



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA
SHEILA VIRIDIANA HERNÁNDEZ ALTAMIRANO**

**DIRECTORA DE TESIS
Dra. Mariana Gutiérrez Lara**

México, D. F., agosto 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
SHEILA VIRIDIANA HERNÁNDEZ ALTAMIRANO

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Mariana Gutiérrez Lara

REVISORA DE TESIS
Mtra. Fayne Esquivel Ancona

Sinodales:
Mtra. María Asunción Valenzuela Cota
Lic. Leticia Bustos de la Tijera
Dr. Samuel Jurado Cárdenas

México, D. F., agosto 2011



ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
Capítulo 1: AFRONTAMIENTO	
1.1 Definición de afrontamiento.....	5
1.2 Enfoques teóricos del afrontamiento.....	8
1.3 Evaluación primaria, secundaria y terciaria de las situaciones.....	13
1.4 Funciones de las estrategias y estilos de afrontamiento.....	15
1.5 Estrategias y estilos de afrontamiento.....	18
1.6 Consecuencias de un afrontamiento efectivo y no efectivo.....	23
1.7 Infancia y afrontamiento.....	26
1.7.1 Estrategias y estilos de afrontamiento infantil.....	27
1.7.2 El desarrollo del afrontamiento.....	36
Capítulo 2: INFANCIA	
2.1 Definición de infancia.....	41
2.2 Contexto cognitivo.....	42
2.3 Contexto moral.....	45
2.4 Contexto emocional.....	47
2.5 Contexto social.....	51
2.6 Teorías del desarrollo infantil.....	57
2.7 Rasgos de madurez en el infante.....	59
Capítulo 3: ESTRÉS INFANTIL	
3.1 Definición de estrés.....	64
3.2 Tres puntos de vista del estrés.....	66
3.3 Estrés en niños.....	70
3.4 Fuentes de estrés en niños.....	71
3.4.1 Tres fuentes de estrés.....	76

3.4.2 Factores de riesgo y de protección.....	78
3.5 Manifestaciones del estrés.....	79
3.5.1 Efectos de estrés infantil.....	82
 Capítulo 4: MÉTODO	
4.1 Planteamiento del problema.....	85
4.2 Justificación.....	85
4.3 Objetivos.....	87
4.3.1 Objetivos específicos.....	87
4.4 Hipótesis.....	87
4.5 Variables.....	87
4.6 Tipo de estudio.....	88
4.7 Participantes.....	89
4.8 Instrumento.....	89
4.9 Procedimiento.....	90
4.10 Análisis de datos.....	93
 Capítulo 5: RESULTADOS	
5.1 Fuentes de estrés.....	98
5.2 Estilos de Afrontamiento.....	103
5.3 Enfoques del estilo de Afrontamiento.....	108
 Capítulo 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	118
 REFERENCIAS.....	133
 ANEXOS	
Anexo 1. Carta dirigida al Director de la escuela “Mariano Escobedo”.....	140
Anexo 2. Análisis cualitativo de las situaciones del cuestionario.....	141
Anexo 3. Instrumento “Cuestionario de estrés y afrontamiento”.....	174

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme vivir y despertar cada día llena de fuerza y energía, de sentirme afortunada porque está siempre conmigo y por encontrar que dentro de cada experiencia de dolor y alegría siempre hay un aprendizaje valioso.

A mi hermosa mami, por ser una mujer admirable, por su paciencia y gran amor, por motivarme para no tirar nunca la toalla, alentándome a cumplir mis metas, ayudándome a convertirme en quien soy el día de hoy.

A mi papá y a Carmen quienes con sus consejos y apoyo permiten que escale un peldaño más en mi vida. A mi hermano Julio, gracias por las dosis de alegría y también por las peleas, te quiero por lo que eres y también por lo que no eres. A Sharon, mi gemelita por caminar a mi lado, por enseñarme a compartir, por los consejos y largas platicas; mejor hermana en el mundo no existe y tengo la dicha de tenerla a mi lado desde el primer momento de nuestra existencia.

A mi Andy Besné quien comparte conmigo las cosas más importantes en la vida: amor, libertad, amistad y respeto. Por su apoyo, paciencia y ayuda en el desarrollo de esta investigación, por sostenerme cuando he estado apunto de caer, por reír y llorar conmigo, y por la enorme complicidad que nos une. Así como a sus papás, María del Lourdes Mérida y Juan Manuel Besné, quienes desde el primer momento me recibieron con cariño en su familia.

Por demostrarme que los verdaderos amigos sí existen (ya son muchos años de conocernos), gracias: Marifer, Lorena, Tany, Monti y Alonso. Especialmente a Paola Macín por ser una de mis mejores amigas, por su complicidad, tiempo, risas y comprensión. A todos por haber estado siempre en los momentos en los cuales los necesité, en las buenas y en las malas, por el sólo hecho de haber sido los mejores amigos que jamás haya tenido y que espero que lo sigamos siendo por mucho más tiempo.

A Vero, Jaz, Tania, Jorge, Yanelly, Vanessa y Angélica, por vivir conmigo la experiencia de formarnos como Psicólogos, por su apoyo durante la carrera, el cariño y amistad que nunca han dejado de darme, fue un placer compartir con ustedes esta etapa tan importante de mi vida. A David, Edgar, Gabo, Juanito (4-bit) y Nancy, gracias por ser mis amigos y permitirme desarrollarme profesionalmente a través de este gran proyecto y que confío que este logro es el inicio de muchos que tendremos juntos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por adoptarme desde la preparatoria e inculcarme los valores personales y profesionales que el día de hoy rigen mi comportamiento. A la Facultad de Psicología y a sus profesores por todos los conocimientos que me transmitieron para representar profesionalmente a la Psicología. Soy orgullosamente UNAM.

Al Profesor Miguel Ángel Luna Izquierdo quien me brindo confianza, apoyo y sus conocimientos para realizar este trabajo, no sólo lo considero un gran amigo, sino un ejemplo a seguir a nivel profesional.

Manifiesto también mi agradecimiento a los sinodales por sus valiosas observaciones y aportaciones en esta investigación:

Mtra. Fayne Esquivel Ancona

Mtra. María Asunción Valenzuela Cota

Lic. Leticia Bustos de la Tijera

Dr. Samuel Jurado Cárdenas

Pero sobre todo a la Dra. Mariana Gutiérrez Lara, por la paciencia, el tiempo, dedicación, interés y aliento para concluir este trabajo, que también es de ella.

Soy muy afortunada de tenerlos como amigos y familia, muchas gracias, los quiero a todos.

RESUMEN

El afrontamiento es una variable mediadora de la adaptación y de los eventos estresantes de la vida diaria de un individuo. La infancia es una etapa en la cual se pueden aprender estrategias de afrontamiento. El afrontamiento permite al infante lidiar con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos típicos de su edad. El objetivo de este estudio fue identificar los estilos de afrontamiento utilizados por infantes de 10 a 12 años de edad ante eventos estresantes. Para ello se realizó un estudio descriptivo en el cual los estilos de afrontamiento fueron evaluados a través del “Cuestionario de Estrés y Afrontamiento” elaborado por Verduzco (2004), integrado por 33 reactivos que describen situaciones de tensión, en las áreas escolar, familiar y social. La muestra a la cual fue aplicada el cuestionario estuvo conformada por 251 niños y niñas de 10 a 13 años de edad ($\bar{x}=11$ años, $DE=.74$), que se encontraban en quinto y sexto año de primaria. Para cada uno de los reactivos o situaciones se les pidió que determinaran: el grado de estrés, descripción de una acción, pensamiento y/o emoción que utilizan para eliminar o abordar la situación estresante, la percepción de efectividad de la acción descrita y si ésta cambio o no la situación y su estado de ánimo. Las categorías de respuesta se organizan en tres estilos de afrontamiento: Afrontamiento de control directo, Afrontamiento de control indirecto y Afrontamiento de abandono de control. Los resultados mostraron que el Abandono de Control es el estilo de afrontamiento utilizado con mayor frecuencia por los infantes de este estudio y que el contexto social, escolar y familiar son factores determinantes de estrés. Partiendo de los resultados, se discuten los hallazgos con la literatura revisada.

INTRODUCCIÓN

Todo ser vivo se encuentra inmerso en un medio que está formado por innumerables estímulos y situaciones totalmente diferentes ante los que debe reaccionar si quiere sobrevivir. Para ello cuenta con una serie de mecanismos biológicos y psicológicos que le ayudan a elaborar, integrar y responder ante ellos, encontrándose en un permanente estado de adaptación.

Los estilos de afrontamiento constituyen un fenómeno ampliamente estudiado desde la disciplina psicológica, identificándose como una importante variable mediadora de la adaptación del individuo a eventos estresantes en su vida diaria.

Históricamente, este constructo ha sido nominado en términos de mecanismos de defensa, dominio o adaptación y fue analizado a través de distintas corrientes, tales como el psicoanálisis, la psicología evolutiva, la línea cognitivo – conductual y la corriente psicosocial, entre otros (Casullo y Fernández, 2001; Frydenberg, 1993).

Para Frydenberg (1997) la razón principal para realizar investigación en afrontamiento es que las acciones frente al estrés y los recursos que un individuo tiene para manejarlo determinan en gran parte el proceso de aprendizaje, el desarrollo del individuo y por consiguiente la calidad de vida. Por este motivo se considera al proceso de afrontamiento como un factor en el desarrollo socio-emocional de una persona.

La infancia, por su parte, es una de las etapas más importantes del ser humano. Aquí, el individuo está en un periodo formativo en el cual aprende muchas cosas, debido a que es un gran receptor. Esta característica le permite establecer estrategias eficaces de afrontamiento que sean adecuadas a su edad, procurando la mejora en su calidad de vida emocional con la finalidad de que pueda lidiar con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos en los que se encuentra.

El equilibrio psicológico en la edad infantil se relaciona con los intercambios entre lo interno y las condiciones ambientales que varían o se alteran en fases críticas.

El desarrollo infantil, por consiguiente, está impregnado de crisis inevitables y conflictos que se entrelazan, que pueden ser experimentados de diferentes maneras (Craig, 2001).

Por otro lado, el estrés es una respuesta del organismo ante eventos internos y externos que alteran el equilibrio del individuo. Tomando en cuenta este punto, la relación entre el estrés y el afrontamiento es recíproca, debido a que, las acciones que realiza una persona para enfrentar una situación, afectan la valoración del mismo y su subsecuente afrontamiento. Si el afrontamiento no es efectivo, el estrés se cronifica produciendo un fracaso adaptativo, que trae como consecuencia una cognición de indefensión junto con efectos físicos, emocionales y sociales. Por lo tanto puede decirse que el afrontamiento efectivo obra como un factor protector de la salud, debido a que actúa como neutralizador de los efectos estresantes de los acontecimientos vitales (Salotti, 2006).

El marco teórico de esta investigación está dividido en tres capítulos. En el primero se abordan las definiciones teóricas de afrontamiento, así como las funciones y los tipos de estrategias desde el punto de vista del modelo cognitivo de Lazarus y Folkman (1986), lo que permitirá explicar cuáles son los recursos que el individuo, enfocado a la etapa infantil, utiliza para hacer frente a las situaciones estresantes.

Se plantean diferentes investigaciones con respecto del uso de estilos de afrontamiento del infante, de manera adicional y para fines de esta investigación se toma en cuenta la clasificación realizada por Rothbaum y sus colaboradores (1982, citado en Verduzco, Lucio y Durán, 2004), cuyas categorías son las siguientes: Afrontamiento de control directo, Afrontamiento de control indirecto y Afrontamiento de abandono de control.

El segundo capítulo muestra una breve descripción de las diferentes definiciones y características principales del infante de 10 a 12 años de edad, vislumbrando los aspectos de desarrollo emocional, moral, cognitivo y social.

En el tercer capítulo, se hará una revisión de las teorías y estudios referentes al estrés infantil, considerando su definición, causas y efectos, estresores en niños y las posibles manifestaciones.

En el apartado siguiente se contempla la metodología utilizada en la investigación, en la cual se hará el planteamiento del problema, la justificación y objetivos; así como la descripción de la muestra empleada, instrumentos y procedimiento. Por último en el quinto y sexto capítulos se expresan los resultados obtenidos de la investigación, así como la discusión y conclusiones que de ellos se derivan.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los estilos de afrontamiento que frente a eventos estresantes experimentan los niños de 10 a 12 años, debido a su relación con el desarrollo socioemocional presente y futuro. Así mismo, se pretende analizar el grado de estrés experimentado por el infante y conocer las categorías de afrontamiento en relación al género, edad y grado escolar.

La importancia del tema reside en comprender como es que el infante enfrenta retos derivados de los cambios en la participación de los diferentes contextos de la vida y también como en la comunidad de iguales se fortalecen mutuamente.

CAPÍTULO 1

AFRONTAMIENTO

1.1 Definición de afrontamiento

El afrontamiento, a través de los años, ha ido cobrando una mayor importancia dentro del estudio de la psicología y del estrés. El interés de cómo las personas afrontan los eventos estresantes y los factores que determinan el manejo de las situaciones, comenzaron a desarrollarse sobre la década de los sesenta y setenta, destacando la importancia que tienen las actitudes de los individuos ante una situación.

En sus inicios, dentro de la orientación psicoanalítica, recibieron el nombre de mecanismos de defensa. Ya en los años setenta se empieza a utilizar el término afrontamiento para referirse a los mecanismos de defensa que favorecen la adaptación del individuo. En un principio se realizaron investigaciones en este ámbito con adultos y recientemente se ha extendido al estudio en infantes y adolescentes (Lazarus y Folkman, 1986).

A través de los diversos estudios enfocados en como se desarrolla el afrontamiento, se entiende que desde la infancia los individuos constantemente enfrentan retos y situaciones que pueden ser potencialmente amenazantes y que requieren de la acción y adaptación inmediata. El uso de recursos de afrontamiento adecuados pueden ser factores importantes que influyen en el desarrollo y crecimiento positivo de un individuo (Compas, 1987).

Con base en lo anterior, se define al afrontamiento como aquellas respuestas cognitivas y de conducta que los individuos emplean para manejar y tolerar el estrés. Estas habilidades, que sirven para hacer frente a las situaciones que se percibe como estresantes, dependen de los recursos disponibles o características del individuo y del entorno donde éste funciona (Omar, 1995).

Para Sandín (2003) el afrontamiento desempeña un papel de importante mediador entre las experiencias estresantes a las que están sometidos los individuos, los recursos personales y sociales con lo que cuenta para hacerle frente y las consecuencias que se derivan para la salud física y psicológica.

Caballo en 1998, define al afrontamiento como cualquier esfuerzo, ya sea saludable o no, consciente o no, que funciona para eliminar, disminuir los estímulos estresantes o para tolerar, al menos, los efectos perjudiciales que tienen como consecuencias los eventos nocivos del entorno. En cualquier caso, los esfuerzos de afrontamiento pueden ser saludables, funcionales o constructivos, o por el contrario llegar a causar más problemas.

De manera similar, para Trianes (1990) el afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés, la experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad y que influye en la capacidad de resistencia a situaciones difíciles. De acuerdo con Fernández-Abascal (1997), el afrontamiento es un proceso psicológico que se activa ante cambios, situaciones no deseadas o estresantes que se constituyen bajo las características personales. Por otro lado, el afrontamiento es definido por Everly (1989), "como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, los cuales pueden ser psicológicos o conductuales" (p. 44).

Dichas definiciones implican los recursos personales del individuo para manejar adecuadamente el evento estresante y la habilidad que tiene para usarlos ante las diferentes demandas del entorno. El proceso de afrontamiento es complejo y sensible tanto al ambiente como a las disposiciones de personalidad que tenga el individuo. Por lo tanto, el estilo de afrontamiento adoptado dependerá de varios factores entre los cuales se encuentran la evaluación que el individuo realiza sobre la situación o el evento estresante, la disponibilidad de recursos ambientales y personales y las experiencias previas (Mok y Tam, 2001).

Cabe mencionar que se han realizado estudios enfocados en las convergencias entre el afrontamiento y la personalidad, los factores situacionales no son capaces de explicar todas las variaciones de las estrategias de afrontamientos utilizadas por los individuos. Los rasgos de personalidad más estudiados que se relacionaron con las estrategias de afrontamiento son el optimismo, la rigidez, la autoestima y el locus de control (Dalbosco y Simon, 2002).

Casullo y Fernández (2001) por su parte, entienden al afrontamiento como el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) que una persona utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan.

Definiciones mencionadas por otros autores son:

- El afrontamiento es la adaptación ante cualquier dificultad (White, 1974).
- Para Weissman y Worden, 1977 (citados en Soriano, 2002), el afrontamiento es lo que hace un individuo ante cualquier tipo de problema percibido, con el objetivo de conseguir alivio, recompensa o equilibrio.
- Comprende la aplicación de habilidades, técnicas y conocimientos que una persona ha adquirido (Mechanic, 1978, citado en Soriano, 2002).
- Cualquier respuesta ante las tensiones externas que sirve para prevenir, evitar o controlar el estrés emocional (Pearlin y Schooler, 1978).

Sin embargo, el máximo desarrollo con respecto al concepto de afrontamiento, se ha producido a partir del trabajo realizado por Lazarus y Folkman (1986) el cual ha sido utilizado como punto de partida de posteriores investigaciones al respecto, considerando que no son las situaciones en sí mismas las que provocan una reacción en el individuo, sino la interpretación que éste realiza de tales situaciones, por lo tanto estos autores definen al afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas, específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164).

Lazarus y Folkman (1986) plantean al afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

La perspectiva en la que se basa esta investigación será la descrita por Lazarus y Folkman, sin embargo existen otras aproximaciones al respecto y de las cuales se comentan a continuación.

1.2 Enfoques teóricos del afrontamiento

- Modelo biólogo (experimentación animal) (Lazarus y Folkman, 1986).

El enfoque biólogo hace hincapié en la supervivencia de las especies, la cual depende de la capacidad de predicción y control que los individuos pueden hacer de su entorno. Bajo esta perspectiva, el afrontamiento se define como aquellos actos que el individuo realiza para controlar las condiciones aversivas del medio en el que se desarrolla, disminuyendo como consecuencia el grado de alteración psicofisiológica que provocan dichos eventos. Esto se hace a través de conductas de evitación y huida. La desventaja de este enfoque, es que existe la exclusión de procesos cognitivos y emocionales en la percepción de las situaciones estresantes.

- El afrontamiento de estrés desde el modelo salugénico de Antonovsky (1979, citado en Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005).

Este modelo postula que es posible estudiar los estilos de afrontamiento a partir de continuo salud-enfermedad, tratando de responder a la pregunta, de cuáles situaciones colocan a un individuo en el extremo positivo de ese continuo. El autor afirma que para hacer frente a un estímulo perturbador se genera un estado de tensión con el cual el individuo debe luchar, desde esta perspectiva el estudio de los factores que hacen posible el manejo de la tensión es la clave para una vida con salud, así el adecuado control de la tensión frente a los estresores parece determinar un afrontamiento exitoso y por consiguiente un estado de bienestar.

- Enfoque o modelo psicoanalítico.

Bajo este enfoque el afrontamiento es un conjunto de pensamientos y actos que conllevan a la solución de los problemas con la reducción consecuente del estrés.

Fue la primera perspectiva teórica del afrontamiento, los investigadores de esta corriente determinan que este constructo es un rasgo que forma parte de la estructura del “yo” del individuo, que una vez establecido actúa en función de predisposiciones estables para afrontar las situaciones estresantes; estos son conocidos psicoanalíticamente como “Mecanismos de defensa”, que están motivados interna e inconscientemente como la forma de lidiar con los conflictos sexuales y agresivos (Vaillant, 1994, citado en Scomazzon, Dalbosco y Ruschel, 1998). Así mismo se contemplan a los eventos externos como desencadenadores de los procesos de afrontamiento tomando en cuenta a aquellos mecanismos inmaduros hasta los más adaptativos (Tapp, 1985, citado en Scomazzon et al, 1998).

Cramer (1987), define mecanismos de defensa como una operación cognitiva que funciona como protección para hacer frente a los efectos del estrés. En este sentido, las defensas son adaptativas, debido a que permiten al individuo continuar funcionando, los mecanismos utilizados se activan con la finalidad de mantener el equilibrio psicológico.

Cramer, (1987) explica la forma como el infante hace uso de los mecanismos de defensa, principalmente tres de ellas: negación, proyección e identificación:

La negación es un mecanismo común en edad preescolar ante las situaciones estresantes, debido a que aparta la atención de los estímulos nocivos o peligrosos, negando la existencia de la situación, los sentimientos, "no ver" el estímulo amenazante, etc. En este caso lo que ocurre es una pobre diferenciación entre los estímulos internos y los externos (común en edades tempranas).

Por su parte, la proyección es utilizada usualmente por los niños de edad escolar y resulta ser más adaptativa que la negación. El infante, en esta etapa, reconoce mejor lo que ocurre fuera de él (la realidad) y dentro él (fantasías); similarmente, está aprendiendo normas sociales que las interioriza controlando ciertos pensamientos y sentimientos que en estas edades son considerados inaceptables.

La proyección funciona atribuyendo las características propias que son desagradables o inaceptables a otros. "No soy yo, son ellos" es una afirmación común en los infantes (y adultos) que utilizan este mecanismo de defensa en situaciones de estrés. La proyección se utiliza durante la niñez y adolescencia y generalmente se usan para atribuir la propia agresividad o sentimientos hostiles a otros, percepción de ser amenazado sin bases objetivas, etc.

Por último, el mecanismo de identificación. "No son ellos, soy yo" es una afirmación descriptiva en esta defensa. Ocurre cuando el individuo se toma como propias ciertas cualidades o características de otras personas o personajes, cuyos efectos mejoran la propia seguridad y autoestima. Durante la adolescencia, este mecanismo juega un papel importante.

A pesar de la descripción realizada por Cramer (1987), este modelo no explica la variabilidad y complejidad de las estrategias de afrontamiento, debido a que éstas estarían enfocadas al dominio del entorno, aunque el individuo, algunas veces deberá tolerar, minimizar o ignorar aquello con lo que no puede lidiar (Sotelo, 2003).

- Modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman (1986, citados en Omar, 1995).

Este modelo incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales del proceso de afrontamiento, el cual definen como el "conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, tendientes a manejar, tolerar, reducir o minimizar las demandas y conflictos sean internos o externos" (p. 6). Los estresores en el contexto de este modelo son definidos como transacciones o intercambios entre el individuo y las

situaciones particulares del ambiente, así mismo la persona es un formador activo de las relaciones con el medio, el afrontamiento son los cambios conductuales en respuesta a las demandas transaccionales.

Cabe mencionar la diferencia existente entre las estrategias de afrontamiento del modelo fenomenológico y los mecanismos de defensa del psicoanálisis. Esta distinción radica en que los primeros están clasificados como flexibles y propositivos, adecuados a la realidad, orientados hacia el futuro y con derivaciones conscientes. Los segundos están asociados a comportamientos rígidos, inadecuados a la realidad externa y derivados de elementos inconscientes. (Lazarus y Folkman, 1986; citado en Dalbosco y Simon, 2002)

La definición propuesta por el modelo de Lazarus y Folkman, implica que las estrategias de afrontamiento son acciones deliberadas que pueden ser aprendidas, usadas y descartadas. Por lo tanto, para algunos autores los mecanismos de defensa inconscientes y no intencionales como la negación, proyección, identificación, desplazamiento y la regresión no pueden ser considerados como estrategias de afrontamiento (Dalbosco y Simon 2002).

En general, el modelo fenomenológico cognitivo de afrontamiento definido por Lazarus y Folkman tiene los siguientes principios (Lazarus y Folkman, 1986 y Sandín, 1995): El afrontamiento...

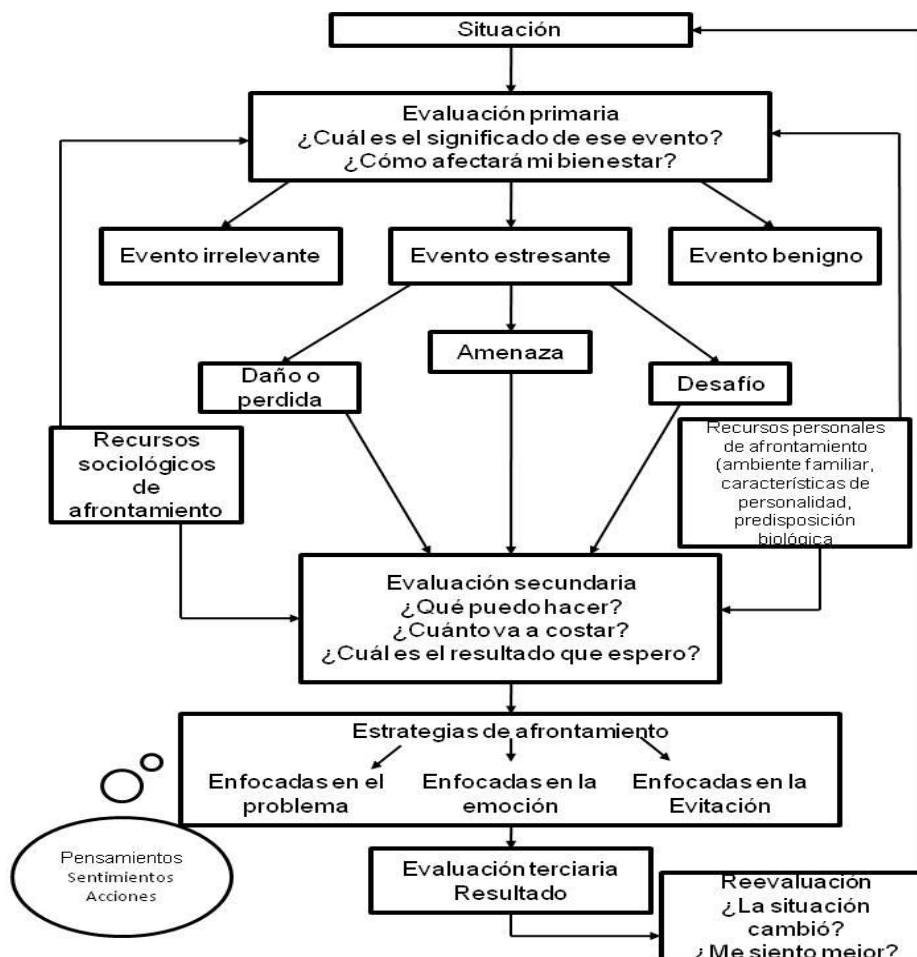
- Es un proceso de interacción que se da entre el individuo y el ambiente.
- Depende del contexto y, por lo tanto, puede cambiar dentro de una situación determinada.
- Algunas estrategias son más estables o consistentes en situaciones estresantes que otras.
- Los pensamientos y las acciones se definen por el esfuerzo y no por el éxito.
- Los recursos de que dispone una persona para hacer frente a situaciones o acontecimientos estresantes son muy diversos, entre ellos los materiales,

económicos, vitales (salud y energía), psicológicos (creencias positivas), técnicas de solución de problemas, habilidades sociales y apoyo social.

- Los procesos de afrontamiento presuponen una noción de evaluación, es decir, como un fenómeno es percibido, interpretado y cognitivamente representado en la mente de un individuo.
- Este modelo enfatiza que existen al menos dos funciones principales, una orientada al problema y la otra orientada a la emoción, cuya utilización depende del grado de control que se tenga sobre la situación.

A continuación se muestra una representación esquemática del modelo de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984 citados en Scomazzon, et al, 1998) (Véase cuadro 1).

Cuadro 1. Esquema de Afrontamiento con base a la teoría de Lazarus y Folkman.



El esquema del cuadro 1 muestra la evaluación del episodio de afrontamiento completo, que desempeñará un papel importante en la selección y dará forma a las estrategias futuras de afrontamiento de todo individuo. Durante este complejo proceso, están interviniendo tanto las emociones, como las cogniciones y la conducta instrumental, que actúan en forma integrada y que comprenden la acción humana (Hernández-Guzmán, 1999).

Este modelo enfatiza como consecuencia que el estrés no está solamente determinado por la naturaleza de un estímulo ambiental, ni por las características de la persona, sino por la interacción entre la evaluación que del estímulo hace el individuo y las demandas que éste tiene sobre él.

1.3 Evaluación primaria, secundaria y terciaria de las situaciones

De acuerdo con el modelo de Lazarus y Folkman (1986) las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante dependen de la percepción o la evaluación que se posee de la misma (Lazarus y Folkman, 1986): el significado que uno asigna a la situación (evaluación primaria), la valoración de las opciones o recursos de afrontamiento disponibles (evaluación secundaria) y la valoración de los resultados (evaluación terciaria) (Véase cuadro 1).

La evaluación primaria a su vez contiene la valoración sobre los resultados que uno espera obtener en una situación determinada y que es comparada con la evaluación terciaria. En la evaluación primaria un individuo puede percibir a un evento como (Lazarus y Folkman, 1986):

- Irrelevante: La relación individuo-ambiente carece de importancia para la persona.
- Benigno: El individuo evalúa el entorno de manera positiva, en este caso no representa una amenaza para su bienestar.
- Estresante: Se valora el acontecimiento como amenazante, dañino o desafiante.

En este último caso, cuando una situación se valora como estresante se clasifica en una de estas tres dimensiones: a) daño o pérdida, b) amenaza o c) reto (Lazarus y Launier, 1978). La dimensión de daño o pérdida hace referencia a situaciones que ya han ocurrido y cuyas consecuencias requieren ser afrontadas. Cuando la valoración se encuentra dentro de la categoría de amenaza es porque se entiende que la situación va a terminar causando un perjuicio. Por último cuando el episodio que se ha de afrontar se evalúa como un reto, lo que destaca son los resultados positivos que se esperan conseguir, a pesar de que exista la posibilidad de que se obtengan resultados negativos.

Por sus características, al evaluar una situación como estresante se necesita del uso estrategias de afrontamiento, debido a que el individuo esperaría que el acontecimiento tenga como consecuencia un resultado negativo para el bienestar y por lo tanto necesita dirigir esfuerzos para oponerse a la situación y/o disminuir las emociones que surgen con su contacto.

El concepto de evaluación secundaria, por su parte, implica la valoración de las estrategias de afrontamiento que uno mismo posee, así como de las opciones de éxito o fracaso en el momento de aplicarlas (Lazarus y Folkman, 1986). En este sentido Folkman (1991) opina que la percepción de control que cualquier persona manifiesta ante situaciones complejas son un reflejo de la evaluación secundaria, ya que está referida a la creencia que cada uno posee sobre habilidades para controlar una situación específica, y por lo tanto, muestra los juicios de valor que se hace a la hora de afrontar las diferentes situaciones del entorno.

Por último la evaluación terciaria se refiere a la valoración de los resultados de la acción tomada ante la situación estresante, estas son las consecuencias adaptativas o desadaptativas del mismo.

En seguida se exploran las funciones de las estrategias y los estilos de afrontamiento desde el punto de vista del modelo fenomenológico de Lazarus y Folkman.

1.4 Funciones de las estrategias y estilos de afrontamiento

Para Lazarus y Folkman (1986) la función del afrontamiento depende del objetivo que persigue cada estrategia o estilo, no obstante, estas funciones tienen que ver con el marco teórico de referencia; es decir, no se concibe que una estrategia de afrontamiento sea mejor que otra, sino que la funcionalidad vendría determinada por el tipo de situación en la que se aplica.

Por ejemplo Mechanic (1974, citado en Lazarus Folkman, 1986) contempla tres funciones del afrontamiento: a) enfrentar las demandas sociales y del entorno, b) crear el grado de motivación necesario para hacer frente a las demandas y c) mantener un estado de equilibrio psicológico para poder dirigir la energía y los recursos a las demandas externas. Por otro lado, Janis y Mann (1977, citado en Lazarus Folkman, 1986) formulan las funciones del afrontamiento dentro de un contexto de la toma de decisiones, principalmente en la búsqueda de información y evaluación de la misma.

Otros autores como Pearlin y Schooler (1978) se enfocan en la función como un control situacional (cambio de las circunstancias externas), función de control de significados (antes de que el estrés se produzca) y función del control del estrés en sí mismo, cuando ya ha aparecido.

Otros han propuesto alternativas del funcionamiento de los estilos y estrategias de afrontamiento, como lo es el caso de Moos (1990, citado en Ebata y Moos, 1994) quien distingue dos grupos: uno se refiere al estilo de afrontamiento de aproximación al problema, pudiendo ser esta conductual o cognitiva y el otro a un estilo de afrontamiento de evitación. Cada grupo, a su vez, se halla compuesto por cuatro dimensiones, las dos primeras corresponden a estrategias cognitivas, mientras que las

dos últimas son de tipo comportamental. Este agrupamiento se sintetiza en el cuadro siguiente (Véase cuadro 2).

Cuadro 2. Funciones del afrontamiento con base al modelo de Moos (1994).

	Afrontamiento por aproximación al problema	Afrontamiento de evitación
Estrategias Cognitivas	Análisis Lógico	Evitación Cognitiva
	Re-evaluación Positiva	Aceptación o Resignación
Estrategias conductuales	Búsqueda de Orientación y Apoyo	Búsqueda de Recompensas Alternativas
	Resolución de Problemas	Descarga Emocional

Con base al modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1986), el primer estilo, Afrontamiento de aproximación al problema sería funcional, facilitando el ajuste del individuo, mientras el estilo de Afrontamiento de evitación sería disfuncional, aumentando la probabilidad de que aparezcan problemas físicos y psicológicos.

A pesar de estas aportaciones, Lazarus y Folkman (1986) hacen una diferencia entre dos funciones principales y las cuales engloban las estrategias de afrontamiento:

- Afrontamiento dirigido al problema.

Hace referencia a los esfuerzos dirigidos a modificar las demandas o eventos ambientales causantes del estrés, intentando resolver el problema o, al menos disminuir su impacto. Aparecen cuando el individuo evalúa que la situación es susceptible de cambio.

- Afrontamiento dirigido a la emoción.

Implica realizar esfuerzos para reducir o eliminar las emociones negativas originadas por la situación estresante. Están dirigidas a regular la respuesta emocional que se tiene por la situación y las cuales tienen una mayor probabilidad de aparecer

cuando se evalúa que no se puede hacer nada para modificar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno.

El tipo de función de afrontamiento a utilizar depende de la evaluación primaria, así cuando ocurren desajustes entre la evaluación cognitiva y estas estrategias de afrontamiento utilizadas, se puede interpretar como el resultado de aprendizajes desadaptados (Sotelo, 2003).

Aunque las dos funciones de afrontamiento son fácilmente distinguibles, ambos pueden ponerse en práctica de forma conjunta. No obstante, a menudo se cree que las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema son más efectivas que las dirigidas a las emociones, la evidencia es bastante compleja.

Por ejemplo, Sorgen y Manne en 2002, encontraron en su estudio realizado con niños y adolescentes diagnosticados con cáncer, que las estrategias enfocadas al problema están asociadas con una mayor percepción de control de las situaciones estresantes y por consiguiente una menor respuesta de angustia. Así mismo, encontraron que las estrategias enfocadas a la emoción están asociadas con una menor percepción de control y por lo tanto una mayor respuesta de angustia.

De igual forma, Curtis (1997) reporta que el afrontamiento enfocado al problema está consistentemente asociado a mejores resultados, debido a que las personas de su estudio refirieron sentirse bien después del evento estresante, debido a que evaluaron su problema, hicieron un plan para lidiar con él, resolviendo el problema de manera rápida para hacer la situación lo menos estresante posible durante el proceso.

También se ha planteado el uso de estrategias de afrontamiento asociadas a las relaciones interpersonales en el que el individuo busca apoyo en las personas del círculo social en el que se desenvuelve para la resolución de la situación estresante, esta propuesta inició con los trabajos de Coyne y DeLongis (1986, citados en Scamazzon, et al, 1998).

