por falta de tiempo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	59
¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	60
¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	61
¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	62
¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	63
¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	64
¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	65
¿Cuánto me molesta que me pongan apodosos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	66
¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	67

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?	¿Me siento mejor?	
¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	68
¿Cuánto me molesta no tener amigos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	69
¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	70
¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	71
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	72
¿Cuánto me molesta que me griten?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	73
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	74
¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	75
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	76
¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	77
¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si no	si no	78

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?		
¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	79
¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	80
¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	81
¿Cuánto me molesta que me scojan a donde ir?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	82
¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		si	no	si	no	83

Nombre: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Menciona algo mas que te moleste y no esté en las preguntas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 4**

Tabla #33

51. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Qué hago cuando mis papás me regañan o castigan por mi conducta?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Realizar una acción para distraerse	178	31.2	2.2	69.7	28.1	3.4	82.0	14.6
Aislarse	116	20.3	0.9	69.0	30.2	0.9	81.9	17.2
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	77	13.5	0	85.5	14.5	2.6	90.8	6.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	39	6.8	12.8	64.1	23.1		76.9	23.1
No hay respuesta	31	5.4	25.8	48.4	25.8	35.5	38.7	25.8
No hago nada	19	3.3		52.6	47.4	5.3	68.4	26.3
Pedir perdón	18	3.2		83.3	16.7		100.0	
Tranquilizarse	17	3		75.0	25.0		93.8	6.3
No me importa	11	1.9	9.1	27.3	63.6	9.1	54.5	36.4
Responder con una agresión activa que daña ya sea física o verbal	8	1.4	12.5	37.5	50.0	12.5	87.5	
Olvidar	6	1.1		83.3	16.7		100.0	
Los demás son los que hablan o regañan	5	0.9	20	60.0	20.0		100.0	
Ignorar la situación	4	0.7		75.0	25.0		50.0	50.0
Aceptar la situación sin actuar	4	0.7		25.0	75.0		75.0	25.0
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	3	0.5		100.0			66.7	33.3
Los demás tratan de solucionar el problema	2	0.4		100.0			100.0	
Rezar	2	0.4		50.0	50.0		100.0	
Buscar consuelo en otras personas	1	0.2		100.0			100.0	
Contar los problemas a otros	1	0.2		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2			100.0			100.0
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	1	0.2		100.0				100.0

Tabla #34

52. Categorías de respuesta ante la pregunta ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No me importa	89	15.5	62.9	9.0	28.1	61.8	18.8	20.2
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	73	12.7	1.4	76.7	21.9	1.4	78.1	20.5
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	51	8.9		58.8	41.2		51.0	49.0
Pedir perdón	38	6.6		81.6	18.4		92.1	7.9
No hay respuesta	37	6.5	32.4	37.8	29.7	35.1	32.4	32.4
Ignorar la situación	36	6.3		72.2	27.8	2.8	66.7	30.6
Solucionar el problema a través de otra persona	35	6.1		91.4	8.6	5.7	77.1	17.1
Aislarse	33	5.8		63.6	36.4	3	66.7	30.3
No hago nada	28	4.9	10.7	28.6	60.7	10.7	39.3	50.0
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	17	3	5.9	64.7	29.4	5.9	52.9	41.2
Pensar, reflexionar	9	1.6		77.8	22.2		100.0	
Tranquilizarse	9	1.6		88.9	11.1		88.9	11.1
Solucionar el problema expresando afecto	7	1.2		85.7			100.0	
Responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	6	1		50.0	50.0		50.0	50.0
Perdonar	5	0.9	20	20.0	60.0		60.0	40.0
Aceptar la situación sin actuar	3	0.5		66.7	33.3	33.3	66.7	
Hacer lo contrario que se le pide	3	0.5	66.7	33.3		66.7	33.3	
Actuar paradójicamente	3	0.5		50.0	50.0	100		
Los demás son los que hablan o regañan	1	0.2		100			100.0	
Rezar	1	0.2	100			100		

Tabla #35

53. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Realizar una acción para distraerse	113	19.8	2.7	64.6	32.7	3.5	69.9	26.5
Ignorar la situación	69	12.1	2.9	72.5	24.6	2.9	73.9	23.2
No hago nada	67	11.7	11.9	38.8	49.3	10.4	55.2	34.3
No me importa	59	10.3	44.1	15.3	47.7	42.4	37.3	20.3
Aislarse	50	8.7	2	66.0	32.0	6	68.0	26.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	49	8.6		65.3	34.7		77.6	20.4
No hay respuesta	39	6.8	33.3	25.6	41.0	41	33.3	25.6
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	32	5.6	3.1	78.1	18.8		84.4	15.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	30	5.2	3.3	60.0	36.7	3.3	56.7	40.0
Solucionar el problema a través de otra persona	12	2.1		75.0	25.0		58.3	41.7
Responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	9	1.6		55.6	44.4		55.6	44.4
Aceptar la situación sin actuar	7	1.2	14.3	57.1	28.6	14.3	57.1	28.6
Tranquilizarse	5	0.9		60.0	40.0		80.0	20.0
Pensar, reflexionar	4	0.7		75.0	25.0		75.0	25.0
Olvidar	4	0.7		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	3	0.5		100.0			100.0	
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	3	0.5			100.0		66.7	33.3
Los demás son los que hablan o regañan	3	0.5		100.0		33.3	66.7	
Perdonar	3	0.5		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	3	0.5		33.3	66.7		66.7	33.3
Contar los problemas a otros	2	0.3		50.0	50.0		100.0	
Estar presente pero fingir que el problema no existe	2	0.3		100.0			100.0	
Seguir la corriente	2	0.3		100.0			100.0	
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	1	0.2		100.0				100.0
Cambiar la conversación	1	0.2			100.0			100.0

