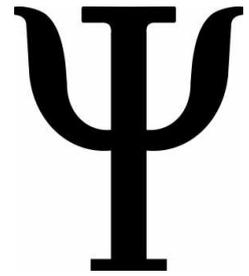




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO UTILIZADAS POR NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS
DE EDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N :

**YADIRA GONZÁLEZ PAZ
ANDREA URIBE CABRERA**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO

REVISORA DE TESIS

MTRA. MARÍA ASUNCIÓN VALENZUELA COTA

ASESORA METODOLÓGICA

MTRA. MARÍA DEL CONSUELO DURÁN PATIÑO

SINODALES

DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

MTRA. ALMA MIREIA LÓPEZ-ARCE CORIA

MTRA. LAURA ANGELA SOMARRIBA ROCHA

MÉXICO, D.F., 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestra máxima casa de estudios, por proporcionarnos las herramientas que nos guiaron y guiaran en nuestro desarrollo profesional. **A la Facultad de Psicología de la UNAM**, por estimular nuestros conocimientos y por permitirnos crecer tanto personal como profesionalmente. **Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN305613-3) “Promoción de la salud emocional en niños y adolescentes desde la perspectiva del desarrollo”** gracias al cual fue posible desarrollar nuestras capacidades en esta línea de investigación además de que gracias a este proyecto fue posible la realización de esta investigación.

Con respeto y admiración agradecemos a la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo por todo su apoyo que a lo largo de este tiempo nos ha impulsado a crecer como personas y como profesionistas. Le agradecemos por alentarnos a continuar con este proceso llenándonos de consejos y sabiduría. Es un honor formar parte de su equipo y un placer que nos diera la oportunidad de conocerla como persona.

Agradecemos a la Mtra. Cristina Heredia Ancona por que sin ella esta aventura no hubiera sido posible. Fue el principal motor que nos impulso a lograr nuestros objetivos, siempre le estaremos agradecidas y con cariño le deseamos siempre lo mejor.

Agradecemos a la Mtra. Consuelo Duran Patiño por brindarnos su atención profesional pero sobre todo su amistad y cariño. Le agradecemos por habernos motivado siempre y nunca permitir que nos rindiéramos. Gracias a su amabilidad y confianza, el camino logro ser mas sencillo.

Agradecemos a la Mtra. Asunción Valenzuela Cota por haber aceptado ser nuestra revisora y por su confianza y trato amable que nos brindo a lo largo de este trayecto. Es para nosotras un ejemplo a seguir y siempre tendrá nuestro respeto y admiración.

Agradecemos a Cecy por su apoyo desde el inicio, por sus consejos, por su compañía y por su invaluable amistad que nos ayudo a comprender, aceptar y apreciar cada momento y a cada persona que aparece en nuestras vidas.

Agradecemos a nuestra amiga y compañera de viaje Are que siempre estuvo con nosotras, gracias a su simpatía y cariño logró enseñarnos que nunca debemos dejarnos vencer en momentos difíciles. sin ella nuestro trabajo en el proyecto hubiera sido mas difícil. Eres y serás siempre una gran amiga para nosotras.

Agradecemos a nuestros compañeros del proyecto que nos acompañaron. A Tere, Luz y Edith por empezar con nosotras esta meta. **A Laura y a Paola** por ser testigos de cómo finalizó y gracias a todos por sus consejos, observaciones, sugerencias y por ayudarnos a clarificar nuestras dudas. Fue para nosotras un placer haber trabajado con ustedes.

Agradecemos a la Dra. Paulina Arenas por su amabilidad y consejos que fueron parte fundamental para lograr terminar nuestro trabajo.

Agradecemos a la Mtra. Laura Somarriba por su trato profesional y por la confianza que nos brindó en el proceso.

Agradecemos a la Mtra. Alma Mireia López por su trato amable y profesional en todo momento.

Gracias también a esos niños y niñas que formaron parte de este trabajo sin ellos esto no lo hubiéramos logrado, gracias a esta experiencia por habernos convertido en mejores personas y psicólogas. Gracias por seguir siendo niños a pesar de todo y seguir riendo aun cuando todo pareciera perdido.

Andrea y Yadira

Agradezco

A mi mamá por ser la mujer mas audaz e inteligente. A tu lado mami siempre seguiré en busca de la superación, tu fuiste quien me impulso para concluir este trabajo y con amor y confianza me diste todo para lograrlo, MUCHAS gracias mami, eres lo mas importante para mi.

A mi hermana Luna que siempre me demostró que puedo conseguir todo lo que yo quiera con esfuerzo y dedicación. Porque tu hermanita eres para mi una inspiración, recuerda que siempre estaré a tu lado para ser tu apoyo incondicional y para seguir compartiendo triunfos, derrotas, así como también para aprender de todo lo que la vida nos regale.

A mi papá por estar al pendiente de mi, por compartir conmigo el valor tan grande que este trabajo representa para mi, por darme el impulso emocional que por momentos necesité, por reconocer mis habilidades y a pesar de todo por seguir siempre a mi lado.

A Aníbal por ser un ejemplo a seguir para mi durante mi infancia y en el presente. Siempre te he considerado como un hermano, muchas gracias por todo tu apoyo y por la paciencia que me diste cuando mas la necesitaba, eso me ayudo a continuar con mis metas y a llegar hasta aquí.

A Yayis por compartir este trabajo tan importante para ambas. En todo este tiempo mas que mi colega has sido una grandiosa amiga. Gracias por tu paciencia, por tu infinito apoyo, por tu compañía, por tus enseñanzas y por tu gran fortaleza. Amiga me enseñaste que el trabajo en equipo tiene un valor indescriptible.

A Toño por ser para mi el inicio de una nueva vida llena de aprendizajes. Llegaste en el momento en el que mas te necesitaba y me compartiste la energía y la calma necesaria para concluir esta meta. Gracias por la motivación e impulso que me has dado en este tiempo justos. Con tu amor y sabiduría seguiremos creciendo juntos.

Gracias a Dany, a Pame, a Vivís y a Sara mis amigas incondicionales, gracias por demostrarme lo afortunada que soy por tener su amistad. Me demostraron que estaremos juntas para compartir los peores y mejores momentos de nuestras vidas. Ustedes fueron un importante motor para continuar y culminar este proceso.

Gracias a mi amiga Adri por estar siempre a mi lado y haber compartido momentos tan especiales en el pasado y en el presente. Eres una de las personas mas importantes en mi vida y siempre te he considerado una gran motivación, estoy segura de que a pesar de todo y de la distancia siempre compartiremos un mismo corazón.

Gracias a Chino y a Adrián por la inspiración que me dieron para salir a delante. Sus logros fueron para mi un reflejo de todo lo que somos capaces de lograr.

Gracias a mi tía Laura por estar siempre cerca de mi mamá, de mi hermana y de mi, por su gran apoyo brindado durante la carrera para concluir mis trabajos y por desearme lo mejor para lograr esta meta.

Gracias a todas las personas con las que compartí este objetivo, gracias por sus palabras de aliento y sus mejores deseos para lograrlo. Siempre les estaré agradecida por su sinceridad y por los momentos que hemos compartido.

“El éxito y la derrota podrán llegar a nuestras vidas por momentos, lo cierto es que la fortuna de vivir es la mayor virtud del ser humano. Agradezco a Dios y a la vida por las enseñanzas y las oportunidades que me han dado con eso seguiré caminando, logrando, aprendiendo, experimentando pero sobre todo amando”.

Andrea

Agradecimientos

"La vida es un sueño, cúmplelo"
Madre Teresa de Calcuta

A **Teresa**, mi madre, a esa mujer que se desvelo conmigo desde el día que nací y que a seguido acompañándome a lo largo de mi vida. Te amo mamá y doy gracias a Dios por haberme dado una madre imperfectamente perfecta para mi. Gracias por siempre estar ahí para mi, por escucharme, por simplemente estar siempre a mi lado y amarme sin ninguna condición. Gracias por ser mi madre y este trabajo es sólo una muestra de lo mucho que Te Amo.

A **Juan**, mi padre, gracias por haber estado en todo momento a mi lado, por ser una persona que me enseñó que si quería algo tenía que echarle ganas y por enseñarme a no dejarme de ninguna persona, que siempre tengo que mantener los pies en el piso y que nunca debo perder la humildad. Te Amo.

A mis hermanas y hermano, con quienes aprendí que la edad no era un impedimento para divertirme, me siento orgullosa de todos ustedes y doy gracias a Dios de permitirme ser parte de su vida:

Xochitl, por todo lo que aprendí a tu lado, por haber sido como una segunda madre para mi, gracias por mostrarme un camino que creí muy lejano pero ahora veo la culminación, recuerdo que en tu examen profesional me dije que "yo un día hare lo mismo". Y mírame lo cumplí, gracias por todo. Te quiero mucho.

Israel, gracias por estar a mi lado, por acompañarme en momentos en especiales y por siempre estar a mi lado. A veces eres celoso pero bueno creo que así son todos los hermanos. Te quiero mucho.

Nadia, gracias por enseñarme que la vida no es solo la escuela, que tengo que vivir mi vida como yo quiera pero siempre siendo cuidadosa, gracias por enseñarme que antes que todo tengo que ser feliz y siempre estar consciente de que no todo se tiene que hacer como quiero, que siempre tengo que estar dispuesta a escuchar a los demás, gracias por ser simplemente mi hermana. Te quiero mucho.

Esta Tesis es especialmente dedicada a mis sobrinos, gracias **Aldi, Tona, Chema, Pablito, Valdo y Leo** por iluminar mi vida, le doy gracias a Dios por dejarme crecer con ustedes, por aprender algo nuevo, por saber que aunque la vida este llena en ocasiones de cosas tristes, una sonrisa sincera puede cambiar todo esa tristeza en alegría, mi vida no estaría completa sin ustedes, son los seis hombres más importantes en mi vida, los llevo y seguiré llevando siempre en mi corazón.

A mis cuñados y cuñada, por el apoyo, por sus consejos, por sus bromas y sobre todo gracias por hacer felices a mis hermanas y hermano. Gracias **Misael, Blanca y Omar** por estar siempre acompañándonos en todos los momentos buenos y malos y sobre todo por pertenecer a esta familia.

A esas amigas que conocí y aún sigo conociendo, que llenaron mi vida de risas, aventuras, de pláticas y sobre todo de cariño. Gracias por demostrarme que cuando una amistad es verdadera está no acaba después de la carrera, está continua tanto en los momentos buenos como malos. Gracias **Vivis, Dani, Sarita y Pame** por estar siempre en ahí a mi lado y por ser mis amigas, las amo.

A mi gran amigo **Luis Ángel**, por no alejarte y siempre permanecer a mi lado en mis locuras. Por demostrarme que la amistad puede más que la distancia y el tiempo. Esto sólo es una pequeña muestra de lo mucho que te quiero y que aquí aún no termina el viaje.