Así mismo, Endler y Parker (1990) plantearon que existen preferencias en el uso de determinadas estrategias, independientemente del estresor y a través del análisis factorial de las estrategias de afrontamiento, medidas por el "Inventario Multidimensional de Afrontamiento" en el cual identificaron tres dimensiones básicas: el afrontamiento orientado a la tarea, el afrontamiento orientado a la emoción y el afrontamiento orientado a la evitación.

Independientemente del objetivo o función que tenga la estrategia que se utilice para hacer frente a una situación estresante, el individuo hace uso de ellas bajo cualquier situación en la cual se siente amenazado, en seguida se detallan los tipos de estrategias y estilos que hace uso el individuo.

1.5 Estrategias y estilos de afrontamiento

Los recursos utilizados para hacer frente a los problemas se conocen como estrategias de afrontamiento, se describen como reacciones ante las situaciones problemáticas; tales estrategias engloban pensamientos, sentimientos y acciones que, frente a los problemas, instrumenta la persona con la finalidad última de resolverlos, reduciendo las tensiones que ellos generan (Casullo y Fernández, 2001). Cada una de estas estrategias se diferencian porque algunas van dirigidas a alterar el problema, otras a regular la emoción o en su defecto a evitar la situación, como previamente se describió (Lazarus y Folkman, 1986).

Es preciso, diferenciar entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional; mientras que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes en función de las condiciones desencadenantes (Fernández-Abascal, 1997).

Otra diferencia entre estrategias y estilos de afrontamiento es realizada por Ryan-Wenger (1992, citado en Scomazzon, et al, 1998), quién menciona que los estilos están relacionados a características de personalidad y las estrategias son las acciones cognitivas o de comportamiento tomadas en el transcurso de un episodio particular de estrés. Los estilos pueden influir en las estrategias de afrontamiento seleccionadas, este autor resalta que son fenómenos distintos y tienen diferentes orígenes teóricos.

Los estilos de afrontamiento, para Carver y Scheier, (1994, citados en Scomazzon, et al, 1998), se dan porque las personas desenvuelven formas habituales de lidiar con el estrés y estos hábitos o estilos de afrontamiento pueden mediar las reacciones en nuevas situaciones. Estos autores definen el estilo de afrontamiento no en términos de preferencia de un aspecto de afrontamiento sobre otro pero si en términos de una tendencia a usar una reacción de afrontamiento en mayor o menor grado frente a situaciones de estrés. Pueden reflejar una tendencia a responder de una forma particular cuando son confrontados con una serie específica de circunstancias. Y no implican para ellos, como tal un rasgo subyacente de personalidad.

Otros como Endler y Parker (1990) conciben a los estilos de afrontamiento como patrones de conducta relativamente estables que pueden ser vistos como características de personalidad los cuales interactúan con el ambiente.

Al contrario de los estilos ligados a factores de disposición del individuo, las estrategias han sido vinculadas a factores situacionales. Lazarus y Folkman, (1986), mencionan que pueden cambiar de un momento a otro durante las etapas de una situación estresante. Dada esta variabilidad en las reacciones individuales estos autores defienden la imposibilidad de poder predecir respuestas situacionales a partir del estilo común de afrontamiento de una persona.

Tomadas de este modo, claramente, los estilos y las estrategias de afrontamiento forman parte del arsenal de herramientas o factores protectores que se instrumentan ante situaciones de riesgo o condiciones de cualquier índole, que son

capaces de contribuir al bienestar psicológico o a la salud psíquica de las personas; así, no deberían ser analizadas como el extremo opuesto del continuo de una dimensión única en la que se ubican, compartiendo su lugar con los factores de riesgo, sino que deben ser entendidas como variables independientes que tienen efecto directo sobre ciertos comportamientos, ejerciendo una influencia moderadora entre las situaciones riesgosas y los comportamientos específicos (Casullo y Fernández, 2001).

Una vez realizada la diferencia, para Fernández-Abascal (1997) existen tres dimensiones de los estilos de afrontamiento, donde se sitúan (Véase cuadro 3):

Cuadro 3. Dimensiones de los estilos de afrontamiento propuesto por Fernández-Abascal (1997).

Dimensión	Los estilos de afrontamiento pueden ser:
Según el método	<ul style="list-style-type: none"> • Activos (se movilizan diferentes esfuerzos para solucionar el problema). • Pasivos (no se actúa sobre la situación). • De evitación (se intenta huir o evitar la situación y/o de sus consecuencias).
Según su objetivo o focalización	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigido al problema (orientado a alterar o manipular la situación). • Enfocado a la emoción (orientado a regular la respuesta emocional a que el problema da lugar). • Dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación (a la reevaluación del problema).
Según la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo (esfuerzo cognitivo). • Conductual (acción manifiesta).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, Fernández-Abascal (1997) menciona las siguientes: reevaluación positiva, reacción depresiva, negación, planificación, conformismo, desconexión mental, desarrollo personal, control emocional, distanciamiento, supresión de actividades distractoras, refrenar el afrontamiento, evitar

el afrontamiento, resolver el problema, apoyo social al problema, desconexión comportamental, expresión emocional, apoyo social emocional y respuesta paliativa.

Por su parte, Frydenberg (1997) ha considerado las siguientes estrategias de afrontamiento:

1. Buscar apoyo social. Estrategia que consiste en una inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución. Ejemplo: “Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él”.
2. Concentrarse en resolver el problema. Es una estrategia dirigida a resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: “Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades”.
3. Esforzarse y tener éxito. Es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: “Trabajar intensamente”.
4. Preocuparse. Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales. Ejemplo: “Preocuparme por lo que está pasando”.
5. Invertir en amigos íntimos. Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de manera íntima, que implica la búsqueda de relaciones personales de confianza. Ejemplo: “Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir”.
6. Buscar pertenencia. Indica la preocupación e interés del individuo por las relaciones con los demás en general y concretamente, preocupación por lo que los otros piensan. Ejemplo: “Mejorar mi relación con los demás”.
7. Hacerse ilusiones. Es la estrategia expresada por elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva. Ejemplo: “Esperar que ocurra lo mejor”.
8. La estrategia de Falta de afrontamiento. Consiste en elementos que reflejan la incapacidad personal para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos. Ejemplo: “No tengo forma de afrontar la situación”.

9. Reducción de la tensión. Se caracteriza por elementos que reflejan un intento por sentirse mejor y relajarse. Ejemplo: “Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol o fumando”.
10. Acción Social. Dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades. Ejemplo: “Unirme a gente que tiene el mismo problema”.
11. Ignorar el problema. Es la estrategia que refleja un esfuerzo consciente por negar o rechazar la existencia del problema. Ejemplo: “Saco el problema de mi mente”
12. Autoinculparse. Conductas que indican que el individuo se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: “Me considero culpable de los problemas que me afectan”.
13. Reservarlo para sí. El individuo huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: “Guardar mis sentimientos para mí solo”.
14. Buscar apoyo espiritual. Empleo de la oración y la creencia en la ayuda de un líder o de Dios. Ejemplo: “Dejar que Dios se ocupe de mi problema”.
15. Fijarse en lo positivo. Es la estrategia que trata de buscar atentamente el aspecto positivo de la situación, el ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: “Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y de que todo estará bien”.
16. Buscar ayuda profesional. Es la estrategia que consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: “Pedir consejo a una persona competente”.
17. Buscar diversiones relajantes. Actividades de ocio como leer o pintar. Ejemplo: “Encontrar una forma de relajarme; como escuchar música, leer, tocar un instrumento musical, ver la televisión”.
18. Distracción física. Hacer deporte, etc. Ejemplo: “Mantenerse en forma”.

Las estrategias de afrontamiento antes mencionadas, pertenecen a una clasificación dirigida a los adolescentes. En el apartado de Afrontamiento e Infancia se menciona cual es la clasificación que se ha realizado al respecto del infante.

1.6 Consecuencias de un afrontamiento efectivo y no efectivo

Curtis (1997) menciona que a pesar de tener conocimientos teóricos acerca del afrontamiento, no existe un panorama claro de cómo desarrollar formas de afrontamiento efectivos. Este autor considera que la efectividad de un estilo o estrategia de afrontamiento depende de tres elementos:

1. Las demandas del afrontamiento en cada situación son diferentes.
2. Son más efectivas aquellas estrategias enfocadas en el problema.
3. Percepción de control de la situación.

El afrontamiento ayuda a identificar los elementos que intervienen en la relación entre situaciones de la vida estresantes y síntomas de enfermedad.

Si el afrontamiento no es efectivo muy probablemente se produzca un fracaso adaptativo a la situación, esta consecuencia está acompañada de pensamientos de indefensión junto con secuelas biológicas (síntomas orgánicos) o psicosociales (malestar emocional), que dan como resultado la aparición de una enfermedad (Holroyd y Lazarus, 1982).

Así mismo, cada persona tiende a la utilización de las estrategias de afrontamiento que domina ya sea por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia. Las estrategias de afrontamiento son para Girdano y Everly (1986, citado en Everly, 1989) adaptativas o inadaptativas. Las adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, consiguen disminuir el distrés fisiológico y mejorar la respuesta corporal (por ejemplo, aumentar la respuesta inmunitaria o disminuir el gasto cardiaco), minimizar las reacciones emocionales subjetivas negativas y amplificar las positivas, así como reforzar la autoestima, aumentar recompensas y disminuir castigos o resolver los problemas, mejorar el rendimiento y ajuste social (Campos, Iraurgi, Páez y Velasco, 2004). Y las inadaptativas reducen el estrés a corto plazo pero sirven para erosionar la salud a largo plazo.

El afrontamiento funcional o adaptativo es conceptualizado por Frydenberg, (1997) como aquél en el que el problema es definido, las alternativas de solución son generadas y las acciones son llevadas a cabo; mientras que el afrontamiento disfuncional se refiere al manejo y la expresión de sentimientos al momento de afrontar eventos estresantes. Ambas dependen de la evaluación que realiza la persona de la situación (evaluación primaria) así como de la evaluación de los recursos de afrontamiento (evaluación secundaria).

A partir de esto, se afirma que el afrontamiento actúa como un verdadero regulador de la perturbación emocional, de manera que, si es efectivo, no permite que se presente el malestar, y en caso contrario, afectar la salud, aumentando el riesgo de morbilidad y mortalidad para el individuo.

Así mismo, el afrontamiento es efectivo cuando alcanza el objetivo, lo que permite que se seleccionen en futuras ocasiones (Hernández-Guzmán, 1999). El éxito dependerá del ambiente familiar, escolar y de la propia individualidad (Craig, 2001).

Para Holroyd y Lázarus (1982) las estrategias de afrontamiento, exitosas o no, pueden determinar que un individuo experimente o no el estrés. De esta manera, estos autores enfatizan la importancia de contar con estrategias efectivas que sirvan para manejar con eficacia las demandas internas y externas.

Seligman (1990, citado en Hernández-Guzmán, 1999) propone que se aprende a afrontar desde edades muy tempranas y dependiendo del éxito al controlar las situaciones de estrés, se podrá percibir mayor control en situaciones futuras, teniendo a los factores cognitivos con un papel importante en el afrontamiento. Seligman separa a los niños en optimistas y pesimistas. A diferencia de los optimistas, los pesimistas son más propensos a deprimirse, a sentir desesperanza, a tener bajo rendimiento escolar y problemas de salud (Santrock, 2004).

Santrock (2004) considera que el infante que cuenta con varias técnicas de afrontamiento tiene mejores posibilidades de adaptarse y de funcionar de manera competente ante las diferentes situaciones que enfrenta. Al aprender nuevas estrategias de afrontamiento el infante ya no se siente incompetente y la confianza en sí mismo mejora.

Es importante que los cuidadores ayuden a los niños a afrontar el estrés de manera eficaz, además de animarlos a utilizar estrategias activas de solución de problemas, que ayuden a eliminar estresores y a enseñarle diversas estrategias de afrontamiento (Santrock, 2004). Así mismo, Hernández-Guzmán (1999) considera que son los padres quienes ante una situación de estrés o ansiedad en el infante se encuentran en la posibilidad de exacerbar la ansiedad o aminorarla a través de enseñarle cómo modificar la situación o en su defecto mostrársela como incontrolable; también si se aprueba su respuesta de afrontamiento o desaprueba, en otras palabras, modular la percepción de la situación y orientar sus respuestas ante situaciones futuras.

Por lo tanto, no importa qué tipo de estrategia sea y/o cual sea su finalidad, cuando el afrontamiento es disfuncional se tienen las siguientes consecuencias (Hernández-Guzmán, 1999):

- Distorsión perceptual de las características relevantes de la experiencia estresante.
- Emociones y cogniciones distorsionadas que no coinciden con las características preceptuales de la experiencia.
- Carencia de un repertorio conductual con las competencias necesarias para dar una respuesta de afrontamiento adecuada.
- Emociones y pensamientos distorsionados, generalmente negativos, relativos a la evaluación de la auto eficacia para afrontar.

La exposición prolongada al estrés y el uso continuo de estrategias de afrontamiento pueden resultar en patrones de comportamiento que son difíciles de cambiar si el infante percibe la estrategia como efectiva (Stansbury y Harris, 2000).

El foco principal de esta investigación es conocer como se da este fenómeno en la población infantil, como se desarrolla y que dice la literatura con respecto del afrontamiento.

1.7 Infancia y afrontamiento

Se ha demostrado que el afrontamiento sigue una secuencia predecible en el desarrollo de una persona, por lo tanto, desde la infancia hasta la adultez el individuo utiliza diferentes estrategias como defensa ante las situaciones que percibe como estresantes y que están relacionadas con los diferentes momentos de su desarrollo (Cramer, 1987). Como tales periodos involucran un desarrollo cognitivo en aumento, las personas usan las estrategias más complejas mientras más edad tienen y las más simples y primitivas en edades tempranas, esto reafirma la existencia de estrategias de afrontamiento en la etapa infantil (Cramer, 1987).

De la misma manera que la investigación en los adultos, la investigación sobre los niños y adolescentes en gran medida se centra en las diferencias individuales, examinar los vínculos entre las diferentes estrategias con la finalidad de identificar los patrones de adaptación e inadaptación.

Sin embargo, Trianes (1990) menciona que las habilidades de afrontamiento del infante pueden diferir de la de los adultos, debido a que los niños por causa de un menor desarrollo cognitivo, afectivo y social, tendrán un repertorio limitado de estrategias de afrontamiento. Esto se da también porque a los niños les falta experiencia, tienen poco control sobre las circunstancias que pasan a su alrededor y muestran una mayor dependencia de la familia y del contexto escolar.

Los esfuerzos de afrontamiento del infante son delimitados por su preparación biológica y psicológica para responder al estrés. Por otro lado las características básicas de desenvolvimiento cognitivo y social tienden a afectar lo que los niños experimentan como estrés o como ellos lidian con situaciones estresantes. (Compas y Phares, 1991).

Así mismo, Garnezy y Rutter (1983, citado en Verduzco 2006) afirman que es la niñez donde se desarrollan patrones de afrontamiento a través de la relación que el infante establece con su madre. Esta relación determina el moldeamiento del comportamiento de los niños y las respuestas que le permiten aprender que sus actos tienen consecuencias, de igual forma se desarrollan motivos que permiten su futuro aprendizaje. De esta manera el infante aprende respuestas adecuadas que hacen que tenga control sobre su propio entorno.

1.7.1 Estrategias y estilos de afrontamiento infantil

En general los estudios realizados sobre el afrontamiento en niños presentan el uso de diferentes estrategias. Ryan-Wenger (1992, citado en Dalbosco y Simon 2002) presentó una taxonomía como resultado de una serie de trabajos empíricos sobre este tema. Se identificaron inicialmente 145 estrategias las cuales fueron agrupadas de acuerdo con algunas características en común, quedando las siguientes categorías: actividades agresivas, comportamientos de evitación, comportamiento de distracción, evitación cognitiva, distracción cognitiva, solución cognitiva de problemas, reestructuración cognitiva, expresión emocional, resistencia, búsqueda de la información, comportamiento de aislamiento, actividades de autocontrol, búsqueda del apoyo social, búsqueda del apoyo espiritual e intento de modificar al estresor.

Compas, Malcarne y Fondacaro (1988, citados en Dávila y Guarino, 2001) realizan otra clasificación de las estrategias de afrontamiento dirigida a la población infantil:

1. **Afrontamiento Activo:** Se refiere a los procesos o acciones concretas realizadas por el infante para tratar de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos.
2. **Planificación:** Se refiere a la elaboración de un plan de acción por parte del infante para abordar el evento estresante que refleja un análisis del problema, decisión de un curso de acción y puesta en práctica de la misma.
3. **Afrontamiento Restringido:** El infante manifiesta evaluar las condiciones del entorno y decide esperar la oportunidad o momento adecuado para actuar. Por ejemplo: esperar que pasen unos días para conversar con las personas causantes o relacionadas con el evento estresante.
4. **Búsqueda de apoyo instrumental:** Se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas adultas significativas para resolver el problema.
5. **Búsqueda de apoyo emocional:** El infante manifiesta la búsqueda de simpatía, comprensión o afecto de las amistades o personas adultas significantes para resolver el problema.
6. **Aceptación:** El infante acepta que la situación es incambiable o irreversible por lo tanto trata de adaptarse a ella.
7. **Retorno a la religión:** El infante fija su atención en la religión, reza más de lo usual o se apega a sus creencias de fe.
8. **Expresión abierta de emociones:** El infante expresa directa y abiertamente sus emociones tanto positivas como negativas. Por ejemplo: expresa rabia y dolor por las pocas manifestaciones de afecto de sus familiares.
9. **Negación:** El infante niega que el evento estresante existe, por lo tanto actúa como si no hubiera sucedido.
10. **Liberación mental:** Se refiere a actividades que realiza el infante para distraerse o mantener su mente alejada del evento estresante.
11. **Uso de autoverbalizaciones positivas:** Se refiere al uso de verbalizaciones o expresiones que el infante se dice a sí mismo para relajarse o tranquilizarse como resultado de emociones negativas generadas por la situación.
12. **Evitación:** El infante emite conductas con las cuales pospone el evento estresante o lo evita.

13. Escape: Se refiere a las conductas que el infante emite para dar término al evento estresante después que éste se ha presentado. Por ejemplo: se esconde y/o se encierra en la habitación ante la presencia de un problema familiar.

Otros autores como Sorgen y Manne (2002) concluyeron de una extensa revisión en la literatura, que estas son las estrategias que frecuentemente utilizan los niños y adolescentes con cáncer:

- Solución de problemas: Analizar y tomar las medidas necesarias para corregir la situación o problema, búsqueda de información para un mejor entendimiento de la situación estresante. Por ejemplo: formular un plan de acción y seguirlo.
- Distracción: Intentos cognitivos o conductuales con la finalidad de pensar o hacer otra cosa, que no sea la situación estresante. Por ejemplo: participar en actividades que eviten pensar en la experiencia negativa, ver la televisión o jugar.
- Reestructuración cognitiva: Reevaluación positiva, intento por ver el lado positivo de las cosas y/o reducir al mínimo los efectos negativos. Por ejemplo: pensar que para una situación estresante habrá un final positivo, pensar en las cosas buenas de la vida o decirse a sí mismo “al menos estoy vivo”.
- Evitación: Tratar de ignorar o negar el problema existente, esfuerzos comportamentales y deseos por evadir o evitar la situación. Por ejemplo: esperar a que pase un milagro, evitar a las personas, irse a dormir.
- Otros: Rezar, aceptar porque no había nada que hacer, llorar, gritarle a alguien más.

Así mismo Chen y Kennedy (2005) han documentado que las estrategias de afrontamiento son respuestas que también utilizan los niños sanos para afrontar eventos estresantes en sus vidas. Los cuales son usados de diferentes maneras basados en la edad, género y cultura.

Algunas estrategias señaladas anteriormente se encuentran englobadas en los siguientes tres estilos de afrontamiento, (Lazarus y Folkman, 1986; Frydenberg, 1993):

- Solución de problemas: esta forma de afrontamiento es considerada como productiva o funcional y refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa. Son los esfuerzos que se dirigen a resolver el problema manteniendo una actitud positiva y socialmente conectada.
- Búsqueda de apoyo social: es otra forma de afrontamiento funcional e implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos. Implica un intento para afrontar el problema acudiendo al apoyo o a los recursos de las demás personas como la familia, amigos u otros.
- Negación o rechazo: se considera como un tipo de afrontamiento no-productivo o disfuncional debido a que no permite encontrar una solución a los problemas orientándose a la evitación de ellas. Está asociado a una incapacidad para afrontar los problemas.

Por su lado, Sorensen (1993, en Verduzco, et al, 2004) elaboró preguntas a los infantes para conocer como afrontan los estresores cotidianos; las respuestas las dividió en tres categorías: cognitivas-conductuales, cognitivas intrapsíquicas y de afrontamiento interpersonal. Con base en sus resultados, concluye que es difícil realizar una categorización de las respuestas infantiles. Estos resultados indican que ha sido complicado determinar una clasificación que refleje las estrategias y estilos de afrontamiento infantil.

Existen muchas estrategias posibles de afrontamiento que puede manejar el individuo. El uso de unas u otras, en buena medida suele estar determinado por la naturaleza del estresor y las circunstancias en las que se produce. Por ejemplo, las situaciones en las que se produce hacer algo constructivo favorecen estrategias focalizadas en la solución de problemas, mientras que las situaciones en las que lo único que cabe es la aceptación favorecen en uso de estrategias focalizadas en las emociones (Compas, 1987).

Para Garmezy y Rutter (1985, en Verduzco, et al, 2004) los patrones para afrontar los estresores se desarrollan desde la infancia, a través de la cual se aprende a tener control sobre el ambiente y que dependen de qué tan efectivas sean dichas respuestas de afrontamiento. Esta es una concepción del afrontamiento como control, el cual se centra en las metas u objetivos que persigue la persona al iniciar el afrontamiento a alguna situación que ya ha evaluado como estresante.

Claro ejemplo de este modelo de control es el de Rothbaum, Weisz y Snyder (1982, en Verduzco, et al, 2004 y Trianes, 1990), quienes distinguen tres tipos de estilos para la población infantil:

1. Afrontamiento de control directo (o estrategias de control primario): se refiere a los intentos propositivos que un infante realiza con la finalidad de cambiar o solucionar las situaciones estresantes. Tiene como objetivo influir en las condiciones objetivas que pueden ser modificables, se trata de esfuerzos para acomodar el entorno a lo que se desea. Por ejemplo: estudiar mucho para sacar mejores calificaciones.
2. Afrontamiento de control indirecto (o estrategias de control secundario): hace referencia a la solicitud de ayuda o apoyo a personas significativas con el objetivo de adaptarse a la situación o de que un tercero lo solucione. Por ejemplo: obedecer y callarse.
3. Afrontamiento de abandono de control: en cuanto a esta categoría, el infante percibe una situación como incontrolable, es la ausencia de meta u objetivo de afrontamiento. Por ejemplo: irse a la calle, dormirse o esconderse en el cuarto ante la situación estresante.

Estos tres estilos de afrontamiento están relacionadas con las antes mencionadas en este mismo apartado, y distinguidas por Lazarus y Folkman (1986) y Frydenberg (1993): Solución de problemas, Búsqueda de apoyo social y Negación-rechazo.

Las categorías de estilos de afrontamiento en el modelo de control, reflejan de manera adecuada los posibles estilos utilizados por el infante de entre 6 y 12 años de edad y las cuales serán base de la investigación presente.

En un estudio realizado por Dalbosco y Simon en 2002 se entrevistaron a infantes de entre 8 y 10 años de edad, se identificaron: 100 eventos estresantes, estrategias de afrontamiento y la atribución causal de dichas situaciones. Los resultados indican que el infante utiliza el apoyo social y las acciones agresivas con mayor frecuencia para lidiar con el conflicto, estrategias alternativas indican la preferencia por la acción directa y la distracción.

Otras investigaciones también presentan el comportamiento del afrontamiento en niños a través de la dimensión de la actividad (directa o indirecta) y de sociabilidad (social o antisocial). En la dimensión de la actividad directa las estrategias utilizadas objetan específicamente al estrés, por otro lado, en la indirecta procuran evitar o remediar las consecuencias del estresor. En la social, la ayuda de otros y en la antisocial una acción agresiva contra otros (Compas y Phares, 1991).

En estudios realizados por Compas y Phares (1991) se encontró que la acción directa, la evitación y las estrategias de aceptación fueron usadas en situaciones que envuelven conflictos con los adultos, mientras la agresividad y la búsqueda de apoyo social fueron frecuentemente usadas en situaciones que envuelven la relación con los pares.

Otros autores consideran que el infante generalmente se distancia en sentido emocional de situaciones estresantes a través de comportamientos que intentan disminuir el estrés (por ejemplo, llorar y enfadarse para mostrar sentimientos de abandono cuando los padres van al trabajo) o esconder sentimientos de vulnerabilidad (por ejemplo, portándose mal, de manera agresiva o perturbadora cuando algo no les parece). Conforme crecen, para aguantar el estrés negativo, el infante utiliza con mayor frecuencia estrategias cognitivas para resolver problemas, haciendo preguntas sobre

eventos, circunstancias y expectativas de lo que pasará y la aclaración de lo que ha pasado (Stansbury y Harris, 2000).

Se ha encontrado que las respuestas de afrontamiento identificadas en niños y adolescentes también se organizan y jerarquizan en estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Boekaerts, 1996). Lazarus y Folkman (1986) propusieron definiciones concretas de las estrategias de afrontamiento que pueden ser aplicadas a la descripción del afrontamiento infantil.

En algunos estudios se ha encontrado que el infante tiende a usar con mayor frecuencia, aquellas estrategias de afrontamiento dirigidas en el problema y no es sino hasta la adolescencia que comienzan a adoptar estrategias para el manejo emocional. Para Compas y Phares (1991) las habilidades para el afrontamiento focalizado en el problema parecen ser adquiridas a edades tempranas, desarrollándose aproximadamente entre los 8 y 10 años de edad. Las habilidades focalizadas en la emoción se desenvuelven durante la adolescencia debido a que los niños muy pequeños aún no tienen consciencia de sus estados emocionales.

Cummings y El-Sheikh (1991) realizaron investigaciones con poblaciones infantiles, encontrándose que en edades de entre 5 y 8 años se focalizan en las estrategias de afrontamiento hacia el problema y el infante de 8 años en adelante se focaliza en las estrategias de afrontamiento dirigidas hacia la emoción. La función del afrontamiento parece también estar relacionada con los recursos personales que tenga el infante, tales como la salud, energía física, creencias, autoestima, locus de control, habilidades sociales y recursos materiales (Compas, 1987).

En la investigación realizada por Dávila y Guarino (2001) con una muestra de infantes venezolanos de cuarto, quinto y sexto grado (edad comprendida entre 8 y 16 años), se encontró con base en su clasificación (mencionada con anterioridad en el apartado de Estrategias y estilos de afrontamiento infantil de Compas, et al, 1988), que

el afrontamiento activo fue el más adoptado, seguido por la expresión abierta de emociones, la aceptación y por último la búsqueda de ayuda instrumental. Concluyeron que los infantes de esta muestra hacían uso tanto de afrontamiento centrado en el problema como en el afrontamiento centrado en las emociones.

Por otro lado, Ryan-Wenger (1996) menciona que el nivel de desenvolvimiento cognitivo tiene influencia en el uso de determinadas estrategias, debido a que la evaluación de un estresor envuelve varios procesos simultáneos: un infante necesita relacionar un evento estresante con el recuerdo de eventos semejantes enfrentados en otros momentos (experiencias previas), definir los parámetros del evento estresante tales como la intensidad y la duración e incluso evaluar la probabilidad de la ocurrencia de la situación.

Estudios de afrontamiento han investigado eventos de vida considerados como estresantes tales como situaciones que involucran el divorcio de los padres, hospitalización del infante, consultas médicas y odontológicas y aquellas relacionadas a resultados escolares. En estas investigaciones se han descrito potenciales diferencias relacionadas con el género y la edad en el uso de las estrategias del afrontamiento, verificando que el género tiene influencia en la elección de las estrategias de afrontamiento porque la socialización entre niños y las niñas es distinta.

En las niñas se produce apertura social y familiar, la expresión de los sentimientos, la comunicación y el uso de la fantasía frente a los problemas, por lo que hacen uso de estrategias sociales. Por el contrario, en los niños la inhibición de las emociones es incentivada, así como el desarrollo de su autonomía, incrementando el uso de estrategias evitativas de afrontamiento y estrategias relacionadas con la reestructuración cognitiva (Scomazzon, et al, 1998; Phelps y Jarvis, 1994, citados en Solís y Vidal, 2006).

De igual forma, los niños tienden a orientar las reacciones defensivas hacia el exterior; descargando fuera de sí mismos sus emociones o culpando a los demás por

su propio fracaso. Las niñas, contrariamente, tienden a orientar sus respuestas hacia el interior (Cramer, 1987). Por lo tanto, es común ver que los niños expresen sus quejas, agresión y reacciones a la frustración hacia las personas, los objetos y la situación externa en general. Las niñas, son percibidas con comportamientos que reflejan hacia sí mismas las frustraciones, agresividad o emociones displacenteras y es probable también que el fracaso sea atribuido a sí mismas.

Las diferencias de género para hacer frente a las situaciones que se perciben como estresantes, también fueron reportados en otras investigaciones, Sharrer y Ryan-Wenger, (1995; citados en Chen y Kennedy, 2005) realizaron un estudio con infantes de 8 a 13 años edad, los resultados reportan que los niños informaron utilizar con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento tales como ver televisión, gritar o llorar. Abrazar a las mascotas fue la estrategia de afrontamiento utilizada con mayor frecuencia en el caso de las niñas. Así mismo Spirito, (1995, citado en Chen y Kennedy, 2005) menciona que con base a los resultados, las niñas hacen uso de de estrategias de afrontamiento dirigidas a la regulación emocional y al apoyo social con más frecuencia que los niños.

Otras investigaciones mencionan que ambos tienden a utilizar la distracción cognitiva como estrategia de evitación (Frydenberg y Lewis, 1990, citados en Verduzco et al, 2004). Sin embargo, otras investigaciones, como los realizados por Atkins y Krants en 1993 (citados en Chen y Kennedy, 2005) demuestran que no existen diferencias en cuanto al género, las cuales pueden atribuirse a los estudios realizados a las diferentes poblaciones y el uso de distintos instrumentos de medición.

Como se observa la literatura ha presentado de tres a 15 estrategias de afrontamiento que el infante utiliza ante una situación o problemática, no obstante, lo importante es la forma en cómo hace uso de cada una de estas estrategias, bajo qué circunstancias las utiliza y las consecuencias que puede traer el utilizar de manera no adecuada una estrategia de afrontamiento, y como resultado experimentar estrés.

Es importante resaltar que las estrategias de afrontamiento se moldean a lo largo de una historia de múltiples episodios de interacción entre el infante y sus contextos dominantes. La percepción y la interpretación de las experiencias pasadas desempeñan un papel importante en la forma en que el individuo reaccione a situaciones nuevas. El infante cambia las estrategias de afrontamiento a lo largo del tiempo de acuerdo con los requerimientos de cada nueva experiencia de interacción con sus contextos (Hernández-Guzmán, 1999).

En la edad infantil, como la literatura lo demuestra, se tiene la capacidad cognitiva de realizar evaluaciones primarias y secundarias, así como de hacer uso de un gran número de estrategias de afrontamiento, sin embargo es importante resaltar qué tan eficientes son estos esfuerzos para mitigar el estrés y que éstas no repercutan en el desarrollo del individuo; sino por el contrario se requiere del desarrollo de estrategias de afrontamiento adecuadas que permitan al infante mantener un equilibrio con su entorno, aprender a tomar buenas decisiones, fortalecer la capacidad de prever consecuencias y controlar sus propias emociones.

1.7.2 El desarrollo del afrontamiento

- Primer año.

Durante el primer año de vida, el bebé desarrolla gradualmente la capacidad de inhibir o minimizar la intensidad o duración de las reacciones emocionales (Eisenberg, 2001, citado en Santrock, 2004). Incluso en esta etapa el infante trata de manipular el ambiente físico. Murphy (1976, citado en Aldwin, 2000) muestra un gran número de estrategias que los infantes en esta fase suelen utilizar para regular su entorno, algunas de ellas son cerrar los ojos, mover sus manos y cabeza, quedarse dormidos, llorar fuertemente al ser sobrestimulados, chuparse el dedo para amenizar, distraerse tocándose los pies, etc.

Sin embargo, al principio dependen de los cuidadores para minimizar su malestar, como sucede cuando un cuidador mece a un bebé para dormir, le canta canciones de cuna, lo acaricia, etc. (Santrock, 2004).

- Niñez (de 2 a 4 años).

En esta etapa, se tiene una mayor coordinación física y desarrollo en el lenguaje, que le permite al infante una mejor manipulación del ambiente físico y social que le rodea. Sin embargo, en este periodo aún se sigue dependiendo de los cuidadores como solucionadores de muchas de las situaciones y como punto de seguridad, aunque, a esta edad ya se comienza a demostrar un poco de independencia y mayores recursos de afrontamiento. El infante hace uso de ambos tipos de afrontamiento: enfocado al problema y enfocado a la emoción. En el caso de los esfuerzos por afrontar las situaciones de manera enfocada a la emoción, es de manera comportamental más que cognitiva (Aldwin, 2000).

- Edad preescolar (de 4 a 6 años)

Cummings y El-Sheikh (1991) consideran que los preescolares son más conscientes del ambiente social en el que se encuentran que los niños de menor edad y que por lo mismo, tienen un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento que les permiten responder a las demandas del ambiente. En esta edad, el infante trata de evitar las situaciones estresantes, utilizando estrategias como distraerse. También demuestran estrategias centradas en el problema y muy pocas dirigidas al eliminar el malestar, generalmente buscan ayuda de los padres u otros para solucionar la situación.

- Edad escolar (6 a 12 años).

La literatura reporta que de los 6 a los 12 años existe un incremento en el afrontamiento enfocado en la emoción, debido a que se tiene una mayor capacidad de

verbalizar, expresar y diferenciar las emociones (Aldwin, 2000). Es decir, se hace uso de aquellas estrategias dirigidas a disminuir el malestar emocional, de diferentes estrategias de afrontamiento cognitivas, tal como el análisis de problema, elaboración de diferentes soluciones, anticipación de consecuencias, etc. A esta edad no buscan tanto la ayuda de los adultos, pero si lo hacen con los compañeros.

El infante utiliza con mayor frecuencia el afrontamiento enfocado a la emoción, por ejemplo Sprito, Stark, Grace y Stamoulis (1991, citado en Aldwin, 2000) encontraron que en los problemas escolares se tiende a usar la reestructuración cognitiva y la autocrítica, sin embargo, gritan cuando se enfrentan con los amigos y los hermanos.

De igual forma las estrategias de afrontamiento utilizadas se relacionan con la adaptación y salud mental de niños y adolescentes. Así, numerosos autores encuentran una relación entre las estrategias empleadas, las situaciones estresantes y una predicción de psicopatología e inadaptación o por el contrario, de salud mental (Morales y Trianes, 2009). De hecho, algunos de estos estudios encuentran que el empleo de estrategias de afrontamiento productivas y eficaces ante problemas de convivencia escolar y de deterioro de las relaciones interpersonales, frecuente en la actualidad en los centros educativos, se asocia a resultados más favorables de adaptación socioemocional.

En el ámbito de las relaciones con los iguales, ante problemas de disciplina y de convivencia escolar, Griffith, Dubow e Ippolito (2000, citados en Morales y Trianes, 2009) han encontrado que, en las relaciones interpersonales con iguales, las estrategias de afrontamiento de enfocadas en el problema así como las búsqueda de apoyo social y una mayor competencia social se asocian a un mejor ajuste en niños y niñas, mientras que las estrategias centradas en la evitación del problema se asocian a un mayor desajuste, concretamente correlacionan positivamente con síntomas emocionales, depresión y ansiedad.