Tabla # 36

54. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en mi casa?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	160	27.9	0.6	83.1	16.3		85.6	14.4
Realizar una acción para distraerse	95	16.6	2.1	67.4	30.5	4.2	62.1	33.7
no hago nada	59	10.3	6.8	30.5	62.7	6.8	45.8	47.5
Aislarse	Aislarse	8.2		76.6	23.4		83.0	17.0
No hay respuesta	43	7.5	25.6	44.2	30.2	25.6	46.5	25.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	40	7	2.5	42.5	55.0	2.5	32.5	65.0
No me importa	28	4.9	32.1	25.0	42.9	25	46.4	28.6
Ignorar la situación	20	3.5		70.0	30.0		80.0	20.0
Solucionar el problema a través de otra persona	12	2.1		66.7	33.3		75.0	25.0
Aceptar la situación sin actuar	12	2.1		41.7	58.3		66.7	33.3
Responder con una agresión que dañe ya sea física o verbal	11	1.9		36.4	63.6		90.9	9.1
Culpar a otros	10	1.7		40.0	60.0		70.0	30.0
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	5	0.9		100.0			100.0	
42 me tranquilizo	5	0.9		40.0	60.0		80.0	20.0
41 pienso, reflexiono	4	0.7		100.0			100.0	
43 olvido	4	0.7		75.0	25.0		100.0	
23 responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	3	0.5		100.0			33.3	66.7
25 contar los problemas a otros	3	0.5		66.7	33.3		66.7	33.3
27 autoagredirse	2	0.3		100.0			50.0	50.0
35 esconderse en un sitio para no ser encontrado	2	0.3		50.0	50.0			100.0
62 Paradójicas	2	0.4			100.0	100		
72 hablan conmigo me regañan	2	0.4		100.0			100.0	
81 pedir perdón	2	0.3		100.0			100.0	
26 solucionar el problema expresando afecto	1	0.2			100.0			100.0
37 cambiar la conversación	1	0.2		100.0				100.0

Tabla #37

55. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	185	32.4	3.3	73.4	23.4	2.7	85.3	12.0
No hago nada	109	19.1	9.2	56.0	34.9	9.2	67.9	22.9
No me importa	107	18.7	56.1	23.4	20.6	55.1	33.6	9.3
No hay respuesta	65	11.4	41.5	32.3	26.2	40	47.7	12.3
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	31	5.4	6.7	86.7	6.7	6.7	83.3	10.0
Negarse a aceptar el problema	26	4.5	3.8	69.2	26.9	7.7	69.2	23.1
Realizar una acción para distraerse	20	3.5		52.6	47.4		68.4	31.6
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	10	1.7		80.0	20.0		50.0	50.0
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	7	1.2		57.1	42.9		57.1	42.9
Aislarse	4	0.7		100.0			100.0	
Solucionar el problema a través de otra persona	2	0.3		100.0			100.0	
Aceptar la situación sin actuar	2	0.3		100.0			100.0	
Autoagredirse	1	0.2		100.0				100.0
Contarle los problemas a otras personas	1	0.2		100.0				100.0
Ignorar la situación	1	0.2			100.0			100.0
Cambiar la conversación	1	0.2		100.0				100.0

Tabla #38

56. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones ?								
Tipo de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta %	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	341	59.6	1.8	82.1	15.8	2.6	87.7	9.7
No hago nada	63	11	6.3	50.8	42.9	6.3	60.3	33.3
No hay respuesta	40	7	27.5	47.5	25.6	30	52.5	17.5
No me importa	39	6.8	28.2	38.5	33.3	25.6	61.5	12.8
Realizar una acción para distraerse	17	3	17.6	35.3	47.1	11.8	52.9	35.3
Pensar, reflexionar	15	2.6		66.7	33.3		80.0	20.0
Aislarse	12	2.1	8.3	58.3	33.3	8.3	83.3	8.3
Solucionar el problema hablando con las personas	11	1.9	9.1	45.5	45.5	9.1	72.7	18.2
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	9	1.6	33.3	66.7			77.8	22.2
Los demás son los que hablan o regañan	7	1.2	14.3	57.1	28.6	14.3	71.4	14.3
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo, haciéndolo	5	0.9		60.0	40.0		100.0	
Ignorar la situación	3	0.5		33.3	66.7		66.7	33.3
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	2	0.3			100.0		50.0	50.0
Darse por vencido y no solucionar el problema	2	0.3		100.0			50.0	50.0
Aceptar la situación sin actuar	2	0.3		100.0			100.0	
Cambiar la conversación	1	0.2	100			100.0		
Tranquilizarse	1	0.2			100.0			100.0
Olvidar	1	0.2		100.0				100.0
Acruar paradójicamente	1	0.2		100.0				100.0