Y por último agradezco a esa persona que creyó en mi y que estuvo a mi lado como colega, compañera, confidente y sobre todo como mi amiga. Juntas iniciamos esta aventura hace casi dos años y ahora vemos culminada esta travesía, muchos nos advirtieron que empezar a realizar una tesis juntas era un problema, pero demostramos que juntas pudimos y podemos sacar adelante lo que se nos proponga, este día lo veíamos muy lejano pero ahora es un día muy especial y agradezco a Dios por permitirme compartir este día contigo. Bien dice que los tiempos de Dios son perfectos y así es, él nos pudo en el lugar y momento adecuado para las dos. Gracias por ser mi amiga, por creer en mi, simplemente gracias por ser tú. Es un placer haber trabajado contigo pero es un honor más grande que seas mi amiga. **Te quiero mucho Andy.**

Yadira

ÍNDICE

I. Resumen	I
II. Introducción	II
Capítulo 1. Afrontamiento	
1.1 Antecedentes del afrontamiento.....	1
1.2 Diferentes perspectivas en el afrontamiento.....	9
1.3 El estudio de las estrategias del afrontamiento.....	13
Capítulo 2. Estrés y afrontamiento en niños	
2.1 Antecedentes.....	20
2.2 La niñez como una etapa del desarrollo.....	24
2.3 Estrés en niños.....	34
2.4 Afrontamiento en niños.....	41
Capítulo 3. Instrumentos para evaluar el afrontamiento en adultos	
3.1 Antecedentes.....	47
Capítulo 4. Instrumentos para evaluar el afrontamiento en niños	
4.1 Antecedentes.....	58
Capítulo 5. Metodología	
5.1 Justificación.....	66
5.2 Objetivos	
5.2.1 Objetivo General.....	67
5.2.2 Objetivo Especifico.....	67
5.3 Preguntas de investigación.....	68
5.4 Tipo de Estudio.....	68
5.5 Muestreo.....	68
5.6 Participantes.....	68
5.7 Características de la muestra.....	70
5.8 Criterios de selección.....	71
5.9 Escenario.....	72

5.10 Materiales	72
5.10.1 Instrumento	
Ficha sociodemográfica.....	73
Cuestionario de Afrontamiento Infantil.....	73
5.11 Procedimiento	80
5.12 Análisis de datos	81
Capítulo 6. Resultados	
6.1 Datos sociodemográficos del grupo de estudio	82
6.2 Frecuencias en las estrategias de afrontamiento	85
Capítulo 7. Discusión, conclusiones y limitaciones	
7.1 Discusión y conclusiones	92
7.2 Limitaciones	98
Referencias bibliográficas	99
Anexos	107

RESUMEN

Podemos considerar a las estrategias de afrontamiento como aquellas respuestas conductuales, cognitivas y emocionales que se activan al manejar las situaciones que los niños consideran preocupantes o angustiantes. Cada una de las estrategias de afrontamiento responderá en relación a la situación y dependiendo de las características de los niños. El objetivo del presente estudio fue analizar las diferentes estrategias de afrontamiento que pueden utilizar las niñas y los niños de 8 a 12 años por medio del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM). Se trabajó con un grupo de 290 alumnos (53.8% niñas y 46.4% niños) que cursaban de 3º a 6º grado en una Escuela Primaria Pública. Se analizaron los datos por medio de una Prueba-t de Student y un análisis de varianza (ANOVA). Las estrategias de afrontamiento que resultaron con diferencias significativas en los grupos de edad fueron: enojo, oposición, delegar, adaptación y culpa. Con respecto a las diferencias por sexo, en general niños y niñas utilizan las mismas estrategias de afrontamiento, sin embargo a pesar de que las diferencias no fueron significativas las niñas tienden a utilizar más la búsqueda de apoyo y los niños la evitación. Cabe destacar que las estrategias que más sobresalieron se encuentran relacionadas con un afrontamiento activo, el cual promueve un buen manejo del estrés y una mejor calidad de vida.

Palabras clave: Afrontamiento, estrategias e infancia.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984) el concepto de afrontamiento ha sido importante para la psicología por más de 40 años y ha proporcionado estudios clínicos desde los años cuarentas y cincuentas. Las primeras investigaciones fueron realizadas en adultos, posteriormente surgió el interés por estudiar el afrontamiento en la infancia. A pesar de que era mayor el estudio de los procesos de afrontamiento en los adultos, aumentaron las investigaciones relacionadas con las diferentes formas de respuesta que los niños utilizan ante alguna situación o evento estresante, a su vez se incrementaron las investigaciones acerca de los procesos de afrontamiento en cada etapa del desarrollo.

Se ha estudiado el afrontamiento en niños con el fin de saber cuales son las estrategias que estos utilizan y como éstas pueden proporcionar habilidades para la vida. De acuerdo con Morales, Trianes y Miranda (2012) el estudio del afrontamiento en escolares es un tema de interés, debido a que las habilidades de afrontamiento resultan ser garantía de vida saludable.

En la actualidad el estudio del afrontamiento resulta de gran importancia para conocer los eventos estresantes que cada vez afectan más en la infancia. En la actualidad conocemos muchas situaciones que pueden impactar a la población infantil de manera simple o compleja, y dependiendo de la forma como los niños se enfrenten a dichos sucesos, se podrá conocer mas acerca de las estrategias de afrontamiento que utilizan.

Trianes (1999) conceptualiza a las estrategias de afrontamiento como comportamientos intencionales dirigidos al logro de objetivos, mismos que ponen en juego recursos personales, ajustando su selección por el sujeto a las demandas y exigencias de la situación (Morales, 2008). En este estudio se analizaron las estrategias como procesos dinámicos, que dependen de las características del niño o de la niña, pero que también dependen de la situación y sus demandas (Morales, 2008).

Cada una de las estrategias de afrontamiento será relacionada a la situación y dependiendo de las características del sujeto, sobre como desea afrontar dichas situaciones, por lo que es importante destacar que las estrategias serán variables y no siempre se utilizarán de la misma forma en más de una ocasión.

Las habilidades de afrontamiento que los niños posean pueden considerarse como capacidades adaptativas, que pueden ser eficaces frente al estrés que experimentan día con día, y a su vez, estas capacidades adaptativas pueden reducir la posibilidad de enfermedad y mantener niveles de salud y calidad de vida.

Por lo anterior resulta importante conocer no solo las estrategias que los niños y las niñas utilizan, sino las diferencias por sexo y las características de las respuestas en cada grupo de edad durante la infancia. Variados estudios en niños han establecido diferencias por sexo, de acuerdo a Morales, Trianes y Miranda (2012) tanto la edad como el sexo juegan un papel importante en el estudio del afrontamiento infantil.

Se han desarrollado diversas medidas para evaluar el afrontamiento. Se han utilizado tanto cualitativas como psicométricas, tales como la observación de la conducta, las entrevistas, los cuestionarios y los auto-informes. Las medidas que más se han utilizado para evaluar el afrontamiento han sido los cuestionarios, a partir de esto se han elaborado distintos instrumentos que evalúan el afrontamiento en niños, algunos han sido adaptados al español y al contexto dependiendo de los objetivos de la investigación. A pesar de esto actualmente, no existe un instrumento único disponible que mida todas las variables del afrontamiento en los niños, por lo que los investigadores que deseen llevar a cabo una evaluación exhaustiva acerca del afrontamiento deberán de crear, adaptar, modificar y/o combinar los instrumentos existentes.

Por otro lado, es importante resaltar la escasa existencia de instrumentos para la evaluación de las estrategias de afrontamiento, ya que algunos instrumentos existentes se limitan a ciertos hechos específicos en la vida de los niños y no ahondan en el estrés cotidiano, el cual puede ser concebido como pequeños fastidios diarios que pueden pasar desapercibidos (Morales, 2008).

En este estudio consideramos importante la aplicación del instrumento Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM). Este instrumento está basado en las propias respuestas de niños de 8 a 12 años de edad a la pregunta: ¿Cuándo algo te molesta o te preocupa qué haces?. La utilización de esta herramienta resulta útil para conocer y analizar las respuestas de los niños y las niñas en una Escuela Primaria Pública de la ciudad de México. Este instrumento se utilizó debido a que la mayoría de los cuestionarios que evalúan las estrategias y los estilos de afrontamiento en niños están basados en investigaciones con adultos.

Finalmente con este estudio pretendemos aportar un mayor conocimiento del manejo de estrés experimentado en los niños y las niñas profundizando en el análisis de sus estrategias de afrontamiento. Los análisis de esta investigación pueden proporcionar resultados importantes para el estudio del afrontamiento infantil, que permitan identificar las estrategias de afrontamiento adaptativas que pueden servir como herramientas en etapas posteriores, así como para implementar intervenciones clínicas con niños mexicanos.

Capítulo 1

AFRONTAMIENTO

1.1 Antecedentes del Afrontamiento

El origen de la palabra afrontar se remonta a los siglos XV y XVI, significaba un fuerte golpe o el choque de combate. El concepto tuvo connotaciones principalmente de eventos combativos, más tarde la palabra afrontar fue adoptada por los psicólogos y con ello se referían a la lucha por la superación de la derrota o cómo manejar el estrés de la vida y de la adaptación. El concepto de afrontamiento comenzó a ser utilizado psicológicamente en los años 1960 y 1970 (Lazarus y Lazarus, 2006) y se relacionó con mecanismos biológicos, psicológicos y conductuales en los cuales se basan las respuestas de los individuos para de esta forma poder mantener al organismo en un estado de equilibrio o en el estado que mejor favorezca a la persona de acuerdo a su adaptación.

Actualmente el significado de la palabra afrontamiento puede variar y cambiará dependiendo del autor al que se haga referencia, en este caso nos enfocaremos en el afrontamiento como “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1984, p. 141).

Para Lazarus y Folkman (1984) el concepto de afrontamiento fue importante para la psicología por más de 40 años y proporcionó estudios clínicos en los años cuarentas y cincuentas. De acuerdo con estos autores el concepto de afrontamiento se encontró en dos teorías de investigación, una relacionada con el modelo animal y la otra relacionada con la teoría psicoanalítica del yo. La teoría del modelo animal está basada en los pensamientos Darwinistas, esto debido a que depende de la supervivencia, por lo que se dice que el animal descubre lo que es predecible y puede controlar el medio ambiente con el objetivo de evitar o escapar de lo que ponga en riesgo su existencia. A partir de esta perspectiva tanto la adaptación como la supervivencia al medio ambiente, resultaron indispensables para el individuo.

El modelo animal definió el afrontamiento como actos que controlan las condiciones aversivas del medio ambiente lo que reduce la perturbación psicofisiológica. A partir de esto, Lazarus y Folkman (1984) mencionaron una conceptualización del afrontamiento relacionada con el modelo animal descrito anteriormente, esta conceptualización fue dada por Miller en 1980, para este autor el afrontamiento consistió en el aprendizaje de respuestas conductuales después de la reducción de la excitación, mediante la neutralización de sucesos nocivos.