Así mismo, otros estudios (Vendette y Marcotte, 2000, citados en Morales y Trianes, 2009) encuentran relaciones entre estrategias de afrontamiento de tipo evitativo y trastornos específicos como depresión y ansiedad. No obstante, dichos estudios son complejos y en un número cada vez mayor de investigaciones (Grant, 2006; Halama y Bakosova, 2009, citados en Morales y Trianes, 2009) se insiste en que todas estas estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas dependiendo del tipo de situación estresante.

Como se observa, conforme el infante crece, es capaz de evaluar la situación estresante con mayor precisión y determinar cuánto control tienen sobre ella. Los niños mayores generan más alternativas de afrontamiento para las situaciones de estrés empleando más estrategias cognitivas de afrontamiento. Así desde edades muy tempranas y como la investigación lo dice, no se puede descartar la posibilidad de que los niños de 10 a 12 años edad hagan uso de estrategias de afrontamiento.

El afrontamiento es esencial para una comprensión completa de los efectos del estrés en el infante, no sólo porque representa un papel activo en el proceso de hacer frente a las demandas, sino también tiene la posibilidad de considerar como éste puede afectar su desarrollo.

El interés por continuar en la búsqueda del conocimiento de los estilos de afrontamiento en la infancia se basa en el hecho de la problemática psicosocial que presentan en esta etapa y en la adolescencia, podría ser mejor comprendida e intervenida si se conociera qué estilos de afrontamiento utilizan los infantes frente a sus problemas.

El objetivo de este primer capítulo fue entender al afrontamiento como un fenómeno complejo que requiere de un esfuerzo físico, cognitivo, emocional y conductual, que junto con factores tales como la cultura, edad, personalidad y la relación que el individuo tiene con el ambiente determinarán el éxito o fracaso que se pueda tener al utilizar una estrategia de afrontamiento. Así mismo es importante

resaltar como las consecuencias de ésta ya sean positivas o negativas inciden en el desarrollo socioemocional de un individuo.

En el siguiente capítulo se abordan las etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social del infante de 10 a 12 años de edad, con la finalidad de comprender el contexto en el que se encuentran y como estos pudieran tener una influencia en los estilos de afrontamiento y el estrés.

CAPÍTULO 2

INFANCIA

2.1 Definición de infancia

Con origen en la palabra latina “infantia”, la infancia es el periodo de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad.

La infancia intermedia se presenta entre los 6 y 12 años de edad, esta etapa marca el ingreso del infante a otro ambiente social: la escuela y el trato con otras personas fuera de la familia (Cerdá, 1978), el ambiente social del infante aumenta también con el contacto con iguales y adultos que no son sus padres, lo que le permite adquirir rápidamente otro tipo de habilidades sociales, así como una mayor capacidad para describir ideas y sentimientos, mostrando menos interés en sí mismo y más en los demás (Schaffer, 2000).

La edad de los 10 a los 12 años se conoce como Infancia Tardía o como pre-adolescencia (última infancia). Durante esta etapa el desarrollo del infante ocurre en y a través de contextos sociales diversos, en este caso su hogar, la escuela y la comunidad en la que se desenvuelve (Hojholt, 2005).

Como consecuencia de la continua interacción entre el infante y sus diversos contextos, es inevitable mostrar maduración en el ámbito cognitivo, emocional y social, la personalidad del infante durante esos años se vuelve compleja, convirtiéndolo en un individuo independiente (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

El desarrollo de un infante tiene diferentes pautas, las cuales están relacionadas con el grado, tipo y forma de estimulación recibida a lo largo de la vida, en este caso se refiere al avance o retraso de las consecuencias de la interacción del individuo y su entorno, en otras palabras el comportamiento presente de un individuo es el resultado de las interacciones pasadas sobre las del presente (Gómez, 2008). Aunque la vida y

desarrollo de un infante sigue ciertos patrones propios de la madurez psico-biológica, también se ve influida por los modelos culturales predominantes.

Sin embargo, a pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se les debe ofrecer y lo que se debe esperar de ellos, siempre se dio un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, en el cual el infante pueden crecer, jugar y desarrollarse a través de la interacción con el medio (Mussen, et al, 1976).

A continuación se describen las áreas de desarrollo y características cognitivas, emocionales y sociales que envuelven al infante de 10 a 12 años de edad.

2.2 Contexto cognitivo

Los procesos cognitivos han sido estudiados desde diferentes modelos de investigación, con el objetivo de comprender y explicar las representaciones y procesos mentales que subyacen a la conducta, es decir, explicar y predecir el comportamiento basándose en cómo el ser humano adquiere la información, la representa mentalmente, la transforma y la recupera en un momento dado (Ballesteros y García, 2001).

Durante esta edad, el infante comienza a adquirir rápidamente operaciones cognoscitivas, las cuáles aplican cuando piensan sobre lo objetos, situaciones y sucesos que han visto, escuchado o experimentado de alguna forma (Schaffer, 2000).

Dentro del enfoque de la Psicología cognitiva se puede distinguir la teoría de Piaget, quien estableció una serie de estadios o fases que todo individuo debe superar para completar su desarrollo cognitivo; en la edad de 10 a 12 años ya es notorio el progreso en su aprendizaje en este aspecto, en el manejo del lenguaje, en la comprensión de ideas y en el conocimiento de la realidad. El infante fortalece su

capacidad de pensamiento y busca explicaciones lógicas, puede memorizar gran cantidad de datos y siente profunda curiosidad por saber acerca de sitios, personas y hechos desconocidos. Puede mantener concentrada su atención cada vez por más tiempo (Piaget, 1977).

Los estadios de Piaget quedan concretados en:

- Estadio sensoriomotor (0-2 años)
- Estadio de preparación y organización de las operaciones concretas (2 a 11/12 años)
- Estadio de las operaciones formales (11/12 años en adelante)

En el periodo de las operaciones concretas (6/7 a 11/12 años) los rasgos definitorios son (Craig, 2001):

- La reversibilidad. Esta característica se centra en que el pensamiento llega a actuar de forma operatoria lógico-concreta. Conlleva la posibilidad de ordenar mentalmente una serie de acontecimientos hacia delante y hacia atrás, el espacio y en el tiempo.

- Las operaciones mentales nunca se producen de forma aislada. Las operaciones de un estadio no sólo están relacionadas entre sí sino que existe una interdependencia entre unas y otras. A lo largo de todo el periodo el infante adquirirá las nociones de cantidad, peso, volumen, masa y tiempo de forma cada vez más compleja.

- El pensamiento es móvil, más ágil y flexible, no limitado al aquí y ahora, multidimensional, menos egocéntrico.

La transición del pensamiento preoperacional (sub-estadio de la etapa de operaciones concretas) al de las operaciones concretas y operaciones formales no se produce de la noche a la mañana, Piaget (1977) considera que se necesitan muchos años de experiencia en la manipulación y aprendizaje de los objetos y materiales del

entorno. Para Vigotski (1924, citado en Craig, 2001) esta experiencia se alcanzará con las distintas relaciones que el infante establezca con las personas que le rodean.

A la edad de 10 a 12 años, el infante para Piaget (1941, en Piaget e Inhelder, 2002), está entre el estadio de operaciones concretas y entrando a la etapa de operaciones formales. Esto implica razonamiento en forma lógica de sucesos y procesos hipotéticos que pueden no tener base en la realidad, en este caso el pensamiento ya no está atado a lo objetivo u observable. Así también se destaca el pensamiento abstracto, la separación del mundo interior del exterior y la constitución de un sistema de valores.

El desarrollo cognitivo del infante de 10 a 12 años, juega un papel trascendental en el procesamiento de la información, en el que destacan funciones como la atención, la solución de problemas, la memoria y la metacognición. De esta manera el pensamiento de un infante de 10 a 12 años es muy distinto al de uno de cinco, la diferencia se debe al conjunto mucho mayor de conocimientos, así como de la forma en la cual procesan la información (Craig, 2001).

En esta etapa el infante es mucho más receptivo de la información del exterior, muestra una mayor inclinación por experimentar sus propias hipótesis, por llegar a ser científico. Así mismo le interesa el arte y la música, lo que se demuestra a través de la atención y concentración, por otro lado ante las situaciones que no son de su interés se pueden mostrar distraído, por lo que sólo estudia cuando es realmente necesario (Craig, 2001).

El infante se va haciendo consciente de sus capacidades, limitaciones cognitivas y adquiriendo paulatinamente un mayor control, planificación de su actividad, fruto de la interacción social y comunicativa con los adultos. Son más conscientes de sus puntos fuertes y débiles intelectuales (uno puede ser bueno en matemáticas y ciencias pero no tan bueno en otras). Identifican tareas difíciles y dedican un mayor esfuerzo haciendo una evaluación de su propio progreso (Piaget, 1977).

De acuerdo con Erickson (1984, citado en Cloninger, 2003) el infante se transforma en un individuo con cualidades cognitivas más amplias y con capacidad mucho mayor para interactuar con personas en las que está interesado, a las que comprende y que reaccionan frente a él.

Así el crecimiento cognitivo que ocurre durante la infancia intermedia permite que los infantes desarrollen auto conceptos más complejos, comprendan y controlen sus emociones (Ato, González y Carranza, 2004).

2.3 Contexto moral

Este proceso parte de la construcción del razonamiento moral de tipo universal y está organizado en una secuencia de estadios invariables.

Berryman (1994, citado en Gómez, 2008) considera que el desarrollo moral “se refiere a los procesos a través de los cuáles los niños adoptan principios que los guían a juzgar ciertas conductas como correctas y otras como incorrectas y a gobernar sus propias acciones en relación con sus principios” (p. 161).

Para Piaget (1977, citado en Gómez, 2008), la moralidad implica un elemento cognoscitivo, en la cual la conducta moral depende de las acciones conscientes de la mente, el sistema cognoscitivo que reconoce el principio de reciprocidad: es la necesidad de dar y recibir. Así mismo considera que el concepto del “bien” no procede del sentido de obligación que se sustenta en la obediencia aprendida sino de una necesidad de afecto recíproco, en este caso en la necesidad de dar y recibir amor.

Piaget (1977, citado en Ballesteros y García, 2001) menciona que a la edad de 10 a 12 años, se produce una transición de la moral heterónoma a la moral autónoma. La moral heterónoma encuentra su origen en las normas provenientes de los adultos, ésta comienza a ceder hacia una incipiente autonomía moral vinculada a la colaboración, reciprocidad y respeto que comienza a surgir en el grupo de iguales.

Como consecuencia del proceso de socialización el infante va construyendo un elemental sistema ético que evoluciona hacia el desarrollo de la moral autónoma, fruto también del desarrollo cognitivo, que le permitirá entender conceptos como equidad y justicia.

Para Kohlberg (1999, citado en Craig, 2001) la transición se produce entre la moral preconvencional y la convencional en torno a los 10 años. En el nivel preconvencional las normas debían ser obedecidas porque habían sido dictadas por la autoridad y para evitar el castigo consecuente, en el estadio de la moral convencional las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social. Aunque se trata de las mismas normas en un nivel y otro, en el segundo de ellos se produce la interiorización y apropiación por parte del infante.

Así el infante de 10 a 12 años de edad también desarrolla la capacidad para razonar moralmente. Éstos se encuentran en el nivel II y III de las seis etapas planteadas por Kohlberg (1958, citado en Papalia, 1988), el infante quiere agradar y complacer a otras personas. Todavía observan las normas de otros, pero ya han interiorizado dichas normas hasta cierto nivel, deseando que aquellas personas cuyas opiniones son importantes los consideren “buenos”.

Así mismo, la igualdad asume un significado diferente para el infante. La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser “bueno” significa tener motivos adecuados y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por el resto y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro (Papalia, 1988).

Por último, cabe mencionar que el infante de 10 a 12 años intenta liberarse de la autoridad establecida en casa, en la escuela con la finalidad de tomar decisiones por sí mismos. A menudo, se encuentran desconcertados ante el bien y el mal y deciden con base en el sentido común o sus sentimientos (Schaffer, 2000).

2.4 Contexto emocional

En estrecha interdependencia con el desarrollo de las habilidades sociales se encuentra la evolución de las capacidades afectivas del infante. El desarrollo del aspecto afectivo inicia con el apego que el infante siente hacia las personas y hacia las cosas.

El vínculo emocional infantil es la unión psicológica entre el infante y las personas que están a su alrededor a través del llanto y risa, proporcionándoles una base emocional segura y que a la larga pudiera afectar o no su desarrollo y comportamiento emocional.

Las emociones se pueden definir como estados afectivos intensos con claras repercusiones orgánicas y que duran poco tiempo (miedo, alegría), son una respuesta subjetiva con un componente fisiológico. Por su parte, los sentimientos se interpretan como estados afectivos asociados a recuerdos o ideas, sin repercusión orgánica y que se prolongan en el tiempo (cariño, amistad) (Bergeron, 1985).

En la etapa de 6 a 12 años, los sentimientos empiezan a cobrar fuerza, al mismo tiempo que la figura de apego se diversifica y aparecen los lazos de amistad con los iguales. Así mismo, el infante también ha aprendido que existen situaciones cotidianas que provocan sentimientos positivos y negativos, lo que se conoce como ambivalencia emocional, el reconocimiento consciente de ésta por el infante de edad escolar resulta un logro difícil y no se adquiere como mínimo hasta los 7 u 8 años de edad (Bergeron, 1985).

El infante también aprende a utilizar estrategias para regular los estados emocionales, por ejemplo, evitará cambiar la situación externa negativa para que su estado emocional sea más agradable e introducirá cambios mentales internos, aislando la situación externa; otra estrategia es la petición de ayuda a otras personas: padres, profesores, amigos, etc. (Schaffer, 2000).

El desarrollo de las capacidades afectivas y de las estrategias de regulación llevarán al infante a la construcción de su propia identidad, proceso que se llevará a cabo a través del conocimiento (autoconcepto) y valoración (autoestima) de sí mismo (Craig, 2001).

La vida emocional a los 10, 11 y 12 años presenta muchos picos de gran intensidad lo que refleja la inmadurez de las nuevas evoluciones emocionales que actualmente pasan por las etapas iniciales, con estados de ánimos espontáneos, variados y cambiantes. A los 11 años entran en una edad de muchos cambios emocionales, comienzan a experimentar impulsos y estados de ánimo que nunca habían sentido antes (Gesell, 2001), también ya son conscientes de sus estados de ánimo, saben cómo se sienten aunque a veces no sepan porqué. Así mismo la relación y apertura con otros individuos le permite al infante expresar de mejor manera sus emociones y sentimientos, favoreciendo el acercamiento a otras personas especialmente a los de su edad (Ato, et al, 2004).

A veces se sienten malhumorados, distraídos, agitados, temerosos, confusos, desconcertados, confiados, tristes y/o felices. Generalmente el mal humor aparece cuando tienen muchas cosas que hacer y el tiempo no les alcanza para dormir o jugar. Sus emociones se elevan con mucha rapidez, la voz también se eleva lo que ocasiona que las personas que se encuentran al alrededor respondan de la misma manera (Gesell, 2001). La ira es la emoción más común que se manifiesta a través de arranques repentinos de furia o irritación casi siempre incontrolados.

El preadolescente vive en un estado general de emocionabilidad que le lleva a experimentar de un modo exagerado todo lo que le rodea. Ante cualquier acontecimiento que carece de importancia para el adulto, el preadolescente puede mostrarse lleno de ira, de temor o experimentar un enamoramiento alocado. Todo le afecta. Es como si siempre estuviera accionada la sensibilidad. Aparecen estados de exaltación y alegría que se combinan con otros momentos de retraimiento. Se muestran sensibles a estímulos a los que hasta entonces no prestaban atención (Gesell, 2001).

A los 11 años también se muestra un interés muy particular por el yo, comienzan a experimentar sentimientos de soledad (los cuáles no les gusta sentir) y de seguridad e inseguridad. Intentan por todos los medios establecer una comprensión de sí mismos, llegan a ser activos y otras veces perezosos, quieren libertad pero aún necesitan la dependencia familiar.

Todas estas conductas reflejan la inmadurez existente de las nuevas evoluciones emocionales que trascienden durante esta etapa, así mismo forman parte del cúmulo de fenómenos del crecimiento que se dan en el individuo independientemente de los patrones culturales. Esto forma parte de la reorganización evolutiva que abarca la conducta emocional (Gesell, 2001).

Durante la infancia el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto a una regulación interna caracterizada por una mayor autonomía e independencia en la que el infante interioriza y asume sus mecanismos de control (Ato et al, 2004).

En las edades de 10 a 12 años se pueden diferenciar las siguientes características al respecto del desarrollo afectivo (Santrock, 2004; Ato et al, 2004; Gesell, 2001; Craig, 2001):

- Habilidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza. Estas emociones se vuelven más internalizadas (autogeneradas) y se integran a un sentido de responsabilidad personal.
- Uso de estrategias iniciadas por el infante para redirigir los sentimientos, como el empleo de pensamientos de distracción.
- Mayor comprensión de que en una situación específica es posible experimentar más de una emoción.
- Tendencia a tomar en cuenta todos los eventos que producen reacciones emocionales.
- Mejoría en la capacidad de eliminar u ocultar reacciones emocionales negativas.

Como las emociones son respuestas adaptativas con una función motivacional que ayudan a los individuos a la consecución de objetivos, se puede afirmar que estas funciones de adaptación al ambiente están relacionadas con los procesos de afrontamiento, manifestando tanto emociones positivas como negativas (Santrock, 2004).

Se ha encontrado que los infantes que no son competentes emocionalmente usan con frecuencia un afrontamiento inadaptativo, como lo es la evitación (Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006) que implica como consecuencia: alta percepción de estrés, bajo apoyo social, bajos niveles de afecto positivo y alto nivel negativo. Por el contrario, el infante con una inteligencia emocional particularmente alta, representa habilidades para identificar y expresar sentimientos que le permiten hacer frente al estrés, son capaces de expresar sus sentimientos y pueden regular efectivamente su humor (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2006). Por lo tanto, las emociones juegan un papel importante en la forma en la que los niños hacen frente a las situaciones que les causan estrés.

2.5 Contexto social

La socialización es un proceso interactivo importante a través del cual los infantes adquieren las creencias, valores y comportamiento considerados significativos y apropiados por los miembros mayores dentro de una sociedad.

Es un medio para regular el comportamiento y controlar los impulsos indeseables o antisociales. Estimula el crecimiento personal a través de la interacción con otros miembros de la cultura en el cual se adquieren el conocimiento, las habilidades, motivos y aspiraciones que les permiten adaptarse a al ambiente y funcionar con eficiencia dentro de la comunidad. Esto en un futuro permite que el infante sea un adulto competente, con fácil adaptación (Schaffer, 2000).

Las siguientes áreas son determinantes para el proceso de socialización en el infante.

El área familiar es considerada la más importante; debido a que el infante inicia el desarrollo físico, emocional y educacional dentro de este ámbito. La familia proporciona amplias y variables funciones que tienen como principal función cubrir todas las necesidades de desarrollo en los primeros años, así como de un crecimiento saludable a través de proporcionar apoyo social y emocional, que ayudan al infante a afrontar diferentes situaciones, a establecer un entorno familiar afectuoso que lo cuide, le proporcione apoyo y recursos para su desarrollo (Schaffer, 2000).

A la edad de 10, 11 y 12 años llegan a experimentar fuertes sentimientos de apego y lealtad a la familia, así cuando las cosas no marchan bien, prefieren sentirse en el seno familiar. Sin embargo, las disputas con los hermanos, la iniciada rebeldía contra los padres y la resistencia a cumplir con las tareas constituye manifestación temprana de la afirmación de su personalidad adolescente (Gesell. 2001).

En estas edades ya comienzan a ver a los padres como individuos independientes, las mamás parecen ser objetos de críticas más agudas con mayor frecuencia que los padres, sin embargo son las primeras quienes muestran mayor paciencia y tolerancia a los infantes (Gesell, 2001).

De igual forma, el crecimiento adecuado del infante depende de varios factores, tales como los patrones de crianza de una familia, debido a que son las que matizan las relaciones entre padres-hijos y hermanos. El siguiente cuadro muestra los 4 estilos de crianza y las consecuencias dentro del desarrollo del infante. (Schaffer, 2000 y Hernández-Guzmán, 1999) Véase cuadro 4.

Cuadro 4. Estilos de crianza (Schaffer, 2000 y Hernández-Guzmán, 1999).

Estilo de crianza	Características	Consecuencias en el desarrollo infantil
Estilo autoritario	Los padres con este estilo valoran la obediencia condicional y perciben la relación con los hijos como una relación de poder. Usan técnicas de control directo, a través de imponer reglas y soluciones, lo que impide fomentar la responsabilidad en el infante. Se espera obediencia estricta sin explicar por qué es necesario obedecer, a menudo se basan en tácticas punitivas enérgicas para conseguir la obediencia. Se espera que el infante acepte su palabra como ley y respete su autoridad, permitiendo muy poca independencia. Son padres demandantes y poco responsivos a las demandas de los hijos.	Menor capacidad intelectual, poca responsabilidad y autonomía personal en el infante. Competencias cognoscitivas y sociales, desempeño académico y habilidades sociales promedio. Se ofrecen pocas oportunidades de que el infante aprenda estrategias de afrontamiento exitosas, incluyendo habilidades de interacción social.
Estilo de autoridad racional	Estilo controlador pero flexible en el cual se realizan muchas demandas razonables a los hijos. Fundamentos para obedecer los límites que establecen y aseguran que el infante siga	Son más responsables y maduros, muestran mayor capacidad intelectual y de comunicación con los

	<p>estos lineamientos. Incluye el establecer reglas claras y su cumplimiento firme. Utilizan técnicas de control indirecto, son aceptadores y sensibles a los puntos de vista de los hijos buscando la participación en la toma de decisiones, los invitan a participar activamente en la solución de problemas dejando ver las consecuencias de sus actos. Promueven la independencia, la individualidad y la autonomía manteniendo siempre la comunicación abierta.</p>	<p>demás. Competencias cognoscitivas y sociales altas. Autoestima alta, excelentes habilidades sociales, preocupación moral, logros académicos altos. Uso de estrategias de afrontamiento eficaces.</p>
<p>Estilo permisivo</p>	<p>Permiten que los hijos expresen con libertad sentimientos e impulsos sin supervisar en forma estrecha las actividades de éstos y rara vez ejercen un control firme sobre el comportamiento. Castigan poco y no prohíben impidiendo una conducta madura por parte de los hijos. No establecen límites ni reglas. Como consecuencia no se permite el aprendizaje de autocontrol, ni respeto a las señales sociales de los demás.</p>	<p>Tienden a ser inmaduros, no controlan impulsos ni son socialmente responsables. Competencias cognoscitivas y sociales bajas. Autocontrol y desempeño académicos deficientes. No se favorece la capacidad de afrontar y resolver problemas interpersonales.</p>
<p>Estilo no comprometido</p>	<p>Enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres que han rechazado a los hijos o que están tan abrumados por sus propias tensiones psicológicas y problemas que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a la crianza de los hijos.</p>	<p>Se muestran niveles altos de agresión, desempeño muy deficiente en la escuela. Llegan a ser hostiles, egoístas y rebeldes, carecen de metas significativas de largo alcance.</p>

La relación entre padres e hijos tradicionalmente se ha visto como uno de los factores más importantes que determinan el desarrollo de la personalidad y el comportamiento del infante (Ausubel, Balthazar, Rosenthal, Blackman, Schpoont y Werkowitz, 1954, citados en Richaud de Minzi, 2004).

La calidad de la relación con los padres es de crucial importancia en el establecimiento de la atribución de control la cual es uno de los más importantes recursos del afrontamiento con el estrés (Richaud de Minzi, 2004)

Seligman (1990, citado en Hernández-Guzmán, 1999) refiere que los niños más seguros y competentes provienen de ambientes familiares previsibles y controlables, con reglas de actuación claras y consistentes, el cual tiene relación con el estilo de crianza autoridad racional fomentando el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas. Así cuando existen relaciones defectuosas entre padres e hijos, el afrontamiento se da en forma de evitación.

Cuando estas relaciones son positivas, promueven la salud psicológica infantil, entendida ésta como la utilización de recursos de afrontamiento de estrés, orientados hacia la adquisición de habilidades y capacidades de solución de problemas para ajustarse a las demandas sociales (Shek, Chan y Lee, 1997, citados en Hernández-Guzmán, 1999).

La segunda área importante dentro de la socialización del infante es la escolar.

La escuela permite el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, de las conductas pro sociales y de la propia identidad personal (auto concepto, autoestima, autonomía) (Cubero y Moreno, 1992, citados en Marchesi, Coll y Palacios, 1992).

En la escuela el infante no tiene que rivalizar con hermanos, padres ni realizar tareas domésticas, en su lugar convive y compite con sus compañeros. Las actividades extraescolares son muy diversas y efímeras, pasando gran parte de su tiempo en un continuo "vagabundeo", gustan por insultar, fastidiar, tener breves peleas, echar bromas, etc. Esta especie de juegos indudablemente contribuye a la organización de la conducta social que se encuentra en pleno proceso de maduración (Gesell, 2001).

No obstante, la escuela también implica el enfrentamiento a nuevos retos y situaciones que podrían no ser fáciles para el infante, quien puede experimentar dificultades y como consecuencia estrés, si estas no son enfrentadas adecuadamente. Así las nuevas responsabilidades de trabajo, las normas de la vida escolar y la mayoría de las exigencias de la vida escolar producen temores y ansiedades (Trianes, 1990).

Spirito (1991, citado en Marchesi et al, 1992) agrega que las presiones académicas, las calificaciones obtenidas, las tareas en casa y el trato de los profesores son fuentes importantes de estrés escolar.

Así dentro del desarrollo del infante el contexto escolar pone a prueba sus competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales para averiguar si se pueden cumplir con las normas que fijan los padres, profesores y la sociedad en general. Cobran confianza en las capacidades para dominar el mundo y establecer buenas relaciones con los compañeros (Craig, 2001).

Una tercera área es la social. Este tipo de interacción con otros representa el contexto más importante en el desarrollo del infante y es clave para el establecimiento de relaciones sociales en diversos contextos.

Algunas características de los niños de 11 años son: pertenencia al grupo y establecimiento de relaciones de amistad. El juego ya no es fundamental sino la gente ahora es lo más importante (Gesell, 2001). Para Gesell (2001) la interacción con los pares juega un papel indispensable en el multi-causal proceso de socialización.

El contacto con los pares o iguales en la escuela pueden tener efectos tanto positivos como negativos, los compañeros de la misma edad, son mucho menos críticos y directos y son más libres de probar nuevos roles, ideas y comportamientos. Las interacciones entre compañeros adquieren mayor complejidad a los largo de los años durante la educación primaria. Los niños de 11 y 12 años de edad pasan más tiempo con los compañeros en particular con amigos íntimos que con los padres o

hermanos, con los que comparten valores, preferencias y actividades similares (Schaffer, 2000).

Así mismo los amigos tienen un gran protagonismo, los grupos comenzarán a hacerse mixtos, debido a que se han dominado las normas del grupo homogéneo y, además, van apareciendo los intereses sexuales. Los niños y niñas se comparan entre sí y el desarrollo físico durante este periodo puede afectar las relaciones de amistad, que en parte se basan en la apariencia y en la competencia física (Gesell, 2001).

El grupo de compañeros o amistades es el sistema que mayor influencia ejerce sobre los infantes en esta edad. Cada vez se hacen más dependientes de los compañeros, no sólo para disfrutar de la compañía, sino también para la autovalidación y para recibir consejos. Consideran más la amistad como un foro en el que es posible abrirse al otro y esperan que esa intimidad se corresponda. Por lo tanto, exigen de sus amigos, no cambian a menudo de amigos y encuentran mayores dificultades para hacer nuevas amistades, además de tener un afecto emocional cuando se rompe una amistad. Se van volviendo más exigentes para buscar amigos y sus grupos se reducen cada vez más (Gesell, 2001).

Las diferencias entre los niños y niñas dentro del área social en esta edad van en relación a que las niñas tienen sus propios recursos para definir sus propios patrones sociales, se generan relaciones de amistad en las que se da mucho el complot, la planeación, inclusión y exclusión, en muchos casos, las niñas son muy absorbentes y posesivas con otras compañeras, por lo que pueden tener una amiga íntima o “mejor amiga”, esto es parte del proceso de maduración de las relaciones interpersonales. En el caso de los niños se observa otro tipo de comportamiento en el que las relaciones interpersonales se dan una forma mucho más espontánea (Gesell, 2001).

Por otro lado, a esta edad necesitan hacerse oír. Es fácil verle alzar la voz o buscar con ansiedad el protagonismo. Tiene, por naturaleza, el deseo de atraer la

atención sobre sí. Es fácil contemplarle en rebeldía y oírle decir que hace lo que le da la gana, que no tiene por qué obedecer en todo a sus padres, que ya es demasiado mayor para hacer siempre lo que ellos quieran. No obstante nada le gusta más que sentir la protección del padre o de la madre a la primera dificultad (Schaffer, 2000).

Tratan de parecer mayores. Quizás afirman con facilidad que ya no son unos infantes y que no deben considerársele como tal. Este proceso de madurez no es uniforme ni constante, y desconcierta muchas veces al adulto por sus fluctuaciones y su inestabilidad.

El grado de importancia que tienen los iguales hace que en esta etapa les haga ilusión ir a la escuela, no tanto porque le guste, sino porque necesita de los compañeros, de los que admite con facilidad cualidades y méritos. Entre todos suelen tener normalmente un amigo que se antepone a todos y con quien comparte sentimientos e ideas (Sicilia, Ibáñez, Juárez, Linaza, Marchesi y Mayor, 1989).

Es importante destacar que la estabilidad y la seguridad que se encuentra dentro de estos tres contextos sociales ayudan al infante a sentirse seguro frente al mundo externo y frente al futuro, debido a que adquieren patrones de comportamiento adecuados para hacerles frente de forma eficaz.

2.6 Teorías del desarrollo infantil

En seguida se muestra un bosquejo de las teorías del desarrollo infantil (a parte de las mencionadas) y las características de los niños de 10, 11 y 12 años edad con base en cada una de las perspectivas (Véase cuadros 5-7).

Cuadro 5. Teoría psicosexual (Sigmund Freud).

Objetivo	Sexualidad infantil, la verdadera comprensión del desarrollo requiere el análisis de los significados simbólicos de la conducta y de las funciones internas de la mente (Santrock, 2004), en cuanto al desarrollo determinó 5 etapas de psicosexuales.
Niños de 10 a 12 años	El periodo de latencia (6 años hasta la pubertad) es una de las etapas en la cual se encuentran los niños de estas edades y en la que se reprime todo interés por la sexualidad, desarrollando habilidades sociales e intelectuales. También se encuentran en la etapa genital (pubertad en adelante) periodo de reacción sexual, fuente de placer reside en una persona fuera de la familia.

Cuadro 6. Teoría del desarrollo psicosocial (Erik Erikson).

Objetivo	La principal estimulación de la conducta es la motivación social que refleja el deseo de afiliarse con otras personas. Estableció que el individuo se desarrolla a través de 8 etapas psicosociales.
Niños de 10 a 12 años	La fase o etapa en la cual se encuentra el niño de 10, 11 y 12 años de edad, para Erickson es productividad vs inferioridad, se refiere a la comprensión del individuo para encontrar un lugar entre el resto del mundo. Busca aprender haciendo y experimentando por los conocimientos básicos ofrecidos por la cultura; a medida que aprende a manipular las herramientas logra comprender que este aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente. Dirigen su energía hacia el dominio de los conocimientos y habilidades intelectuales. El peligro es desarrollar un sentimiento de inferioridad, sentirse incompetente o improductivo. El resultado de lograr el éxito de la productividad es ser el más fuerte e inteligente, así el infante cree que si demuestra su cualidades en las áreas que son competentes logra tener un futuro exitoso. Es necesario que el infante haya incorporado un sentido de productividad y eliminado el sentido de inferioridad (Cloninger, 2003).

Cuadro 7. Otras teorías que mencionan la forma en cómo se da el desarrollo infantil.

Teoría sociocultural (Lev Vigotsky)	La teoría sociocultural aporta que el crecimiento cognoscitivo ocurre en un contexto sociocultural que influye en la forma que adopta, muchas de estas habilidades más notables de un infante evolucionan a partir de las interacciones sociales con padres, maestros y otros compañeros más competentes (Shaffer, 2000).
--	---

Teorías de aprendizaje (Iván Pavlov y B. F. Skinner)	Aprendizaje y desarrollo a través de condicionamiento clásico y operante, es decir el desarrollo consiste de conductas observables que se aprenden a través de la experiencia con el ambiente. Consideran al entorno como principal influencia sobre el desarrollo (Santrock, 2004).
---	--

2.7 Rasgos de madurez en el infante

El perfil de madurez del infante en la edad de 10 a 12 años se construye a partir del cumplimiento de los siguientes aspectos (Marchesi, et al, 1992):

- El yo físico: Constituido por las sensaciones del cuerpo. El yo físico no se experimenta, pero en determinadas condiciones, en cambio, tales como la enfermedad o lesión se pone de manifiesto. Se destaca durante el periodo de crecimiento en el que el infante está atento a los cambios en el cuerpo, que podría llevarlo a sentirse inferior o superior en comparación a los demás.
- Autoconcepto: Supone un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo que se prolonga hasta la adolescencia. Se basa en el conocimiento del ser y de lo que se ha hecho con el objetivo guiar a decidir lo que se hará y se puede ser en un futuro. El conocimiento de sí mismo se establece a temprana edad en la medida en que el infante determina que es una persona diferente de los otros.

En la edad de 10 a 12 años el infante se describe como una persona con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás, distinguiendo ya entre las características físicas y las psicológicas.

A los 11 y 12 años se tienen desarrollados conceptos del:

- 1.- Yo verdadero: "quien soy".
- 2.- Yo ideal: "quien me gustaría ser".

En la medida en que el infante establece el autoconcepto, desarrolla habilidades sociales, físicas e intelectuales que le permiten percibirse como individuos valiosos para la sociedad (Plata, 2006).

- Autoestima: Hace referencia al aspecto evaluativo y enjuiciador del conocimiento que de sí mismo tiene el individuo (Marchesi, et al, 1992). Se encuentra menos diferenciada en las edades más tempranas y suele ser distinguible a los 7 u 8 años.

Además de la autoestima física, durante los años escolares resultan importantes las dimensiones relacionadas con la competencia académica diversificada en función de los contenidos escolares y la competencia social que incluye las relaciones con los padres, con otros adultos y con los iguales (Marchesi, et al, 1992).

La autoestima tiene sus bases en:

- Significación: grado en que el infante siente que es amado y aceptado por aquéllos que son importantes para él.
- Competencia: capacidad para desempeñar tareas que se consideran importantes.
- Virtud: consecución de los niveles morales y éticos.
- Poder: grado en que el infante puede influir en su vida y en la de los demás.

La opinión que el infante escuche acerca de sí mismo tendrá trascendencia en la construcción de la propia imagen. Tiene un enorme impacto en el desarrollo de la personalidad del infante. Una imagen positiva puede ser la clave del éxito y la felicidad durante la vida.

- Locus de control: Concepto teórico desarrollado por Rotter, (1966, citado en Varela y Mata, 2004), quien habla de cómo es percibida la causa de una acción o comportamiento y cómo esta percepción está determinada por la información

que el individuo posee acerca del objeto en cuestión. Si un individuo cree que tiene poco control respecto de las retribuciones y sanciones que recibe, no encontrará razón suficiente para modificar su comportamiento, dado que no considera poder influir en la posibilidad de que tales eventos se presenten.