Tabla #39

57. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta %	Si %	No %
Realizar una acción para distraerse	108	18.8	3.7	71.3	25.0	3.7	77.8	18.5
No hago nada	64	11.2	10.9	28.1	60.9	9.4	43.8	46.9
No hay respuesta	58	10.1	22.4	39.7	37.9	25.9	41.4	32.8
Aislarse	54	9.4	1.9	61.1	37.0		68.5	31.5
Solucionar el problema hablando con las personas	44	7.7		88.6	11.4	2.3	84.1	13.6
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	43	7.5	2.3	83.7	14	2.3	88.4	9.3
Pedir perdón	39	6.8		92.3	7.7		94.9	5.1
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	33	5.8	3	63.6	33.3	3	66.7	30.3
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	27	4.7		85.2	14.8		88.9	11.1
Ignorar la situación	26	4.5	3.8	73.1	23.1	3.8	61.5	34.6
No me importa	17	3	41.2	35.3	23.5	35.3	47.1	17.6
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	12	2.1	8.3	41.7	50.0		66.7	33.3
Tranquilizarse	10	1.7		100.0			80.0	20.0
Solucionar el problema a través de otra persona	7	1.2		57.1	42.9		85.7	14.3
Pensar, reflexionar	7	1.2		57.1	42.9	14.3	42.9	42.9
Solucionar el problema expresando afecto	5	0.9		100.0			80.0	20.0
Contar los problemas a otros	4	0.7		100.0			75.0	25.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	3	0.5		100.0			100.0	
Hacer lo contrario que se le pide	3	0.5			100.0		50.0	50.0
Olvidar	2	0.3			100.0			100.0
Perdonar	2	0.3		100.0			100.0	
Auto agredirse	1	0.2			100.0			100.0
Esconderse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2			100.0		100.0	
Actuar Paradójicamente	1	0.2	100			100		

Tabla #40

58. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta %	Si %	No %
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	232	40.5	2.2	67.2	30.6	2.6	72.0	25.4
No hago nada	88	15.4	14.8	45.5	39.8	13.6	61.4	25.0
Hacer lo contrario que se le pide	74	12.9	2.7	64.9	32.4	4.1	59.5	35.1
No me importa	49	8.6	30.6	38.8	30.6	28.6	59.2	12.2
No hay respuesta	48	8.4	41.7	20.8	37.5	41.7	27.1	31.3
realizar una acción para distraerse	31	5.4		77.4	22.6		74.2	25.8
responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	22	3.8	4.5	54.5	40.9		31.8	68.2
Aislarse	7	1.2		71.4	28.6		85.7	14.3
Solucionar el problema hablando con las personas	4	0.7		100.0			100.0	
Pensar, reflexionar	4	0.7		75.0	25.0		100.0	
Solucionar el problema y además sacar provecho de él	3	0.5	33.3	33.3	33.3	33.3	33.3	33.3
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	3	0.5			100.0		66.7	33.3
Tranquilizarse	3	0.5		100.0			100.0	
Solucionar el problema a través de otra persona	2	0.3		100.0			100.0	
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	1	0.2			100.0			100.0
Ignorar la situación	1	0.2	100			100		
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #41

59-A Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estemos corriendo por falta de tiempo?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	263	45.9	1.1	77.9	20.9	0.4	76.4	23.2
No hago nada	102	17.8	10.8	42.2	47.1	11.8	48.0	40.2
No me importa	58	10.1	24.1	34.5	41.4	24.1	53.4	22.4
No hay respuesta	43	7.5	25.6	46.5	27.9	39.5	37.2	23.3
Realizar una acción para distraerse	24	4.2		54.2	45.8	4.2	79.2	16.7
Tranquilizarse	24	4.2	4.2	79.2	16.7	4.2	83.3	12.5
Hacer lo contrario que se le pide	17	2.8		53.3	46.7	13.3	73.3	13.3
Solucionar el problema hablando con las personas	13	2.3		84.6	15.4		84.6	15.4
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	9	1.6	11.1	44.4	44.4	11.1	55.6	33.3
Aislarse	7	1.2		57.1	42.9		85.7	14.3
Ignorar la situación	4	0.7		50.0	50.0		75.0	25.0
Buscar consuelo en otras personas	2	0.3		50.0	50.0		100.0	
Culpar a otros	2	0.3	50		50.0	50		50.0
Pensar, reflexionar	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2	100			100		
Los demás son los que hablan o regañan	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #42

60. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Realizar una acción para distraerse	234	40.8	2.1	72.6	25.2	3	81.6	15.4
No hago nada	103	18	9.7	34.0	56.3	8.7	60.2	31.1
No me importa	70	12.2	24.6	40.6	34.8	20.3	65.2	14.5
No hay respuesta	46	8	32.6	39.1	28.3	39.1	41.3	19.6
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	32	5.6	3.1	84.4	12.5	3.1	87.5	9.4
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	26	4.5		30.8	69.2	3.8	34.6	61.5
Aislarse	21	3.7		76.2	23.8	4.8	71.4	23.8
Solucionar el problema hablando con las personas	20	3.5	10	75.0	15.0	10	75.0	15.0
Pensar, reflexionar	6	1		83.3	16.7		100.0	
Tranquilizarse	5	0.9		60.0	40.0		80.0	20.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	2	0.3		100.0			50.0	50.0
Contar los problemas a otros	2	0.3		100.0		50	50.0	
Hacer lo contrario que se le pide	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	1	0.2			100.0	100		
Solucionar el problema y además sacar provecho de él	1	0.2		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	1	0.2	100			100		

Tabla #43

61. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No me importa	91.0	15.9	26.7	32.2	41.1	25.6	53.3	21.1
Solucionar el problema hablando con las personas	85.0	14.8	2.4	82.4	15.3	2.4	82.4	14.1
No hago nada	79.0	13.8	7.6	30.4	62.0	8.9	43.0	48.1
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	62.0	10.8	1.6	80.3	18.0	3.3	78.7	18.0
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	57.0	9.9	5.3	50.9	43.9	7.0	40.4	50.9
Realizar una acción para distraerse	47.0	8.2	2.1	51.1	46.8		66.0	34.0
No hay respuesta	44.0	7.7	27.3	52.3	20.5	29.5	43.2	27.3
Aislarse	36.0	6.3	2.8	41.7	55.6	2.8	47.2	50.0
Ignorar la situación	25.0	4.4		52.0	48.0		56.0	44.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	14.0	2.4		85.7	14.3	7.1	50.0	42.9
Pensar, reflexionar	9.0	1.6	11.1	77.8	11.1		88.9	11.1
Solucionar el problema expresando afecto	4.0	0.7		100.0			75.0	25.0
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	4.0	0.7		75.0	25.0		50.0	50.0
Tranquilizarse	3.0	1.5		100.0			100.0	
Responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	2.0	0.3		50.0	50.0		100.0	
Contar los problemas a otros	2.0	0.3		100.0			100.0	
Los demás son los que hablan o regañan	2.0	0.3		100.0			50.0	50.0
Solucionar el problema sometándose, obedeciendo	1.0	0.2		100.0			100.0	
Aceptar la situación sin actuar	1.0	0.2			100.0		100.0	
Estar presente pero fingir que el problema no existe	1.0	0.2	100.0				100.0	
Cambiar la conversación	1.0	0.2		100.0			100.0	
Culpara a otros	1.0	0.2			100.0		100.0	
Rezar	1.0	0.2		100.0			100.0	
Pedir perdón	1.0	0.2		100.0			100.0	

Tabla #44

62. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No me importa	134.0	23.5	22.4	41.0	36.6	21.6	65.7	12.7
No hago nada	112.0	19.6	10.7	34.8	56.3	10.7	55.4	33.9
No hay respuesta	61.0	10.7	27.9	34.4	37.7	29.5	49.2	21.3
Realizar una acción para distraerse	59.0	10.3	3.4	49.2	47.5	6.8	54.2	39.0
Solucionar el problema expresando afecto	50.0	8.8	4.0	84.0	12.0	2.0	94.0	4.0
Solucionar el problema hablando con las personas	49.0	8.6	8.2	81.6	10.2	8.2	77.6	14.3
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	39.0	6.9	10.5	44.7	44.7	7.9	36.8	55.3
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	21.0	3.7		90.5	9.5		95.2	4.8
Aislarse	18.0	3.2		77.8	22.2		83.3	16.7
Pensar, reflexionar	5.0	0.9		80.0	20.0		80.0	20.0
Responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	4.0	0.7		100.0			50.0	50.0
Ignorar la situación	4.0	0.7		50.0	50.0		50.0	50.0
Olvidar	4.0	0.7		50.0	50.0		100.0	
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	3.0	0.5		66.7	33.3		100.0	
Actuar paradójicamente	3.0	0.5		66.7	33.3		66.7	33.3
Contar los problemas a otros	2.0	0.4		100.0			50.0	50.0
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	1.0	0.2			100.0			100.0
Tranquilizarse	1.0	0.2		100.0			100.0	
No hacer nada	1.0	0.2	100.0			100.0		