Lazarus y Folkman (1984) consideraron que el modelo animal era un modelo de afrontamiento simplista que carecía de la riqueza y complejidad cognitiva-emocional, consideraban estos aspectos como parte integral del funcionamiento humano. Para poder entender más acerca de la crítica al modelo animal es importante considerar que su tema central fue el concepto unidimensional de la excitación así como también de las conductas de escape. Este modelo no contó con elementos importantes que componen la personalidad del individuo por lo que surgió la necesidad de reflexionar más acerca del afrontamiento.

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2006) el interés moderno acerca del afrontamiento comenzó con las ideas de Sigmund Freud sobre las formas en que definieron la integridad psicológica. Desde el punto de vista del sistema freudiano, las principales amenazas que mencionó fueron los impulsos biológicos primitivos, como el sexo y la agresión. Uno de los principales dispositivos de autoprotección en la niñez era el ego considerado como organismo rector de la mente.

Se consideraba que el ego controlaba los impulsos no deseados del niño, y lo protegía contra las conductas sociales potencialmente sancionadas. La ansiedad era concebida como una señal de que el ego inhibía acciones socialmente castigadas, por lo que el niño aprendía a pensar antes de actuar y a utilizar este recurso para evitar la amenaza de la desaprobación o del castigo (Lazarus y Lazarus, 2006).

El ego es una de las tantas defensas que tenemos todos los seres humanos. De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2006) las defensas eran consideradas como formas de engañar a todos, especialmente a uno mismo sobre el propio estado de

ánimo. Estas defensas reducían la ansiedad de estar conscientes de los impulsos, aunque estas llegaran a distorsionar la percepción de la persona acerca de la realidad, lo cual podía conducir a una disfunción o a una psicopatología.

Lazarus y Folkman (1984) analizaron el modelo de la psicología psicoanalítica del yo el cual era definido como aquellos pensamientos realistas y flexibles, así como también actos que resolvían problemas y por lo tanto reducían el estrés. A partir de esto hicieron un análisis de las diferencias entre este modelo y el modelo animal, y mencionaron que la principal diferencia era que el modelo psicoanalítico del yo está centrado en las formas de percibir y pensar acerca de las relaciones entre la persona y el medio ambiente, en este modelo se analizaron los procesos cognitivos más que la conducta, además de que el modelo psicoanalítico del yo, diferenciaba entre un número de procesos que las personas usaban para afrontar la relación entre persona-ambiente, por lo que en este modelo se puede notar la relevancia que se le da a más procesos psicológicos con relación a las respuestas de afrontamiento.

Como parte del análisis del afrontamiento relacionado con la teoría psicoanalítica del yo Menninger (1963), Hann (1969) y Vaillant (1977) ofrecieron una jerarquía en la que el afrontamiento estaba relacionado con procesos avanzados del yo, seguido por las defensas, las cuales se relacionaban con los estados neuróticos de adaptación así como también con procesos inferiores tales como, niveles regresivos o psicóticos de las funciones del yo (Lazarus y Folkman, 1984).

Por su parte Vaillant (1977) identificó cinco funciones mayores de los mecanismos de defensa y a su vez describió como las defensas restauraban el balance emocional y mantenían el afecto dentro de límites aceptables. Permitían al individuo tener el tiempo necesario para adecuarse a nuevas condiciones y cambios en la imagen de sí mismos, estaban implicadas en el manejo de los conflictos irresueltos con otras personas y con la conciencia. Este autor aportó un mayor conocimiento de las defensas maduras e inmaduras, refirió a las defensas inmaduras como actividades relacionadas con mecanismos tales como la sublimación y la supresión, mientras que a las defensas maduras las relacionó con mecanismos tales como la proyección y la agresión pasiva. Propuso las defensas

neuróticas relacionadas con mecanismos, como la intelectualización, la represión y la formación reactiva (Galor y Hentschel, 2013).

De acuerdo con Buendía y Mira (1993) fue necesaria la distinción entre el afrontamiento y las defensas, por lo que dieron a conocer las características del afrontamiento y su sentido adaptativo, a diferencia de los mecanismos de defensa los cuales constituían indicios de desajuste para reducir la ansiedad, mientras que las estrategias de afrontamiento implicaban el dominio sobre el entorno. Los mecanismos de defensa funcionaban a nivel inconsciente y procedían de un modo automático, mientras que las estrategias de afrontamiento operaban a nivel consciente y requerían de la puesta en marcha de respuestas esforzadas.

En general podemos considerar que aunque las defensas del enfoque psicoanalítico llegaban a ser de gran utilidad, el estudio de las estrategias de afrontamiento ha llegado a profundizar en muchas de las situaciones que pensamos o hacemos al momento de enfrentar tensiones y gestionar situaciones estresantes con relación a nuestra vida cotidiana.

De acuerdo con Folkman y Moskowitz (2004) la mayoría de las investigaciones sobre el afrontamiento se habían formulado en el marco de la psicología del yo y con base al concepto de defensa. Posteriormente en las décadas de los setentas y ochentas surgió un campo distinto de la investigación psicológica del afrontamiento respaldado por una agenda de publicaciones de varios autores; en 1974 surgió el estudio editado por el Mayor Coelho, Hamburgo y Adams titulado: "Afrontamiento y Adaptación"; en 1977 Moos y Tsu dieron a conocer el libro académico sobre cómo afrontar con la enfermedad; Murphy y Moriarty en 1976 propusieron un estudio acerca del afrontamiento y la adolescencia. Posteriormente fueron publicados libros como "Estrés, Afrontamiento y Desarrollo" de Aldwin en 1994 y el Manual de Afrontamiento de Zeidner y Endler en 1996.

Lazarus inició un campo distinto en la investigación del afrontamiento en el cual presentó un enfoque contextual del estrés y del afrontamiento que ayudó a establecer un nuevo curso. A partir de esto, desarrolló una orientación cognitiva que se produjo en el contexto de la revolución cognitiva lo cual ayudó a crear el

ambiente propicio en el que la teoría de Lazarus, acerca del estrés y del afrontamiento, cimentó sus propias raíces (Folkman y Moskowitz, 2004).

La teoría del afrontamiento de Lazarus amplió sus límites y fue más allá de la defensa, lo cual fue distintivo particular de la teoría psicoanalítica del yo. Hizo un énfasis en la patología para poder incluir una gama mucho más amplia de habilidades cognitivas y de respuestas de comportamiento que la gente utilizaba para manejar el sufrimiento y afrontar los problemas de la vida diaria que provocaban angustia. A partir de esto la teoría de Lazarus puso énfasis en la función de la evaluación cognitiva de la configuración de la respuesta emocional del individuo, sobre la relación persona-ambiente, con esto se pudo ver su interés por la relación entre la cognición, la emoción y el procesamiento de la información en condiciones de estrés (Folkman y Moskowitz, 2004). En su teoría se pudo ver la relación entre el modelo animal, en el cual se dio relevancia a las conducta y a la lucha por la supervivencia y el modelo psicoanalítico del yo en el cual se prestó aún más atención a los aspectos cognitivos y emocionales relacionados con la diada persona-ambiente para los procesos de afrontamiento.

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2006) el interés por el afrontamiento se dio con el libro: "Afrontamiento y Adaptación" editado por George, Coelho, Hamburg y Adams publicado en el año de 1974, donde de acuerdo a estos autores, fue la primera vez que una serie de pensadores dedicados a la psicología, compartieron sus diferentes puntos de vista sobre la adaptación y la utilidad del concepto "afrontamiento". Como parte del interés por el afrontamiento fueron publicados documentos como; el "Manual sobre el afrontamiento", en 1996 por Carver. En este documento Cosca, Somerfield y McCrae lograron localizar 113 artículos sobre el afrontamiento, con lo cual se pudo ver el creciente interés por el afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1984) en su texto: "Stress, Appraisal and coping" analizaron el afrontamiento basado en el estudio de los rasgos y estilos, en contraste con el estudio de los procesos. Definieron los rasgos como aquellas propiedades de las personas que les predisponen a actuar de cierta forma, y a los estilos como amplias formas de relación con determinadas personas o situaciones.

Más tarde en el 2006, Lazarus y Lazarus en su análisis acerca del afrontamiento, mencionaron que todo lo que existe está formado por rasgos y procesos, los describen como dos maneras diferentes de pensar acerca de la adaptación. Mencionan que cuando el afrontamiento es tratado como un rasgo de personalidad el análisis es estructural ya que se localizan las causas del afrontamiento en la persona y se analizan las estrategias preferentes, y al ver al afrontamiento como un rasgo, sugiere estabilidad ya que la gente se muestra consistente en lo que hace para afrontar a lo largo del tiempo y bajo diferentes condiciones. Cuando el afrontamiento es visto como un proceso está relacionado con un estado flexible que hace énfasis en el cambio y se basa en la relación persona y ambiente.

De acuerdo con Lazarus y Lazarus (2006), ambas perspectivas para estudiar el afrontamiento, tanto como rasgo o como proceso resultan válidas y útiles, y explican cómo ambas formas pueden ser útiles en diferentes circunstancias. Para descubrir en qué medida los pensamientos de afrontamiento, acciones y estrategias cambian o permanecen estables se resalta la importancia de la observación de los sujetos a través del tiempo y bajo diferentes condiciones de vida.

En el año 2004 en su artículo "Coping: Pitfalls and promise", Susan Folkman y Judith Moskowitz hablaron del creciente interés por el estudio del afrontamiento en los últimos 35 años, así como del aumento en la investigación por parte de las ciencias sociales, de las ciencias de la conducta, la medicina, la salud pública y la enfermería. De acuerdo a estas autoras, muchos de estos estudios se realizaron con la esperanza de que el concepto de afrontamiento fuera útil para explicar la razón por la cual a algunas personas les va mejor que a otras cuando se enfrentan al estrés en sus vidas así como también consideraron que el estudio del afrontamiento surgió para explicar la variabilidad de respuestas ante el estrés (Folkman y Moskowitz, 2004).

Hoy en día, el afrontamiento se ha convertido en una palabra muy familiar debido a que afrontar es fundamental para la adaptación humana y su bienestar. El concepto de afrontamiento al que nos referimos en este trabajo, está relacionado con el control del estrés y con la forma de manejar los problemas de la vida diaria.

Para complementar el estudio del afrontamiento se habló de dos subsistemas por separado, las reacciones ante el estrés por un lado y por otro la regulación, ante esto algunas investigaciones sugirieron que son procesos paralelos, otros por su parte los consideraron procesos secuenciales, posteriormente se consideraron procesos mutuamente influyentes en balance. Con relación a lo anterior explicaron como las respuestas no reguladas involuntarias, podían reflejar una fuerte reacción al estrés y/o debilidad en el sistema regulatorio, mientras que los intentos volitivos del afrontamiento podían reflejar una respuesta débil ante el estrés o una acción del sistema regulatorio bien desarrollada (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007). A partir de esto podemos ver como para entender el afrontamiento, los investigadores consideraron necesario explicar por separado la regulación y las reacciones ante el estrés, para poder entenderlos como subsistemas mutuamente influyentes.