Los dos extremos de locus de control son interno y externo, con respecto a las siguientes definiciones:

- Locus de control interno: percepción del individuo que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal.
- Locus de control externo: percepción del individuo de que los eventos ocurren como resultado de la acción de una situación o alguien ajeno a él. Es la percepción de que los eventos no tienen relación con el propio desempeño, se atribuyen los méritos y responsabilidades principalmente a otros.

La autoestima también se ve condicionada por los estilos atribucionales ante los éxitos y fracasos bastante distintos entre unos niños y otros; mientras que los niños de alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante un resultado exitoso que ante los fracasos, los niños de baja autoestima suelen atribuir los éxitos a circunstancias externas y arbitrarias y a los fracasos a su falta de capacidad (Varela y Mata, 2004).

Richaud de Minzi (1991, citado en Varela y Mata, 2004) en un estudio que condujo con niños de 6 a 12 años, encontró que los infantes pequeños tienden a estar orientados al locus de control externo, y cuando crecen a un locus de control interno.

Con respecto a la relación de estos rasgos de madurez con el afrontamiento, son las variables de locus de control y autoestima las que han sido estudiadas. Oros (1995) comenta que el locus de control funciona como un importante recurso de afrontamiento

que tiene gran relevancia como factor predictivo de otras variables actitudinales, afectivas y comportamentales.

Por otro lado, Verduzco, et al (2004) realizaron una investigación en el que encontraron que la autoestima puede predecir al afrontamiento sobre todo cuando se trata de autoestima alta y en menor grado en autoestima baja y así como los niveles de percepción de estrés están relacionados a esta variable.

Este capítulo es trascendental debido a que una de las habilidades que los infantes deben de desarrollar es la capacidad de manejar esa complejidad de cambios y situaciones que viven dentro de sus diferentes contextos. El desarrollo de esas capacidades es a través de su participación en los contextos de su vida lo cual es sí mismo es muy complejo (Hojholt, 2005).

Esto demuestra la importancia de las relaciones primarias en el desarrollo de los recursos positivos para afrontar las amenazas y de las interacciones durante la niñez y la temprana adolescencia que reflejen patrones aprendidos dentro de la familia, escuela y amigos. Cuando el infante se siente aceptado por los padres y pares les resulta fácil adaptarse, mientras que las relaciones percibidas como inapropiadas, principalmente si son experimentadas como distantes se asocian con afrontamiento desadaptativos, tales como la inhibición o la evitación (Richaud de Minzi, 2004).

Como se menciona en el capítulo de Afrontamiento, Ryan-Wenger (1996) defiende la idea de establecer una teoría de estrés-afrontamiento con base en el desarrollo infantil y específica para niños debido a que los estresores están relacionados con los padres, con otros miembros de la familia, profesores, o condiciones socio-económicas que están fuera del control directo del infante y que pueden ser difíciles de modificar por los niños.

De esta etapa depende la evolución posterior: la adolescencia, no sólo en relación al cambio y madurez de los caracteres físicos, sino también en el desarrollo de

las capacidades cognitivas, socio-efectivas y con éstas la forma en la que hará frente a las diversas situaciones (Mussen, et al, 1976). Gesell (2001) coincide en mencionar que el infante de 10 a 12 años de edad marcan evidentemente el comienzo de la adolescencia, debido a que experimentan un sin fin de síntomas en el proceso de crecimiento físico y cognitivo y que esta maduración es la forma en la cual el infante encara las diversas situaciones del hogar, escuela y la comunidad.

En conclusión el contexto moral, social, afectivo y cognitivo del niño de 10, a 12 años tendrá influencia en el proceso de adaptación al medio en el que se encuentra, en el desarrollo de habilidades que le permitan mantener y formar relaciones interpersonales y emocionales que asientan la toma de decisiones de manera correcta. Lo cual es crucial porque los prepara para un cambio que es determinante para toda su vida: La adolescencia.

CAPÍTULO 3

ESTRÉS INFANTIL

3.1 Definición de estrés

Toda conducta puede ser entendida como una forma de adaptación al entorno, una manera de lograr el establecimiento del equilibrio ante las adversidades de la vida cotidiana. Sin embargo, muchas veces las situaciones o acontecimientos rebasan la capacidad de adaptación del individuo, experimentando como consecuencia estrés.

El término estrés etimológicamente significa “tensión”, no obstante en 1936 Selye (Alija, 2000) acuñó la palabra “stress” para describirlo como un síndrome no específico, el cual se caracteriza por tener múltiples manifestaciones. Diez años más tarde, Selye habla de “Síndrome General de Adaptación”. Mientras, Cannon (1932, citado en Alija, 2000) propone el concepto de homeostasis para describir los mecanismos que mantienen el equilibrio ante situaciones de agresión. A partir de ese momento, comienza a desarrollarse la investigación médica referente a la fisiología del estrés.

En una de las primeras aproximaciones al estudio del estrés en seres humanos, Cannon (1932, citado en Alija, 2000) describe lo que denominó “conducta de lucha o huida” para hacer referencia a la reacción del individuo ante cualquier amenaza. Este concepto fue retomado por Selye (1936), quien definió al estrés como un “patrón inespecífico de activación fisiológica que presenta el organismo ante cualquier demanda del entorno” (p. 32). Se trata de los cambios individuo que se van produciendo por la presencia, más o menos sostenida de un estresor.

Este patrón fue denominado *Síndrome General de Adaptación*, y en él se distinguen tres fases, (Selye, 1936):

1. Fase de alarma: El individuo se prepara para hacer algo frente a la amenaza. Se produce una disminución inicial de la resistencia del individuo coincidiendo con el factor

amenazante, seguida por una paulatina recuperación del equilibrio a medida que se utilizan estrategias defensivas. En esta etapa se moviliza el sistema simpático, apareciendo efectos tales como: aumento de la tensión arterial, de la frecuencia cardíaca y de la secreción de algunas hormonas como lo es la tiroides.

2. Fase de resistencia: El individuo se esfuerza por contrarrestar la presión, busca adaptarse al estresor. La activación fisiológica disminuye, pero se mantiene sobre lo normal. Si no tiene éxito en la confrontación o ésta se prolonga, la capacidad para resistir se debilita, aumentando la vulnerabilidad a problemas de salud (úlceras, asma, hipertensión, etc.).

3. Fase de agotamiento o claudicación: Debido a la falla en el intento de contrarrestar la presión, se produce un debilitamiento progresivo de la capacidad de defensa, aumentando aún más la vulnerabilidad y susceptibilidad de enfermedad en el individuo, lo que puede llevar a la muerte del mismo.

A partir de las aportaciones de Seyle se ha tratado de definir al estrés. Fierro y Jiménez (1998) proponen al estrés como la experiencia y la presencia de un desafío situacional a un individuo con recursos escasos. Para estos autores, sólo se dará una situación de estrés cuando la persona sienta que está en peligro la vida o la calidad de la misma y ha de hacer algo, pero no cuenta con los recursos necesarios para ello.

Para Sandín (1995) el concepto de estrés implica la presencia de una situación o acontecimiento identificable, que es capaz de perturbar el equilibrio fisiológico y psicológico de un individuo, la consecuencia se refleja en un estado de activación de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional la cual llega a modificar la adaptación de la persona.

El estrés puede considerarse como un estado producido por una serie de demandas inusuales o excesivas que amenazan el bienestar o integridad de la persona (Cassareto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003, citado en Solís y Vidal, 2006).

Otros autores como Kaminoff y Proshansky (1982, citado en Reyes, 2004) refieren que el estrés se produce por las condiciones ambientales objetivas, en el que el individuo puede o no ser consciente así como de las consecuencias personales a corto y largo plazo. Para Desatnik y Franklin (1998, citado en Reyes, 2004) el estrés es una relación entre la realidad de la situación, las apreciaciones individuales y los factores que intervienen. Para estos autores el estrés presenta un cierto grado de reto para la persona que le brinda un nivel de motivación y ansiedad que lleve al individuo a movilizar su capacidad y habilidad para afrontarlo.

Cabe mencionar, que no todo tipo de estrés es perjudicial para la salud, debido a que todo individuo necesita una determinada cantidad de estrés para responder a las exigencias del ambiente, por lo que existe un tipo de estrés saludable, positivo, que facilita la búsqueda de bienestar y realización personal. A este nivel o tipo de estrés se le denomina “eustrés”. Selye (1936) lo define como una situación que permite que el cuerpo desarrolle su máximo potencial, que tiene una influencia en el bienestar físico y mental.

El estrés destructivo y que resulta nocivo para la salud es el llamado “distrés” el cual afecta negativamente al individuo física y mentalmente (Neidhardt, Weinstein, y Conry, 1989). El distrés es el foco central de esta investigación.

3.2 Tres puntos de vista del estrés

Cómo señalan Jex, et al (1992, citado en Omar, 1995) se ha definido el estrés en al menos tres formas diferentes:

- Estrés como estímulo:

Focaliza la atención en los estresores o en las situaciones que alteran el funcionamiento, bienestar o integridad psicológica de la persona y que requieren algún tipo de respuesta adaptativa, en este caso “estrés” significa cualquier fuerza externa, circunstancia o acontecimiento que provocan el malestar que se experimenta (Trianes, 1990).

Ejemplos de estrés como estímulo son: la monotonía, el aislamiento, el calor, etc. Son condiciones estresantes cuyos efectos provocan al individuo reacciones de adaptación; estas reacciones pueden, sin embargo, no ser adaptativas. Se trata de estresores externos (circunstancias como las de las líneas anteriores) y estresores internos (impulsos, deseos, etc.) (Cramer, 1987).

- Estrés como respuesta:

Por otro lado, otra definición de estrés es concebirla como una respuesta del individuo a los estresores del entorno; es una reacción ya sea psicológica, sociológica o comportamental. Para Trianes (1990) es la reacción que se experimenta ante las situaciones, las cuales se traducen en comportamientos, sensaciones y sentimientos desagradables que se han definido como miedo y ansiedad, que muchas veces llegan a ser problemas médicos y psicológicos.

De igual forma, fue Selye (1936, citado en Sierra, Ortega, Zubeidat, 2003) quien entendió al estrés como una respuesta o reacción del individuo, que tiene una manifestación específica, pero no así en su causa. Denominó a la respuesta de estrés como "Síndrome general de Adaptación" la cual implica un complejo de varios tipos de respuestas a nivel fisiológico y psicológico (mencionado anteriormente). Para este autor el estrés es una respuesta inespecífica ante una diversidad de exigencias. Se trata de un proceso adaptativo, la cual no es considerada como una emoción en sí mismo, sino como un agente generador de emociones.

- Estrés como interacción entre el individuo y el ambiente:

En tercer lugar, se puede definir al estrés como la relación estímulo-respuesta, es decir, la interacción entre los estímulos del entorno y las respuestas o reacciones del individuo ante estas, así se visualiza al estrés como la interacción entre la persona y su entorno. Actualmente, esta tercera definición de estrés es la más extendida y aceptada.

Para Lazarus y Folkman (1986) su modelo de afrontamiento enfatiza este último tipo de definición de estrés, que es entendido como una relación que se establece entre

la persona y el ambiente. De esta manera, el estrés se concibe como un desbalance entre la percepción de la persona de las demandas que se le imponen y la percepción de los recursos que tiene para afrontar esas demandas, evaluándose como amenazante o desbordante de sus recursos. Como consecuencia es la experiencia subjetiva la que determina si un evento es estresante o no. El estrés psicológico se puede presentar cuando el individuo evalúa una situación de su entorno como amenazante y además evalúa que sus recursos personales son insuficientes, lo que estaría poniendo en riesgo su bienestar.

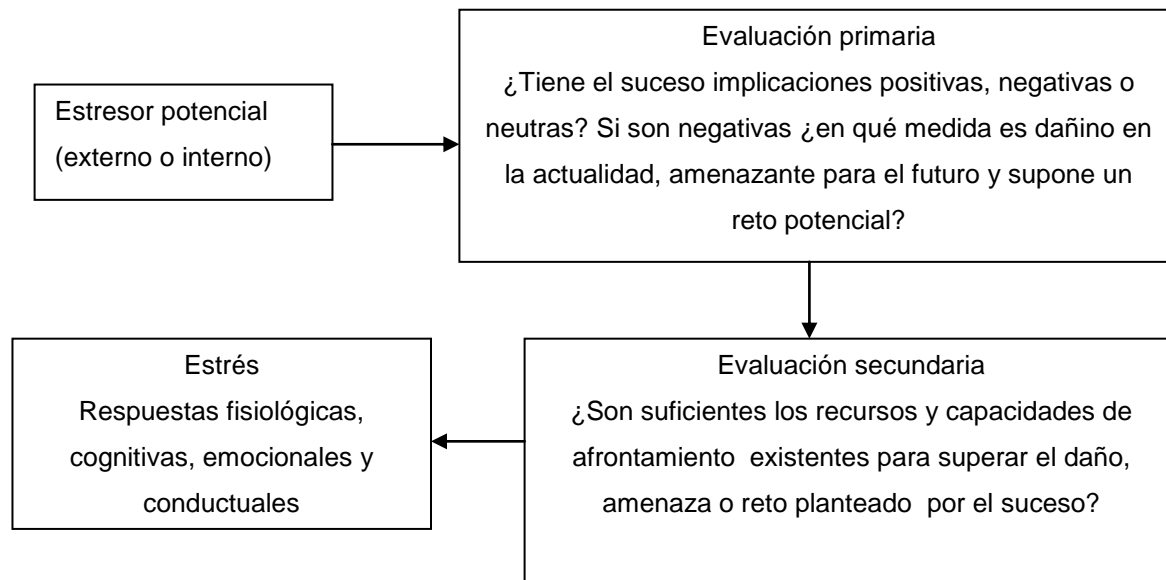
Las estrategias de afrontamiento intentan explicar porque ante un mismo suceso potencialmente estresante, las personas reaccionan de formas dispares. Las primeras investigaciones sobre el estrés (Por ejemplo, Selye en la década de los cincuenta), suponían que había estresores que influían de forma negativa en todos los individuos, pero pronto se observó que había grandes diferencias individuales en cómo diferentes personas reaccionan y afrontan el mismo suceso. Por eso en la década de los ochenta y noventa se optó por adoptar una perspectiva psicológica que explicaba que un suceso resulta estresante en la medida en que el individuo lo percibía o valoraba como tal.

Por lo tanto, el estrés depende de cómo el individuo perciba la situación, más que de la situación en sí misma. Esta conclusión resalta la importancia de la valoración cognitiva que hace la persona al evento y del porque las personas reaccionan diferente ante situaciones similares. Para este proceso, Lazarus y Folkman (1986, citados en Trianes, 1990) establecieron dos subprocesos que determinan el actuar de las personas:

1. La evaluación cognitiva primaria y la evaluación cognitiva secundaria (explicado en el capítulo de Afrontamiento). La primera determina la evaluación de la situación y la segunda la de los recursos propios para hacer frente a dicha situación. La interacción entre valoración primaria y secundaria determinan el

grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional. Véase cuadro 8.

Cuadro 8. Proceso de percepción del estrés.



2. El segundo proceso es el afrontamiento, entendido como el proceso a través del cual el individuo maneja las demandas o situaciones que percibe como estresantes.

Desde este marco teórico, la relación entre el estrés y el afrontamiento es recíproca, debido a que, las acciones que realiza una persona para enfrentar un problema, afectan la valoración del mismo y su subsecuente afrontamiento.

En resumen, para Trianes (1990) el concepto de estrés implica cuatro factores:

- Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
- El acontecimiento tendría que ser capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del individuo.

- El desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
- Esos cambios a su vez, perturbarían la adaptación de la persona.

3.3 Estrés en niños

En la actualidad, el estrés resulta un tema de interés por la manera en la que afecta a un creciente número de personas. Como es el caso de los adultos, los niños viven en un mundo que con frecuencia puede ser muy estresante y confuso. Además del estrés que experimentan conforme sus cuerpos y mentes crecen, también tienen que enfrentarse a muchas otras exigencias. La presión de los amigos, la escuela y la familia puede aumentar el estrés. Así también los acontecimientos inesperados, como el divorcio, la muerte y la exposición a la violencia pueden afectar a los niños y añadir estrés a sus vidas.

El estrés se experimenta de muchas formas, varía con base al nivel de desarrollo y la experiencia previa. La adaptación o el manejo del estrés dependen mucho de las capacidades de desarrollo de un infante y de las habilidades para poder soportar situaciones difíciles.

En el infante, el equilibrio psicológico se relaciona con la interacción entre él y las condiciones ambientales que varían en etapas críticas de la vida. Esto porque el desarrollo infantil está lleno de fases que pueden ser crisis inevitables y conflictos que se entrelazan afectando la salud mental y emocional (Alija, 2000).

Alija (2000) menciona que la infancia es un periodo que se caracteriza por cambios en el que el infante debe hacer frente a situaciones que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra. Estas situaciones son las que pueden convertirse en acontecimientos estresantes y poner en peligro el proceso normal evolutivo de un infante.

De igual forma, Rutter (1987) considera que el infante interactúa activamente con el ambiente y que no son receptores pasivos del entorno. Este autor explica que el estrés se manifiesta en niños cuando un factor ya sea físico o emocional interfiere con la funcionalidad afectando su adaptación al medio. Rutter (1988, citado en Verduzco, et al, 2004) clasifica los eventos estresantes en la población infantil en términos de efectos agudos o imprevisibles, crónicos o previsibles y estresores neutros, constituidos por problemas o dificultades cotidianas que enfrentan los niños.

Zegans (1982) presenta una explicación de cómo los niños experimentan el estrés a través de cuatro etapas: (1) alarma y reacción física; (2) evaluación, en el cual el infante intenta extraer significado del evento; (3) la búsqueda de estrategias de adaptación y finalmente (4) implementación de una o más estrategias.

Por su parte Maccoby (1988 citado en Verduzco, 2006) establece la diferencia entre el estrés infantil y el de los adultos, los primeros están en medio de una gran etapa de desarrollo físico, cognitivo y social que implican cambios de forma rápida, que trae como consecuencia la variabilidad de reacciones, por el contrario los adultos presentan una estabilidad psicológica y fisiológica.

3.4 Fuentes de estrés en niños

Los estresores son conocidos como circunstancias o acontecimientos externos al individuo que puede llegar a ser dañinos o amenazadores, los cuales pueden alterar el funcionamiento, bienestar e integridad psicológica (Trianes, 1990).

Para Del Barrio (1996, citado en Oros y Vogel, 2005) los estresores son estímulos que sobrecargan al individuo y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés. De esta manera cualquier evento considerado como dañino o amenazante para la salud y que además reduzca la capacidad de sobrellevarlo adecuadamente, se podría indicar como estresor.

Los estresores en la infancia pueden ser acontecimientos externos, los que suponen pérdida, amenaza o daño, así como retos o desafíos, o acontecimientos internos, como los son lo de tipo físico y psicológico, que hacen a la persona vulnerable y predispuesta a manifestar reacciones de estrés, como lo es el temperamento (Oros y Vogel 2005):

- Los factores internos están relacionados con las características de la personalidad, pensamientos y actitudes del infante, especialmente cuando necesita enfrentar situaciones difíciles. De esta forma, el estrés infantil puede ser generado por el mismo infante, de acuerdo con su manera de percibirse a sí mismo y el mundo que lo rodea. Los factores internos de estrés infantil son: ansiedad, depresión, timidez, deseo de agradar a los demás, miedo de fracasar, temor al castigo divino, preocupación por cambio en el aspecto físico, duda de su propia capacidad de aprendizaje y miedo al ridículo ante sus amigos.
- Los factores externos de estrés infantil son ocasionados por cambios significativos o que sin ser relevantes, permanecen en el tiempo, tales son: las responsabilidades y actividades superiores a su capacidad, crisis familiar debido al divorcio o separación de los padres, algún familiar que tiene una enfermedad incapacitante o que fallezca, el nacimiento de un hermano, hospitalización repentina por accidente o enfermedad, el cambio de maestra en la escuela, ser hijo de padres que padezcan estrés, miedo del maltrato de los padres.

Derivado de lo anterior, se conocen al menos dos tipos de estresores, los denominados “acontecimientos mayores o vitales” que se refieren a grandes catástrofes y aquellos acontecimientos que pueden poner en riesgo la integridad física o psicológica de uno mismo o de algún ser querido, ejemplos de este tipo de estresor son los terremotos, inundaciones, secuestros, violaciones o muerte de un familiar, cambios muy importantes en la vida del individuo, entre otros (Trianes, 1990).

El segundo tipo de estresor es el denominado “acontecimientos menores o problemas cotidianos” que para Lazarus (1986, citado en Trianes, 1990) están relacionadas con la acumulación de las decepciones cotidianas, los cuales, sin embargo, pueden provocar problemas de salud y psicológicos con mayor facilidad que los acontecimientos mayores. Así el estrés diario puede definirse como las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981, citados en Trianes, Mena, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009).

Milgram (1996, citado en Trianes, 1990) realiza una clasificación de aquellos estresores relacionados con acontecimientos menores o problemas cotidianos, que pueden afectar a la etapa infantil:

- Tareas rutinarias de la vida cotidiana que pueden provocar malestar emocional.
- Actividades o transiciones normales del desarrollo, las cuales están asociadas a las etapas del desarrollo (control de esfínteres, exigencias escolares, relacionadas con los compañeros, etc.). Generalmente son crónicos.
- Acontecimientos convencionales de corta duración y considerados como positivos, pero estresantes para los niños (nacimientos de un hermano, cambios de casa o de escuela).
- Situaciones negativas que producen dolor y daño, pero no ponen en riesgo la vida (fractura de un brazo, ser golpeado en la escuela, intervención quirúrgica).
- Alteraciones familiares graves como lo es el divorcio o separación de los padres.
- Desgracias familiares como el fallecimiento, accidentes, homicidios o enfermedades graves de algún familiar.
- Desgracias personales como la violencia o maltrato físico, abuso sexual, presenciar algún acto violento, rechazo de los compañeros de escuela, lesiones permanentes o enfermedades que ponen en riesgo la propia vida.

Con respecto a la edad, Del Barrio (1997) realiza una clasificación de los estresores, considerando el carácter evolutivo del individuo. Así para un infante menor

de seis años los estresores estarán mayormente asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, en contraste para un infante de edad escolar los estresores estarán asociados al contexto escolar y a la interacción que tengan con los pares. Las vivencias amenazantes cambian a medida que el infante crece debido a que cambia su manera de percibir el mundo, así como la forma en cómo se relaciona con él.

El siguiente cuadro es un resumen de aquellos estresores infantiles con base al periodo evolutivo (Del Barrio, 1996, p. 358, citado en Oros y Vogel, 2005): Véase Cuadro 9.

Cuadro 9. Estresores infantiles (Del Barrio, 1996, p. 358, citado en Oros y Vogel, 2005).

Periodo evolutivo	Estresores relacionados con:
De 0 a 6 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Separación • Pérdida • Apego • Abuso • Abandono
De 7 a 12 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Compañeros • Escuela • Socialización • Hermanos • Identidad
De 13 a 18 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio • Transformación • Interacción con otro sexo • Disfunción familiar • Competencia

Oros y Vogel (2005) realizaron un estudio para encontrar cuales son los estresores más frecuentes en infantes de entre 8 y 13 años de edad. Encontrando que los estresores sociales tal como los conflictos con los pares, empatía o preocupación por los otros tenían una mayor frecuencia. Esta categoría de estresores sociales,

estuvo seguida por los estresores de índole familiar tal como conflictos entre y con los padres y hermanos, así como los estresores relacionados con pérdidas de afecto (con los padres, hermanos o mascotas). Estos hallazgos confirman los estresores relacionados con el periodo evolutivo de 7 a 12 años de edad del cuadro 9.

Así mismo, los estudios realizados por Oros y Vogel (2005) encontraron que no existe una asociación significativa entre el género y la percepción de los estresores, sin embargo observaron que la frecuencia de aparición de algunos estresores es notablemente superior en las niñas, quienes perciben estresores relacionados con las injusticias escolares y familiares, la pérdida afectiva de personas significativas, los problemas socioeconómicos y de salud de otros significativos. Además hallaron, por el contrario que los niños muestran estresores relacionados con las pérdidas afectivas de mascotas y las pérdidas materiales.

En una investigación realizada por Dávila y Guarino (2001) encontraron que los niños venezolanos presentaban niveles moderados de estrés, tanto en frecuencia como en intensidad, siendo las situaciones más estresantes aquellas relacionadas con la amenaza a la integridad personal y familiar. A continuación se presentan las 10 situaciones estresantes más frecuentes reportadas por los niños de edades comprendidas entre 8 y 16 años:

1. Sacar malas calificaciones
2. Que la mamá se enferme
3. Pleitos entre la familia
4. Que las personas les mientan
5. Que golpeen a algún familiar
6. Ser golpeado o maltratado por algún miembro de la familia
7. Ser castigado
8. Que los padres se peleen
9. Los gritos de personas extrañas
10. Que les pongan apodos

Sin embargo, cabe destacar que no todos los niños que se encuentran en alguna de estas situaciones, ni reacciona de la misma manera, debido a la apreciación cognitiva de las mismas (Oros y Vogel, 2005) como se mencionó con anterioridad.

Otra de las causas que se encontró que puede afectar al infante es el estrés percibido por sus padres como consecuencia de sus propias características y situaciones de vida, dentro de un estudio realizado por Gutiérrez, Montero y Oliva (2006) encontraron que existe una clara correspondencia entre el estrés percibido por los padres y sus hijos de 4 a 6 años de edad. En este caso, si los padres de familia reportaban estrés por sus propias características y situaciones de vida, también referían estrés producto de las características de sus hijos y viceversa.

3.4.1 Tres fuentes de estrés

Cabe mencionar que son diferentes autores (Del Barrio, 1997; Trianes, 1990) quienes coinciden en señalar que las áreas en las cuales los niños pueden experimentar estrés son: la familiar, la escolar y la social.

Dentro del área familiar algunos son la falta de apego, maltrato, nacimiento de un hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de los abuelos, fallecimiento de un amigo, enfermedad grave de algún familiar y el cambio de domicilio.

Trianes (1990) menciona que las demandas de aprendizaje y rendimiento académico por parte de la educación escolar suponen otra fuente de dificultades que generan estrés, como el aprendizaje de la lectura y la escritura, las primeras reglas y conceptos matemáticos, que son tareas fundamentales de los primeros años escolares.

Ejemplos de estresores del área escolar son: el cambio de escuela o de profesor, cambio de ciclo escolar, repetición de curso, aumento de tareas, reprobación de tres o más asignaturas, éxito y fracaso escolar, etc.

Una tercera área es la social, la cual es clave para el establecimiento de relaciones sociales en diversos contextos. La educación en la familia y en la escuela tiene como objetivo desarrollar en el infante habilidades y competencias para una interacción funcional con sus amigos y compañeros, cuyo resultado es la aceptación de los otros, la popularidad y el hecho de tener amigos (Trianes, 1990).

Ejemplos de estresores del área social: pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, ingreso a un grupo de pares, comienzo de actividades lúdicas y de relaciones con niños del sexo opuesto o la ruptura del mismo.

En México existen pocas investigaciones realizadas sobre estrés infantil. Velázquez (1993, citado en Vega, Anguiano, Soria, Nava, y González, 2008) realizó un estudio con el objetivo de aportar indicios de validez de la prueba gráfico proyectiva “Persona bajo la lluvia (P.B.L.LL)”, que explora el comportamiento del joven bajo estado de estrés; sin embargo, la fiabilidad y la validez de la prueba no fueron del todo satisfactorias.

Por otra parte, Hernández y Tam (1999) realizaron un taller de prevención y manejo de estrés en niños escolares. Los resultados mostraron que los infantes aprendieron a identificar los eventos que les afectan y a utilizar las herramientas para afrontarlos. Así mismo, Vega, et al, (2008) elaboraron un inventario para evaluar el estrés infantil, en el cual la fiabilidad y validez fueron aceptables.

Las fuentes generadoras de estrés son diversas, pueden ser una demanda ambiental, social o interna. Así mismo, pueden ser hechos positivos o negativos. Sin embargo, el grado de reacción de estrés dependerá del tipo de pensamientos evaluativos que tenga el infante. Un evento negativo no siempre ocasionará malestar, esté se origina cuando las demandas impuestas por la situación son valoradas como excedentes a las habilidades para afrontarlas (Lazarus y Folkman, 1986). Los estresores presentan como características básicas el ser intensos, provocar tendencias incompatibles y ser incontrolables (Cassaretto, 2003, en Solís y Vidal, 2006).

3.4.2 Factores de riesgo y de protección

Se han encontrado un gran número acontecimientos o estímulos internos (factores de riesgo) que pueden funcionar como agentes de estrés, estos se refieren a aquellos de tipo físico y psicológico como lo es (Gómez, 2008 y Gutiérrez, 1998) la edad, el sexo, la herencia, el estado de salud física y mental, la alimentación, el contexto social, la personalidad, la inteligencia, la evaluación cognitiva del suceso estresante y la propia capacidad, las estrategias de afrontamiento a la situación, el locus de control, habilidades, capacidades de solución de problemas, la competencia comunicativa y el humor, la tolerancia a la frustración, la autoestima, la familia, el apoyo entre pares, características de los padres (por ejemplo, la personalidad, la salud mental), las prácticas de la crianza, entre otros, pueden hacer que el individuo manifieste una mayor reacción al estrés.

Se conoce que el mismo acontecimiento estresante no tiene las mismas repercusiones en todos los niños, va a depender del grado de vulnerabilidad del infante para padecer una perturbación relacionada con el estrés. Esta vulnerabilidad está conformada por todos los recursos y estrategias de los que dispone el infante y que se pueden dividir en dos grandes categorías: personales (edad, sexo, habilidades sociales, autoestima, etc.) y ambientales (nivel socioeconómico, salud mental de los padres, ambiente familiar, sistemas de apoyo y estilos de crianza) (Buendía y Mira, 1993).

Para Garmezy (1985, citado en Compas y Phares, 1991), los factores que pueden contribuir tanto a una mayor vulnerabilidad o resiliencia en los niños incluyen la disposición constitucional y las características del infante (por ejemplo, la robustez y la genética de la salud general, temperamento), una cálida, saludable relación de apoyo entre padres e hijos y el entorno familiar, y fuera de la familia cómo influye en sus compañeros, profesores, otros adultos de modelos y sistemas de apoyo comunitario.

Compas y Phares (1991) consideran cinco fuentes de vulnerabilidad de estrés en niños:

1. Los estilos y estrategias de afrontamiento.
2. La edad o etapa de desarrollo.
3. Género o género relacionado a las características personales.
4. Factores social-cognitivos, incluyendo las percepciones de competencia personal.
5. La forma en la cual la familia experimenta los diferentes acontecimientos.

Así como existen factores de riesgo, se encuentran también los llamados factores protectores que resguardan la salud emocional y mental de los niños y que por lo tanto les permiten manejar la situación de estrés. La conducta adaptada y saludable depende no sólo de que los acontecimientos estresantes sean pocos, sino también de que estos puedan ser afrontados exitosamente usando los recursos o estrategias disponibles y que a su vez estos sean numerosos. Las habilidades de solución de problemas, la habilidad cognitiva, el apoyo familiar y la clase social suponen un conjunto de factores que protegen o, en caso contrario, colocan al infante en riesgo frente al estrés (Alija, 2000).

3.5 Manifestaciones del estrés infantil

Los síntomas físicos, emocionales y cognitivos del estrés son muy variados, estos incluyen: ansiedad, depresión, hostilidad, miedo, tensión, problemas gastrointestinales (diarrea y estreñimiento), falta o aumento de apetito, fatiga intensa, insomnio, sensación de nudo en la garganta, boca seca, sudoración en las manos, perjuicio en el funcionamiento intelectual (Oros de Sapia y Neifert, 2006).

Domínguez, Hernández y Tam (2006) mencionan que estas pueden ser algunas manifestaciones del estrés infantil:

- Respuestas fisiológicas:
 - Incremento en la presión sanguínea (sensación de mareo o zumbido).
 - Vasoconstricción periférica (manos y/o pies fríos).
 - Taquicardia (corazón acelerado).
 - Aumento en la secreción gástrica (mariposas en el estómago).
 - Aumento en la actividad eléctrica muscular (tensión muscular).
 - Respuesta galvánica de la piel (sudoración).
 - Boca seca.

Para Fontana (1992) existen cuatro tipos de manifestaciones posibles frente al estrés. Estas son:

1. Manifestaciones Fisiológicas: que a su vez se pueden dividir en:

- a. Manifestaciones a nivel del eje simpático-adrenal (Por ejemplo. Aumento de la presión sanguínea, inhibición de funciones digestivas, erección de pelos, incremento de la sudoración, etc.).
- b. Manifestaciones a nivel del eje pituitario-adrenal (Por ejemplo. El hipotálamo estimula la secreción de la glándula pituitaria de corticotropina. La secreción de corticosteroides disminuye la eficacia del sistema inmunológico, etc.).
- c. Reacción en la piel (la sangre se desvía de la superficie de la piel para ser utilizada en otra parte, lo que es reflejado en la palidez de la piel).
- d. Liberación de adrenalina y noradrenalina (se aceleran los reflejos, incremento del ritmo cardíaco y la presión arterial, elevación de la concentración de azúcar en la sangre y aceleración del metabolismo).

2. Manifestaciones Conductuales y Motoras: Temblores, tics, parálisis, tartamudeo, hiperactividad, desorganización motora general, comportamientos orientados a enfrentar, evitar o escapar del problema, fuga, bloqueo, agitación y perfeccionismo.

3. Manifestaciones Emocionales: sentimientos de tensión, ansiedad, irritabilidad, miedo, depresión, inquietud, agitación, sensación de malestar, sensación de estar alerta, preocupaciones insistentes.

4. Manifestaciones Cognitivas: Distorsiones cognitivas, activación de pensamientos o ideas irracionales, de inutilidad, etc. Disminución de la capacidad de atención y concentración, deterioro de la memoria a corto y largo plazo, así como en la organización y planeación. Pérdida de la autoestima, aparecen sentimientos de incompetencia y autodevaluación. También se obstaculiza la capacidad de pensar de manera razonable.

Para Lázarus y Folkman (1986) la valoración primaria y la secundaria son interdependientes, dando lugar a tres tipos de respuesta frente a ellas:

1. Respuesta Fisiológica (reacción neuroendócrina y/o asociada al sistema nervioso autónomo). Como aumento de la presión sanguínea, incremento de la tasa estomacal e intestinal, dilatación de las pupilas, dolor de cabeza, incremento de la respiración, manos y pies fríos, sequedad de la boca, entre otras (Sandín, 1995). El efecto de estas respuestas sobre la salud a largo plazo puede ser fatal, debido a que deteriora el sistema inmunológico, el cual está encargado de proteger a nuestro organismo de todo aquello causando una enfermedad.
2. Respuesta Emocional (sensación de malestar, temor, depresión, etc.). Abarca las sensaciones subjetivas de malestar emocional como temor, ansiedad, depresión, miedo, ira, entre otros. Se ha demostrado que los problemas de salud mental son generados o exacerbados ante la exposición de eventos estresantes (Cassareto, 2003, citado en Solís y Vidal, 2006).
3. Respuesta Cognitiva (preocupación, pérdida de control, negación, etc.). Existen tres tipos de respuestas cognitivas de estrés principales la preocupación, la negación y la pérdida de control las mismas que se encuentran acompañadas de bloqueos mentales, pérdida de memoria, sensación de irrealidad, procesos

disociados de la mente, entre otros, (Sandín, 1995). Estos síntomas afectan el rendimiento de la persona y la relación que establezca con los demás.