Tabla #45

63. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No me importa	99.0	17.3	36.7	35.7	27.6	36.7	49.0	14.3
No hago nada	97.0	16.9	15.5	36.1	48.5	14.4	44.3	41.2
Realizar una acción para distraerse	67.0	11.7		61.2	38.8	6.0	71.6	22.4
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	65.0	11.3	6.3	79.7	14.1	3.1	82.8	14.1
Ignorar la situación	57.0	9.9		70.2	29.8	1.8	75.4	22.8
No hay respuesta	41.0	7.2	24.4	39.0	36.6	24.4	43.9	31.7
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	32.0	5.6		64.5	35.5		71.0	29.0
Solucionar el problema hablando con las personas	31.0	5.4		83.9	16.1		83.9	16.1
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	30.0	5.2	3.3	40.0	56.7		26.7	73.3
Aislarse	21.0	3.7	4.8	71.4	23.8		71.4	28.6
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	7.0	1.2		71.4	28.6		71.4	28.6
Solucionar el problema sometándose, obedeciendo	4.0	0.7		50.0	50.0		100.0	
olvidar	4.0	0.7		25.0	75.0		75.0	25.0
Contar los problemas a otros	3.0	0.5	33.3	33.3	33.3	33.3	33.3	33.3
Pensar, reflexionar	3.0	0.5		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	3.0	0.5		66.7	33.3		66.7	33.3
Tranquilizarse	2.0	0.3		100.0		50.0		50.0
Pedir perdón	2.0	0.3		100.0			50.0	50.0
Solucionar el problema expresando afecto	1.0	0.2		100.0			100.0	
Cambiar la conversación	1.0	0.2			100.0			100.0
Seguir la corriente	1.0	0.2		100.0			100.0	
Culpar a otros	1.0	0.2		100.0			100.0	
Perdonar	1.0	0.2		100.0			100.0	

Tabla #46

64. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	160.0	27.9	1.3	86.9	11.9	3.8	85.6	10.6
No hago nada	105.0	18.3	4.8	41.9	52.4	4.8	44.8	49.5
No hay respuesta	46.0	8.0	28.3	39.1	32.6	32.6	34.8	32.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	40.0	7.0		48.7	51.3	2.6	33.3	64.1
No me importa	35.0	6.1	28.6	31.4	40.0	28.6	54.3	17.1
solucionar el problema hablando con las personas	22.0	3.8	4.5	77.3	18.2		81.8	18.2
dejar la situación sin intervenir	20.0	3.5		25.0	70.0		55.0	40.0
Pensar, reflexionar	19.0	3.3	5.3	84.2	10.5	5.3	84.2	10.5
Tranquilizarse	19.0	3.3	5.3	57.9	36.8	5.3	73.7	21.1
Realizar una acción para distraerse	18.0	3.1	5.6	77.8	16.7	11.1	61.1	27.8
Ignorar la situación	16.0	2.8		68.8	31.3		68.8	31.3
Solucionar el problema a través de otra persona	14.0	2.4		78.6	21.4		78.6	21.4
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	12.0	2.1	8.3	83.3	8.3	8.3	75.0	16.7
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	12.0	2.1		66.7	33.3		58.3	41.7
Contar los problemas a otros	9.0	1.6	11.1	55.6	33.3	11.1	88.9	
Pedir perdón	7.0	1.2		85.7	14.3		85.7	14.3
Olvidar	6.0	1.0		66.7	33.3		66.7	33.3
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	5.0	0.9		60.0	40.0		80.0	20.0
Hacer lo contrario que se le pide	3.0	0.5		33.3	66.7		100.0	
Actuar paradójicamente	2.0	0.3		50.0	50.0		100.0	
Desconectarse del problema	1.0	0.2		100.0			100.0	
Seguir la corriente	1.0	0.2		100.0			100.0	
Perdonar	1.0	0.2		100.0			100.0	

Tabla #47

65. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	348.0	60.7	3.2	73.0	23.9	2.6	74.1	23.3
No hay respuesta	62.0	10.8	22.6	37.1	40.3	24.4	43.5	32.3
No hago nada	52.0	9.1	19.2	28.8	51.9	25.0	51.9	23.1
No me importa	32.0	5.6	18.8	53.1	28.1	21.9	62.5	15.6
Hacer lo contrario que se le pide	25.0	4.4		40.0	60.0	8.0	48.0	44.0
Realizar una acción para distraerse	11.0	1.9		54.5	45.5		90.9	9.1
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	9.0	1.6		37.5	62.5		37.5	62.5
Solucionar el problema hablando con las personas	7.0	1.2		42.9	57.1		57.1	42.9
Pensar, reflexionar	7.0	1.2		42.9	57.1		71.4	28.6
Solución del problema a través de otra persona	6.0	1.0	16.7	66.7	16.7	16.7	83.3	
Aceptar la situación sin actuar	5.0	0.9		60.4	40.0		80.0	20.0
Tranquilizarse	4.0	0.7		100.0			100.0	
Aislarse	2.0	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Olvidar	2.0	0.3		50.0	50.0		100.0	
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	1.0	0.2		100.0			100.0	