Rothbaum, Weisz, y Snyder (1982); Heckhause & Schulz (1995) hablaron del modelo de proceso dual, relacionado con la capacidad de autorregulación para alternar entre el control primario y el control secundario. De acuerdo con Rothbaum et al. (1982) el control primario implica intentos para cambiar de forma proactiva el medio ambiente; y el control secundario implica esfuerzos para adaptarse psicológicamente al medio ambiente. Proponen la teoría de que los individuos se sienten motivados a mantener un sentido de control personal sobre su ambiente. La aplicación de este modelo ha sido principalmente en la psicología del desarrollo y de la salud, así como también en temas relacionados con la motivación y con el rendimiento académico (Hall, 2008).

Como parte del estudio realizado por Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) a través de diez años de investigación se ha dado el incremento de conceptualizaciones que construyen la idea del afrontamiento como regulación bajo estrés, a partir de esto en su artículo "The Development of Coping" mencionan las conceptualizaciones de varios autores. Compas et al. (1997) definieron al afrontamiento como esfuerzos conscientes y volitivos para regular aspectos emocionales, cognitivos, conductuales, fisiológicos y del medio ambiente en respuesta a eventos o circunstancias estresantes. Como parte de las conceptualizaciones de afrontamiento relacionadas con eventos estresantes

Eisenberg (1997) revisó al afrontamiento como aquellos procesos de regulación en un subconjunto de contextos que involucren estrés.

Skinner (1999) también habló del afrontamiento como “acción reguladora bajo estrés”, esto se refiere a las formas de movilización, guía, manejo y dirección de la conducta, emoción y orientación, o la forma en que no lo hacen bajo condiciones estresantes. De acuerdo con Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) esta definición puede relacionarse con el trabajo acerca de la regulación de los procesos psicológicos, incluyendo emociones, conductas, atención y cognición, así como los esfuerzos regulatorios en relación al medio ambiente.

Por otro lado existen definiciones de afrontamiento en las cuales no se menciona el factor estrés, tales como: Afrontamiento es la adaptación ante cualquier tipo de dificultad (White, 1974); en otra definición dada por Weissman y Worden (1977) el afrontamiento es visto como aquellas conductas de un individuo ante cualquier tipo de problema percibido para conseguir alivio, recompensa o equilibrio. Por otra parte, Mechanin (1978) dio una definición relacionada con las habilidades y los conocimientos de las personas, en la cual definió al afrontamiento como aquellas conductas instrumentales y capacidades de solución de problemas de las personas que conllevan las demandas de la vida y las metas y comprende la aplicación de habilidades, técnicas y conocimientos que una persona ha adquirido. Finalmente Pearling y Schooler en 1978 definieron al afrontamiento como cualquier respuesta ante las tensiones externas que sirve para prevenir, evitar o controlar el distrés emocional (Soriano, 2002).

Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) analizaron al afrontamiento como una respuesta coordinada con distintas funciones que pueden trabajar en conjunto para desencadenar las respuestas ante el evento estresante, describieron que el afrontamiento incluye más que la regulación emocional, ya que cuando se presenta el evento estresante, los intentos individuales no solo enfrentan la experiencia emocional y la reacción psicológica, sino que también se coordina el motor conductual, el atencional, el cognitivo y las reacciones al medio social y psíquico. A partir de lo anterior, estos autores mencionaron como las investigaciones han hecho relaciones entre el afrontamiento y la regulación de la conducta, junto con el

despliegue emocional, el control personal y la resiliencia estudiada como un constructo que forma parte de la personalidad y que está relacionado con el manejo de estrategias de afrontamiento con fines adaptativos (Arenas, 2012).

Para estos autores estas formas de regulación se podrían considerar como subsistemas que trabajan de manera integrada como respuestas de afrontamiento. Finalmente explican como el afrontamiento tiene actualmente un papel explícito en la parte emocional, en el comportamiento, en la motivación, en la atención, en los procesos cognitivos y en los procesos sociales, así como también refieren como el afrontamiento está enfocado en los múltiples subsistemas regulatorios que trabajan de manera conjunta cuando una persona se enfrenta al estrés.

A pesar de que el afrontamiento se identifique típicamente como un éxito adaptativo, se deberá considerar la relación entre el afrontamiento y su resultado; es decir, lo que ayuda o perjudica al individuo y de qué forma lo hace. Lazarus (1991) mencionó que hay que considerar al afrontamiento como aquellos esfuerzos encaminados a manipular las demandas del entorno, independientemente de cuál sea su resultado. De acuerdo con esto, no debe considerarse ninguna estrategia esencialmente mejor o peor que otra; las consideraciones sobre la adaptabilidad de una estrategia deben de hacerse de acuerdo con el contexto en el que se da. Ante lo cual se puede reconocer que el afrontamiento está determinado por la persona, el ambiente y la interacción entre ambos, entendiendo que son diversos los factores que influyen en el éxito o fracaso de una determinada respuesta de afrontamiento (Frydenberg, 2004; Halpern, 2004).

1.2 Diferentes perspectivas en el afrontamiento

A través del tiempo el afrontamiento se ha estudiado con base en diversas perspectivas y modelos teóricos, estas perspectivas ayudan a los investigadores y a los teóricos a comprenderlo desde diferentes contextos y situaciones, por lo que resulta de gran utilidad la mención de algunas perspectivas que han aportado diversos estudios complementarios a los descubrimientos en torno al afrontamiento, a sus estrategias y a sus estilos.

En el modelo cognitivo conductual del afrontamiento, las evaluaciones de la situación estresante son muy importantes porque de esto dependerán las respuestas de afrontamiento que tenga el individuo. Para este modelo es importante analizar si la situación o evento está sobrepasando al individuo y como el individuo razona el evento estresante y da una respuesta en función de su evaluación. Se considera que las emociones tienen una función importante en estas evaluaciones, debido a que las emociones negativas y positivas estarán presentes dependiendo de la situación y del individuo. Si el encuentro tiene una resolución exitosa las emociones positivas predominarán, si la resolución no es clara o desfavorable las emociones negativas predominarán (Folkman y Moskowitz, 2004).

Autores como Stroebe y Schut (1999, 2001) desarrollaron el modelo del Proceso Dual del Afrontamiento, modelo cognitivo de afrontamiento teóricamente basado en el duelo como un contexto específico. Este modelo explicaba como un proceso dinámico en el cual la persona que experimentaba el duelo oscila entre la pérdida y la restauración, en donde la pérdida estaba relacionada con la negación y la evitación de los cambios dirigidos a la restauración, por otro lado la restauración se encontraba orientada al afrontamiento de factores de estrés tales como dominar nuevas habilidades y responsabilidades. De esta forma el modelo del proceso dual del afrontamiento especificaba tareas principales de adaptación que estaban asociadas con el proceso del duelo, así como también, especificaba procesos cognitivos asociados a cada tarea de adaptación (Folkman y Moskowitz, 2004).

El afrontamiento también se ha explicado con base en la relación persona-ambiente, a partir de esto una de las perspectivas que analiza el estrés y el afrontamiento es la perspectiva transcultural. Esta perspectiva está relacionada con la cultura y el contexto social histórico al que pertenecemos, hace énfasis en el aspecto ecológico y se centra en los recursos que son inherentes en todas las culturas, propone que es el ajuste o la falta de éste, entre las demandas y los recursos de afrontamiento el que determina la capacidad del individuo para cumplir con éxito el desafío (Wong, Wong, y Scott, 2006). De acuerdo con esta perspectiva, “afrontar es eficaz en la medida en que los recursos necesarios están disponibles y las estrategias de afrontamiento son empleadas de manera congruente” (Wong, 1993, p. 51).

Otra perspectiva relacionada con aspectos sociales y motivacionales fue presentada en 1997 por Earley quien analizó al afrontamiento como la base de la motivación social, que hace referencia a la evaluación de una persona basada en juicios propios y externos. Desde esta perspectiva, el concepto de afrontamiento se basa en el proceso de intercambio social, y propone que la conducta es guiada por esfuerzos para regular y manejar la imagen propia. Para Earley el concepto de afrontamiento resulta ser un esquema útil para comprender la conducta dentro de un contexto social (Muchinsky, 2002).

Posteriormente Wong, Reke y Peacock (1993) propusieron un modelo de dos etapas de evaluación, en el cual los individuos hacen una evaluación inicial del estresor mayor potencial y en la segunda etapa de valoración secundaria los individuos hacen una evaluación de las opciones de afrontamiento, de acuerdo al esquema basado en el conocimiento cultural y de acuerdo a la situación específica que se enfrente (Wong, Wong, y Scott, 2006).

Chun (2003) elaboró una visión del afrontamiento relacionando con estilos colectivistas e individualistas, que individuos de diferentes culturas suelen utilizar para manejarse en la vida y afrontar las demandas y estresores a los que están expuestos, a partir de esto explica el afrontamiento colectivo, en donde el grupo de apoyo pone en práctica estrategias de supervivencia colectiva. En el afrontamiento individualista a diferencia del colectivista, el individuo tiene como objetivo la independencia del grupo, para afrontar con sus propios recursos, resaltar sus habilidades, aumentar su autoestima y lograr una mayor independencia del grupo (Wong, Wong y Scott, 2006).

A su vez Frankl, Paul y Wong (2006) elaboraron un modelo relacionado con el afrontamiento transformador y los aspectos religiosos, espirituales y existenciales ya que estos también pueden ser transformadores y cumplen funciones de adaptación en situaciones traumáticas. En esta aportación se hace un análisis de aquellas estrategias, tales como las creencias religiosas que ayudan a disminuir la angustia ante eventos estresantes, a partir de esto se estudia al afrontamiento como un proceso variado, dinámico, que puede estar relacionado con una variedad de respuestas que pueden tener un impacto positivo sobre la salud.

De acuerdo a estas perspectivas, fue importante tomar en cuenta la congruencia entre la conducta de afrontamiento, la naturaleza del estrés (Wong, 1993) los valores culturales del individuo (Leong y Wong, 2003) y los múltiples objetivos de afrontamiento (Somerfield y McCrae, 2000).

En el enfoque de afrontamiento centrado en la emoción autores como Stanton et al. (2000) explicaron por medio de un estudio longitudinal como se han utilizado medidas de afrontamiento para probar su utilidad a través del procesamiento activo de la expresión de emociones en casos específicos de cáncer. Investigaron las relaciones del afrontamiento emocional con la esperanza, y analizaron el afrontamiento emocional, y el procesamiento activo de la expresión de las emociones.

Como parte del análisis de la efectividad de las estrategias de afrontamiento, el modelo de Seiffge-Krenke (1993) diferencia el afrontamiento funcional del disfuncional y relaciona el afrontamiento funcional con las respuestas activas que implican la adopción de medidas concretas para enfrentar la situación estresante, mientras que el afrontamiento disfuncional incluye la retirada y actitudes relacionadas con el pensamiento fatalista (Wong, Wong y Scott, 2006).

Como parte de este análisis también se ha defendido la necesidad de un conjunto más amplio de criterios de evaluación de la eficacia del afrontamiento ya que los criterios de evaluación del afrontamiento deben ser derivados de los objetivos del afrontamiento individual (Chun, Balls-Organista y Marin, 2003) así como también deben incluir una evaluación de la bondad de ajuste entre persona-ambiente (Lazarus y Folkman, 1984).