3.5.1 Efectos del estrés infantil

Existe una gran variedad de estudios que demuestran cómo determinadas situaciones de estrés pueden tener efectos nocivos en la salud física, mental y emocional de una persona. Las consecuencias del estrés pueden ser muy variadas en función de la persona, la edad, la situación estresante, así como el estilo de afrontamiento que se utilice.

El infante comienza a evitar ciertas situaciones que le resultan estresantes, como hacer tareas, ir al colegio, enfrentarse a pruebas o exámenes, etc. Los motivos se dirigen a problemas de autoestima, a una deformación de su autoimagen, debido a que el menor se ve a sí mismo como incapaz de realizar lo que se le pide.

Las exigencias de los padres y del colegio se tornan excesivas o muy superiores a sus capacidades. A esta edad comienza a tomar importancia el sentido de pertenencia y aquellos niños con déficit en el aspecto social son los más perjudicados, provocando un sentimiento de marginalidad y de escaso o nulo poder, que destruye su imagen personal.

Por lo tanto, el estrés va generando como resultado una serie de efectos negativos asociadas a distintas áreas del funcionamiento de la persona, deteriorando el nivel de adaptación. Los efectos principales en cada una de las áreas son (Trianes, 1990), Véase cuadro 10:

Cuadro 10. Efectos del estrés en el infante por áreas.

ÁREA	EFECTOS DEL ESTRÉS
Conductuales	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución del rendimiento. • Constantemente apurado, impaciente, mal humorado o agresivo. • Inhibición y pasividad. • Alteraciones en el apetito. • Trastornos del sueño. • Problemas de conducta.
Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de labilidad emocional. • Sensación subjetiva de incontinencia o falta de control sobre las propias emociones. • Irritabilidad. • Depresión. • Temores y fobias. • Todo lo anterior se experimenta con una fuerte carga de ansiedad o angustia.
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución del rendimiento intelectual global. • Baja calidad de los procesos cognitivos (atención, memoria, creatividad, concentración). • Deterioro de la claridad perceptiva, aumentan los errores. • Baja autoestima. • Pensamientos negativos. • Indefensión.
Psicosomáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita aparición de enfermedades somáticas. • Molestias gastrointestinales, úlceras, reacciones alérgicas, problemas respiratorios, inapetencia, insomnio, activación de síndromes psiquiátricos, cáncer, dolor de cabeza. • Disminución de la inmunocompetencia.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de calidad y cantidad del rendimiento escolar. • Ausentismo, retiro temprano. • Disminución de la innovación y creatividad, desmotivación. • Deterioro de la calidad de vida y relaciones interpersonales.

En un estudio realizado por Reyes (2007) con niños de primaria mexicanos, encontró que los eventos vitales (mediante la aplicación de La escala de reajuste social- SRRS- Bruner, et al, 1994, citado en Reyes, 2007) predijeron con un alto grado de confiabilidad la frecuencia con la que los niños experimentaban una serie de síntomas físicos y psicológicos, en este caso los niños que reportaron un grado mayor de estrés, mostraron un efecto significativo en experimentar con mayor frecuencia síntomas físicos y psicológicos, que aquellos que reportaron un mediano y bajo grado de estrés. Estas son consecuencias muy importantes debido a que pueden ocasionar hábitos o desequilibrios en la personalidad que trae como consecuencia problemas en el desarrollo emocional del infante.

El conocimiento creciente sobre la importancia y el impacto del estrés en los niños puede utilizarse para reducir los factores que lo causan y ayudarles a aumentar las estrategias de manejo que le permitan adaptarse al ambiente.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Planteamiento del problema

Durante la infancia, en la edad de 10 a 12 años, el infante se desarrolla a través de contextos sociales: el hogar, la escuela y la comunidad en la que se desenvuelve. Durante esta fase y en estos contextos se presentan crisis inevitables y/o conflictos que traen como consecuencia la percepción de estrés que afectan su salud mental y emocional.

La forma en la cual los niños hacen frente a estas situaciones y contextos, permitirá la adecuación que tienen a su entorno, teniendo dos alternativas: éxito (adaptación) o fracaso (desadaptación). Se ha demostrado que los estilos de afrontamiento efectivos obran como un factor protector de la salud, debido a que actúan como neutralizador de los efectos estresantes.

Con base en los antecedentes y en la literatura revisada, es de relevancia identificar los estilos de afrontamiento ante aquellos eventos estresantes que experimentan los niños de 10 a 12 años, debido a su relación estrecha con el desarrollo socioemocional presente y futuro. Las conclusiones obtenidas en esta investigación permitirán el diseño de intervenciones con la finalidad de promover el uso de estilos y estrategias de afrontamiento efectivas en la edad infantil.

4.2 Justificación

En esta investigación se abordan los estilos de afrontamiento que usualmente utilizan los niños de 10 a 12 años, ante situaciones que son estresantes en la vida, desde el ámbito de la familia, los compañeros, la escuela, la socialización, la identidad, entre otros y que de no ser afrontados de manera adecuada pueden llegar a alterar el

ajuste emocional, adaptación social y escolar, estado de salud y rendimiento académico, en el momento y/o a largo plazo.

Cabe mencionar que no hay suficientes estudios que determinen como el infante hace frente a las diferentes situaciones de la vida, sobre todo en poblaciones sanas. Los estudios realizados se enfocan en adolescentes o adultos mayores con alguna enfermedad o sin ella. La relevancia de este estudio es conocer cómo los niños afrontan las diversas situaciones en las que se encuentran día con día, debido a que es una etapa de transición en la que enfrentan cosas nuevas a nivel físico, social y emocional.

Si se conoce cuales son los estilos que usualmente utilizan los niños, se podrá ampliar el conocimiento que se tiene en este campo, lo que ayudará a realizar predicciones sobre el comportamiento futuro del infante, a modificar y crear programas de enseñanza sobre estrategias de afrontamiento, de tal forma que se mejoren aquellas que se tienen y se proporcionen más, para que en futuras situaciones se afronten de forma eficiente y eficaz.

En los últimos años el tema del estrés ha cobrado mucha importancia, se han considerado eventos que pueden pasar como estresantes. Lazarus y Folkman (1986) señalan al estrés como la relación existente entre una persona y su entorno, el cual es evaluado como amenazante, así como a sus recursos para afrontarlo y que pueden poner o no en peligro su bienestar. El estrés conduce al individuo a realizar intentos para hacer frente a la situación que lo causó; a estos intentos de solución se les denomina: estrategias de afrontamiento, que son respuestas peculiares ante demandas situacionales valoradas como estresantes.

Por lo tanto se quiere encontrar elementos que permitan dar conclusiones que inspiren nuevos estudios que inviten a diseñar intervenciones encaminadas a promover y desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas a la edad infantil y que por lo tanto mejore su calidad socioemocional.

4.3 Objetivo

Realizar una investigación bajo la perspectiva cognitivo-conductual, sobre los estilos de afrontamiento que utilizan los niños de 10 a 12 años de edad ante situaciones o eventos estresantes y que pueden afectar e desarrollo socio-emocional.

4.3.1 Objetivos específicos

- Analizar el grado de estrés experimentado por los niños.
- Analizar cualitativamente las respuestas de afrontamiento ante las situaciones estresantes del instrumento de medición utilizado, de acuerdo a las categorías de Rothbaum.
- Identificar las categorías de afrontamiento en relación al género.
- Analizar las diferencias en el grado escolar ante el uso de estilos de afrontamiento.
- Conocer si la edad está relacionada con el uso de los estilos de afrontamiento.
- Identificar la funcionalidad que tienen los estilos de afrontamiento en los niños de 10, 11 y 12 años de edad.

4.4 Hipótesis

- 1) Existen diferencias en el uso de estilos de afrontamiento con respecto al género.
- 2) Existen diferencias en el uso de los estilos de afrontamiento entre los niños de 10, 11 y 12 años de edad.
- 3) Existen diferencias en el uso de estilos de afrontamiento con respecto al grado escolar.

4.5 Variables

- Variables independientes (variables de los sujetos y/o atributivas)
 - Edad (con tres niveles 10, 11 y 12 años)
 - Género (con dos niveles Femenino y Masculino)
 - Grado escolar (con dos niveles 5º y 6º)

- Variable dependiente
 - Estilos de afrontamiento:

Definición conceptual: Lazarus y Folkman (1986), lo definen como esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de los individuos.

Definición operacional: Cuestionario de estrés validado por Verduzco en 2004, el cual consta de 33 reactivos con situaciones que preocupan a los niños desde el ámbito familiar, escolar y social. Se investigó el afrontamiento pidiendo a los niños que respondieran de forma abierta qué hacían para sentirse mejor en cada una de las situaciones presentadas en el instrumento.

4.6 Tipo de estudio

- Estudio descriptivo.

Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2003) mencionan que este tipo de estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos o comunidades que se sometan a un análisis. En este caso, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a analizar. En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de variables y se miden o recolecta información sobre cada una de ellas y por lo tanto describir lo que se investiga.

- Diseño.

El diseño de investigación es no experimental transeccional o transversal, en este caso se pretende recolectar datos en un solo momento con el objetivo de describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos. Así mismo se pretende indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro de un enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar un fenómeno o una situación (Hernández-Sampieri, et al, 2003).

4.7 Participantes

Originalmente se aplicaron los cuestionarios a 285 niños de 5º y 6º año de primaria de ambos sexos, posteriormente se eliminaron los casos de los niños que tenían más de cinco preguntas sin contestar, que no habían marcado el grado de estrés o indicado los cambios a la situación o estado de ánimo. De esta forma se descarta el 12% de la población, quedando el 88% que hacen un total de 251 niños y niñas de 10 a 13 años de edad ($x = 11$ años, $DE = .74$), que cursan quinto y sexto año de primaria, en la escuela “Mariano Escobedo” de Ixtapaluca, Estado de México. El 51% de la muestra estuvo constituido por niños y el 49% por niñas. Ésta no pretendía ser representativa de ningún grupo específico. Las tablas 1 y 2 presentan las características de los participantes:

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y grado. (n=251)

	Grado					
	Quinto año		Sexto año		Total	
	Género	n	%	n	%	n
Femenino	n = 54	22%	n = 68	27%	n = 122	49%
Masculino	n = 61	24%	n = 68	27%	n = 129	51%
Total	n = 115	46%	n = 136	54%	N = 251	100%

Tabla 2. Distribución de la muestra por edad (n=251)

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10 años	50	20%
11 años	133	53%
12 años	62	25%
13 años	6	2.4%
Total	251	100%

4.8 Instrumento

Los estilos de afrontamiento fueron evaluados a través del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento elaborado *ex profeso* por Verduzco en 2004 (Ver Anexo 3), el

instrumento está integrado por 33 reactivos que describen situaciones de tensión experimentadas por los niños y niñas, tanto del área escolar, familiar y social, elaboradas a partir de la literatura sobre lo que les preocupa a los niños en sus diferentes edades, de lo observado en la clínica y de preguntar a los niños. Para cada uno de los reactivos o situaciones se les pedía que describieran una acción, pensamiento y/o emoción que surgieron para eliminar o abordar la situación estresante. Este cuestionario tuvo una alta consistencia interna de $\alpha=.89$. Las categorías de respuesta se organizan en tres estilos de afrontamiento:

- Afrontamiento de control directo (o estrategias de control primario)
- Afrontamiento de control indirecto (o estrategias de control secundario)
- Afrontamiento de abandono de control

4.9 Procedimiento

Se realizó una carta (ver Anexo 1) solicitando el apoyo por parte del Director de la escuela para poder realizar las aplicaciones del cuestionario. Éstas se hicieron con los niños y niñas de 5º y 6º año de ambos turnos de la escuela primaria “Mariano Escobedo”. En cada grupo se les explico primero a los profesores el objetivo del estudio y se les pidió un tiempo promedio de 30 a 40 min para poder aplicar el cuestionario.

Al inicio de la sesión de aplicación se les explicó a los niños que se estaba realizando un estudio sobre la forma en la cual ellos resuelven las situaciones que les molestaban, por lo que se les pedía su cooperación para contestar el cuestionario. Se les explicó de qué forma debían contestarlo, utilizando el ejemplo que refería en el mismo.

Se les dijo que leyeran con atención cada una de las preguntas y que evaluaran del 0 al 10 el grado de molestia que experimentaban en cada situación, si ésta no les molestaba nada la calificarían con un 0, si les molestaba poquito se les pidió que

pusiera 1 ó 2, si les molestaba más o menos, 5 ó 6 y así hasta llegar a 10, donde referían que la situación les causaba mucha molestia.

Una vez que evaluaran el grado de molestia se les pidió que anotaran en el espacio en blanco las actividades, pensamientos y/o emociones que usaban ante cada una de las situaciones. Por último se les indicó que marcaran con una “x” si ante dicha conducta había o no cambios en la situación, así como si había cambios o no en su sentir.

Se les comento a los niños que no era ningún tipo de evaluación, que no era necesario que anotaran su nombre, por lo que podrían ser lo más sinceros al responder. Únicamente se les pidió que anotaran el grado, sexo y edad.

Se les aclaro también que no tendrían tiempo límite para contestar el cuestionario. Si en algunas situaciones, no sabían que poner, se les explicó que intentaran recordar que hacían las mayoría de las veces, de igual forma si no habían estado frente a una situación como la que se exponía en el cuestionario, que imaginaran como se sentirían y que harían al respecto.

Se realizó el ejemplo de manera conjunta, “¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?”, se les pregunto cuánto les molestaba esta situación, algunos niños participaron dando un número del grado de molestia, mencionado: “a mí me molesta poco, lo calificaría con un 2”, otros dijeron “a mí si me molesta mucho, por lo que encerraría el número 9”. Luego se les pregunto, que hacen para sentirse mejor bajo esa situación, algunos mencionaron que se enojaban, otros que no hacían nada y otros que simplemente obedecían. Una vez que se tuvieron esas respuestas se les pregunto “¿Cambia algo la situación con lo que hicieron?”, se les explico que si la situación sí cambiaba, marcaran con una “x” la palabra SI y en caso contrario la palabra NO. Por último se les pregunto que si de la actividad que refirieron está los hacía sentir mejor, por lo que si era el caso marcaran SI y si no lo era marcaran NO.

Por último se les pregunto si tenían dudas, para continuar en la contestación del cuestionario de manera individual. Durante la aplicación algunos niños tuvieron incertidumbre con respecto a:

- La diferencia entre sentir y pensar, correspondiente a las preguntas: ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento? y ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?
- Que contestar si no tenían hermanos, en las preguntas: ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo? y ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?
- Que pasaba en el caso en la cual no viven con mamá o papá, referente a la pregunta: ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?

En general, los niños se comportaron de forma cooperativa e interesados en ayudar a contestar de manera correcta el cuestionario, en los casos en los cuales los niños se distraían, el aplicador se acercaba para preguntarle si tenían alguna duda, de esta manera el infante ya no se distraía, ni podía distraer a los demás. El tiempo promedio para responder el cuestionario fue de 45 min a 1 hora.

Al terminar se les agradecía su valiosa participación y se les otorgo una paleta como muestra de agradecimiento.

Una vez que se obtuvieron los 285 cuestionarios ya contestados se procedió a la calificación de cada uno de ellos. Se descartaron los que no habían contestado más de cinco y preguntas. Se realizó la clasificación de las respuestas con base a los estilos de afrontamiento (respuestas de control directo, respuestas de control indirecto y respuestas de abandono de control) y el objetivo o focalización. También se realizó un análisis descriptivo de frecuencias de las categorías de respuesta por género, edad y grado.

4.10 Análisis de resultados

Se empleó análisis descriptivo (frecuencias, medias, desviación típica y porcentajes), así como análisis de Ji-cuadrada. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17.0, el nivel de significación establecido fue de $p < 0.5$.

Para analizar las respuestas abiertas, (el afrontamiento de los niños y niñas), se evaluaron de acuerdo a las categorías generales expuestas por Rothbaum y cols. (1990, en Verduzco, 2004), comentadas en el capítulo de Afrontamiento. Las categorías para calificar los cuestionarios quedaron de la siguiente manera:

- Categorías de respuesta para Afrontamiento Control Directo: Se refiere a procesos o acciones concretas realizadas por el infante para tratar de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos.
 - Solucionar el problema a través de la acción directa del infante
 - Resolver el problema hablando con la persona directamente
 - Arreglar el problema a través de la expresión abierta del afecto como abrazar, dar besos, etc.
 - Remediar el problema y además sacar provecho de él
 - Enmendar el problema siguiendo la propia opinión o teniendo confianza en si mismo
 - Elaborar un plan de acción para abordar el evento estresante
 - Búsqueda de información para un mejor entendimiento de la situación estresante
 - Pensar, reflexionar
 - Pedir perdón
 - Perdonar

- Categorías de respuesta para Afrontamiento de Control Indirecto: Se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas adultas significantes para resolver el problema.
 - Resolver el problema a través de otra persona
 - Contarle los problemas a otras personas

- Buscar consuelo emocional en otros, platicar de las emociones que genera la situación.
 - Búsqueda de simpatía, comprensión o afecto de las amistades y familiares.
 - Pedir consejo a parientes o amigos
 - Rezar
 - Cuando se habla con el infante y/o lo 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 piden
 - Seguir la corriente
 - Usar verbalizaciones o expresiones para tranquilizarse, calmarse
 - Responder con una agresión activa que daña física o verbalmente a otros como pegar, gritar, etc.
- Categorías de respuesta para el Afrontamiento Abandono de Control: Es la ausencia de meta u objetivo de afrontamiento
- Realizar una acción para distraerse del problema: escuchar música, ver televisión, irse a otro lugar, oír radio, bañarse, tomar agua, leer
 - Desconectarse del problema encerrándose o replegándose sobre sí mismo, meterse a la cama o dormirse, encerrarse en el cuarto
 - Ignorar la situación, no hacer caso
 - Dejar que se dé la situación sin intervenir para evitar problemas, callar, dejar que lo castiguen
 - Escondarse 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, negar que el evento estresante existe
- Olvidar
- Auto-agredirse como pegarse, tratar de matarse, etc.
- Culpar a otra persona para evitar el problema
- No hacer nada
- Actuar como si la situación no hubiera sucedido
- Reírse cuando debe estar triste, ser pasivo cuando tiene que actuar o viceversa
- Emitir conductas con las cuales pospone el evento estresante o lo evita completamente.

Como se revisó en el capítulo de Afrontamiento, el uso de los estilos de afrontamiento tiene una finalidad, se obtuvo de igual forma categorías de respuesta para obtener los resultados que se presentan. La clasificación es:

- Respuestas Enfocados a Solucionar el problema
 - Solucionar el problema a través de la acción directa del infante
 - Resolver el problema a través de otra persona
 - Pedir consejo a parientes o amigos
 - Solucionar el problema sometiéndose, obedeciendo, haciendo lo que piden
 - Resolver el problema hablando con la persona directamente
 - Remediar el problema y además sacar provecho de él
 - Enmendar el problema siguiendo la propia opinión o teniendo confianza en si mismo
 - Elaborar un plan de acción para abordar el evento estresante
 - Búsqueda de información para un mejor entendimiento de la situación estresante
- 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 a otros, platicar de las emociones que genera la situación.
 - Búsqueda de simpatía, comprensión o afecto de las amistades y familiares.
 - Contarle los problemas a otras personas
 - Arreglar el problema a través de la expresión abierta del afecto como abrazar, dar besos, etc.
 - Auto agredirse como pegarse, tratarse de matar, etc.
 - Negarse a aceptar el problema, negar que el evento estresante existe
- Respuestas de Evitación
 - Darse por vencido y no solucionar el problema
 - Realizar una acción para distraerse del problema: escuchar música, ver televisión, irse a otro lugar, oír radio, bañarse, tomar agua, leer
 - Desconectarse del problema encerrándose o replegándose sobre sí mismo, meterse a la cama o dormirse, encerrarse en el cuarto
 - Ignorar la situación, no hacer caso
 - Dejar que se dé la situación sin intervenir para evitar problemas, callar, dejar que lo castiguen
 - Escondarse 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
 - Actuar como si la situación no hubiera sucedido

- Emitir conductas con las cuales pospone el evento estresante o lo evita completamente.

- Respuestas cognitivas
 - Pensar, reflexionar
 - Usar verbalizaciones o expresiones para tranquilizarse, calmarse
 - Olvidar

- Otros como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema.
 - 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
 - Cuando se habla con el infante y/o lo regañan
 - Rezar
 - Pedir perdón
 - Perdonar

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

- No contesto o no emitir respuesta

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

5.1 Fuentes de estrés

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de medias en el grado de estrés del infante de este estudio, los resultados muestran que la media total es de 5.63, de este modo, el nivel de molestia en las situaciones reportadas fue moderada considerando el rango posible de puntuación o grado de molestia (0-10). La tabla 3 expone el promedio de grado de estrés que los participantes refirieron en cada una de las situaciones del cuestionario.

Tabla 3. Media y desviación típica de la puntuación de grado de estrés por pregunta/situación.

Pregunta/Situación	n	Perdidos	Media	DT
1. ¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	251	0	6.39	3.092
2. ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	247	4	6.65	3.427
3. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?	251	0	7.29	3.564
4. ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?	251	0	7.97	2.813
5. ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?	246	5	3.00	3.584
6. ¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones?	250	1	3.92	3.720
7. ¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?	251	0	6.45	3.619
8. ¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	250	1	5.48	4.008
9. ¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estemos corriendo por falta de tiempo?	250	1	5.08	3.921
10. ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	251	0	3.54	4.043
11. ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?	250	1	7.44	3.909
12. ¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me	250	1	4.14	4.079

besen?				
13. ¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	251	0	6.87	3.673
14. ¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?	250	1	5.64	3.913
15. ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	251	0	5.64	3.965
16. ¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?	251	0	6.67	3.892
17. ¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?	249	2	4.90	4.085
18. ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	251	0	7.65	3.367
19. ¿Cuánto me molesta no tener amigos?	247	4	4.41	4.112
20. ¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	249	2	3.43	3.861
21. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mi apariencia física?	250	1	6.52	4.019
22. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	251	0	5.86	4.059
23. ¿Cuánto me molesta que me griten?	251	0	7.09	3.452
24. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	246	5	5.55	3.939
25. ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	251	0	5.71	4.018
26. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?	247	4	5.97	3.847
27. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?	249	2	5.84	3.890
28. ¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?	251	0	5.29	4.256
29. ¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?	249	2	6.49	3.909
30. ¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?	251	0	3.54	3.975
31. ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?	251	0	5.68	4.026
32. ¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?	250	1	5.00	4.139
33. ¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?	248	3	4.58	4.123

Nota. Perdidos = número de participantes que no marcaron el grado de molestia en el cuestionario; M = media; DT = Desviación típica.

Las situaciones que fueron calificadas con mayor puntuación en el grado de molestia son: ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa? (M= 7.97 DT = 2.813); ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones? (M=7.65 DT=3.367); ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen? (M=7.44 DT=3.909), ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia? (M=7.29, DT=3.564) y ¿Cuánto me molesta que me griten? (M=7.09 DT=3.452).

A continuación (de las figuras 1-5), se presentan los porcentajes por cada uno de los estilos de afrontamiento evaluados en esta investigación (Control Directo, Control Indirecto y Abandono de Control) con respecto a las situaciones que generaron un mayor grado de estrés en los niños de este estudio.

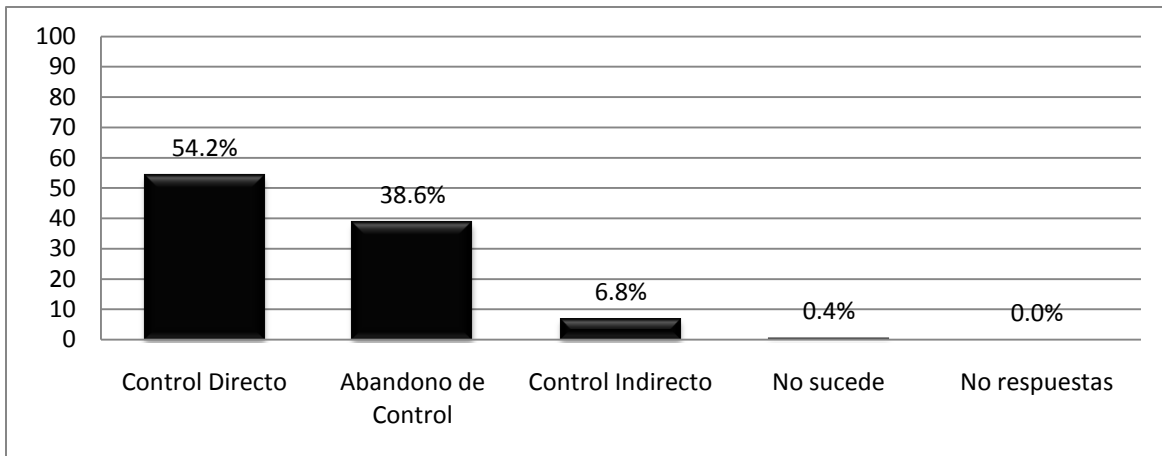


Figura 1. Porcentaje en los estilos de afrontamiento utilizados para la situación de ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?

Como se observa en la figura 1 el 54.2% de los infantes de este estudio utilizan un estilo de afrontamiento de Control Directo para lidiar con la situación de “¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?” que obtuvo el mayor grado de estrés.

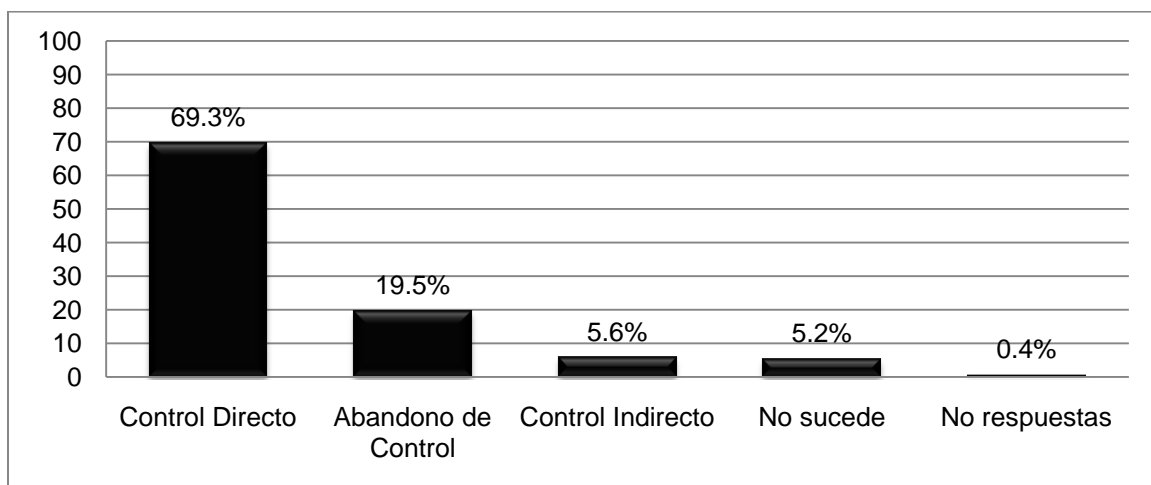


Figura 2. Porcentaje en los estilos de afrontamiento utilizados para la situación de ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?

Como en la situación anterior, para el segundo evento que se percibe con un alto grado de estrés, la mayoría de los niños de esta muestra refieren utilizar el estilo de afrontamiento de Control Directo, debido a que un 69.3% de los infantes lo usan para hacer frente a la situación de “¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?”.

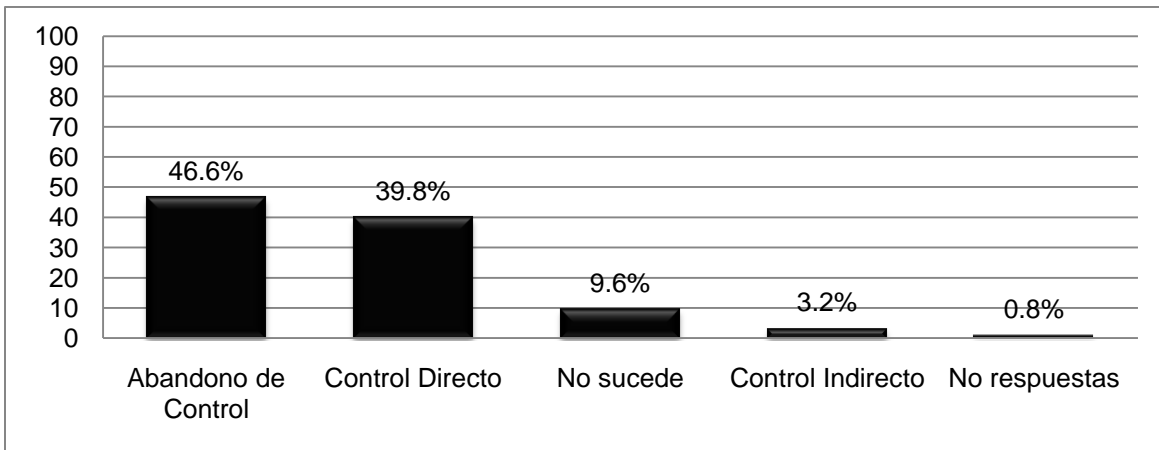


Figura 3. Porcentaje en los estilos de afrontamiento utilizados para la situación de ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?

A diferencia de las dos situaciones anteriores, en el caso de “¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?”, los infantes hacen mayor uso de respuestas encaminadas al estilo de Abandono de Control, debido a que se refiere en un 46.6%.

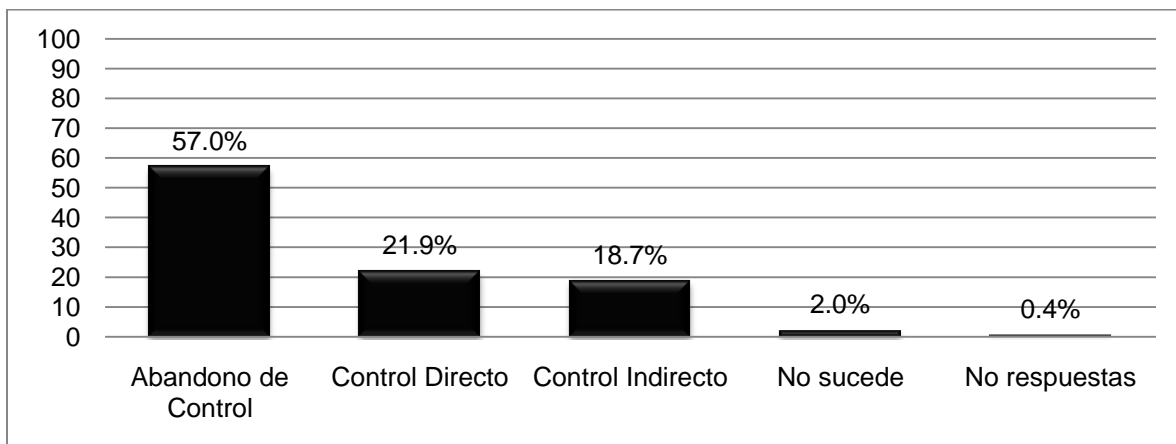


Figura 4. Porcentaje en los estilos de afrontamiento utilizados para la situación de ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?

En la figura 4, se observa que más de la mitad de los niños de esta investigación (el 57%) hace uso del estilo de Abandono de Control para lidiar con la situación de “¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?”.

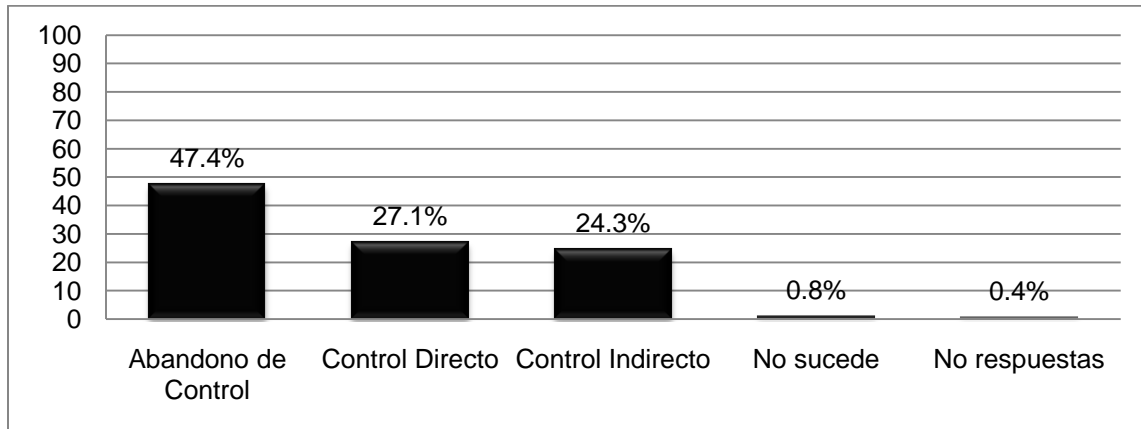


Figura 5. Porcentaje en los estilos de afrontamiento utilizados para la situación de ¿Cuánto me molesta que me griten?

Por último para la situación de “¿Cuánto me molesta que me griten?” se observa un mayor porcentaje de niños que utilizan el estilo de Abandono de Control, debido a que un 47.7% refirieren usarlo.

Por otro lado, no se encontraron diferencias en el grado de estrés percibido entre niños y niñas, de tal forma que se halló que las situaciones que les causan estrés son las mismas para ambos, en la tabla 4 se describen las medias y desviaciones típicas en cuanto al género.

Tabla 4. Comparación de medias entre niñas y niños ante las situaciones que les causan un mayor grado de estrés.

Pregunta/Situación	Masculino Media	Femenino Media
3. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?	7.12	7.47
4. ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?	7.76	8.19
11. ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?	7.16	7.74
18. ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	7.43	7.87
23. ¿Cuánto me molesta que me griten?	6.78	7.42
Media total de grado de estrés de todas las situaciones del cuestionario.	5.37	5.90

En la tabla 4 se puede observar que son las niñas quienes ligeramente reportan un mayor grado de molestia con respecto a las situaciones que causan estrés en su edad.

5.2 Estilos de afrontamiento

En seguida se presentan los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación del Cuestionario de Estrés y Afrontamiento (Verduzco, 2004) con base en la categorización mencionada en el capítulo de Método sección Análisis de resultados.

En la Tabla 5, se muestra el porcentaje total obtenido en los infantes de este estudio para el empleo de cada uno de los estilos de afrontamiento utilizado.

Tabla 5. Porcentaje total en el uso de los estilos de afrontamiento en el total de la muestra, por género y grado.

Estilo	Femenino n=122	Masculino n=129	Quinto grado n=115	Sexto grado n=136	Total n=251
Control Directo	38.5%	33.6%	35.3%	36.6%	36.0%
Control Indirecto	17.4%	19.5%	18.8%	18.2%	18.5%
Abandono de Control	38.6%	41.9%	41.0%	39.8%	40.3%
No pasa	4.5%	4.0%	3.9%	4.4%	4.2%
No respuestas	0.9%	1.0%	1.0%	1.0%	0.9%

En la Tabla 5 se observa que en el total de este estudio el estilo de afrontamiento con mayor uso referido es el de Abandono de Control (40.3%), seguido por el uso del estilo Control Directo (36.0%). Con respecto a los estilos usados con base en el género la Tabla 5 también muestra que las niñas hacen uso del estilo de Abandono de Control y Control Directo de manera similar, en contraste los niños desatacan en el uso del estilo de Abandono de Control con mayor frecuencia que las niñas. En ambos, el estilo más utilizado es el de Abandono de Control. Este análisis comparativo no arrojó diferencias significativas por género, es decir que las niñas utilizan proporcionalmente los mismos estilos de afrontamiento para lidiar con el estrés que los niños.