Tabla #48

66. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	98	17.1	4.1	58.2	37.8	3.1	72.4	24.5
No hago nada	89	15.5	9	32.6	58.4	10.1	47.2	42.7
Ignorar la situación	88	15.4	1.1	73.9	25.0	1.1	80.7	18.2
No me importa	78	13.6	20.5	46.2	33.3	17.9	67.9	14.1
No hay respuesta	60	10.5	28.3	43.3	28.3	35	38.3	26.7
Solucionar el problema hablando con las personas	41	7.2	2.4	78.0	19.5	4.9	70.7	24.4
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	40	7	2.5	27.5	70.0	5	52.5	42.5
Solucionar el problema a través de otra persona	30	5.2		76.7	23.3		70.0	30.0
Realizar una acción para distraerse	16	2.8		62.5	37.5	6.3	50.0	43.8
Aceptar la situación sin actuar	13	2.3	7.7	53.8	38.5	7.7	69.2	23.1
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	4	0.7		75.0	25.0		100.0	
Pensar, reflexionar	4	0.7		75.0	25.0		100.0	
Responder con actitudes pasivo agresivas para castigar a otros	3	0.5		100.0			100.0	
Tranquilizarse	3	0.5		66.7	33.3		33.3	66.7
Aislarse	2	0.3		100.0				100.0
Contar lo problemas a otros	1	0.2		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2			100.0		100.0	
Seguir la corriente	1	0.2		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	1	0.2			100.0		100.0	

Tabla #49

67. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No hago nada	155	27.1	10.3	35.5	54.2	9	48.4	42.6
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	132	23.1	6.2	61.5	31.5	4.6	80.8	19.2
No me importa	82	14.3	23.2	37.8	39.0	19.5	62.2	18.3
No hay respuesta	68	11.9	35.3	29.4	35.3	35.3	44.1	20.6
Realizar una acción para distraerse	29	5.1		69.0	31.0		69.0	31.0
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	27	4.7		48.1	51.9	7.4	40.7	51.9
Solucionar el problema hablando con las personas	24	4.2	4.2	75.0	20.8		83.3	16.7
Aceptar la situación sin actuar	16	2.8		50.0	50.0		62.5	37.5
Pensar, reflexionar	9	1.6	11.1	88.9			100.0	
Aceptar la situación sin actuar	7	1.2		71.4	28.6		71.4	28.6
Aislarse	6	1		50.0	50.0		33.3	66.7
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	5	0.9		80.0	20.0		100.0	
Tranquilizarse	5	0.9		60.0	40.0		100.0	
Solucionar el problema a través de otra persona	3	0.5		33.3	66.7		100.0	
Responder con actitudes pasivo-agresivas para castigar a otro	3	0.5		66.7	33.3		66.7	33.3
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2		100.0				100.0
Olvidar	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #50

68. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	379	66.2	4.8	84.1	11.1	4.2	85.1	10.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	41	7.2	7.3	46.3	46.3	4.9	53.7	41.5
No hago nada	41	7.2	7.3	43.9	48.8	7.3	41.5	51.2
No hay respuesta	41	7	22.5	47.5	30.0	32.5	42.5	25.0
No me importa	15	2.6	40	40.0	20.0	40	40.0	20.0
Pensar, reflexionar	10	1.7	10	80.0	10.0		90.0	10.0
Los demás son los que hablan o regañan	10	1.7		30.0	70.0	10	20.0	70.0
Darse por vencido	7	1.2			100.0		14.3	85.7
Realizar una acción para distraerse	7	1.2		42.9	57.1		71.4	28.6
Solucionar el problema a través de otra persona	6	1		83.3	16.7		50.0	50.0
Olvidar	5	0.9		40.0	60.0		60.0	40.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	3	0.5		66.7	33.3		33.3	66.7
Aislarse	2	0.3	50	50.0			50.0	50.0
Aceptar la situación sin actuar	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Tranquilizarse	2	0.3		100.0			100.0	
Estar presente pero fingir que el problema no existe	1	0.2			100.0			100.0
Culpar a otra persona para evitar el problema	1	0.2		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	1	1.2		100.0			100.0	

Tabla #51

69. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta no tener amigos?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de la acción directa personal	230	40.2	3.1	83.0	14.0	2.2	87.8	10.0
No hago nada	109	19	3.7	31.2	65.1	4.6	50.5	45.0
No me importa	87	15.2	17.2	41.4	41.4	16.1	72.4	11.5
No hay respuesta	35	6.1	17.6	52.9	29.4	20.6	47.1	32.4
Realizar una acción para distraerse	23	4		60.9	39.1	4.33	78.3	17.4
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	18	3.2	5.9	52.9	41.2		23.5	76.5
Solucionar el problema hablando con las personas	16	2.8		87.5	12.5		87.5	12.5
Aceptar la situación sin actuar	14	2.4	14.3	28.6	57.1	14.3	26.9	57.1
Pensar, reflexionar	9	1.6		100.0			88.9	11.1
Ignorar la situación	8	1.4		50.0	50.0		25.0	75.0
Solucionar el problema a través de otra persona	7	1.2	14.3	71.4	14.3		71.4	28.6
Aislarse	4	0.7		66.7	33.3		33.3	66.7
Contar los problemas a otros	3	0.5		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	2	0.3		100.0			100.0	
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	1	0.2		100.0			100.0	
Responder con actitudes pasivo-agresivas	1	0.2		100.0			100.0	
Darse por vencido	1	0.2	100			100		
35 esconderse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2			100.0			100.0
Olvidar	1	0.2			100.0			100.0
Pedir perdón	1	0.2		100.0			100.0	
Perdonar	1	0.2		100.0			100.0	
Hacer lo contrario de lo que se le pide	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #52

70. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?								
	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No hago nada	210	36.6	22.1	26.4	53.5	8.1	54.8	37.1
No me importa	137	30.9	33.8	22.0	23.2	18.2	66.4	15.3
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	67	11.7	4.5	83.6	11.9	1.5	86.6	11.9
No hay respuesta	63	11	39.7	31.7	28.6	36.5	46.0	17.5
Realizar una acción para distraerse	18	3.1	5.6	66.7	27.8	11.1	50.0	38.9
Pensar, reflexionar	18	3.1		88.9	11.1		88.9	11.1
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	15	2.6		40.0	60.0		33.3	66.7
Ignorar la situación	12	2.1		75.0	25.0	8.3	91.7	
Aislarse	6	1	16.7	16.7	66.7	16.7	83.3	
Solucionar el problema a través de otra persona	4	0.7		75.0	25.0	25	75.0	
Aceptar la situación sin actuar	4	0.7		75.0	25.0		100.0	
Solucionar el problema hablando con las personas	3	0.5		66.7	33.3		100.0	
Contar los problemas a otros	3	0.5		100.0			100.0	
Tranquilizarse	3	0.5		66.7	33.3		100.0	
Olvidar	3	0.5		100.0			66.7	33.3
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	2	0.3		100.0			100.0	
Responder con actitudes pasivo-agresivas	1	0.2		100.0			100.0	
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2		100.0			100.0	
Darse por vencido	1	0.2		100.0				100.0
Esconderse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2		100.0				100.0
Los demás son los que hablan o regañan	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #53

71. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cómo me molesta que se burlen de mi apariencia física?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No hago nada	106	18.5	6.6	39.6	53.8	7.5	42.5	50.0
Ignorar la situación	105	18.4	3.8	69.2	26.9	2.9	g	24.0
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	80	14	5	76.3	18.8	2.5	75.0	22.5
No me importa	57	9.9	19.3	45.6	35.1	22.8	61.4	15.8
No hay respuesta	53	9.2	28.3	35.8	35.8	32.1	45.3	22.6
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	44	7.7		54.5	45.5	2.3	31.8	65.9
Solucionar el problema hablando con las personas	24	4.2		83.3	16.7		83.3	16.7
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	23	4		69.6	30.4		73.9	26.1
Realizar una acción para distraerse	23	4	4.3	39.1	56.5	4.3	65.2	30.4
Solucionar el problema a través de otra persona	14	2.4		100.0			85.7	14.3
Pensar, reflexionar	13	2.3		100.0			92.3	7.7
Aislarse	11	1.9	9.1	27.3	63.6		72.7	27.3
Aceptar la situación sin actuar	5	0.9		80.0	20.0		60.0	40.0
Responder con actitudes pasivo-agresivas	4	0.7		25.0	75.0		25.0	75.0
Contar los problemas a otros	2	0.3		50.0	50.0		100.0	
Tranquilizarse	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Olvidar	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2		100.0			100.0	
Estar presente pero fingir que el problema no existe	1	0.2		100.0			100.0	
Pedir perdón	1	0.2		100.0			100.0	
Actuar paradójicamente	1	0.2		100.0			100.0	

Tabla #54

72. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No hago nada	120	20.9	5	34.2	60.8	5	45.8	49.2
Ignorar la situación	80	14	2.5	71.3	26.3	1.3	78.8	20.0
No me importa	71	12.4	21.1	42.3	36.6	22.5	57.7	19.7
No hay respuesta	65	11.3	24.6	49.2	26.2	27.7	40.0	32.3
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	47	8.2	4.3	51.1	44.7	4.3	34.0	61.7
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	38	6.6		78.9	21.1		65.8	34.2
Realizar una acción para distraerse	28	4.9	3.6	53.6	42.9	7.1	60.7	32.1
Solucionar el problema hablando con las personas	20	3.5		95.0	5.0		90.0	10.0
Solucionar el problema a través de otra persona	18	3.1		72.2	27.8		72.2	27.8
Estar presente pero fingir que el problema no existe	17	3		64.7	35.3		82.4	17.6
Pensar, reflexionar	15	2.6	13.3	53.3	33.3	13.3	86.7	
Aislarse	11	1.9		45.5	54.5		63.6	36.4
Aceptar la situación sin actuar	8	1.4	50	50.0			50.0	50.0
Solucionar el problema siguiendo la opinión propia	7	1.2		57.1	42.9	14.3	57.1	28.6
Responder con actitudes pasivo-agresivas	7	1.2		100.0			85.7	14.3
Contar los problemas a otros	7	1.2	14.3	85.7		14.3	85.7	
Tranquilizarse	5	0.9		60.0	40.0	20	40.0	40.0
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	4	0.7	25	75			75.0	25.0
Escondarse en un sitio para no ser encontrado	2	0.3			100.0			100.0
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2		100.0		100		
Seguir la corriente	1	0.2		100.0				100.0
Actuar paradójicamente	1	0.2		100.0				100.0