Como parte del estudio realizado por Castaño y León del Barco (2010) se analizó el afrontamiento desde una perspectiva situacional contextual, en donde primero se pretendía marcar una diferencia entre estilos y estrategias de afrontamiento para conocer más acerca de las respuestas que las personas utilizan ante eventos estresantes. Estos autores realizaron un estudio acerca de los estilos y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés interpersonal, a su vez dan a conocer la relación que este estudio guarda con el área de la salud mental.

Castaño y León del Barco (2010) consideran a los estilos de afrontamiento como predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones así como también consideran a los estilos de afrontamiento responsables de las preferencias individuales en el uso de determinados tipos de estrategias (Fernández Abascal, 1997). Por otro lado consideran a las estrategias de afrontamiento como procesos concretos que se utilizan en cada contexto y que pueden ser cambiantes dependiendo de la situación (Castaño y León del Barco, 2010).

Algunas perspectivas estudian el afrontamiento con base en aspectos contextuales, otras en función de la relación persona-ambiente; por otro lado también se menciona la perspectiva centrada en la emoción, en la cual se estudian las respuestas que las personas utilizan para enfrentarse a eventos estresantes con base en la expresión y el manejo de las emociones. También se hace referencia a la perspectiva que estudia el afrontamiento relacionado a aspectos religiosos, espirituales y existenciales, los cuales son considerados factores transformadores para los individuos. Finalmente en base a cada uno de estos puntos de vista se estudió al afrontamiento y en la actualidad estas perspectivas ayudan a entenderlo de una manera más enriquecida.

1.3 El estudio de las estrategias de afrontamiento

De acuerdo con Trianes (1999) las estrategias de afrontamiento, son comportamientos intencionales dirigidos al logro de objetivos, que ponen en juego recursos personales, ajustando su selección por el sujeto a las demandas y exigencias de la situación. Muchas de estas estrategias de afrontamiento son cognitivas, de manejo de la memoria, de la información y de atención selectiva (Fierro, 1997). Por lo antes mencionado, es importante tomar en cuenta que existe un gran número de estrategias de afrontamiento, las cuales se evaluarán en base a diversos factores y a la situación en la que se encuentre el sujeto ya que cada una de estas estrategias responderá a las demandas de los individuos dependiendo de las tensiones de la vida cotidiana.

De acuerdo con Stanton y Dunkel-Schetter (1991) en los últimos veinte años se ha investigado sobre qué son las estrategias de afrontamiento y cuál es su

objetivo, se ha analizado cómo se enfrenta la gente ante elementos estresantes determinados tales como: enfermedades crónicas, estresores cotidianos como un fuerte ritmo de trabajo, exámenes, actividades escolares, problemas familiares, pérdidas, etcétera. (Vázquez, Crespo y Ring, 2000).

Ante un mismo suceso potencialmente estresante la gente presenta reacciones muy diversas. Las investigaciones iniciales sobre el estrés partían del supuesto implícito de la existencia de estresores prácticamente universales, es decir, ciertas condiciones ambientales con capacidad para llegar a agotar la resistencia de cualquier organismo. Pronto se observó que existían enormes diferencias sobre cómo diferentes personas afrontan el mismo suceso.

A partir de ello podemos decir que para el proceso de afrontamiento existen una gran variedad de estrategias que nos ayudan a enfrentar las situaciones que generan estrés, ansiedad y angustia. Tales estrategias constituyen modos diversos de afrontamiento, las cuales como se mencionó anteriormente se emplearán dependiendo de la situación y la evaluación que se haga sobre ellas. Ante ello es importante destacar que las emociones juegan un papel importante al momento de afrontar puesto que éstas serán una clave para la elección de las estrategias de afrontamiento, esto se debe a que ante un estímulo estresante proveniente del medio, el organismo realiza una evaluación y proporciona estrategias de afrontamiento a las que se suman expresiones emocionales, y actúan en consecuencia dando una serie de respuestas. Tanto la evaluación que realiza la persona como sus emociones concomitantes, influyen en los procesos de afrontamiento. Es porque ello que la alteración de la relación de la persona con su medio es reevaluada y produce un cambio en la intensidad de la emoción. Visto así, el afrontamiento es un mediador de la respuesta emocional (Zavala, Rivas, Andrade y Reidl, 2008).

Stanton, Danoff-Burg, Cameron y Ellis (1994) analizaron el afrontamiento desde un enfoque emocional, que involucra activamente el procesamiento y la expresión de las emociones. A partir de lo cual proponen una escala de enfoque emocional la cual consiste en dos subescalas: procesamiento emocional y expresión emocional. Por otro lado este enfoque se asoció con una disminución de la

depresión, de la hostilidad y con el aumento de la satisfacción con la vida para los hombres, a su vez la expresión emocional se asocio con la esperanza en las mujeres (Stanton et al.1994).

Es importante mencionar que el estudio del afrontamiento se ha relacionado, un gran número de veces con la regulación emocional. Kopp (1989) es un pionero en el trabajo sobre el tema, por lo tanto ha argumentado que la regulación emocional es un término usado para caracterizar el proceso y las particularidades involucradas en el afrontamiento con altos niveles de emociones negativas y positivas. Para Rossman (1992) los modelos para el estrés, el afrontamiento y los procesos de regulación emocional incluyen una evaluación de las circunstancias ambientales significativas, de las experiencias emocionales y de la selección de alguna acción para regular la emoción (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Es importante mencionar que los procesos reguladores de las emociones comparten una meta funcional y esto nos ayuda a comprender su relación con las estrategias de afrontamiento, ya que ayudan a minimizar la frecuencia, intensidad, duración y la ocurrencia situacional de los estados emocionales internos. Algunos de estos procesos reguladores son habituales y ocurren dentro o fuera de la conciencia, mientras que otros son más intencionales. Sin embargo, la mayoría de los procesos implican alterar la forma o frecuencia de los sucesos que preceden una respuesta emocional o las consecuencias de la respuesta (Forsyth, Eifert y Barrios, 2006).

Por lo antes mencionado el mejor afrontamiento será aquel que pueda modificar la relación individuo-entorno en el sentido de mejorarla, puesto que el afrontamiento es considerado como equivalente de la actuación efectiva para la solución de problemas (Lazarus y Folkman, 1986). El afrontamiento es además un subconjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo y no incluyen todo aquello que hacemos con relación al entorno. Lazarus y Folkman (1986) destacaron dos estilos de afrontamiento: centrado en el problema y centrado en la emoción. Lazarus y Folkman (1984) propusieron ocho estrategias: confrontación, planificación, aceptación, distanciamiento, autocontrol, reevaluación positiva, escape o evitación y búsqueda de apoyo social (Figueroa y Cohen, 2003). Carver, Scheier y

Weintraub, en 1989, ampliaron el panorama presentando quince estrategias: el afrontamiento activo, la planificación, la supresión de actividades competitivas, la postergación de afrontamiento, el soporte social instrumental y emocional, la reinterpretación positiva, la aceptación, la negación, el acudir a la religión, la expresión de las emociones, el uso de alcohol y drogas y el compromiso conductual y cognitivo (Cassaretto et al., 2003).

Frydenberg (1997) propuso dieciocho estrategias de afrontamiento agrupadas en tres estilos de afrontamiento. El primero de estos estilos llamado "Resolver el problema", comprende las estrategias: Concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito; invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, distracción física y reservarlo para sí. El segundo estilo se denomina "Referencia a otros" y las estrategias son: Buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional. El último estilo, el "Afrontamiento no productivo" comprende las siguientes estrategias: preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y autoinculparse. (Solís y Vidal, 2006).

Krohne (1989) en su modelo bidimensional de estrategias intrapsíquicas, distinguió dos tipos principales de estrategias de afrontamiento: la primera es la relacionada con la vigilancia, la cual se caracterizó por una aproximación y un procesamiento intensificado de los rasgos de información relevante; el propósito general del sujeto era ganar control y protegerse de la amenaza. La segunda estrategia era la evitación o prevención cognitiva, vista como retirada (repliegue) de la información amenazante; el propósito general era reducir el arousal engendrado por la confrontación con un evento aversivo. Ambos términos eran usados para describir acciones y operaciones cognitivas relacionadas con el estrés actual, así como para indicar diferencias interindividuales en la inclinación disposicional hacia una cierta clase de estrategias. Se trataba de un modelo determinado disposicionalmente que se enfocaba sobre aquellas estrategias orientadas a cambiar la representación subjetiva de los elementos objetivos inherentes a una situación amenazante (Omar, 1995).

De acuerdo con Verduzco (2006) Rothbaum et al. (1990) clasificaron treinta y cinco estrategias de afrontamiento, agrupadas en tres estilos: afrontamiento de control directo, afrontamiento de control indirecto y abandono de control. Otros autores como Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) por su parte desarrollaron doce familias de afrontamiento basándose en una extensa investigación de artículos relacionados. Las doce familias están integradas por las siguientes estrategias: resolución de problemas, búsqueda de información, impotencia, escape, confianza en sí mismo, búsqueda de apoyo, delegar, aislamiento social, adaptación, negociación, sumisión y oposición.

Estos son solo algunos autores que han desarrollado diversas investigaciones referentes al afrontamiento y a sus diversas estrategias, es importante destacar que algunos hacen referencia a estrategias de afrontamiento y otros a los estilos. Por lo cual debemos distinguir estos dos conceptos. Los estilos de afrontamiento son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional. Las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes (Fernández-Abascal, 1997). De igual forma las estrategias de afrontamiento son capacidades adaptativas, eficaces frente al estrés diario y reducen las posibilidades de enfermedades e incrementan la probabilidad de alcanzar y mantener mayores niveles de salud y calidad de vida (Folkman y Moskowitz, 2004; Urzua y Jarne, 2008).

A diferencia de las estrategias de afrontamiento adaptativas, las estrategias desadaptativas se encuentran relacionadas con la presencia de elementos que indican temor hacia el futuro o intranquilidad a lo que vendrá, también se pueden relacionar con elementos que reflejan la incapacidad del sujeto para tratar el problema, lo cual se puede expresar con el desarrollo de síntomas psicossomáticos. Las personas que presentan afrontamiento improductivo pueden llegar a ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí (Pireira, 2010).

Algunas estrategias de afrontamiento son más estables y consistentes a través del tiempo que otras, aunque es importante tomar en cuenta que esto

depende de las interpretaciones que las personas hacen. Cada estrategia de afrontamiento puede producir resultados positivos en un contexto, o en una persona en particular. Lo que sugiere investigar las circunstancias particulares de las estrategias que producen resultados adaptativos o desadaptativos (Lazarus, 1993).