En cuanto a las diferencias en el uso de los estilos de afrontamiento entre grados (5º año y 6º año) la Tabla 5 muestra los porcentajes obtenidos en el uso de los estilos de afrontamiento con respecto a esta variable.

Como fue el caso del género, no se encontraron diferencias significativas con respecto al grado escolar en el uso de los estilos de afrontamiento, en ambos grados escolares, el estilo que predomina es el de Abandono de Control, con un 41.0% para los infantes de quinto grado y un 39.8% para los de sexto grado.

No obstante, las Tablas 6 y 7 expresan las situaciones que resultaron significativas a través del programa SPSS en cuestión de género y el grado escolar.

Tabla 6. Situaciones que resultaron significativos en cuanto a la diferencia en el uso de estilos de afrontamiento entre niños y niñas a través del programa SPSS.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
6. ¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones?	.046
10. ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	.022
20. ¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	.026
24. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?	.048
31. ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?	.038

Nota. $p < 0.05$

La Tabla 6 sólo muestra aquellas situaciones del cuestionario que resultaron significativas estadísticamente en el uso de los estilos de afrontamiento entre niños y niñas, sin embargo, al ser pocas las situaciones presentadas no se puede concluir que existen diferencias significativas en el uso de estilos de afrontamiento de manera general.

Tabla 7. Situaciones que resultaron significativos en cuanto a la diferencia en el uso de estilos de afrontamiento entre los infantes de quinto y sexto grado.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
1. ¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	.001
22. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	.026
25. ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	.019

Nota. $p < 0.05$

Como en el caso del género, no se puede concluir que existan diferencias significativas de manera general en cuanto al uso de los estilos de afrontamiento por grado escolar.

Por otro lado, se presentan los porcentajes en el uso de los estilos de afrontamiento con respecto a las diferencias buscadas en la edad, cabe mencionar que la *N* que se uso para llevar a cabo este análisis fue de 245 niños, debido a que 6 niños de la muestra inicial (*n*=251) contaban con una edad de 13 años, para que no tuviera influencia en los resultados se descartaron a esos 6 infantes. La Tabla 8 muestra los resultados encontrados.

Tabla 8. Porcentaje en el uso de los estilos de afrontamiento en las diferentes edades de la muestra.

Estilo	10 años n=50	11 años n=133	12 años n=62
Control Directo	38.5%	36.5%	35.8%
Control Indirecto	18.1%	19.3%	17.1%
Abandono de Control	41.3%	38.8%	42%
No pasa	3.5%	4.8%	3.7%
No respuestas	1.4%	0.6%	1.4%

Como se muestra en la Tabla 8, no existen diferencias significativas en el uso de estilos de afrontamiento en las distintas edades de la muestra, para las tres edades, 10, 11 y 12 años, el mayor uso para hacer frente a las situaciones fue el de Abandono de Control, pues obtuvieron un porcentaje muy alto, 41.3%, 38.8% y 42% respectivamente. Así mismo, se observa que son los niños de 12 años de edad, quienes hacen uso con mayor frecuencia de este estilo de afrontamiento.

Por otra parte, se muestran aquellas situaciones que si resultaron significativas en cuanto al uso de estilos de afrontamiento por edad a través del paquete estadístico SPSS. (Véase Tabla 9).

Tabla 9. Situaciones que resultaron significativas en cuanto a la diferencia en el uso de estilos de afrontamiento entre los niños y niñas de 10, 11 y 12 años.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
25. ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	.031
31. ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?	.016

Nota. $p < 0.05$

Como muestra la tabla 9, son únicamente 2 de las 33 situaciones planteadas en el cuestionario que resultaron significativas, sin embargo como en los casos del género y el grado escolar, no es suficiente para establecer diferencias estadísticamente significativas para la variable de edad.

En seguida se presentan los resultados de la evaluación terciaria realizada por los niños y niñas, es decir el grado de eficiencia que perciben por parte de las acciones referidas, donde evalúan si existió un cambio en la situación y si se modificó su estado de ánimo con respecto al estilo de afrontamiento usado.

Tabla 10. Tabla de contingencia para el estilo de afrontamiento de Control Directo.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	61%	18%	79%
	NO	12%	9%	21%
Total		73%	27%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

En la tabla 10 se observa que los niños que utilizan un estilo de afrontamiento de Control Directo perciben que la situación cambió el 79% de las veces y que no fue así el 21%. Así mismo refieren que el 73% de las veces los hace sentir mejor y el 27% no cambia en nada su sentir.

En cuanto al uso del estilo de afrontamiento de Control Indirecto, la tabla 11 muestra los resultados encontrados.

Tabla11. Tabla de contingencia para el estilo de afrontamiento de Control Indirecto

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	42%	25%	67%
	NO	17%	16%	33%
Total		59%	41%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

En este caso, los niños refieren que al hacer uso de estrategias o acciones encaminadas a buscar apoyo de otros, la situación cambió en un 67% y no fue así en un 33%, con respecto al cambio de humor el 59% refiere sentirse mejor y un 41% menciona que no es así.

Tabla 12. Tabla de contingencia para estilo de afrontamiento Abandono de Control

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	34%	21%	55%
	NO	18%	27%	45%
Total		52%	48%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

Por último, en cuanto al uso del estilo de afrontamiento de Abandono de Control, el 55% de las veces, los infantes de este estudio evaluaron que la situación si cambia y el 45% no, así el 52% de las veces hacen sentir mejor a los niños que usan este estilo y el 48% de las veces no es así.

5.3 Enfoque del estilo de afrontamiento

En la siguiente Tabla (Véase Tabla 13), se muestra el porcentaje de uso por parte del infante, obtenido en cada uno de los enfoques evaluados en este estudio.

Tabla 13. Porcentaje obtenido en las funciones en el uso de los estilos de afrontamiento.

Enfoque	%
Enfocados en el Problema	38.7
Enfocado a la Emoción	17.3
Respuestas de Evitación	19.0
Respuestas Cognitivas	5.1
Otros	4.4
No pasa (nada, no me importa)	15.5
No contesto	0.9

Nota. Otros = como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema.

Como se observa en el Tabla 13, el infante hace uso de los estilos de afrontamiento con el objetivo de solucionar propiamente el problema, pues este enfoque tuvo como resultado el uso en 38.7% dentro de esta muestra infantil. Así mismo se comparo el porcentaje en el uso de los enfoques entre niños y niñas y el grado escolar, la Tabla 14 muestra cuales fueron los resultados.

Tabla 14. Diferencias entre el género y el grado escolar al respecto del enfoque que tuvo el uso de los estilos de afrontamiento.

Enfoque	Femenino n=122	Masculino n=129	Quinto año n=115	Sexto año n=136
Enfocados en el problema	40.3%	36.3%	38.1%	38.3%
Enfocado a la emoción	17.9%	17.7%	17.4%	18.1%
Respuestas de Evitación	17.3%	20.6%	19.2%	18.8%
Respuestas cognitivas	5.3%	4.8%	4.5%	5.5%
Otros	4.7%	4.7%	3.8%	4.9%
No pasa (nada, no me importa)	14.4%	15.8%	16.9%	14.3%
No contesto	0.9%	0.9%	0.9%	0.9%

Nota. Otros = como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema.

Como se observa las niñas obtuvieron un mayor porcentaje en cuanto a resolver propiamente el problema más que los niños, a pesar que ellos también utilizan con mayor frecuencia los estilos de afrontamiento con el objetivo de resolver el problema que el resto de los enfoques.

No obstante, se encontraron que algunas situaciones si fueron significativas en cuanto al género, obtenidas en el SPSS.

Tabla 15. Situaciones que resultaron significativos en cuanto a la diferencia en el enfoque entre los niños y niñas.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
2. ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	.049
10. ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?	.000
15. ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	.028

Nota. $p < 0.05$

Como la Tabla 14 muestra no existen diferencias en los enfoque en cuanto el grado escolar. Sin embargo, el SPSS arrojó algunas diferencias, las cuales se muestran a continuación (Véase Tabla 16):

Tabla 16. Situaciones que resultaron significativos en cuanto a la diferencia en el uso del enfoque entre los niños y niñas de quinto y sexto grado.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
1. ¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?	.006
13. ¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?	.042
22. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	.021
25. ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?	.006

Nota. $p < 0.05$

La Tabla 17 muestra los resultados en el uso de los enfoques con respecto a la edad.

Tabla 17. Diferencias entre la edad al respecto del enfoque que tuvo el uso del estilo de afrontamiento.

Enfoque	10 años n=50	11 años n=133	12 años n=62
Enfocados en el problema	36.9%	39.2%	38.0%
Enfocado a la emoción	20.3%	16.0%	18.5%
Respuestas de evitación	18.4%	19.4%	18.7%
Respuestas cognitivas	5.2%	4.8%	5.8%
Otros	4.0%	5.2%	4.2%
No pasa (nada, no me importa)	15.2%	15.5%	14.7%
No contesto	1.4%	0.5%	1.4%

Nota. Otros = como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema.

Como en el mismo caso que en el género y el grado escolar, en la edad no se encontraron diferencias significativas, las tres edades muestran uso de los estilos con el objetivo de solucionar el problema. Para este caso, únicamente se encontraron dos situaciones significativas a través del programa SPSS, la siguiente tabla (Véase Tabla 18) lo muestra.

Tabla 18. Situaciones que resultaron significativos en cuanto a la diferencia en el enfoque con la edad.

Pregunta/Situación	Significancia (bilateral)
8. ¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?	.004
22. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?	.037

Nota. $p < 0.05$

A continuación se presentan los resultados de la evaluación terciaria realizada por los niños y niñas de esta muestra, es decir el grado de eficiencia que perciben por parte de las acciones referidas, en la que evalúan si existió un cambio en la situación y si se modificó su estado de ánimo con respecto al enfoque.

Tabla 19. Tabla de contingencia para el enfoque dirigido a solucionar el problema.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	57%	21%	78%
	NO	12%	10%	22%
Total		69%	31%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

La tabla 19 muestra que el 78% de los niños que utilizan los estilos de afrontamiento con la finalidad de solucionar el problema mencionan que si cambia la situación y el 22% menciona que no es el caso. De igual forma el 69% refiere que si los hace sentir mejor y por el contrario un 31% mencionan que no es así.

Tabla 20. Tabla de contingencia para el enfoque dirigido a disminuir la emoción.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	33%	22%	55%
	NO	16%	29%	45%
Total		49%	51%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

Cuando los niños tenían la finalidad de disminuir su malestar emocional el 55% de los niños menciona que la situación si cambió y el 45% de las veces no hubo cambio. Con respecto a si los hizo sentir mejor la acción tomada, los niños refieren que el 49% de las veces si fue así y que el 51% no los hizo sentir mejor.

Tabla 21. Tabla de contingencia para las respuestas evitativas.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	40%	23%	63%
	NO	18%	19%	37%
Total		58%	42%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

Por el contrario del enfoque dirigido a la emoción, los niños que usaron los estilos de afrontamiento para evitar la situación, refieren que el 63% de las veces la situación cambió y el 58% de las veces estas respuestas los hicieron sentir mejor.

Tabla 22. Tabla de contingencia para las respuestas cognitivas.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	59%	15%	74%
	NO	15%	11%	26%
Total		74%	26%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

En cuanto a las respuestas cognitivas el 74% de las veces en las cuales los niños lo utilizan, cambia la situación y con el mismo porcentaje los hace sentir mejor, por el contrario el 26% de las veces no cambia la situación y tampoco mejora su sentir.

Tabla 23. Tabla de contingencia para otros como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema.

	SIENTO		Total	
	SI	NO		
CAMBIO	SI	44%	18%	62%
	NO	19%	19%	38%
Total		63%	37%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

La tabla 23 muestra que el 62% y el 63% de las veces al usar este tipo de enfoque, se modifica la situación y los hace sentir mejor respectivamente.

Por último la tabla 24 muestra la contingencia entre si la situación cambia y el cambio en estado de ánimo cuando las respuestas ante las situaciones planteadas en el cuestionario fueron “nada” o “no me importa”.

Tabla 24. Tabla de contingencia para no respuestas (nada, no me importa).

	SIENTO		Total
	SI	NO	
CAMBIO	SI	38%	51%
	NO	24%	49%
Total		62%	100%

Nota. Cambio = ¿Cambio la situación con lo que hice?, Siento = ¿Me hace sentir mejor lo que hice?

En este caso, los resultados muestran que los niños al responder con una actitud como “nada”, “me da igual” o “no me importa”, se sienten mejor en un 62% de las veces y sienten que el problema cambia un 51%.

En seguida (Véase Tabla 25) se muestra el análisis cualitativo ante la pregunta del cuestionario “¿qué hago para sentirme mejor?”, así se presentan las respuestas referidas por parte de los niños y niñas de este estudio ante las 33 situaciones planteadas en el cuestionario.

Tabla 25. Respuestas ante la pregunta ¿qué hago para sentirme mejor? del cuestionario.

Respuestas	Estilo	Enfoque	Porcentaje
Irme a mi cuarto, Ver Televisión, Jugar, Espero que pase el tiempo, Me quedo callado, dormir, sólo los escucho, leer, No les hago caso	Abandono de Control	Respuestas de evitación	15.8%
Hablo con ellos, Les digo la verdad, Les pregunto por qué me castigan	Control Directo	Enfocado al problema	12.8%
Estudiar para mejorar mis calificaciones, hacer tarea. Esforzarme, Le hecho ganas.	Control Directo	Enfocado al problema	12.8%
Me enojo, me molesta mucho, Me pongo triste, Llorar	Abandono de Control	Enfocado a la emoción	10.8%
Nada	Abandono de Control	No respuestas	9.5%
Obedecer, hago lo que me piden u ordenan.	Control Indirecto	Enfocado al problema	7.9%
Les pego, Les grito, Pelearme, Dejarles de hablar	Control Indirecto	Enfocado a la emoción	4.6%
No me regañan, no pasa, no me han castigado, no se burlan	No sucede	No respuestas	3.9%
Razono mis actos, reflexionar	Control Directo	Respuestas cognitivas	3.6%
Portarme mejor, mejorar mi conducta.	Control Directo	Enfocado al problema	3.4%
No hago lo que me piden, Me regañan	Control Indirecto	Otros	2.3%
Me vale, no me importa	Abandono de Control	No respuestas	2.2%
Pedirles perdón o disculpas por lo que hice, Reconocer mis errores, Aceptar	Control Directo	Otros	1.9%
Ya estoy acostumbrado, Les echo la culpa a mis hermanos	Abandono de Control	Respuestas de evitación	1.8%
Yo los abrazo y los beso	Control Directo	Enfocado a la emoción	1.6%
0Me tranquilizo, me relajo, me calmo	Control Indirecto	Respuestas cognitivas	1.1%
Salir a jugar con mis amigos/hermanos	Control Indirecto	Respuestas de evitación	1.0%
No contesto	No dar respuestas	No contesto	0.9%
Los acuso, le digo a mis papás/maestra	Control Indirecto	Enfocado al problema	0.8%
Platico con alguien más mi sentir/problemas	Control Indirecto	Enfocado a la emoción	0.6%
Pienso en otra cosa, Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas cognitivas	0.4%

En el Anexo 2 (tablas 27-59) se presentan las respuestas otorgadas por los niños y niñas para cada una de las situaciones presentadas en el cuestionario. Así mismo se muestra la clasificación en cuanto estilo de afrontamiento utilizado y el enfoque o funcionalidad, la frecuencia y su respectivo porcentaje. También se expone el porcentaje obtenido ante las preguntas ¿Cambia en algo la situación con lo que hago? y ¿Me siento mejor después de hacerlo? Para cada una de las respuestas otorgadas por los niños en cada evento estresante.

Al final del cuestionario se les pregunto a los niños que otras situaciones les generaban molestia, a continuación se muestran las respuestas que los niños refirieron. Muchas de las situaciones mencionadas por los niños reiteran otras ya referidas en el cuestionario, tal como no salir a jugar, poner apodos, que se les grite, etc. (Véase tabla 26):

Tabla 26. Respuestas ante la instrucción “Menciona algo que te moleste y que no esté en las preguntas”

RESPUESTAS	F
Que mis amigos/hermanos me peguen y/o molesten	17
Que no me dejan hacer lo que quiero	14
No salir a jugar	10
Que me griten, me insulten, que me digan groserías	9
Que no me hagan caso	7
Que yo les de todo a mis hermanos y ellos no me dan nada/Que me quiten o agarren mis cosas	5
Me molesta que me expulsen en los partidos, perder en lo videojuegos	5
Pelearme	4
Que me manden a la escuela, que hagan muchos exámenes, que la maestra diga que estoy mal	4
No ver la tele, luchas o lo que yo quiera	3
Que me pongan apodos como negra, burra, fea y odiosa	3
Que no me quieran mis papás ni mis hermanos	3
Que me regañen	3
Que me culpen de cosas que no hago yo/Que me castiguen por cualquier cosa	3
Me molesta que no me escuchen, que no me comprendan por ser lo que soy	3
Me molesta no terminar un trabajo, mi quehacer	2
Me molesta no poder estar sola/Que no respeten mi privacidad	2
Que no me obedezcan	2
Que no me digan gracias ni por favor	2
Que me pregunte a cada rato quien me gusta	2
Ir a tirar la basura en el macro calorón y que aparte el camión se tarde	1
Que me vistan con vestidos	1
Que cuando hago algo bueno no lo reconozcan	1
Ser la menor de mis hermanos	1
Me molesta que maten a los animales y a los humanos	1
Tener mala suerte todos los días	1
Que no me compren zapatos con mi beca y que mis papás se lo gasten en cosas verdaderamente tontas	1
TOTAL	110

Nota. F = Frecuencia.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer los estilos de afrontamiento que utilizan los niños de 10, 11 y 12 años de edad ante situaciones o eventos estresantes en sus vidas y que pudiera estar afectando su desarrollo socio-emocional.

Como se mencionó en el marco conceptual, los modelos teóricos más utilizados para la investigación reciente sobre afrontamiento y estrés infantil, se han basado en propuestas de la literatura del modelo de Lazarus y Folkman (1986). Al analizar los resultados en el presente estudio, se puede observar que las variables incluidas en el mismo, corresponden a las señaladas en la literatura sobre el estrés y el afrontamiento. Las variables incluidas fueron las siguientes: afrontamiento, estrés, género y edad.

Las conclusiones se respaldan en los datos obtenidos por la aplicación del instrumento en este estudio, así los resultados cualitativos y cuantitativos reflejan el grado de influencia de las variables situacionales (edad, grado escolar y género) sobre el uso de estilos de afrontamiento.

Al analizar los resultados de la presente investigación y valorar la aportación que respecto del entendimiento del afrontamiento provee, se ha de tener presente la característica de multidimensionalidad que tiene el constructo de afrontamiento y que las conclusiones presentadas sólo analizan una pequeña parte de las variables que han sido probadas como factores de influencia sobre el mismo. Algunas variables psicológicas no consideradas en este estudio y que influyen en el afrontamiento son: optimismo, la rigidez, autoestima, locus de control, la salud, la energía física, creencias, habilidades sociales y recursos materiales (Dalbosco y Simon, 2002; Compas, 1987). Así también, algunas variables, como: la disponibilidad de recursos y las experiencias previas (Mok y Tam, 2001).

Los hallazgos de esta investigación señalan que existe evidencia acerca del uso de diferentes estilos de afrontamiento ante eventos de estrés en los niños, así se encontró que el 36.0% de los infantes de este estudio, hacen uso del estilo de afrontamiento de Control Directo, es decir, realizan acciones concretas para disminuir los efectos negativos de los eventos estresantes. En cuanto a la solicitud de ayuda o apoyo a personas significantes para resolver el evento estresante (Afrontamiento de Control Indirecto) se encontró un uso del 18.5% por parte de los niños y niñas.

Por otro lado, con el afrontamiento de Abandono de Control se encontró que los infantes de manera general hacen uso de este estilo con mayor frecuencia ya que se obtuvo un 40.3%. Por último las respuestas relacionadas con “No pasa”, “Nada”, “No me importa” o en las que no se dieron respuestas obtuvieron un porcentaje de 4.2 y 0.9 respectivamente.

Como se observa los resultados son consistentes con la premisa de que los niños y niñas de 10, 11 y 12 años edad utilizan con mayor frecuencia el estilo de Abandono de Control, este caso ha sido comprobado por Stansburry y Harris (2000) quienes mencionan que generalmente el infante se distancia en sentido emocional de situaciones estresantes a través de comportamientos que intentan disminuir el estrés.

No obstante, estos resultados contradicen los datos reportados en otras investigaciones, en este caso una realizada por Dávila y Guarino en 2001, con niños venezolanos de entre 8 y 16 años de edad en las cuales se señala que el afrontamiento activo y la expresión de emociones son las más utilizadas por los niños y que son estrategias que se encuentran dentro del estilo de Control Directo. Por otro lado, los hallazgos de Dalbosco y Simon (2002), señalan que los niños brasileños de 8 y 10 años usan con mayor frecuencia guiarse del apoyo social y las acciones agresivas, así como el uso de la acción directa para lidiar con los conflictos.

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, fue posible analizar las hipótesis postuladas. La primera hipótesis afirma que existen diferencias en el uso

de estilos de afrontamiento con respecto al género. Al evaluar los estilos de afrontamiento de los niños y niñas de esta investigación, se encontró que con respecto al uso de Control Directo los niños lo usan en el 33.6% de las veces y las niñas en un 38.5%, con respecto a este estilo se observa una diferencia de aproximadamente 5%, las niñas sobresalen en su uso.

Con respecto al estilo de Control Indirecto, los niños de este estudio son los que con mayor frecuencia lo usan, debido a que tienen un porcentaje de 19.5%, en cambio las niñas lo usan un 17.4% de las veces. En contraste a lo que menciona la literatura, la cual menciona que por el tipo de socialización que reciben, son las niñas quienes deberían de utilizar con mayor frecuencia el apoyo social (Scomazzon, et al, 1998), de igual forma Spirito (1995, en Chen y Kennedy, 2005) menciona en los resultados de su estudio con infantes estadounidenses de edades entre 8 a 10 años de edad, son las niñas quienes reportaron con mayor frecuencia el uso de estrategias dirigidas al apoyo social que los niños.

Por último, en cuanto al uso del estilo de Abandono de Control, como en el estilo anterior los niños hacen un mayor uso de él, debido a que ellos lo usan en un 41.9% de las veces y las niñas un 38.6%. Estos hallazgos concuerdan con lo dicho por Phelps y Jarvis (1994, en Solís y Vidal, 2006) quienes aseguran que debido al desarrollo de su autonomía de los niños incrementan las estrategias dirigidas a evitar la situación.

Las diferencias encontradas en cuanto al género en el uso de los tres estilos de afrontamiento, no resultan ser del todo significativas estadísticamente en este estudio, tal como lo plantearon Atkins y Krants (1993, citado en Chen y Kennedy, 2005) quienes tampoco encontraron diferencias en el uso de los estilos en cuanto al género.

Al respecto de la segunda hipótesis: existen diferencias en el uso de los estilos de afrontamiento entre los niños de 10, 11 y 12 años de edad. Los resultados señalan que en el uso del estilo de afrontamiento de Control Directo fue de 38.5%, 36.5% y 35.8% en los niños y niñas de 10, 11 y 12 años de edad respectivamente, como se

observa no existe una diferencia notoria en la edad. Lo mismo se presenta en el estilo de Control Indirecto, su uso se encuentra en el 18.1%, 19.3% y 17.1% para los niños y niñas de 10, 11 12 años respectivamente. En cuanto al uso del estilo de Abandono de Control son los niños de 11 años, quienes lo usan con menos frecuencia (38.8%), en comparación con los niños de 10 años con un 41.3% en su uso y los de 12 años con un 42%.

La importancia de estos hallazgos radica en que contradice la idea expuesta en el capítulo de Afrontamiento, en relación a que con la edad se adquieren mejores habilidades cognitivas (Piaget, 1977) lo que llevaría a su vez a utilizar con menor frecuencia estrategias dentro del estilo de Abandono de Control. Probablemente estos resultados, sea atribuibles a que el rango de edad dentro de esta muestra, (entre los 10 y 12 años) no es realmente grande para esperar diferencias significativas.

La tercer hipótesis planteada fue: Existen diferencias en el uso de estilos de afrontamiento con respecto al grado escolar, esta hipótesis no se comprobó, ya que no se encontraron diferencias significativas en el uso de los tres principales estilos de afrontamiento, en el estilo de Control Directo los de quinto grado obtuvieron un 35.3% y los de sexto un 36.6% en su uso; así mismo el uso del estilo de Control Indirecto en los niños de quinto y sexto grado fue de 18.8% y 18.2% respectivamente y por último en el uso del estilo de Abandono de Control los niños de quinto grado mostraron un mayor uso, debido a que obtuvieron un 41.0%, en comparación con los de sexto grado con un 39.8%.

El grado educativo no demostró ser una variable que influyera directamente en el uso de los estilos de afrontamiento estudiados. Sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas a través del programa SPSS en tres eventos referidos en el cuestionario, en este caso los niños de quinto y sexto grado afrontan de manera distinta el que sus papás los regañen o castiguen por su conducta, que se burlen de lo que sienten y que les digan lo que tienen que hacer.

En lo que se refiere a la intensidad del estrés, se puede afirmar que los infantes de esta muestra perciben niveles moderados de estrés. En este caso, los eventos que obtuvieron un mayor grado de estrés fueron: la molestia que los niños sienten cuando se les echa la culpa de lo que pasa en la casa, cuando sacan malas calificaciones, cuando sus padres se pelean, cuando se burlan de ellos en su familia y cuando les gritan.

Estos resultados indican que las fuentes de estrés principales en los niños de esta edad están relacionadas con el área familiar, escolar y social, tal como lo reportan Trianes (1990), Oros y Vogel, (2005) y Del Barrio (1997). A pesar de que se obtuvo un puntaje promedio son importantes estos resultados por las implicaciones que pudieran tener sobre el desarrollo psicosocial del infante al experimentar eventos evaluados como amenazantes.

Estas situaciones se acentúan más en la niñas quienes reportaron experimentar un mayor grado de estrés que los niños, principalmente en la situación de ¿cuánto me molesta que echen la culpa de lo que pasa en la casa? lo cual confirma hallazgos previos como los de Dávila y Guarino (2001) en el cual las niñas venezolanas perciben en mayor grado el estrés. No obstante, el estudio realizado por Oros y Vogel en 2005 con niños argentinos de edades de 8 a 13 años, no se encontraron diferencias entre el género y la percepción de estresores.

En relación con los estilos de afrontamiento utilizados específicamente en estos eventos que generan un mayor grado de estrés, tal como lo muestran los resultados en las gráficas 1-5, las situaciones ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa? y ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?, que fueron las que obtuvieron un mayor puntaje en cuanto al grado de estrés de la muestra estudiada, se afrontan con mayor frecuencia por parte de los niños con el estilo de afrontamiento de Control directo. No obstante las otras tres situaciones que también causan un grado de estrés elevado: ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?, ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia? y ¿Cuánto me molesta que me

griten? Son afrontadas con mayor frecuencia por el estilo de Abandono de Control.

La mayor repercusión de estos hallazgos es que se produzca un fracaso adaptativo a la situación, esta consecuencia está acompañada de pensamientos de indefensión junto con secuelas biológicas (tal como síntomas orgánicos) o psicosociales (malestar emocional y psicológico), que dan como resultado la aparición de una enfermedad (Holroyd y Lazarus, 1982).

Aún cuando no se determinaron en este estudio los resultados o consecuencias del estrés sobre el bienestar psico-físico del infante, los estudios reportados en el capítulo de Estrés señalan cambios a nivel conductual, cognitivo, físico y emocional (Oros de Sapia, y Neifert, 2006; Domínguez, Hernández y Tam, 2006; Fontana, 1992; Lázarus y Folkman, 1986; Sandín, 1995; Cassareto, 2003, citado en Solís y Vidal, 2006; Domínguez, Valderrama, Olvera, Pérez, Cruz, A y González, 2002, Hernández-Guzmán, 1999).

En lo que refiere al enfoque o finalidad en el uso de estilos de afrontamiento por parte del infante de esta investigación, un hallazgo importante del estudio fue que los niños y niñas mostraron en general la utilización de los estilos de afrontamiento con la finalidad de resolver el problema o al menos disminuir su impacto, debido a que se obtuvo un porcentaje de 38.7, esto significa que el infante evalúa el problema como susceptible de cambio. Con respecto a las acciones dirigidas para reducir o eliminar las emociones negativas originados por el evento estresante, los niños y niñas lo usan en un 17.3%. Así mismo las respuestas de evitación fueron utilizadas por los infantes de este estudio en un 19.0%.

Por otro lado, las respuestas cognitivas obtuvieron un porcentaje de uso de 5.1%, con la finalidad de tranquilizarse, reflexionar y/u olvidar. Otros como aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema obtuvieron un porcentaje de 4.4% y las respuestas como “no

me pasa”, “hago nada al respecto” o “no me importa” y no se dieron respuestas obtuvieron un porcentaje de 15.5 y 0.9 respectivamente.

Como es evidente los infantes de este estudio usan los diferentes estilos de afrontamiento con la finalidad de resolver el problema, esto significa que ante un evento estresante específico actúa directamente sobre él. Este patrón de afrontamiento al estrés es bastante adecuado debido a que establece un balance entre el manejo directo del problema y el manejo de las emociones que éste da lugar.

Éste es seguido por las respuestas que están dirigidas a evitar y en un tercer plano se tiene a aquellas dirigidas a disminuir la emoción. Estos resultados están relacionados con lo mencionado por Compas y Phares (1991) en relación a que en edades más tempranas, en este caso 8 y 10 años, las habilidades de afrontamiento se focalizan con mayor frecuencia hacia el problema y las focalizadas a la emoción adquieren una mayor tendencia durante la adolescencia, debido a que los niños pre-adolescentes aún no tienen plena consciencia de sus estados emocionales

De la misma forma, los estudios de Cummnings y El-Sheikh (1991) señalan que los niños de 5 y 8 años se focalizan más a las estrategias de afrontamiento hacia el problema y los niños de 8 años en adelante se centran en estrategias dirigidas hacia la emoción. Así con base a estos resultados los niños de este estudio también deberían de hacer uso de los estilos de afrontamiento con la finalidad de disminuir la emoción en la misma proporción que las enfocadas al problema.

Con respecto al género, los resultados muestran que son las niñas quienes usan con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento enfocados en el problema, así como enfocados a la emoción y las respuestas cognitivas más que los niños. En caso contrario los niños utilizan con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento con la finalidad de evitar la situación. De igual forma no se encontraron diferencias significativas en el grado escolar más que en cuatro situaciones que resultaron estadísticamente significativas en el SPSS.

Un punto interesante en los hallazgos en esta investigación es que cuando el infante utiliza un estilo de afrontamiento de Control Directo, el 79% considera que si existió un cambio en la situación con las acciones que refieren hacen ante el evento estresante. En contraste el 21% de los niños percibe que con sus acciones la situación no se modifica. En cuanto si sus acciones los hacen sentir mejor bajo el uso de este estilo, el 73% de los niños menciona que sí los hace sentir mejor y el 27% refiere que no es así. Estos resultados muestran que la evaluación terciaria que el infante hace de sus propias acciones con respecto al Control Directo son altos en cuanto a la eficiencia de los mismos, es decir que si perciben un alto grado de funcionalidad en la acción directa.

Con respecto a la percepción de cambio en la situación en el uso de un afrontamiento de Control Indirecto, el 67% de los niños perciben que si existe un cambio y un 33% perciben que no. Con respecto a si el uso de este estilo los hace sentir mejor o no, el 59% de los niños evalúa que apoyarse de un tercero sí los hace sentirse mejor y 41% menciona lo contrario. En este caso los niños distinguen con mayor grado que la solicitud de ayuda a las personas significantes de su entorno si permite el cambio de la situación.

Por otro lado, el 55% de los niños que hacen uso de estrategias enfocadas a evitar o abandonar el problema percibe que sí existe un cambio en la situación y un 45% evalúa que el uso de este tipo de estilo no modifica la situación estresante. Con respecto a si los hace sentir mejor o no lo que hacen para lidiar con la situación el 52% de los niños menciona que sí y el 48% refieren que no es el caso. Esto significa que los niños al evitar el evento estresante perciben como funcional el resultado, lo que lleva a que en un futuro elijan estrategias encaminadas a continuar evitando las situaciones.

El análisis mostró que los niños evalúan con mayor frecuencia al afrontamiento de Control Directo como un estilo que permite cambiar la situación y hacerlos sentir mejor en comparación con el uso de los otros dos estilos, Control Indirecto y Abandono de Control. Así mismo, cuando el enfoque está dirigido a solucionar el problema, los niños comentan que el 78% de las veces si existe un cambio como tal en la situación y

no así el 22%. Esto indica que los niños perciben tener control sobre la situación cada vez que utilizan una estrategia dirigida a solucionar el problema.

Estos resultados manifiestan que, con base a lo que reportan Sorgen y Manne (2002), las estrategias de afrontamiento enfocados al problema están asociadas con una mayor percepción de control de las situaciones estresantes y por consiguiente una menor respuesta de angustia. Lo cual fue corroborado por los hallazgos de este estudio, debido a que los niños refirieron sentirse bien después de tener una acción para el evento estresante.

Así mismo, Curtis (1997) hizo referencia a que la efectividad de un estilo o estrategia de afrontamiento depende de tres elementos:

- Las demandas del afrontamiento en cada situación son diferentes.
- Son más efectivas aquellas estrategias enfocadas en el problema.
- Percepción de control de la situación.

Lo cual fue corroborado con los datos obtenidos en esta investigación, ya que se encontró que la percepción sobre la efectividad de las acciones dirigidas a la solución de problemas es alta.

Por el contrario cuando los niños afrontan las situaciones con la finalidad de disminuir su malestar emocional, está sólo es efectiva un 49% de las veces y no lo es el 51%. Estos resultados señalan que probablemente sus acciones no sean percibidas como funcionales, no obstante como lo muestra la tabla 25 y los resultados del Anexo 2, la mayoría de las acciones referidas por los niños y niñas que fueron dirigidas a la emoción son: llorar, enojarse o ponerse triste, al considerarse como emociones negativas los infantes como consecuencia no perciben eficaz su uso. Estos resultados coinciden con lo referido por Gessel en 2001, quien señala que la ira y otras emociones son comunes en la edad de 10, 11 y 12 años, por lo que es habitual este tipo de reacciones.

Es importante resaltar que cuando las respuestas son evitativas o son respuestas como “nada” o “no me importa” los niños refirieron sentirse mejor un 58% y 62% de las veces respectivamente y perciben que estas acciones cambian la situación un 63% y 51% respectivamente. Estos resultados muestran que los niños perciben que éstas acciones son eficientes para afrontar las situaciones de su vida y tal como Hernández-Guzmán (1999) menciona cuando éste es percibido como tal, las estrategias se seleccionarán, en este caso, este tipo de conductas pueden ser utilizadas en futuras ocasiones.

Por otro lado, como lo demuestra la tabla 25, las respuestas que tuvieron un mayor porcentaje en su uso fueron: “Irme a mi cuarto”, “Ver Televisión”, “Jugar”, “Espero que pase el tiempo”, “Me quedo callado”, “Dormir”, “Sólo los escucho”, “Leer”, “No les hago caso”. No obstante, estas estuvieron seguidas por una acción directa tal como “Hablo con ellos”, “Les digo la verdad”, “Les pregunto por qué me castigan”, “Estudiar para mejorar mis calificaciones”, “Hacer tarea”, “Esforzarme” y “Le hecho ganas”.

Resumiendo, esta investigación contribuye al estudio del estrés y del afrontamiento infantil en varios aspectos:

Primero, identificar que el infante de 10, 11 y 12 años utiliza con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento dirigidas a evitar o abandonar la situación evaluada como estresante, lo que permite establecer programas que enseñen al infante el uso de estrategias de afrontamiento efectivas.