Tabla #55

73. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me griten?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
No hago nada	115	20.1	8.7	32.2	59.1	8.7	39.1	52.2
Responder con una agresión que dañe ya sea física o verbal	66	11.5	4.6	67.7	27.7	3.1	76.9	20.0
Ignorar la situación	62	10.8		73.8	26.2	1.6	77.0	21.3
No hay respuesta	57	9.9	35.1	36.8	28.1	33.3	45.6	21.1
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	54	9.4	1.9	79.2	18.9	1.9	79.2	18.9
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	46	8	4.3	37.0	58.7	8.7	43.5	47.8
Solucionar el problema hablando con las personas	44	7.7		84.1	15.9		84.1	15.9
Realizar una acción para distraerse	33	5.8	6.1	54.5	39.4	3	69.7	27.3
No me importa	26	4.5	15.4	42.3	42.3	15.4	50.0	34.6
Aceptar la situación sin actuar	19	3.3		55.6	44.4		61.1	38.9
Aislarse	16	2.8		62.5	37.5		75.0	25.0
Pensar, reflexionar	12	2.1		83.3	16.7		75.0	25.0
Tranquilizarse	8	1.4		75.0	25.0	12.5	87.5	
Solucionar el problema a través de otra persona	5	0.9		100.0			80.0	20.0
Pedir perdón	3	0.5		100.0			100.0	
Responder con actitudes pasivo-agresivas	2	0.3			100.0		50.0	50.0
Actuar paradójicamente	2	0.3			100.0			100.0
Solucionar el problema expresando afecto	1	0.2		100.0			100.0	
Culpar a otros	1	0.2			100.0		100.0	

Tabla #56

74. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No- respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema a través de otra persona	6	1	20	60.0	20.0	20	80.0	
No me importa	61	10.6	21.3	45.9	32.8	19.7	60.7	19.7
No hay respuesta	67	11.7	29.9	46.3	23.9	29.9	52.2	16.4
No hago nada	135	23.6	11.9	33.3	54.8	11.1	44.4	44.4
43 olvido	1	0.2		100.0			100.0	
42 me tranquilizo	1	0.2		100.0			100.0	
Pensar, reflexionar	9	1.6		66.7	33.3		77.8	22.2
38 Seguir la corriente	2	0.3		100.0			50.0	50.0
36 Fingir que el problema no existe	21	3.7		71.4	28.6		90.5	9.5
35 esconderse en un sitio para no ser encontrado	1	0.2		100.0			100.0	
Aceptar la situación sin actuar	6	0.9		40.0	60.0		40.0	60.0
Ignorar la situación	72	12.6	4.2	73.6	22.2	4.2	75.0	20.8
Aislarse	10	1.7		60.0	40.0		60.0	40.0
Realizar una acción para distraerse	36	6.3	8.3	58.3	33.3	5.6	75.0	19.4
Contar los problemas a otros	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Responder con actitudes pasivo-agresivas	3	0.5		100.0			100.0	
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	39	6.8	5.1	46.2	48.7	7.7	35.9	56.4
Responder con una agresión que daña ya sea física o verbal	48	8.4		64.6	35.4	2.1	72.9	25.0
Solucionar el problema siguiendo la opinión propia	16	2.8	18.8	75.0	6.3	18.8	68.8	12.5
Solucionar el problema hablando con las personas	29	5.1	6.9	82.8	10.3	10.3	82.8	6.9
Solucionar el problema sometándose, obedeciendo	9	1.6		44.4	55.6		33.3	66.7

Tabla #57

75. Categorías de respuesta ante la pregunta: ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?								
Categorías de Respuesta	Frecuencia	% del total de las respuestas	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?			¿Me siento mejor después de hacerlo?		
			No-respuesta%	Si %	No %	No respuesta%	Si %	No %
Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo	185	32.3	1.1	69.6	28.8	1.1	75.0	23.9
No hago nada	118	20.6	11	36.4	52.5	9.3	50.8	39.8
No hay respuesta	65	11.3	21.5	52.3	26.2	21.5	60.0	18.4
Hacer lo contrario de lo que se le pide	42	7.3	2.4	71.4	26.2		85.7	14.3
Ignorar la situación	28	4.9	10.7	71.4	17.9	7.1	78.6	14.3
Solucionar el problema hablando con las personas	26	4.5	7.7	73.1	19.2	3.8	84.6	11.5
Solucionar el problema siguiendo la opinión propia	24	4.2		83.3	16.7		87.5	12.5
Responder pasivamente con emociones que generan ánimo negativo	21	3.7	9.5	33.3	57.1	9.5	38.1	52.4
No me importa	21	3.7	28.6	33.3	38.1	38.1	33.3	28.6
Realizar una acción para distraerse	18	3.1		55.6	44.4		67.7	33.3
Aislarse	8	1.4		62.5	37.5		75.0	25.0
Pensar, reflexionar	5	0.9		100.0			100.0	
Responder con una agresión que dañe ya sea física o verbal	4	0.7		75.0	25.0		75.0	25.0
Responder con actitudes pasivo-agresivas	3	0.5		100.0			100.0	
Tranquilizarse	2	0.3		50.0	50.0		50.0	50.0
Los demás son los que hablan o regañan	1	0.2		100.0			100.0	