Por lo tanto, las habilidades de afrontamiento serán consideradas un elemento influyente en la promoción del desarrollo en la infancia y la adolescencia, ya que las estrategias de afrontamiento utilizadas por escolares en una situación específica, se relacionan con una mayor o menor adaptación y grado de bienestar psicológico (Cappa, Moreland, Conger, Dumas y Conger, 2011; González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). Algunas estrategias de afrontamiento son defensivas y suelen servir para resolver el problema, esto se evaluará en la medida que va cambiando su relación con el entorno por lo que cualquier cambio en la relación entre el individuo y el entorno dará lugar a una reevaluación de lo que está ocurriendo así como de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto (Lazarus y Folkman, 1991).

De acuerdo con Lazarus (2000) el afrontamiento no es sólo un conjunto fijo de estrategias de las que echamos mano cada vez que las necesitamos, sino que son una pauta cambiante para responder a lo que está ocurriendo. Todos utilizamos una serie de estrategias de afrontamiento para controlar nuestras emociones, por lo cual, de acuerdo con este autor no es posible decir que ciertas estrategias de afrontamiento son siempre o casi siempre de utilidad, tampoco se puede decir que otras son siempre o casi siempre ineficaces o contraproducentes.

A pesar de que las estrategias de afrontamiento son variables y no siempre funcionan de la misma manera en todas las situaciones, ni para todas las personas es importante considerar que las estrategias pueden actuar como parachoques del estrés aumentando la habilidad del sujeto para reajustarse y reducir la probabilidad de desórdenes psicológicos y fisiológicos (Omar, 1995).

A partir de lo anterior podemos decir que de acuerdo a las investigaciones, aún no quedan ciertamente determinados, cuáles son los patrones que funcionan y cuáles no, y bajo qué condiciones y para quién (Lazarus y Lazarus, 2006). Es por

ello que se ha considerado el campo de investigación del afrontamiento poco claro debido a la variabilidad de las respuestas de afrontamiento, ya que estas dependen del estresor por lo que es necesario tener en cuenta que se tienen diferentes estrategias de afrontamiento en la niñez, en la adolescencia y en la adultez.

Capítulo 2

ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO EN NIÑOS

2.1 Antecedentes

El significado de la palabra estrés ha sido importante en la vida de todos los seres humanos, ya que se encuentra estrechamente ligado con la vida cotidiana de cada individuo, esto se debe a que todo el mundo alguna vez tuvo o tiene estrés, dicha palabra nos trae a la mente un conjunto de situaciones y características que van unidas a él: exceso de trabajo, múltiples ocupaciones, tráfico, tareas escolares, enfermedades o alguna otra situación capaz de provocar tensión. Sin lugar a dudas existen diversas disciplinas que estudian al estrés desde diferentes perspectivas, pero en realidad ¿qué significa el estrés?

Se definió la palabra “load” como una fuerza externa; mientras tanto estrés hizo referencia a la fuerza generada en el interior de un cuerpo como consecuencia de la acción de una fuerza externa “load”, que tiende a distorsionarlo; y “strain” hace referencia a la deformación o distorsión sufrida por el objeto. Los conceptos de estrés y “strain” persistieron y, en la medicina del siglo XIX, fueron concebidos como antecedentes de la pérdida de salud (Hinkle, 1977 citado en Lazarus y Folkman, 1991).

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1991) Walter Cannon en 1932 imprimió vitalidad a las investigaciones del momento sobre psicología de la emoción y consideró al estrés como una perturbación de la homeostasis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, entre otras situaciones.

La definición dada por la Real Academia de la Lengua (s.f.) acerca del estrés desde una perspectiva médica dice: “Situación de un individuo o de alguno de sus órganos o aparatos que por exigir de ellos un rendimiento superior al normal los pone en riesgo próximo a enfermar.” (Fierro, 1997, p. 5) Posteriormente se define al estrés desde la perspectiva del psicológico como una “Situación o experiencia de la persona o de alguno de los sistemas de personalidad que por exigir de ella un

rendimiento superior al normal la pone en riesgo de funcionar mal”. Por otra parte para Selye (1936), el estrés es una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga. Para Fierro (1997) El estrés es la respuesta fisiológica y psicológica del cuerpo ante un estímulo (estresor) que puede ser un evento, objeto o persona.

De acuerdo con Fierro (1997) el estrés se caracteriza por diferentes aspectos, en su análisis sobre la literatura científica implica cualquier factor que actúe interna y/o externamente, y puede ser un evento o cualquier estímulo ambiental que produzca estrés en una persona así como también puede ser una respuesta subjetiva hacia lo que está ocurriendo. A partir de esto se le consideró como estado mental interno de tensión o excitación y como un proceso de manejo interpretativo, emotivo y defensivo que ocurre dentro de la persona. Por otro lado también se interpretó el concepto de estrés como una reacción física del cuerpo hacia una demanda o a una intrusión perjudicante.

Una figura importante con respecto al tema del estrés es Hans Selye, considerado el padre del estrés. En 1963, publicó en el *British Journal Nature* un informe acerca del Síndrome de Adaptación General (SAG) también conocido como el Síndrome de Estrés señalado como el proceso bajo el cual el cuerpo confronta. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1991) para Selye el estrés podría ser cualquier cosa, desde la privación prolongada de alimento hasta la inyección de una sustancia extraña al cuerpo. Por estrés, Selye (1957) entendió al estrés nervioso como una respuesta no específica del cuerpo frente a cualquier demanda (Trianes, 1999).

Cuando a fines de la década de los setentas, Selye empezó a usar el término “estrés” para indicar un tipo de respuestas humanas. Posteriormente él mismo señaló que debería haber elegido la palabra “strain”, que significa forzar o violentar, por ser más consistente con lo que quería indicar. Como bien lo señala Jex et al. (1992) los investigadores han definido el estrés al menos de tres formas diferentes: como un estímulo, como una respuesta y como la relación entre estímulo-respuesta (Omar, 1995):

- La definición de estrés como un estímulo focaliza la atención sobre los estresores (que puede ser cualquier evento) que requieren algún tipo de respuesta adaptativa, en este contexto, estrés significa cualquier fuerza externa sobre un objeto o una persona.
- La definición de estrés como respuesta está asociada con lo que más comúnmente se refiere a “forzar” o “violentar”, estrés es una respuesta del sujeto a los estresores del entorno, Selye se refiere a este tipo de estrés como la reacción del organismo ya sea psicológica, sociológica o comportamental.
- La definición del estrés como la relación entre estímulo-respuesta, tiene que ver con la interacción entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas del individuo. En este contexto, el término “estresor” es a menudo usado para referirse a las condiciones ambientales y organizacionales, y el término “forzar” (strain) es usado para referirse a las respuestas del individuo a aquellas condiciones.

Para Fleming, Baum y Singer, (1984) y Shinn et al. (1984) el término estrés significa: carga, peso, esfuerzo, tensión. Y de igual forma el término “strain” tiene un concepto similar: tensión, tirantez, esfuerzo. Lazarus (1991) consideró que no todos los interesados en temas relacionados con el estrés se muestran optimistas con respecto al valor del término. En 1966, Lazarus sugirió que el termino fuera tratado como un concepto organizador utilizado para entender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal; por tanto, no se consideró al estrés como una variable sino como una rúbrica de distintas variables y procesos, el término por sí solo no es suficiente para causar cualquier enfermedad sino que, para que se dé una enfermedad relacionada con éste, han de darse también otras condiciones: tejidos vulnerables o procesos de afrontamiento inadecuados; para que tenga una aparición y consecuencias es necesaria la existencia de diversos factores en el individuo y en el entorno, así como una determinada combinación entre ellos.

Lazarus y Cohen (1977) hablaron de tres tipos de acontecimientos que generan estrés, los cuales son: los cambios mayores (a menudo se refieren a cataclismos y afectan a un gran número de personas), los cambios menores que afectan sólo a una persona o a unas pocas y, en tercer lugar, los ajetreos diarios. Así mismo Lazarus y Folkman consideraron al estrés como un proceso, resultado de una evaluación de daño/ pérdida, de amenaza o desafío (Lazarus y Folkman, 1991).

Se considera que hay muchos factores personales que influyen en las evaluaciones que las personas hacen en relación al estrés, pueden ser factores motivaciones, compromisos, creencias y expectativas, para Jiménez (2012) una parte del trabajo más importante de Lazarus fue definir los factores situacionales que hacen probable una evaluación estresante, tales como: la novedad, la inminencia, la predictibilidad, la duración, la incertidumbre, la ambigüedad y la cronología biográfica. Toma en cuenta además, los acontecimientos ocultos y la sumación de acontecimientos menores.

En diversas investigaciones se ha considerado importante el estudio de los estresores diarios ya que estos pueden causar importantes alteraciones debido a su carácter recurrente en la vida de las personas, y pueden llegar a ser más importantes en el proceso de adaptación y de conservación de la salud, así como también se ha mantenido la teoría de que cualquier cambio sea positivo o negativo, puede tener un efecto estresante en la persona (Lazarus y Folkman,1991).

Para Lazarus fue importante definir el estrés como un concepto que no hace únicamente referencia a las condiciones ambientales, sino que también toma en cuenta las características del individuo. A partir de esto se adoptó la perspectiva relacional en donde se consideró básico tomar en cuenta la naturaleza de la relación entre el estímulo, la respuesta y sus consecuencias adaptativas. Por lo tanto el significado del estrés psicológico, es definido por Lazarus y Folkman (1991) como una reacción particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

2.2 La niñez como una etapa de desarrollo

En términos históricos la infancia no era considerada una etapa digna de estudio hasta la segunda mitad del siglo XIX. Durante el siglo XVII surgieron interpretaciones de la infancia como la expresión publicada por el Abad Bérulle: “no hay peor estado más vil y abyecto después de la muerte, que la infancia”, Tomas de Aquino juzgaba que “solo el tiempo podía curar de la niñez y de sus imperfecciones” por lo que en esa época se consideraba al niño como un homúnculo que estaba relacionado con la falta de evolución y la falta de cambios cualitativos (Enesco, s/f, p. 2). Estas perspectivas del niño se pueden relacionar con la idea de “pecado original” propuesta por la doctrina cristiana en la cual se interpretaba a los niños como seres malévolos, con inclinaciones hacia lo maléfico y se consideraba que el objetivo de la educación infantil era salvarlos de su pecado (Santrock, 2006).

La idea de la “Tabula rasa” fue otra de las consideraciones filosóficas de occidente que formó parte de las ideas sobre la infancia a través de la historia, esta propuesta fue dada a finales del siglo XVII por el filósofo inglés John Locke. La idea de que el niño era una tabula rasa, significaba que era una hoja en blanco, a partir de esto se consideraba que cada individuo adquiriría sus características a través de las experiencias y que las vivencias durante la infancia resultaban de gran importancia para determinar características propias de la edad adulta (Santrock, 2006).

El estudio de la infancia fue precedido por una falta de su reconocimiento como una etapa con características y cualidades propias. Posteriormente con la llegada de la revolución industrial en el siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau aportó algunas ideas que impactaron el área del desarrollo humano y de la infancia específicamente. Como parte de la idea de “bondad innata” se afirmaba que los niños eran buenos por naturaleza (Santrock, 2006) este autor también considero al niño como un ser que poseía características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral (Enesco, s/f).