Segundo, los resultados enfatizan la importancia que tiene la percepción del infante ante sus acciones y del uso de los estilos de afrontamiento, que en el caso del estilo de Control Directo y el enfoque dirigido al problema, los niños refieren que si existe un cambio y que estas acciones si los hace sentir mejor con mayor frecuencia, sin embargo, lo mismo pasa con el Abandono de Control y el enfoque de respuestas evitativas.

Tercero, los resultados del estudio sirven como base para incorporar medidas que ayuden a disminuir el estrés en los distintos contextos en los cuales se desenvuelve el infante. Implementar intervenciones que involucren a los pre-adolescentes, su familia y entorno en el cambio, con la finalidad de dirigirse a las fuentes directas de estrés infantil, resaltando principalmente que muchas conductas de riesgo en la adolescencia responde a la incapacidad para afrontar las situaciones.

Las aportaciones y conclusiones del estudio son las siguientes:

1. Se comprueba que el ambiente familiar, escolar y social son fuentes determinantes de un elevado grado de estrés en la edad infantil y por lo tanto pone en riesgo su salud física y emocional.
2. Se aporta evidencia empírica acerca del papel que desempeñan los factores de interpretación de la situaciones estresantes ya que con base en eso, los niños actúan y evalúan si sus acciones son eficientes o no.
3. Que los resultados y conclusiones sirvan de fundamento para intervenciones que permitan la enseñanza de estilos de afrontamiento eficientes que permitan al pre-adolescente adaptarse fácilmente a su entorno y sobrellevar las situaciones que le esperan en un futuro.
4. Además, este estudio permitirá abrir una línea de investigación en el área de la psicología clínica en relación al estrés y afrontamiento infantil, en la que se estudien los factores psicosociales, físicos, emocionales y cognitivos, a fin de mejorar las condiciones de salud de los infantes.

Los datos encontrados, también permiten confirmar hallazgos empíricos y afirmaciones teóricas de autores que han trabajado con los mismos componentes del afrontamiento y el estrés de esta investigación, principalmente en relación a las evaluaciones primarias, secundarias y terciarias de las situaciones, como se revisó en el capítulo de Afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986), han destacado el procesos de estrés-afrontamiento a través de la percepción que el individuo tiene al respecto la situación (evaluación primaria), la valoración de las opciones o recursos de afrontamiento disponibles (evaluación secundaria) y la valoración de los resultados (evaluación terciaria).

En consonancia con las aseveraciones y modelo de afrontamiento con base en la teoría de Lazarus y Folkman, (Véase cuadro 1, del capítulo de Afrontamiento) los hallazgos muestran que los infantes de este estudio realizan los tres tipos de evaluaciones (primaria, secundaria y terciaria), así la evaluación primaria en esta investigación está representada por el grado de molestia que los niños refirieron para cada situación en el cuestionario, como se comentó en los resultados el promedio de molestia fue de 5.63. La evaluación secundaria está representada por las respuestas otorgadas por los niños las cuales están dirigidas a solucionar el problema, disminuir el malestar emocional o evitar el problema y que como los resultados lo demuestran el estilo más utilizado en este estudio fue el afrontamiento de Abandono de Control y el enfoque con mayor uso es el que va dirigido a resolver el problema. Por último la evaluación terciaria se evaluó a través de la percepción que los niños refirieron en cuanto si sus acciones provocaron un cambio como tal en la situación y de igual forma si sus acciones cambiaron su estado de ánimo, en este caso los niños apuntaron a que sus acción de manera general si modifican la situación y si los hacen sentir mejor.

Por otro lado, como Morales y Tiranés (2009) comentan se argumenta la necesidad de intervenciones psicoeducativas ante eventos que son evaluados como estresantes y que por consiguiente promuevan en el infante el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas. Saber afrontar de forma efectiva y desde una perspectiva general ante las situaciones familiares, de salud, escuela e iguales, se asocia a resultados favorables de adaptación socioemocional.

De esta forma, los infantes que cuentan con varias técnicas de afrontamiento tienen mayores probabilidades de adaptarse y funcionar de manera competente ante cualquier situación. He aquí algunas recomendaciones para ayudar a los niños a afrontar el estrés (Gurwitch y colaboradores, 2001 pp. 4-11, en Santrock, 2004):

- Hacerles sentir y demostrarles que están seguros en casa.
- Permitir que los niños hablen de la situación y tener paciencia escuchándolos. En este caso, proveer ambientes de apoyo en el que los niños puedan expresar abiertamente sus preocupaciones.

- Motivar a los niños para que hablen acerca de cualquier sentimiento perturbador o confuso, con la finalidad de que el infante sea más abierto y comunicativo, y así expresar fácilmente y con mayor libertad los sentimientos.
- Ayudar a los niños a darles un significado a las situaciones de estrés.
- Enseñarles a observar su cuerpo: identificando los estresores personales y los síntomas que den señales de estrés.
- Identificar los estilos de afrontamiento, determinar aquellos que funcionan y desechar los que no son adecuados. Determinar que existe una gran variedad de estrategias efectivas para el manejo de las situaciones.
- Enseñar a los niños técnicas de relajación.
- Es muy importante alentar a los niños a ser asertivos, es decir saber decir No ante determinadas situaciones y por supuesto a que confíen en los demás (maestros, familiares) para pedir ayuda.
- Se debe ayudar a los niños a que su autoestima crezca a través de la demostración de amor incondicional, al involucrarlo y participar con él en tareas que lo hagan sentir contento.

Como se observa en las recomendaciones, padres y/o cuidadores juegan un papel importante en la enseñanza y desarrollo de habilidades de afrontamiento, ya que de ellos también depende la forma en la que los niños afrontan el estrés de manera eficaz. Así como lo mencionó Hernández-Guzmán (1999) los padres se encuentran en la posibilidad de exacerbar la ansiedad o aminorarla a través mostrarle como modificar la situación o en su defecto mostrársela como incontrolable.

Seligman (1990, citado en Hernández-Guzmán, 1999) refiere que los niños más seguros y más competentes provienen de ambientes de familias previsibles y controlables, con reglas de actuación claras y consistentes, el cual tiene relación con el estilo de crianza autoridad racional fomentando el uso de estrategias de afrontamiento más adecuados.

Los estilos de afrontamiento se han asociado con las enfermedades físicas crónicas y con problemas de salud mental, así como problemas emocionales y conductuales en adolescentes, por lo que es importante que a edades antes de la adolescencia se les pueda enseñar a los escolares a prevenir y a afrontar de manera adecuada las situaciones de estrés. La influencia de los sucesos estresantes sobre la salud física y psicológica está determinada por las habilidades de afrontamiento, por lo que conocer las situaciones estresantes del infante y cómo éstos las afrontan ayudara a los profesionales de la salud y padres de familia a que tengan una mayor comprensión del bienestar general del infante.

Los resultados del presente estudio deben ser interpretados teniendo en mente ciertas limitaciones.

- El estudio presentado sólo analiza una pequeña parte de las variables que han sido probadas como factores generadores de estrés; sin embargo, las variables utilizadas en este estudio han sido poco exploradas en México dentro del ámbito del estrés y el afrontamiento lo que permite ampliar en conocimiento.
- Otra limitación concierne al empleo de informes retrospectivos, debido a las características de recogida de datos que se realizó a través de autoinforme, las respuestas proporcionadas podrían estar bajo la influencia de deseabilidad social o sesgos. Sin embargo, se resalta la importancia del estudio puesto que ha participado un gran número de niños y niñas.
- La naturaleza transversal del mismo no permite realizar inferencias de causalidad ni observar cambios en las variables evaluadas a lo largo del tiempo, por lo que se propone llevar a cabo estudios longitudinales en el futuro.
- La generalización de los datos también se encuentra limitado al haberlos obtenido a partir de una muestra de escolares.

Como conclusión, y a pesar de las limitaciones, integrando los resultados observados a través de la aplicación del cuestionario para evaluar el grado de estrés y los estilos de afrontamiento, se concluye que a pesar del grado moderado en la intensidad del estrés, los niños y niñas de este estudio cuentan con pocos recursos de afrontamiento funcionales y adaptativos que no permiten funcionar como amortiguadores o protectores ante el impacto de dichos eventos, aumentando así mayores niveles de perjuicio sobre la salud y bienestar. En este sentido valdría la pena seguir investigando en esta muestra o en otras con características similares la influencia de diversos factores psicosociales que puedan estar asociados a estos niveles de estrés y el uso de los estilos de afrontamiento, bien sea amortiguándolos o incrementando su impacto.

REFERENCIAS

- Aldwin, C. (2000). *Stress, Coping and Development: An Integrative Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Alija, A. (2000) Estrés infantil: La ética del discurso como factor protector, ICALA UNRC. Recuperado 20 de abril 2005.
- Ato, E; González, C. y Carranza J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*. 20 (001). 69-79.
- Ballesteros, S. y García, B. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Universitas.
- Bergeron, M. (1985). *El desarrollo psicológico del niño. Desde la primera edad hasta la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. En Zeidner, M. y Endler, N. (Eds.). *Handbook of coping theory, research and application*, 452-484.
- Buendía, J. y Mira, J. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo. Un estudio sobre el estrés infantil*. Madrid: Murcia.
- Caballo, V. (1998). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos Vol. 2*. España: Siglo XX.
- Campos, M; Iraurgi, J; Páez, D. y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes. Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*. (82). 25-44.
- Casullo M. y Fernández, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones Buenos Aires*. 6 (1), 25-49.
- Cerdá, E. (1978). *Una psicología de hoy*. España: Herder.
- Chen, J. L. y Kennedy, C. (2005) Cultural variations in children's coping behavior, TV viewing time, and family functioning. *International Nursing Review*. 52, 186–195.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3ª ed) México: Prentice Hall.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*. 101 (3), 393-403.

- Compas, B. y Phares, V. (1991). Stress during Childhood and Adolescence: Sources of Risk and Vulnerability. En Cummings, E. Greene, A. y Karreker, K (Eds). *Life-span developmental psychology. Perspectives on stress and coping.* (111-129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (LEA).
- Craig, G. (2001). Desarrollo psicológico (8ª ed). México: Pearson.
- Cramer, P. (1987). Evidence for Change in Children's Use of Defense Mechanisms. *Journal of Personality.* 65 (2), 233-247.
- Cummings, M. y El- Sheikh, M. (1991). Children´s coping with angry environments: A process-Oriented Approach. En Cummings, E. Greene, A. y Karreker, K (Eds.). *Life-span developmental psychology. Perspectives on stress and coping.* (131-149).New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (LEA).
- Curtis, J. (1997). A practice model for Enhance effective coping in Child welfare families. *Child Welfare.* 76 (6). 781-799.
- Dalbosco, D. y Simon C. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estresantes. *Estudios de psicología.* 7 (001), 5-13.
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology.* 35 (001), 97-112.
- Del Barrio, V. (1997). Evaluación psicológica en niños. *Revista de psicología de la salud,* 1, (2), 83-103.
- Domínguez, B., Hernández, C. y Tam, L. (2006). Manejo y conocimiento de estrés en niños. México: Plaza y Valdés.
- Domínguez, B; Valderrama, P; Olvera, Y; Pérez, S; Cruz, A y González, L. (2002). Manual para el taller teórico-práctico de manejo del estrés. México: Plaza y Valdes.
- Ebata, A. y Moos, R. (1994). Personal, Situational, and Contextual Correlates of Coping in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence.* 4 (1), 99-125.
- Endler, N. y Parker, J. (1990). Stress and Anxiety: Conceptual and assessment issues. *Stress Medicine.* 6 (3), 243-248.
- Everly, G. (1989). A clinical guide to the treatment of the human stress response. Nueva York: Plenun Press.

- Fernández–Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En Fernández – Abascal, E. G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (Eds.) *Cuadernos de práctica de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fierro, A. y Jiménez, J. (1998): Eventos estresantes y afrontamiento en el dominio familiar: construcción conceptual y aproximación empírica. En Buendía, J. (Eds.). *Familia y psicológica de la salud*. (1-23) Madrid: Pirámide.
- Figuroa, M. Contini, N. Lacunza, A. Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*. 21 (001), 66-72.
- Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counseling*. 3 (1), 1-9.
- Frydenberg, E. (1997). Adolescent coping: Theoretical and Research perspectives. Londres: Routledge.
- Folkman, S. (1991). Coping across the Life Span: Theoretical Issues. En Cummings, E. Greene, A. y Karreker, K (Eds.). *Life-span developmental psychology. Perspectives on stress and coping*. (3-19) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (LEA).
- Fontana, D. (1992). Control de estrés. México: Manual Moderno.
- Gesell, A. (2001). El niño de 11 y 12 años. México: Paidós.
- Gómez, M. (2008). Factores asociados al estrés en niños de quinto y sexto grado de educación primaria en Uruapan Michoacán. Tesis de Licenciatura, Universidad Don Vasco, A. C.
- Gutiérrez, M., Montero, J. y Oliva, L. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño escolar. *Psicología y Salud*. 16 (001). 171-178.
- Gutiérrez, J. (1998). La promoción del eustrés. *Revista electrónica de Psicología*, 2, 1. Recuperado 16 de noviembre 2006.
- Hernández, C. y Tam L. (1999). Taller para el manejo y control de estrés en niños mexicanos de edad escolar. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Hernández-Guzmán L. (1999). Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes. México: Universidad Nacional Autónoma México. Facultad de Psicología.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hojholt, C. (2005). El Desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social*. 7 (1-2), 22-40.
- Holroyd, K. y Lazarus, R. (1982). Stress, Coping and Somatic Adaptation. En Goldberg, L. y Breznitz S (Eds.). *Handbook of stress theoretical and clinical aspects*. (21- 35) New York: The Free Press.
- Lazarus, S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En Pervin, L. y Lewis, M. (Eds.). *Perspectives in interactional psychology*. (287-327) London: Plenum Press.
- Marchesi, A; Coll, C. y Palacios J. (1992). Desarrollo psicológico y Educación I. España: Alianza.
- Mok, E. y Tam, B. (2001). Stressors and coping methods among chronic haemodialysis patients in Hong Kong. *Journal of Clinical Nursing*. 10 (4), 503-511.
- Morales, F., Trianes, M.V. (2009). Estrategias de Afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (2), 275-286
- Mussen, P., Conger J. y Kagan J. (1976). Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- Omar, A. (1995). Stress y coping: Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico. Argentina: Lumen.
- Oros, L (1995). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*. 14(001), 89-97.
- Oros, L. y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*. 17 (001). 85-101.
- Oros de Sapia, L. y Neifert, I. (2006). Construcción y Validación de una Escala para evaluar Indicadores Físicos y Psicoemocionales de Estrés. *Evaluar*. 6. 1-14.
- Papalia, D. (1988) Psicología del desarrollo. México: Mc Graw Hill.

- Pearlin, L. y Schooler, C. (1978): The structures of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Piaget, J. (1977). *Psicología Infantil* (7ª ed). Madrid: Morata.
- Piaget J. e Inhelder B. (2002) *Psicología del niño*. (16ª ed) Madrid: Morata.
- Plata, M. (2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia. *El cotidiano*. 21 (135). 50-57.
- Reyes, A. (2007). La escala de Reajuste social para niños de primaria: El estrés vital como predictor de la salud. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Reyes, M. (2004). Intervención para el manejo de estrés de estudiantes universitarios. Reporte de investigación de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Richaud de Minzi, M. (2004). Development of coping resources in childhood and adolescence. *Interdisciplinaria*. Número especial, 63-74.
- Rutter, M. (1987). *Helping troubled children*. New England, MA: Penguin Book
- Ryan-Wenger, N. (1996). Children, coping, and the stress of illness: a synthesis of the research. *Journal of Pediatric Nursing*. 1, 126-138.
- Salotti, P. (2006). Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires. Argentina: Facultad de Humanidades.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En Belloch, A; Sandín, B. y Ramos, F. (Eds.) *Manual de Psicopatología*. Vol. 2. (3-52) Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Sandín, B. (2003). El estrés un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 3, 141-157.
- Santrock, J. (2004). *Desarrollo Infantil* (11ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Scomazzon, A; Dalbosco, D. y Ruschel D. (1998). O conceito de coping: uma revisao teórica. *Estudios de Psicología*. 3 (002), 273-294.
- Selye (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*. 138, 32.
- Schaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo*. Infancia y Adolescencia. México: Thompson.

- Sicilia, J; Ibáñez, E; Juárez, A; Linaza, J; Marchesi, A. y Mayor, J. (1989). Psicología evolutiva y educación preescolar. España: Santillana.
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, Angustia y Estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal- estar E Subjetividade, marco. 3* (001). 10-59.
- Solís, C. y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de Afrontamiento en Adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan. 7* (1), 33-39.
- Sorgen, K. y Manne, S. (2002). Coping in children with cancer: Examining the Goodness-of-fit Hypothesis. *Children's Health Care. 31* (3), 191-207.
- Soriano, J. (2002). Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en Psicooncología. *Boletín de Psicología. 75*, 73-85.
- Sotelo, G. (2003). Análisis de los estilos de afrontamiento de los adultos mayores. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Stansbury, K., y Harris, M. L. (2000). Individual differences in stress reactions during a peer entry episode: Effects of age, temperament, approach behavior, and self-perceived peer competence. *Journal of experimental child psychology, 76* (1), 50-63.
- Trianes, M. (1990). El estrés en la infancia. Madrid: Narcea ediciones.
- Trianes, M., Mena, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz Á. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema, 21* (4) 598-603.
- Valera, M. y Mata, L. (2004) Diferencia de locus de control en niños y niñas de siete, nueve y once años. *Revista electrónica de psicología Iztacala. 7*(2), 91-101.
- Vega, C., Anguiano, S., Soria, R., Nava, C. y González F. (2008). Evaluación de estrés infantil. *Revista Electrónica Psicología Científica*. Recuperado el 17 de agosto 2010.
- Velasco, C. Fernández, I. Páez, D. y Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema. 18*, 89-94.

- Verduzco, M. (2004). Autoestima, Estrés y Afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Verduzco, M., Lucio, E. y Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*. 27(004), 18-25.
- Verduzco, M. (2006). La autoestima, estrés y afrontamiento desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Hologramática*. 2(5), 59-70.
- White, R. (1974). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. En Coelho, G., Hamburg, D. y Adams, J. (Eds.) *Coping and adaptation*. Nueva York: Basic Books.
- Zegans, L. (1982). Stress and the development of somatic disorders. En Goldberger, L y Breznitz, S. (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and Clinical Aspects* (p. 134-152). New York: Free Press.
- Zimmer-Gembeck M.J. y Skinner E. A. (2006). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *Annual Reviews*. 58, 119-144.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

DIRECTOR DE LA ESCUELA
"MARIANO ESCOBEDO"
ESTADO DE MÉXICO.
P R E S E N T E



Por medio de la presente le solicito de la manera más atenta permita a la pasante Sheila Viridiana Hernández Altamirano aplique a los estudiantes de 5º. y 6º. de la Institución que usted dirige el cuestionario "Evaluación de Estrés", cuyo objetivo es identificar los estresores que están viviendo los alumnos así como la respuesta que presentan ante ellos.

Cabe señalar que este estudio forma parte del trabajo que el Laboratorio de Interacción materno-Infantil está desarrollando desde 1995, para conocer las características y promover el desarrollo socioemocional en la población mexicana.

La aplicación de dicho cuestionario sólo tomará 15 a 20 minutos y será anónima de tal manera que se guarde la identidad de los estudiantes. La presentación de los resultados se realizará en la tesis de Licenciatura de la pasante Hernández Altamirano y en un artículo en revista científica, los cuales serán entregados a usted-

Esperando contar con su apoyo, me despido de usted, no sin antes enviarle un cordial saludo y poniéndome a sus ordenes para cualquier aclaración en los teléfonos 56-22-22-32 y 40.

A T E N T A M E N T E
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Cd. Universitaria, D.F. a 26 de Febrero de 2009.

DRA. EN PSIC. MARIANA GUTIÉRREZ LARA
Responsable de la Investigación.

Av. Universidad 3004, Col. Copilco - Universidad, C.P. 04510, Del. Coyoacán, México, D.F.

ANEXO 2

Tabla 27. Pregunta 1. ¿Cuánto me molesta que mis papás me regañen o castiguen por mi conducta?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO %
Obedecer, hago lo que me piden u ordenan.	Control Indirecto	Enfocado al Problema	70	27.8	84	16	61	39
Portarme mejor, mejorar mi conducta.	Control Directo	Enfocado al Problema	52	20.7	96	4	73	27
Irme a mi cuarto, Ver Televisión, Jugar, Espero que pase el tiempo, Me quedo callado, dormir, sólo los escucho, leer, No les hago caso	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	52	20.7	65	35	73	27
Estudiar para mejorar mis calificaciones, hacer tarea. Esforzarme, Le hecho ganas.	Control Directo	Enfocado al Problema	22	8.8	86	14	68	32
Me enojo, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	12	4.8	67	33	67	33
Pedir disculpas, perdón, Aceptar que estoy mal y el castigo	Control Directo	Otros	10	4.0	80	20	80	20
Nada	Abandono de Control	No respuestas	8	3.2	50	50	37.5	62.5
Me tranquilizo, me relajo, me calmo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	7	2.8	71	29	71	29
Hablo con ellos, Les digo la verdad, Les pregunto por qué me castigan,	Control Directo	Enfocado al Problema	6	2.4	100	0	67	33
Razono mis actos, reflexionar	Control Directo	Respuestas Cognitivas	4	1.6	100	0	100	0
Juego con mis hermanos o con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	3	1.2	33	67	100	0
No hago lo que me piden, Me regañan	Control Indirecto	Otros	3	1.2	67	33	33	67
Pienso en otra cosa, Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	2	0.8	50	50	50	50
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 28. Pregunta 2. ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO %
Hablo con ellos para solucionarlo, les digo que no hay que pelear, Ya no molestarlos, Les digo que mejor hay que jugar	Control Directo	Enfocado al Problema	77	30.6	65	35	65	35
No les hago caso, Ignorar la situación, Me voy a mi cuarto, Ver televisión, Jugar, Oigo música	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	56	22.3	70	30	64	36
Les pego, Les grito, grito, Pelearme más con mis hermanos, Dejarles de hablar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	31	12.4	61	39	71	29
Pedirle perdón o disculpas a mi hermano.	Control Directo	Otros	21	8.4	90	10	71	29
Los acuso, le digo a mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	17	6.7	71	29	65	35
Nada	Abandono de Control	No respuestas	15	6.0	40	60	47	53
Me enojo, Me siento triste, siento que ya no me quieren	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	9	3.6	33	67	22	78
No pasa, no peleo	No sucede	No respuestas	7	2.8	0	29	29	0
Me calmo, me relajo, me tranquilizo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	5	2.0	80	20	80	20
Salir a jugar con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	5	2.0	20	80	60	40
Ellos empezaron primero (culparlos)	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	3	1.2	67	33	33	67
Me regañan	Control Indirecto	Otros	2	0.8	0	100	0	100
Obedezco a mi padres para que no se peleen conmigo	Control Indirecto	Enfocado al Problema	2	0.8	50	50	50	50
Los abrazo (apapacho)	Control Directo	Enfocadas a la emoción	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 29. Pregunta 3. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No hacerles caso, Ignoro la situación, Me quedo callado	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	65	25.9	69	31	52	48
Les digo que no se burlen, que me dejen en paz, que me respeten, Hablar con ellos, Preguntarles por qué se burlan	Control Directo	Enfocado al Problema	37	14.7	65	35	57	43
Me encierro en mi cuarto, Me voy de ahí, Ver televisión, Comer, Jugar,	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	31	12.4	65	35	55	45
Les pego, Los insulto, les grito, No les hablo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	25	10.0	64	36	48	52
Nada	Abandono de Control	No respuestas	22	8.7	36	64	64	36
Me enojo, me molesta mucho, Me pongo triste, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	22	8.7	36	64	41	59
Yo también me burlo de ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	12	4.8	50	50	67	33
Reírme con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	11	4.4	55	45	82	18
Mejorar mi comportamiento	Control Directo	Enfocado al Problema	5	2.0	60	40	40	60
Tranquilizarme, relajarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	5	2.0	40	60	20	80
No se burlan de mí	No sucede	No respuestas	5	2.0	80	20	100	0
Salgo a jugar con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	3	1.2	33	67	60	0
Entiendo que no lo hacen por agredirme	Control Directo	Respuestas Cognitivas	2	0.8	0	100	100	0
Los acuso, le digo a mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	2	0.8	50	50	100	0
Me vale, no me importa	Abandono de Control	No respuestas	2	0.8	50	50	100	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	0	100	0	100
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	0	0	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 30. Pregunta 4. ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO %
Les digo la verdad, Les explico que paso, Decir que no me echen la culpa	Control Directo	Enfocado al Problema	112	44.6	78	22	57	43
No hago caso, Me voy a mi cuarto, Ver la televisión, Dormir, Los ignoro, Jugar, Dibujar, Comer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	43	17.0	44	56	58	42
Nada	Abandono de Control	No respuestas	19	7.6	26	74	42	58
Me enojo, Me desahogo, llorar, Me culpo	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	18	7.2	50	50	50	50
Siempre me culpan	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	14	5.6	57	43	29	71
Arreglar la situación, Investigó quién tuvo la culpa	Control Directo	Enfocado al Problema	14	5.6	71	29	50	50
Pedir perdón	Control Directo	Otros	10	4.0	40	60	40	60
Salir a jugar con mis amigos y primos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	7	2.8	57	43	43	57
Me calmo, me tranquilizo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	5	2.0	60	40	60	40
Me regañan	Control Indirecto	Otros	2	0.8	50	50	50	50
Les echo la culpa a mis hermanos	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	2	0.8	100	0	100	0
Les grito, Me peleo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	2	0.8	50	50	0	100
Platico con mis papás para que investiguen quien fue	Control Indirecto	Enfocado al Problema	1	0.4	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	100	0	100	0
Me vale, no me importa	Abandono de Control	No respuestas	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 31. Pregunta 5. ¿Cuánto me molesta compartir lo que tengo con mis hermanos?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Se los presto, Les doy de lo que tengo,	Control Directo	Enfocado al Problema	146	58.2	82	18	82	18
Nada	Abandono de Control	No respuestas	27	10.7	30	70	63	37
Le digo que mejor hay que jugar, para prestarnos las cosas, Le digo que pida permiso antes de agarrar mis cosas	Control Directo	Enfocado al Problema	26	10.4	88	12	69	31
No les comparto, Le grito, Les quito mis juguetes, No les hablo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	14	5.6	71	29	71	29
Les tengo/debo que compartir	Control Indirecto	Enfocado al Problema	11	4.4	82	18	36	64
Me enoja, Siento feo, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	7	2.7	43	57	43	57
No pasa, no tengo hermanos	No sucede	No respuestas	6	2.4	0	17	0	17
Jugar, Ver televisión, Encerrarme en mi cuarto, Escuchar música	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	5	2.0	80	20	40	60
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	3	1.2	33	67	60	0
Pienso que no es malo compartir	Control Directo	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	100	0
Salir a jugar con mis amigos y primos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	2	0.8	50	50	50	50
Me regañan	Control Indirecto	Otros	1	0.4	100	0	100	0
Me calmo, me tranquilizo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	1	0.4	0	100	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 32. Pregunta 6. ¿Cuánto me molesta que mis papás me exijan mejores calificaciones?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI%	NO%	SI%	NO%
Me pongo a estudiar, Le echo ganas a la escuela, Me esfuerzo, Cumplir con los trabajos y con la escuela	Control Directo	Enfocado al Problema	153	61.0	88	12	84	16
Hago lo que me digan, Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	21	8.3	81	19	67	33
Pienso que lo hacen por mi bien, Pienso que no podré pasar de año sino mejoro	Control Directo	Respuestas Cognitivas	18	7.2	89	11	89	11
Les digo que tengan paciencia conmigo Decirles que voy a estudiar/esforzarme para mejorar, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	16	6.3	69	31	56	33
Nada	Abandono de Control	No respuestas	13	5.2	54	46	62	38
Mis papás no me exigen, Siempre saco buenas calificaciones	No sucede	No respuestas	13	5.2	31	46	69	8
Me enojo, Me siento mal, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	9	3.6	22	78	17	33
Me regañan	Control Indirecto	Otros	4	1.6	50	50	25	75
Jugar. No hacer caso	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	3	1.2	33	67	67	33
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	1	0.4	0	100	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 33. Pregunta 7. ¿Cuánto me molesta que en mi casa estén enojados conmigo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Reparar el error, portarme bien	Control Directo	Enfocado al Problema	44	17.5	80	20	89	11
No les hago caso, Me encierro en mi cuarto, Jugar, Me duermo, Ver la televisión, Leer, Comer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	39	15.5	62	38	59	41
Me enojo, Llorar, Me siento mal, Me siento triste	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	36	14.3	42	58	33	67
Les digo que me expliquen porque están enojados conmigo, les pregunto	Control Directo	Enfocado al Problema	34	13.5	76	24	71	29
Pedirles perdón o disculpas por lo que hice, Reconocer mis errores	Control Directo	Otros	32	12.8	87.5	12.5	69	31
Irme de ahí, Ignorar la situación, Me quedo callado	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	18	7.2	39	61	56	44
Nada	Abandono de Control	No respuestas	15	6.0	33	67	33	67
Hacer lo que me digan, Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	9	3.6	78	22	56	44
No les hablo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	6	2.4	67	33	0	100
Salir a jugar con mis amigos y primos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	4	1.6	75	25	100	0
Pienso que si están enojados conmigo es por algo	Control Directo	Respuestas Cognitivas	4	1.6	75	25	50	50
Hago mi tarea, Hago bromas	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	4	1.6	75	25	75	25
Me regañan	Control Indirecto	Otros	3	1.2	67	33	33	67
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	1	0.4	75	25	33	67
No se enojan conmigo	No sucede	No respuestas	1	0.4	0	0	0	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 34. Pregunta 8. ¿Cuánto me molesta que me manden a hacer mandados y a los demás no?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO %
Voy a lo que me mandan, Hacer lo que me piden, Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	115	45.8	64	36	43	57
Me enojo, Me siento triste, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	27	10.7	52	48	22	78
Decirles que no me gusta que me manden, Les digo que todos debemos hacer los mismo por igual	Control Directo	Enfocado al Problema	24	9.6	75	25	67	33
Pienso que puede ser divertido, Entiendo que yo también les pido cosas, que mis papás necesitan de mi apoyo	Control Directo	Respuestas Cognitivas	22	8.7	73	27	82	18
Nada	Abandono de Control	No respuestas	13	5.2	31	69	62	38
Es mi deber, tengo que ir	Control Indirecto	Enfocado al Problema	10	4.0	70	30	30	70
Pido que me acompañen mis hermanos	Control Indirecto	Enfocado al Problema	9	3.6	78	22	44	56
Ver la televisión, No les hago caso, Jugar, Me encierro en mi cuarto, Me duermo	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	9	3.6	56	44	89	11
No voy, no lo hago	Control Indirecto	Otros	7	2.8	43	57	0	100
Tranquilizarme, relajarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	6	2.4	50	50	50	50
Rezongar, les grito	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	5	2.0	80	20	60	40
No me mandan	No sucede	No respuestas	4	1.6	25	0	25	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 35. Pregunta 9. ¿Cuánto me molesta que en mi familia siempre estemos corriendo por falta de tiempo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Me apuro, Hacer las cosas rápido, Tratar de no perder más tiempo	Control Directo	Enfocado al Problema	69	27.5	81	19	70	30
Decirles que es mejor a apurarnos, para no llegar tarde, que nos levantemos más temprano, Hablar con ellos de la situación	Control Directo	Enfocado al Problema	36	14.2	89	11	67	33
Preparar mis cosas un día antes, Ayudo a mi familia para apurarnos, Salir más temprano para la otra	Control Directo	Enfocado al Problema	33	13	88	12	73	27
Nada	Abandono de Control	No respuestas	32	12.6	41	59	75	28
Me enojo, me molesto mucho porque no me gusta correr, Es mi culpa, Me pongo nervioso, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	21	8.3	38	62	29	71
Me voy a mi cuarto, Los ignoro, Salirme, Ver televisión, Esperar, me hago menso, me aburro, Quedarme callado	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	15	6.0	53	47	53	47
Me trato de calmar, tranquilizarnos	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	10	4.0	100	0	80	20
Siempre andamos de prisa, nunca nos alcanza el tiempo	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	8	3	37.5	62.5	25	75
No pasa, no somos así	No sucede	No respuestas	8	3.2	63	38	63	38
Tengo que correr, Hago lo que me dicen	Control Indirecto	Enfocado al Problema	7	2.6	71	29	29	71
Pienso que debo pararme más temprano	Control Directo	Respuestas Cognitivas	4	1.6	100	0	75	25
No contesto	No dar respuesta	No contesto	3	1.6	100	0	75	25
Me regañan	Control Indirecto	Otros	2	1.2	0	0	0	0
Aceptar que me estoy tardando	Control Directo	Otros	1	0.4	0	100	100	0
Juego con mis hermanos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	100	0	100	0
No es mi problema	Abandono de Control	No respuestas	1	0.4	100	0	0	100
			251	100				

Tabla 36. Pregunta 10. ¿Cuánto me molesta que mis padres me dejen mucho tiempo solo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Ver la tele, Jugar, Juego, Escucho música, busco con que entretenerme, Me duermo, Leer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	86	34.3	69	31	76	24
Me enojo, no me gusta quedarme solo, Me da miedo, Me siento solo, Siento feo porque los extraño, Llorar,	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	28	11.2	39	61	32	68
Nada	Abandono de Control	No respuestas	24	9.5	50	50	75	25
Salir con mis amigos, Jugar con mis hermanos, amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	21	8.4	67	33	62	38
Les digo que tengan tiempo para mí, que no se tarden, que no me dejen tanto tiempo solo, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	19	7.5	68	32	68	32
Pienso que es una buena oportunidad para hacer tarea, Entiendo que tienen que trabajar	Control Directo	Respuestas Cognitivas	14	5.6	57	43	86	14
No me ha pasado, no me dejan solo	No sucede	No respuestas	13	5.2	77	15	85	8
Lo disfruto, me divierto	Control Directo	Otros	13	5.2	54	46	100	0
Tranquilizarme, calmarme, relajarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	9	3.6	78	22	67	33
Hago una fiesta, Hago lo que quiero	Control Indirecto	Otros	9	3.6	67	33	89	11
Hago quehacer, ayudar a las labores domesticas	Control Directo	Enfocado al Problema	7	2.7	86	14	71	29
Ir con ellos a donde van	Control Indirecto	Enfocado al Problema	4	1.6	75	25	100	0
Olvidar	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	3	1.2	33	67	0	100
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	0	0	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 37. Pregunta 11. ¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Decirles que ya no se pelean, Hablar, platicar con que por favor resuelvan sus diferencias, Decirles que no discutan frente de mí	Control Directo	Enfocado al Problema	58	23.1	84	16	76	24
Me voy a mi cuarto, No les hago cas , Dormir hasta que acaben de pelear, no los escucho, Me salgo a caminar, Ver televisión, Escuchar música, Me quedo callado, Jugar, Los ignoro, Leer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	49	19.5	49	51	34	69
Me enojo, Me pongo triste, Llorar, Me da miedo	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	48	19.1	42	58	29	71
Tratar de que se reconcilien, Evitar que se peleen, portarme mejor	Control Directo	Enfocado al Problema	24	9.6	79	21	71	29
Nada	Abandono de Control	No respuestas	19	7.6	37	63	8	31
Nunca se pelean	No sucede	No respuestas	19	7.6	58	16	63	11
Los tranquilizo, los calmo	Control Directo	Respuestas Cognitivas	18	7.2	89	11	72	28
No tengo papá/mamá	No sucede	No respuestas	5	2.0	60	40	40	60
Me regañan	Control Indirecto	Otros	4	1.6	25	75	25	75
Los regaño, los callo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	4	1.6	50	50	75	25
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	2	0.7	0	0	0	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 38. Pregunta 12. ¿Cuánto me molesta que mis padres no me abracen ni me besen?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
					Les digo que quiero que me abracen y que me besen, que necesito amor, cariño y que me quieran, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	45
Yo los abrazo y los beso	Control Directo	Enfocadas a la emoción	44	17.5	73	27	80	20
Nada	Abandono de Control	No respuestas	37	14.7	30	70	57	43
Me enojo, Me pongo triste, Llorar, Me abrazo a mi misma, abrazo a mis muñecos, Es mi culpa que no lo hagan	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	29	11.6	45	55	38	62
Siempre me abrazan y me besan	No sucede	No respuestas	27	10.7	74	11	85	0
Jugar, Me voy a mi cuarto, Me duermo, Ver televisión, Leer, Escucho música	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	22	8.8	45	55	50	50
Ya estoy acostumbrado a que no lo hagan, siempre están ocupados,	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	13	5.2	54	46	62	38
Pienso que no me quieren, Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	7	2.8	71	29	57	43
No me gusta que me abracen	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	6	2.4	67	33	83	17
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	5	2.0	80	20	20	80
Voy a que de un abrazo a mi abuelita, a mi sobrino, hermanos abrazo a mi perro	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	5	2.0	0	100	40	60
Pienso que aunque no lo hagan me quieren	Control Directo	Respuestas Cognitivas	3	1.2	100	0	100	0
Trato de calmarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	50	50	50	50
Les reclamo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	2	0.8	50	50	0	100
Salir con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	0	100	100	0
Hacer todo lo que me digan	Control Indirecto	Enfocado al Problema	1	0.4	100	0	0	100
Me regañan	Control Indirecto	Otros	1	0.4	100	0	0	100
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	100	100	0
			251	100				