De acuerdo con Ariés (1986) la Europa medieval no tenía una noción de la infancia y la niñez como etapa digna de mención, ya que los niños vivían mezclados

con los adultos, por lo que no se les atribuía un espacio propio en el mundo a su medida (Perinat, 2007). La importancia de diferenciar la niñez de otras etapas del desarrollo comenzó a tomar fuerza, a partir de que se desarrollaron diversas propuestas de estudio de la infancia por algunos autores a lo largo del siglo XIX.

El estudio de la infancia germinó en los Estados Unidos con las aportaciones literarias de: Mrs. Moor en 1896, con su libro titulado "The mental Development of the Child"; así como también con la aportación de Miss Shinn en 1900 con su obra "The Biography of a Baby. J.M. Baldwin también tuvo aportaciones al estudio de la infancia en 1906 con su obra "Mental Development of the Child and the Race". El interés por esta etapa de desarrollo surgió en estos años por la motivación de diferenciar a la infancia de otras etapas aso como para darle el reconocimiento de un período con características propias y fases definidas por lo que de acuerdo a Perinat (2007) los primeros años del siglo XX se consideran el punto de partida de la ciencia del niño.

El estudio del desarrollo del ciclo vital ha servido como base para el estudio de la infancia como una etapa de interés debido a que el crecimiento y el desarrollo se han considerado espectaculares durante las primeras dos décadas de la vida. A pesar de que la perspectiva del ciclo vital ha considerado que el desarrollo implica crecimiento, mantenimiento y regulación por mucho tiempo se ha considerado de suma importancia profundizar en los cambios ocurridos durante las primeras etapas de la vida (Santrock, 2006). De acuerdo a este autor los estadios del desarrollo correspondientes a la infancia parten desde el desarrollo prenatal y el nacimiento, este estadio evolutivo se extiende desde la concepción al nacimiento como un periodo de gran crecimiento; el siguiente periodo corresponde a la primera infancia se extiende desde el nacimiento hasta los 18 o 24 meses, se considera a este periodo de máxima dependencia de los adultos y con esto el inicio de variadas actividades psicológicas; posteriormente la niñez temprana implica el final de la primera infancia hasta los 5 o 6 años de edad, durante este periodo los niños aprenden a ser mas auto-suficientes. La niñez intermedia o tardía se extiende desde los 6 a los 11 años lo cual corresponde a la escuela primaria, se considera que los niños llegan a dominar habilidades fundamentales de lectura, escritura y aritmética

así como también se considera que se exponen formalmente al mundo y a su cultura lo cual se relaciona con sus propios logros y con su auto-control.

Para McCandless (1984) casi todos los aspectos del desarrollo infantil han sido examinados y prosigue el estudio del crecimiento, desde el momento de la concepción hasta la adolescencia; el desarrollo social, incluidos los efectos de la interacción de los niños entre sí, con sus padres, maestros y la sociedad en general; y el desarrollo cognoscitivo o mental, entre cuyos elementos están la facultad para adquirir el lenguaje, la inteligencia, la creatividad, y otros muchos aspectos en que intervienen los procesos mentales. Dicho autor mencionó que toda la información reunida acerca de los niños es importante, pero por sí misma no explica en realidad el desarrollo de éstos, por ello es importante describir algunas de las teorías más representativas que explican el desarrollo de los niños.

Para poder hablar del desarrollo de los niños, es necesario conocer las diversas teorías del ciclo vital, ya que dentro del campo de la psicología del desarrollo existen cuatro puntos de vista teóricos distintos: biológico, psicoanalítico, del aprendizaje y del desarrollo cognoscitivo. Cada uno ofrecerá diferentes panoramas para conocer el desarrollo en los infantes (Bee y Mitchell, 1987).

Como parte del punto de vista biológico, la perspectiva genética explica el desarrollo en términos de las diferencias entre los niños dando gran importancia a la velocidad y al patrón de proceso. Algunos psicólogos del desarrollo sostienen que el estudio de la genética puede explicar las diferencias en los patrones característicos de respuesta de los individuos así como de las características de temperamento y personalidad. Bee y Mitchell (1987) mencionan que las teorías psicoanalíticas destacan considerablemente el aspecto del desarrollo y suponen que los procesos internos son tan importantes como las experiencias externas en la conformación de la conducta.

De acuerdo con Mc Candless (1984) la teoría psicodinámica fue la primera proposición de la personalidad que se elaboró a conciencia y ha tenido gran influencia en la configuración del pensamiento del siglo XX, en especial en cuanto a la importancia de la niñez. A pesar de esto Mc Candless consideró que esta teoría

no explicaba todas las conductas humanas, en especial las que se dan en las culturas que no pertenecen al territorio Estadounidense ni al territorio de Europa Occidental.

La principal teoría psicodinámica fue formulada por Sigmund Freud, en esta se señaló que la conducta humana recibe influencia de energías o fuerzas internas, como la energía de la libido. La energía de la libido se libera mediante sistemas biológicos diferentes, durante diversas etapas de desarrollo: la etapa oral que va desde el nacimiento, al año y medio de vida; la etapa anal (del año y medio a los 3 años) la etapa fálica (3 a 6 años de edad) el periodo de latencia (6 a 12 años de edad) y la etapa genital (después de los 12 o 13 años de edad) (McCandless, 1984).

Otra teoría del desarrollo fue representada por Jean Piaget, quien impulsó la propuesta cognoscitiva en la cual se le da gran importancia al desarrollo intelectual. Como parte de esta teoría también propusieron algunas etapas para el desarrollo intelectual: la etapa sensoriomotora la cual implica los dos primeros años de vida; la etapa preoperacional la cual se desarrolla de los 2 a los 7 años; el periodo de operaciones concretas es de los 7 a los 11 años y el periodo de operaciones formales de los 11 a los 15 años (McCandless, 1984).

Erik Erikson, psicoanalista estadounidense de origen alemán, realizó contribuciones a la teoría del desarrollo como parte de un interés centrado en el conocimiento de las diferentes etapas que componen el desarrollo humano. Erikson define el desarrollo durante la vida como una búsqueda prolongada de un sentido de la identidad (Bee y Mitchell, 1987).

Erikson (1950) propuso etapas psicosociales que van desde los primeros meses de vida hasta la etapa adulta. La primera etapa que la llamó confianza básica versus desconfianza en la cual el niño desarrolla su confianza con su principal cuidador. La segunda etapa: autonomía versus vergüenza y duda, el niño en esta etapa comienza con la búsqueda de su autonomía. La etapa posterior la nombró iniciativa versus culpa, en la cual a pesar de que el niño se vuelva más seguro puede llegar a experimentar sentimientos de culpa. Posteriormente en la etapa de diligencia versus inferioridad el niño comienza a relacionarse con el medio social y

a aprender los aspectos culturales básicos que demandan en el área escolar. Consecutivamente nombró a la siguiente etapa, identidad versus confusión de papeles en la cual ya se ha convertido en adolescente para ir en búsqueda de su futuro y de quien en realidad es. Las últimas tres etapas que propuso este autor son propias de la edad adulta y las nombra intimidad versus aislamiento, generatividad versus estancamiento e integridad del ego versus desesperación. Es importante mencionar que para Erikson el desarrollo continúa a lo largo de todo el curso de vida por lo tanto su interés incurrió en cada uno de los periodos de la existencia del ser humano, tomando especial atención en lo que para él eran los problemas o dilemas característico de una faceta particular de la identidad (Santrock, 2006).

Estas son algunas de las teorías más representativas en el estudio del desarrollo y que específicamente profundizan en la infancia, en aspectos de la personalidad, en el área cognoscitiva y en el desarrollo de la identidad. La teoría sociocultural propuesta por Lev Vigotsky fue otra propuesta para el estudio del desarrollo y del aprendizaje que dio gran importancia a los aspectos relacionados con la interacción social y con los objetos de la propia cultura. En esta teoría los niños construyen de forma activa su propio conocimiento por lo que también se considera una propuesta además de social, cognitiva, en donde se hace un análisis del desarrollo, del lenguaje y de las relaciones sociales (Santrock, 2006).

La teoría del rol resulta ser un punto de vista relacionado con la sociología ya que sus supuestos se basaron en las relaciones con los demás y en los roles que cada individuo adopta desde que es niño hasta la edad adulta. Para esta suposición existen factores determinantes del estudio de los roles; la cultura específica y la época en la que se está desempeñando el rol. Esta teoría resulta ser explicativa para comprender aspectos del desarrollo relacionados con la cultura y la sociedad aparte de ser importante para la comprensión del desarrollo a lo largo de la vida ya que el conjunto de roles que las personas adoptan, cambia sistemáticamente a partir de la niñez a la vejez. En esta teoría se resalta de gran manera las tensiones que se pueden experimentar al poner en práctica el rol que se adopta y en el caso de los papeles de la infancia, las dificultades estarían relacionadas con: los roles sexuales, las expectativas culturales básicas y las expectativas sociales propias de su género. Estas autoras esperan que los niños se comporten de manera distinta

que los adultos. El concepto del rol, resulta ser útil al hablar acerca de las transiciones en las vidas de los niños, prestando atención también a las tensiones que estos experimentan cuando cambian los roles y se asumen otros nuevos (Bee y Mitchell, 1987).

El resultado de integrar las teorías del desarrollo sería tener una visión lo más completa de los cambios que experimenta el ser humano, específicamente los niños en el proceso de desarrollo y de los factores: biológicos, psicológicos, cognitivos, emocionales y socio-culturales que intervienen en el crecimiento. Cada una de estas teorías tiene su principal precepto en el cual se basan para explicar el motivo por el cual se da el desarrollo a lo largo de la vida, y a pesar de las diferencias que cada una tenga, es importante mencionar que tanto teóricos psicoanalíticos como los del desarrollo cognoscitivo ven al desarrollo como una larga serie de cambios cualitativos.

Como resultado de estas aportaciones y del reconocimiento de la infancia como una etapa caracterizada por grandes cambios, en la actualidad su definición está relacionada con el buen proceso y desempeño en cada una de las áreas de desarrollo del niño. De acuerdo a la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) se acordó que un niño es todo ser humano menor de dieciocho años de edad. Posteriormente como resultado del consenso mundial ratificado por la CDN se le considera a la niñez una nueva categoría social comprendida como el periodo de la vida entre el nacimiento y los dieciocho años de edad (CEAMEG, 2009).

Como resultado de diversos debates en relación a la definición de la niñez, se considera a la infancia como una etapa que implica mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, y se consideran importantes las condiciones y la calidad de vida de las niñas y los niños. A pesar de los retos que se han enfrentado para definir infancia, se ha llegado a un criterio que se considera ampliamente compartido, se considera a la infancia como un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, aprender, jugar y desarrollarse (CEMEG, 2009).

En este estudio se hace referencia al periodo específico de la niñez reconocido como infancia media o tardía que comprende de los 6 a los 12 años. Consideramos importante profundizar en este período de transición ya que es en donde la mayoría de los niños empieza la escuela y resulta un momento decisivo para muchos. Bee y Mitchell (1987) mencionan que al igual que las primeras transiciones, esta etapa suele estar marcada por aumentos en los problemas conductuales, dificultades para adaptarse a la escuela, pérdidas de apetito u otros síntomas así como también se caracteriza por ser un período de excitación y de alegría en los niños.