Tabla 39. Pregunta 13. ¿Cuánto me molesta que en mi familia me critiquen por todo lo que hago?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, Los ignoro, Me encierro en mi cuarto, No seguir la corriente, Dejo que me critiquen	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	58	23.1	55	45	57	43
Mejorar mi comportamiento, Ya no hago travesuras	Control Directo	Enfocado al Problema	41	16.3	88	12	76	24
Decirles que me dejen de criticar, Hablar con ellos, Les pido respeto, les digo que me molesta	Control Directo	Enfocado al Problema	35	13.9	66	34	49	51
Me enoja, me molesta mucho, Me pongo triste, me siento mal, Llorar, Porque no hago bien las cosas	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	32	12.7	41	38	53	56
Nada, no digo nada	Abandono de Control	No respuestas	23	9.2	52	48	43	57
Les hago caso, les obedezco	Control Indirecto	Enfocado al Problema	12	4.8	50	50	42	58
No me critican	No sucede	No respuestas	11	4.4	45	36	82	0
Jugar, Me duermo, Ver televisión, Dibujo, Leer, Me salgo	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	11	4.4	45	55	18	82
Les grito, Les dejo de hablar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	7	2.8	57	43	43	57
Ya me acostumbré, Siempre me dicen de cosas	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	6	2.4	67	33	33	67
Hacer que me critiquen más, hago más travesuras, Me regañan	Control Indirecto	Otros	6	2.4	33	67	27	27
Me tranquilizo, me calmo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	0	100	50	50
Entiendo que me lo dicen por mi bien, aprendo de las críticas	Control Directo	Respuestas Cognitivas	2	0.8	50	50	100	0
Acusarlos con mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	2	0.8	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	0	0	0
Salir con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	100	0	0	100
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Tabla 40. Pregunta 14. ¿Cuánto me molesta que me regañen o castiguen en la escuela?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Portarme bien, mejor, Ya no hacer travesuras, Mejorar mi comportamiento	Control Directo	Enfocado al Problema	69	27.5	88	12	74	26
Obedecer, Hago lo que me diga el profesor	Control Indirecto	Enfocado al Problema	33	13.1	79	21	58	42
Nada	Abandono de Control	No respuestas	22	8.7	45	55	41	59
Cumplir con mis trabajos, apurarme, Me esfuerzo, Pongo atención a las clases	Control Directo	Enfocado al Problema	19	7.6	79	21	95	5
Me enojo, Me siento mal, me da vergüenza	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	18	7.2	28	72	44	56
Aceptarlo, la maestra tiene razón porque luego no me porto bien, Pedir perdón o una disculpa a la maestra	Control Directo	Otros	18	7.2	72	28	56	44
Me quedo callado, Me castigan mis papás, No les hago caso	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	16	6.4	63	38	31	69
No me regañan, no pasa, no me han castigado	No sucede	No respuestas	15	6.0	60	27	87	0
Jugar sin que me vean, echo relajo, Me regañan	Control Indirecto	Otros	10	4.0	70	30	70	30
Hablar con la maestra, Afrontar las consecuencias de mis actos	Control Directo	Enfocado al Problema	8	3.2	87.5	12.5	75	25
Dibujar, Les doy el avión, Ver televisión, Escuchar música	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	7	2.7	14	86	71	29
No me importa, me vale	Abandono de Control	No respuestas	6	2.4	33	67	50	50
Me tranquilizo, cuento hasta 10, me calmo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	5	2.0	80	20	80	20
Olvidarlo, Pienso en otra cosa	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	4	1.6	75	25	50	50
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	0	0	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 41. Pregunta 15. ¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Hacer la tarea, La hago rápido, La hago temprano, llegando a casa	Control Directo	Enfocado al Problema	133	53.0	77	23	68	32
Pienso que si aprendo más, que es por mi bien, que si la hago seré inteligente	Control Directo	Respuestas Cognitivas	34	13.6	79	21	94	6
No la hago, me da flojera	Control Indirecto	Otros	19	7.2	44	56	28	72
Me enojo, me molesta	Abandono de Control	Enfocadas en la Emoción	18	7.2	44	56	28	72
La tengo que hacer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	17	6.9	71	29	47	53
Nada	Abandono de Control	No respuestas	15	6.0	40	60	47	53
Decirle a la maestra que no nos deje tanta tarea	Control Directo	Enfocado al Problema	5	2.0	60	40	60	40
Siempre nos dejan demasiada	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	4	1.8	0	100	75	25
Jugar con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	3	1.3	67	33	67	33
Les digo a mis papás que me ayuden	Control Indirecto	Enfocado al Problema	2	0.8	100	0	100	0
No nos dejan mucha	No sucede	No respuestas	1	0.2	0	0	0	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 42. Pregunta16. ¿Cuánto me molesta que me pongan apodos?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, Los ignoro, No los escucho	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	56	22.4	63	38	26	54
Les digo que me llamen por mi nombre, por favor, que no me pongan apodos, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	48	19.3	64	36	67	33
Yo también les pongo un apodo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	45	17.9	64	36	67	33
Me enoja, No me gustan, Me da pena, me siento incomodo, Me siento triste, me siento mal	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	37	14.7	43	57	32	68
Nada	Abandono de Control	No respuestas	16	6.4	38	63	44	56
Los acuso con la maestra o con mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	13	5.3	85	15	77	23
Les pego, Les reclamo, les grito, Ya no les hablo	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	17	6.8	82	18	65	35
No me ponen, todos somos llevamos	No sucede	No respuestas	9	3.6	67	22	67	22
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	4	1.6	75	25	100	0
Jugar, Ver el cielo, Me voy de ahí	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	4	1.6	100	0	50	50
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.2	100	0	100	0
Busco a alguien con quien jugar	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.2	100	0	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 43. Pregunta 17. ¿Cuánto me molesta que no me escojan para los juegos?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Juego yo solo, Hago otra cosa, Sólo me siento aver, Ver televisión, una película, Dormir	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	60	23.9	65	35	53	47
Me enojo, Me pongo triste, me siento mal	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	34	13.6	44	56	38	62
Jugar con mis amigos del salón, con lo que si son mis amigos, con otros, Yo me meto al juego	Control Directo	Enfocado al Problema	32	12.8	75	25	72	28
No jugar, Me voy de ahí, No hacerles caso, Los ignoro, No verlos	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	30	12.0	67	33	50	50
Les pregunto si puedo jugar, Les digo que me tomen en cuenta, Les digo que me escojan, Hablar con ellos,	Control Directo	Enfocado al Problema	26	10.4	81	19	65	35
Nada	Abandono de Control	No respuestas	20	8.0	40	60	65	35
Siempre me escojen	No sucede	No respuestas	20	8.0	40	60	90	0
Practicar y que vean que soy bueno para que me escojan	Control Directo	Enfocado al Problema	11	4.4	91	9	82	18
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	8	3.2	75	25	100	0
Pienso que sólo es un juego, que luego me pueden escoger	Control Directo	Respuestas Cognitivas	6	2.4	83	17	100	0
No les hablo, Les pego	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	3	1.3	67	33	33	67
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0	0	0	0	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 44. Pregunta 18. ¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Estudio mucho para mejorar mis calificaciones, Intentar mejorar para la próxima vez, Me esfuerzo, Cumplir con trabajos	Control Directo	Enfocado al Problema	156	62.1	91	9	81	19
Me enoja, Llorar, Me siento mal, triste, Me pongo nervioso, Me da vergüenza, Maltratarme	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	30	12.0	57	43	53	47
No saco malas calificaciones	No sucede	No respuestas	13	5.2	69	23	77	15
Me regañan	Control Indirecto	Otros	11	4.4	36	64	55	45
Nada	Abandono de Control	No respuestas	10	4.0	70	30	50	50
Acepto que merezco esas calificaciones por no estudiar	Control Directo	Otros	9	3.6	56	44	33	67
Me castigan, Salirme del salón, Jugar, No les digo a mis papás	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	9	3.6	44	56	33	67
Poner más atención al maestro, Hablo con la maestra para ver qué puedo hacer para mejorar	Control Directo	Enfocado al Problema	7	2.7	86	14	86	14
Debo estudiar	Control Indirecto	Enfocado al Problema	2	0.8	100	0	100	0
Pienso que esta bien, que tengo la capacidad de dar más	Control Directo	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	100	0
Relajarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	0	100	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 45. Pregunta 19. ¿Cuánto me molesta no tener amigos?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Hacer amigos	Control Directo	Enfocado al Problema	67	26.6	87	13	82	18
Si tengo amigos	No sucede	No respuestas	32	12.7	50	31	82	18
Me enojo, Me siento triste, me siento mal, Me siento solo	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	29	11.6	76	24	41	59
Juego solo, No salgo a jugar, me encierro, Caminar, Esperar, Ver mis libros, Es normal no tener, Dormir	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	26	10.4	73	27	58	42
Busco a mis otros amigos	Control Directo	Enfocadas a la emoción	18	7.2	89	11	83	17
Jugar con mis hermanos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	16	6.4	56	38	56	38
Me da igual, no me importa	Abandono de Control	No respuestas	16	6.4	56	44	56	44
Nada	Abandono de Control	No respuestas	15	6.0	13	87	33	67
Hablo con ellos, Les digo que si puedo ser su amiga	Control Directo	Enfocado al Problema	9	3.6	78	22	100	0
Mejorar mi comportamiento con los que tengo	Control Directo	Enfocado al Problema	8	3.2	100	0	87.5	12.5
Platico mis problemas con alguien	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	7	2.7	86	14	71	29
Pienso que el que quiera ser mi amigo adelante	Control Directo	Respuestas Cognitivas	3	1.2	100	0	67	33
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	3	1.2	0	0	0	0
Acepto que a veces yo no me acerco	Control Directo	Otros	2	0.8	50	50	50	50
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 46. Pregunta 20. ¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Nada	Abandono de Control	No respuestas	68	27.1	44	56	62	38
Pienso que cada quien es como quiere ser, Pienso que mi personalidad es buena	Control Directo	Respuestas Cognitivas	50	19.8	72	28	84	16
Acepto ser como soy, me gusta como soy	Control Directo	Otros	31	12.4	65	35	87	13
Me enojo, Me siento triste Me pego, odio ser así, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	28	11.1	57	43	46	54
Hacer lo que ellos hacen, ser como ellos, Trato de no ser diferente para agradar	Control Indirecto	Enfocado al Problema	22	8.8	59	41	64	36
No hacerles caso, Lo ignoro, Jugar, Ver la televisión, Me encierro en mi cuarto, Dormir	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	18	7.2	61	39	56	44
No me importa, no me interesa	Abandono de Control	No respuestas	11	4.4	73	27	64	36
Ya ni modo, Me insultan, me dicen cosas feas	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	6	2.4	50	50	17	83
Les digo que me respeten por ser diferente, que todos somos diferentes, que todos somos iguales	Control Directo	Enfocado al Problema	6	2.4	67	33	67	33
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	5	2.0	20	0	0	20
No pasa	No sucede	No respuestas	3	1.2	0	100	0	100
Buscar amigos igual que yo, Platicar con alguien	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	2	0.8	50	50	50	50
Me tranquilizo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 47. Pregunta 21. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mi apariencia física?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, Los ignoro, No los escucho, Me quedo callado	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	53	21.1	60	40	64	36
Yo también me burlo, Los insulto, Les pego, Les dejo de hablar, me alejo de ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	42	16.7	60	40	62	28
Me enojo, Me siento mal, Siento feo, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	33	13.1	58	42	36	64
Les digo que no se burlen de mí, Les pido respeto, Les digo que todos tenemos defectos, Les digo que me hacen sentir mal, que me molesta, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	28	11.1	68	32	54	46
Nada	Abandono de Control	No respuestas	22	8.8	57	29	50	50
No se burlan	No sucede	No respuestas	14	5.6	45	55	50	50
Vestirme mejor, arreglarme mejor, mejorar mi apariencia física, Trabajo en mis defectos	Control Directo	Enfocado al Problema	12	4.8	92	8	75	25
Los acuso con mis padres	Control Indirecto	Enfocado al Problema	11	4.4	82	18	45	55
No me importa, me vale	Abandono de Control	No respuestas	9	3.6	78	22	67	33
Jugar, Ver una película, televisión	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	9	3.6	56	44	22	78
Me gusta mi apariencia, son mis gustos, sigo siendo el mismo	Control Directo	Otros	5	2.0	60	40	100	0
Todos se burlan, Se burlan sin pensar en mí	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	5	2.0	100	0	20	80
Pienso que todos somos iguales, Reflexiono al respecto	Control Directo	Respuestas Cognitivas	5	2.0	80	20	60	40
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	3	1.2	67	0	67	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 48. Pregunta 22. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que siento?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, No los escucho, Me quedo callado, Me tapo los oídos	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	62	24.7	65	35	65	35
Me enojo, Me siento mal, triste, Llorar, Siento feo	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	37	14.7	43	32	68	
Les digo que todos tenemos sentimientos y que siento diferente, Les digo que yo no me burlo de lo que sienten, Les pido respeto, Hablar con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	36	14.3	47	53	47	53
Nada	Abandono de Control	No respuestas	32	12.7	47	53	47	53
Jugar, Hago otra cosa, Los evito, Veo películas, televisión, Me voy a mi cuarto	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	21	8.4	71	29	71	29
No se burlan	No sucede	No respuestas	11	4.4	73	27	82	18
Pienso que importa sólo lo que yo siento	Control Directo	Respuestas Cognitivas	11	4.4	73	27	82	18
Les pego, Los insulto, les digo y hago cosas, Les dejo de hablar, ya no me junto con ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	14	5.6	57	43	71	29
También yo me burlo de lo que sienten	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	10	4.0	50	50	60	40
Le digo a la maestra, a mi mamá	Control Indirecto	Enfocado al Problema	7	2.8	86	14	71	29
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	4	1.6	50	50	25	75
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	3	1.2	67	33	33	67
Me tranquilizo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
Me voy con mis hermanos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	100	0	0	100
Pido perdón	Control Directo	Otros	1	0.4	100	0	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 49. Pregunta 23. ¿Cuánto me molesta que me griten?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Me enoja, Me pongo triste, Llorar, Me culpo, Me pongo nerviosa	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	47	18.7	34	66	34	66
Les digo que no me griten, Les digo que hay otras formas de decir las cosas, Hablar con ellos, Les pido respeto	Control Directo	Enfocado al Problema	39	15.5	77	23	67	33
No les hago caso, Me voy a mi cuarto, No los escucho, Ignorarlos, Me quedo callado, Les doy el avión	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	36	14.3	64	36	50	50
Yo les grito también, Los callo, Les pego, Les dejo de hablar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	28	11.3	54	46	50	50
Mejorar mi comportamiento, no causar que me griten, portarme bien	Control Directo	Enfocado al Problema	23	9.3	87	13	65	35
Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	18	7.3	61	39	50	50
Salgo a jugar, Ver televisión, Me entretengo en algo, Me voy de ahí, Hago otra cosa	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	14	5.6	79	29	79	29
Nada	Abandono de Control	No respuestas	14	5.6	43	57	36	64
Tranquilizarme, calmarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	10	4.0	80	20	50	50
Me da igual	Abandono de Control	No respuestas	7	2.8	43	57	71	29
Entendiendo porque luego me gritan acepto lo que hago, Pedirles perdón por lo que hice	Control Directo	Otros	6	2.0	100	0	100	0
Los acuso	Control Indirecto	Enfocado al Problema	5	2.0	80	20	40	60
No me gritan	No sucede	No respuestas	2	0.8	100	0	50	50
Pienso en otra cosa	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 50. Pregunta 24. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que pienso?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, Ignorarlos, Me quedo callado, No los tomo en cuenta, No los escucho	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	51	20.3	69	31	67	33
Me enojo, Me siento mal, Llorar, Es mi culpa por mis tonterías	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	37	14.7	43	57	27	73
Ya no contar o decir mis pensamientos, Siempre se burlan	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	37	14.7	76	24	68	32
Nada	Abandono de Control	No respuestas	28	11.2	39	61	36	64
Les digo que no se burlen de mí, Les digo que al menos opino, Les pido respeto	Control Directo	Enfocado al Problema	25	10.0	80	20	84	16
No se burlan	No sucede	No respuestas	15	6.0	53	20	67	7
También me burlo de lo que piensa	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	11	4.4	45	55	73	27
Les pego, Los callo, Los insulto, Les dejo de hablar, ya no me junto con ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	9	3.6	22	78	56	44
Me voy a mi cuarto, Busco algo con que entretenerme, Hago otra cosa, Ver televisión, Comer, Jugar	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	7	2.8	86	14	86	14
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	6	2.4	17	0	17	0
Pienso en otra cosa, Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	6	2.4	100	0	33	67
Me importa sólo lo que yo pienso	Control Directo	Respuestas Cognitivas	5	2.0	80	20	80	20
Los acuso con la maestra o mi mamá	Control Indirecto	Enfocado al Problema	4	1.6	75	25	100	0
Trato de superarlo hablando con alguien	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	4	3.6	75	25	50	50
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	3	2.0	33	67	33	67
Tranquilizarme, me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	3	1.6	67	33	33	67
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 51. Pregunta 25. ¿Cuánto me molesta que me digan lo que tengo que hacer?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Hago lo que me dicen, Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	86	34.1	72	28	58	42
Les digo que si se lo que tengo que hacer y que no es necesario que me lo repitan, Les digo que no me gusta que me manden	Control Directo	Enfocado al Problema	30	12.0	80	20	70	30
Nada	Abandono de Control	No respuestas	22	8.8	55	45	59	41
Me enojo, Me siento mal, Me golpeo	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	21	8.4	38	62	43	57
No hacerles caso, Leer un libro, No los escucho, Me voy a mi cuarto, Escuchar música, Los ignoro	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	18	7.2	78	22	67	33
No lo hago, Hago lo que yo quiera	Control Indirecto	Otros	17	6.8	80	20	67	33
Lo tengo que hacer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	15	6.0	80	20	67	33
Pienso que es para mi bien, Entiendo que son mis deberes	Control Directo	Respuestas Cognitivas	11	4.4	73	27	100	0
Hacer las cosas mejor, lo hago antes de que me digan	Control Directo	Enfocado al Problema	7	2.8	86	14	86	14
Me da igual	Abandono de Control	No respuestas	6	2.4	83	17	100	0
Hago lo mismo, lo mando también, Les grito y les pego	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	5	2.0	60	40	60	40
No me pasa	No sucede	No respuestas	4	1.6	100	0	100	0
Tranquilizarme, relajarme	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	3	1.2	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	3	1.2	33	33	33	33
Siempre me dicen lo que tengo que hacer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	2	0.7	50	50	50	50
Pedir perdón	Control Directo	Otros	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 52. Pregunta 26. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que digo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
No les hago caso, Los ignoro, No los escucho,	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	37	14.4	70	30	65	35
Nada	Abandono de Control	No respuestas	31	12.4	48	52	52	48
Me molesto, me enoja, lo odio, Me siento mal, feo, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	31	12.4	48	52	39	61
Decirles que no se burlen, que ya no me molesten, Les digo que es lo que es lo que siento y que me molesta que se burlen, Les pido respeto	Control Directo	Enfocado al Problema	30	12.0	87	13	57	43
Les pego, Los insulto, Les hago cosas, Les dejo de hablar, ya no me junto con ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	24	9.6	58	42	50	50
Ya no les cuento o vuelvo a decir	Control Directo	Enfocadas a la emoción	19	7.6	47	53	26	74
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	15	6.0	53	47	67	33
Burlarme de ellos también	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	14	5.6	64	36	57	43
No se burlan	No sucede	No respuestas	13	5.2	69	23	92	0
Me quedo callada, Dibujo, Ver televisión, Digo otra cosa, Me encierro en mi cuarto	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	16	6.4	37.5	62.5	50	50
Voy con mis hermanos y/o amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	5	2.0	80	20	60	40
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	5	2.0	0	40	20	20
Le platico a otros mis problemas	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	4	1.6	100	0	75	25
Los acuso con la maestra, mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	3	1.2	67	33	0	100
Me tranquilizo, me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	50	50
Pienso que lo que digo está bien	Control Directo	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	0	100
Pienso en otras cosas	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 53. Pregunta 27. ¿Cuánto me molesta que se burlen de lo que hago?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Nada	Abandono de Control	No respuestas	33	13.0	45	55	48	52
No les hago caso, Ignorarlos	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	33	13.0	76	24	67	33
Decirles que no se burlen, que también cometen errores, que nadie es perfecto, Les pido respeto	Control Directo	Enfocado al Problema	27	10.8	44	56	44	56
Me molesto mucho, me enojo, Me siento mal	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	27	10.8	44	56	44	56
Hago otra cosa, Jugar, Me encierro en mi cuarto, Caminar, Los evito, Ver televisión	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	26	10.4	69	31	58	42
Lo dejo de hacer para que no se burlen, ya no volver hacerlo	Control Directo	Enfocadas a la emoción	17	6.8	41	59	59	41
Les pego, Los insulto, Les dejo de hablar, de juntarme con ellos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	17	6.8	47	53	59	41
Me burlo de ellos también, de lo que hace	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	16	6.4	63	38	63	38
No se burlan	No sucede	No respuestas	12	4.8	67	33	75	25
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	10	4.0	50	50	20	80
Mejorar mi comportamiento, lo hago bien	Control Directo	Enfocado al Problema	8	3.2	75	25	63	38
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	6	2.4	50	0	50	0
Hago lo que me digan	Control Indirecto	Enfocado al Problema	6	2.4	50	50	50	50
Seguir con lo que hago, porque tengo confianza	Control Directo	Enfocado al Problema	4	1.6	75	25	75	25
Sólo me importa lo que yo haga	Control Directo	Respuestas Cognitivas	3	1.2	67	33	100	0
Me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	100	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
Jugar con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	0	100	100	0
Los acuso con mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	1	0.4	100	0	100	0
Yo hago lo que quiero	Control Indirecto	Otros	1	0.4	0	100	100	0
			251	100				

Tabla 54. Pregunta 28. ¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Decirles que ya soy una niña grande, les digo que ya no estoy chiquito, que he crecido, Les digo que no me traten así, Hablo con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	70	27.6	79	21	69	31
Disfruto el cariño que me dan, me dejo querer, siento bonito, hay que vivirlo	Control Directo	Enfocadas a la emoción	31	12.4	74	26	97	3
Nada	Abandono de Control	No respuestas	29	11.6	38	62	72	28
Me molesta mucho que me traten así, lo odio, Me siento mal	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	29	11.6	72	28	38	62
No les hago caso, Ignorarlos, Jugar, Ver televisión, Me encierro en mi cuarto, Me voy de ahí, Me callo	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	21	8.4	62	38	62	38
Yo estoy grande, Todavía soy chiquito, Me dicen que me porto como bebé	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	20	8.0	75	25	45	55
No me importa	Abandono de Control	No respuestas	14	5.6	36	64	64	36
Comportarme como grande, mejorar mi comportamiento	Control Directo	Enfocado al Problema	10	4.0	9.	10	80	20
No ha sucedido, no me tratan así	No sucede	No respuestas	8	3.2	38	38	63	13
Les reclamo, Les dejo de hablar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	6	2.4	50	50	33	67
Entiendo que me quieren mucho y que soy chico	Control Directo	Respuestas Cognitivas	4	1.6	100	0	75	25
Me relajo, me calmo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	3	1.2	100	0	67	33
Les sigo la corriente, Jugar con mis hermanos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	3	1.2	100	0	100	0
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	2	0.8	0	0	0	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 55. Pregunta 29. ¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
					No les hago caso, Ignorarlos, Me quedo callado, Ver televisión, Escuchar música, leer, Me voy a mi cuarto	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	42
Les demuestro que soy confiable, Tratar de ganarme su confianza	Control Directo	Enfocado al Problema	40	15.9	85	15	85	15
Me molesta mucho, me enojo, Me siento mal	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	32	12.6	41	59	53	47
Hablar con ellos	Control Directo	Enfocado al Problema	29	11.6	90	10	79	21
Nada	Abandono de Control	No respuestas	23	9.2	26	74	39	61
Cumplir promesas, no contar lo que me digan, Demostrar que yo si les tengo confianza	Control Directo	Enfocado al Problema	14	5.6	93	7	71	29
Me da igual, no me importa	Abandono de Control	No respuestas	12	4.8	58	42	75	25
Si me tienen confianza	No sucede	No respuestas	12	4.8	50	42	92	0
Pienso en que soy una persona confiable, Entiendo que la confianza se gana	Control Directo	Respuestas Cognitivas	12	4.8	75	25	67	33
No sé porque no me creen, no me tienen confianza	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	10	4.0	60	40	20	80
Hago maldades, Les dejo de hablar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	9	3.6	89	11	33	67
Platico con alguien más mi sentir	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	4	1.6	75	25	75	25
Sé que no me tienen confianza por no ser discreta	Control Directo	Otros	4	1.6	25	75	25	75
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	2	0.8	0	0	0	0
Yo soy el que no les tiene confianza	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	2	0.8	100	0	50	50
Decirles a mis papás	Control Indirecto	Enfocado al Problema	1	0.4	100	0	100	0
No ha sucedido	No sucede	No respuestas	1	0.4	0	0	0	0
Me regañan	Control Indirecto	Otros	1	0.4	100	0	0	100
Jugar con mi hermano y/o amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	1	0.4	100	0	0	100
			251	100				

Tabla 56. Pregunta 30. ¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Pedir permiso de buena manera, con amabilidad	Control Directo	Enfocado al Problema	53	21.0	77	23	81	19
Nada	Abandono de Control	No respuestas	42	16.6	52	48	74	26
Hago las cosas sin permiso, Sólo les aviso que voy a salir y me voy	Control Indirecto	Otros	30	12.0	57	43	53	47
Me molesta mucho, me enojo, Llorar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	25	10.0	60	40	48	52
Tengo que pedir permiso	Control Indirecto	Enfocado al Problema	21	8.4	71	29	71	24
Me quedo callado, Me voy a mi cuarto, Me duermo, Hago otra cosa, Jugar, Comer, Ver televisión	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	24	9.6	63	38	46	54
Obedezco lo que me digan	Control Indirecto	Enfocado al Problema	20	8.0	80	20	85	15
No me interesa, me da igual	Abandono de Control	No respuestas	14	5.6	21	79	64	36
No pasa, me dan permiso para todo	No sucede	No respuestas	6	2.4	33	50	83	0
Portarme bien, Les digo que ya estoy grande	Control Directo	Enfocado al Problema	5	2.0	60	40	40	60
Entiendo que les preocupo	Control Directo	Respuestas Cognitivas	4	1.6	25	75	50	50
Me regañan	Control Indirecto	Otros	3	1.2	67	33	33	67
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	2	0.8	0	0	0	0
Olvidarlo	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	100	0	100	0
Me relajo, me calmo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	3	0.4	100	0	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 57. Pregunta 31. ¿Cuánto me molesta no poder ir solo a donde quiero?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Le digo a mi mamá que deje ir solo, Hablar con ellos, Les digo que ya se me cuidar solo, Les digo que me tengan confianza,	Control Directo	Enfocado al Problema	44	17.4	84	16	64	36
Ver televisión, Jugar, Me voy a mi cuarto, Hacer otra cosa, Escuchar música, Quedarme en la casa, No me gusta ir solo, No me tienen confianza	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	37	14.6	54	46	57	43
Nada	Abandono de Control	No respuestas	27	10.8	56	44	67	33
Voy solo, me escapo sin permiso, Yo hago lo que quiero	Control Indirecto	Otros	26	10.4	50	50	58	42
Me enojo, Me siento mal, Lo odio	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	24	9.6	33	67	25	75
Me acompaña mi hermana, mis papás	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	23	9.2	74	26	65	35
Entiendo que es malo salir solo, que todavía soy chico, se preocupan por mí	Control Directo	Respuestas Cognitivas	19	7.6	63	37	74	26
Pido que me acompañen	Control Indirecto	Enfocado al Problema	16	6.4	88	13	81	19
Obedezco, conformarme, Les hago caso	Control Indirecto	Enfocado al Problema	16	6.4	56	44	69	31
No le doy importancia, no me afecta	Abandono de Control	No respuestas	8	3.2	63	38	63	38
Nunca salgo, si me dejan	No sucede	No respuestas	4	1.6	50	50	100	0
Me tranquilizo, me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	4	1.6	50	50	25	75
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	3	1.2	33	0	0	33
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 58. Pregunta 32. ¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Sugiero otro lugar, Les pregunto si puedo decidir, Les explico que siento incomoda, que eso no está bien, Les pregunto si el lugar esta bueno	Control Directo	Enfocado al Problema	50	19.8	70	30	76	24
Ir a donde me dicen mis papás, Les hago caso, Obedecer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	47	18.6	72	28	70	30
Me enojo porque no quiero ir a ese lugar	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	31	12.4	42	58	48	52
Nada	Abandono de Control	No respuestas	27	10.8	48	52	67	33
No voy, Yo voy a donde quiera ir	Control Indirecto	Otros	21	8.4	52	48	48	52
Pienso que podría ser un lugar divertido, Habrá algún momento en que saldré a donde quiera	Control Directo	Respuestas Cognitivas	19	7.6	84	16	89	11
Tengo que ir	Control Indirecto	Enfocado al Problema	13	5.2	77	23	54	46
No me importa, me vale	Abandono de Control	No respuestas	12	4.8	33	67	50	50
Me quedo callado, No les hago caso, Me duermo, Dibujo, Ver televisión	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	12	4.8	92	8	50	50
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	8	3.2	25	0	25	0
No lo hacen	No sucede	No respuestas	5	2.0	80	20	80	20
No lo permito, Me peleo con mis hermanos	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	3	1.2	67	33	67	33
Me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	100	0
Pensar en otra cosa	Abandono de Control	Respuestas Cognitivas	1	0.4	0	100	100	0
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Tabla 59. Pregunta 33. ¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?

Respuestas	Estilo	Enfoque	F	%	¿Cambia en algo la situación con lo que hago?		¿Me siento mejor después de hacerlo?	
					SI %	NO %	SI %	NO%
Cumplir con mis actividades, Las hago rápido, Me apuro	Control Directo	Enfocado al Problema	58	23.0	90	10	90	10
Hago lo que me piden, Obedecer, Les hago caso	Control Indirecto	Enfocado al Problema	55	21.8	69	31	53	47
Nada	Abandono de Control	No respuestas	26	10.4	65	35	77	23
Me enoja porque no me gusta hacerlas	Abandono de Control	Enfocadas a la emoción	25	10.0	64	36	36	64
Las tengo que hacer	Control Indirecto	Enfocado al Problema	18	7.2	61	39	61	39
Pienso que es por mi bien, y que puedo aprender cosas, Pienso que tengo que ser acomodada, y ayudar en casa	Control Directo	Respuestas Cognitivas	15	6.0	93	7	80	20
Me da flojera, Jugar, No les hago caso, Caminar, Me quedo callado, Comer	Abandono de Control	Respuestas de Evitación	12	4.8	50	50	42	58
No me interesa, no me afecta	Abandono de Control	No respuestas	12	4.8	58	42	50	50
No contesto	No dar respuesta	No Contesto	11	4.4	9	18	0	27
No lo hago	Control Indirecto	Otros	11	4.4	55	45	64	36
Salir con mis amigos	Control Indirecto	Respuestas de Evitación	2	0.8	100	0	50	50
No me ordenan	No sucede	No respuestas	2	0.8	0	100	100	0
Me relajo	Control Indirecto	Respuestas Cognitivas	2	0.8	100	0	100	0
Les explico el porqué no las quiero hacer	Control Directo	Enfocado al Problema	1	0.4	100	0	100	0
Rezongar	Control Indirecto	Enfocadas a la emoción	1	0.4	0	100	0	100
			251	100				

Nota. Otro= aceptar, reconocer errores, respuestas paradójicas y respuestas donde son otros los que tratan de solucionar el problema. F = Frecuencia.

Contesta cuánto te molestan las siguientes situaciones encerrando en un círculo el número que mida tu nivel de molestia. Después escribe qué haces para sentirte mejor, si cambia algo con lo que hiciste marca **SI**, si no cambia nada marca **NO**. Luego marca si lo que haces te hace sentir mejor o no. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.

Ejemplo:

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	“Obedezco y hago lo que me piden”	Si	No	Si	No

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
1. ¿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
2. ¿Cuánto me molesta que mis hermanos se peleen conmigo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
3. ¿Cuánto me molesta que se burlen de mí en mi familia?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
4. ¿Cuánto me molesta que me echen la culpa de lo que pasa en la casa?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
5.¿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
6.¿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
7.¿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
8.¿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
9.¿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
10.¿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
11.¿Cuánto me molesta que mis padres se peleen?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
12.¿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
13.¿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

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
14.¿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
15.¿Cuánto me molesta que me dejen demasiada tarea?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
16.¿Cuánto me molesta que me pongan apodosos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
17.¿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
18.¿Cuánto me molesta sacarme malas calificaciones?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
19.¿Cuánto me molesta no tener amigos?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
20.¿Cuánto me molesta ser diferente a los demás?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
21.¿Cuánto me molesta que se burlen de mi apariencia física?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
22.¿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

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
23.¿Cuánto me molesta que me griten?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
24.¿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
25.¿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
26.¿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
27.¿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
28.¿Cuánto me molesta que me traten como chiquito?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
29.¿Cuánto me molesta que no me tengan confianza?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
30.¿Cuánto me molesta pedir permiso para hacer algo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
31.¿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

		¿Qué hago para sentirme mejor?	¿Cambia algo con lo que hago?		¿Me siento mejor?	
32.¿Cuánto me molesta que me escojan a donde ir?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No
33.¿Cuánto me molesta realizar las actividades que me ordenan?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Si	No	Si	No

Escuela: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

Menciona algo que te moleste y que no esté en las preguntas _____

Gracias por su cooperación