Para algunos autores no fue relevante profundizar en esta etapa debido a que la consideraban un periodo relativamente corto, en el cual no se lograban visualizar cambios significativos, a pesar de esto otros investigadores consideraron importante el estudio de la infancia intermedia ya que implica grandes cambios en relación al desarrollo cognitivo y a los retos sociales.

Es esta etapa también llamada etapa escolar debido a que como parte de los retos sociales y culturales a los que se enfrenta el niño se encuentra la experiencia con los pares, experiencias que comienzan a tomar gran importancia en sus vidas. Otro de los retos son las demandas que tienen que afrontar para asimilar la educación de la cultura a la que pertenezcan, lo cual influirá en un comportamiento socialmente aceptado.

La infancia intermedia o edad escolar como la denominan el *Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia* se ha considerado una etapa clave para el desarrollo humano, por lo cual se ha prestado una mayor atención a las características de esta etapa dependiendo del país y la cultura. Aspectos como la familia, la comunidad y la escuela son esenciales en esta etapa de significativo crecimiento para un mejor desarrollo en el aprendizaje, el juego, el descubrimiento, el desarrollo motor y para la creatividad (UNICEF México, 2008)

Es en esta etapa en donde el niño interactuará con nuevos pares y adultos, lo cual le permitirá ser más independiente, desarrollar nuevas habilidades académicas y cognitivas, al igual que perfeccionar las ya adquiridas.

Para Bee y Mitchell (1987) en este periodo se manifiestan diversos desarrollos como lo son:

- Desarrollo físico: el crecimiento físico continúa a un paso estable y sin que se presenten impulsos significativos hasta la pubertad. Entre las niñas, la pubertad puede empezar en esta etapa. Las capacidades motoras generales siguen desarrollándose; el niño puede andar en bicicleta, jugar pelota y realizar otras tareas motoras complejas. Los niveles adultos de agudeza visual son alcanzados.
- Desarrollo cognoscitivo: este es el período que Piaget denomina de las operaciones concretas, el pensamiento del niño se torna reversible y puede efectuar operaciones como la suma, la resta y el ordenamiento en serie. Está menos relacionado con las características físicas de los objetos, y es más capaz de realizar acciones mentales. Capta también la conservación. Es ahora cuando se observa la lógica inductiva.
- Desarrollo del lenguaje: aunque se ha adquirido la capacidad básica del lenguaje, es en este período cuando el niño normalmente aprende a leer y a escribir, y aprende formas de construcción de oraciones más complejas como las oraciones pasivas.
- Desarrollo social: Freud llamó a éste periodo de latencia debido a que los intereses sexuales parecen estar ocultos de modo considerable. Los amigos se vuelven muy importantes, pero casi todos los grupos de compañeros están compuestos por miembros del mismo sexo. Los niños están explorando y aprendiendo sus roles sexuales en parte a través de la imitación de los modelos del mismo sexo. Las vinculaciones con los padres son menos visibles pero siguen estando presentes. Las amistades individuales adquieren importancia especialmente para las niñas.

Lo que se observa durante los años de escuela primaria, es la comprensión del niño acerca de lo que es el mundo, de lo que son las personas y sus relaciones, y como estas cambian fundamentalmente de una perspectiva egocéntrica a una más recíproca (Bee y Mitchell, 1987).

La teoría de W. Zeller (s.f.) explicó como el crecimiento implica cambios en la configuración corporal que corresponden a los cambios que se dan en la transformación psíquica. De acuerdo a esta teoría el crecimiento sería el resultado de procesos morfogenéticos que se manifiestan en épocas determinadas. La primera “transformación morfogenética” aparece entre los cinco años cuatro meses y seis años diez meses, marcando el final de la infancia y el comienzo de la edad escolar. La segunda “transformación” marcará el término de la niñez y el comienzo de la adolescencia (Pedrosa, 1976).

Para Pedrosa (1976) cuando empieza el período de la edad escolar, el niño piensa mayormente por intuiciones, a pesar de que a los siete años sea la edad del “uso de razón”. En esta etapa ya existen pensamientos reflexivos pero la abstracción no aparecerá hasta los diez años. La causalidad sustituye al animismo y al artificialismo. La reversibilidad es aceptada; aunque aún no manipula los conceptos y el enriquecimiento de vocabulario (más de cuatro mil palabras a los nueve años) le proporciona una ayuda en el perfeccionamiento de su sistema mental. Esta etapa resalta el perfil intelectual y da a conocer que durante los siete años se da una mayor apertura al uso de la razón, a los ocho años se puede producir una mayor curiosidad en relación a aspectos de la sexualidad como la procreación y el nacimiento, a los nueve años considera que los niños entran en la edad del reposo y la organización de conocimientos; durante los diez y los once años habla del comienzo de la lógica abstracta.

De acuerdo con Santrock (2006) el crecimiento corporal y de proporciones, el desarrollo motor, el ejercicio físico, el deporte y la salud, así como los trastornos y las enfermedades son factores importantes a tratar en la niñez intermedia y tardía. Para este autor fue importante profundizar en cada una de estas áreas por los cambios significativos que se dan tales como el aumento del diámetro craneal y de la cintura, la longitud de las piernas, el endurecimiento de los huesos, el aumento en

el control del cuerpo y la mejoría de las destrezas de la motricidad fina debido a la mielinización del sistema nervioso central. Entre los diversos elementos que resultan de gran importancia en el estudio de la infancia intermedia y tardía este autor dio a conocer el desarrollo emocional, el desarrollo moral, el estudio del yo y del género.

Es importante destacar la importancia que diversos autores dieron al área motriz en esta etapa ya que impacta en el área escolar, el área de la salud y el área social, debido a que el buen desarrollo motriz en los niños da como resultado un mayor involucramiento en actividades deportivas, y en grupos de amigos, lo cual interviene en la relación con los pares y en el área de la salud debido a la mayor actividad física.

En esta etapa surge una mayor capacidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza (Kuebli, 1994, citado en Santrock 2006). Durante este periodo ya realizan evaluaciones de sí mismos en diferentes áreas lo cual se relaciona con el autoestima. La comprensión de poder experimentar más de una emoción concreta en una situación determinada está relacionada con la inteligencia emocional. Otro de los cambios en el desarrollo que se experimenta en esta etapa es una mayor capacidad para suprimir reacciones emocionales negativas así como el empleo de estrategias personales para reconducir los sentimientos (Santrock, 2006).

La niñez intermedia y tardía resulta ser de manera general una etapa en la que los niños gozan de una excelente salud y a pesar de que las enfermedades o los fallecimientos sean menos frecuentes en esta etapa, existen afecciones en la actualidad que pueden impactar el desarrollo sano de las niñas y los niños.

En el año 2009 en México había un total de 13 millones de niñas y niños entre los 6 y los 11 años de edad de los cuales 6.6 millones son niños y 6.4 millones son niñas. De acuerdo a las estadísticas de UNICEF 2009, más de la mitad de ellos se encuentran en situación de pobreza patrimonial, lo cual implica una falta de vivienda con infraestructura básica. Otra de las dificultades es que el 62% y el 28% no cuentan con los ingresos suficientes para cubrir sus requerimientos alimenticios. La falta de educación primaria resulta también ser una dificultad que

afecta a los niños en esta etapa. En el 2008 más de 357 mil niñas y niños entre 5 y 11 años no asistían a la escuela, como principal causa era la pobreza y el trabajo infantil, otra de las razones era la falta de apoyo por parte de los padres (UNICEF México, 2008).

En la actualidad existen diversos estresores que afectan el estado anímico de las niñas y los niños, todas las dificultades anteriormente mencionadas como la pobreza, la falta de educación, las enfermedades que pueden llegar a experimentar así como las diferentes condiciones en las que se pueden encontrar, pueden ser detonadores de estrés. De acuerdo a Santrock (2006), aprender a manejar el estrés es una parte importante de la vida emocional de los niños, por lo que el estudio del estrés resulta elemental para el estudio del afrontamiento y las estrategias.

Finalmente podemos decir que dichos cambios y nuevas estructuras intelectuales y emocionales así como las diferentes formas de responder ante diversas situaciones no solo son porque el niño lo desarrolla por sí solo con sus propios recursos, sino que estos cambios tendrán también que ver con el medio ambiente que lo rodea, su forma de interactuar con éste, así como, con sus cuidadores primarios, además de la importancia que tiene la manera en la que se estimula al niño para que se desarrolle en función a lo esperado con las teorías del desarrollo y con la sociedad y cultura a la que pertenezca.

2.3 Estrés en niños

Una pregunta que ha surgido a lo largo de los años, es saber si los niños y niñas de nuestra sociedad sufren de estrés. Para muchos, la etapa de la infancia es una época de gozo, libre de preocupaciones, separada de las cargas y responsabilidades del adulto, es considerada todo lo opuesto a poder siquiera pensar que un niño o niña pueda desarrollar un estado de estrés (Trianes, 2002).

El estudio del estrés en niños, durante mucho tiempo no tuvo la misma importancia que el del estrés en adultos, debido a que el estudio de la infancia como una etapa importante del desarrollo comenzó después de las investigaciones realizadas en adultos. Junto con el estudio de las características de la niñez como

una etapa del desarrollo también surgió el interés por sus padecimientos y por el estrés que experimentan.

Trianes (1999) menciona que en diversos campos de la investigación, se argumenta que si se habla de estrés infantil no es más que por esa tendencia a aplicar a la infancia todo lo que se encuentra en los adultos, a pesar de eso señala que tanto educadores como profesionales de la infancia, han tenido la oportunidad de tratar a muchos niños angustiados y con reacciones emocionales negativas ante determinados acontecimiento de su vida, lo que hace muy difícil negar su existencia en estas primeras etapas.

Durante una época se habló de la ansiedad en los adultos e inmediatamente se comenzó a hablar de ansiedad en niños, lo mismo ocurrió con la depresión y ahora con el estrés. La razón por la cual algunos investigadores no consideran que el estrés sea un padecimiento de los niños es porque los niños se encuentran en proceso de desarrollo el cual no ha concluido, por lo que habilidades cognitivas principalmente aun no se encuentran totalmente desarrolladas.

Oros y Vogel (2005) con base en la teoría transaccional propuesta por Lazarus y Folkman, describen que cuando las personas se estresan perciben que un estímulo ambiental amenaza su propio bienestar y las incapacita para hacerle frente de una manera adecuada. Dichas autoras, mencionan que esta teoría es quizá una de las aportaciones más relevantes puesto que destacan que la percepción de los estímulos dependerá de las características de cada individuo ya que las personas se diferencian en la forma de valorar la realidad, y dependerá del grado de vulnerabilidad y del perfil psicológico de cada uno.

Así como en los adultos, el estrés en los niños también se caracteriza por una respuesta o reacción ante el estresor y esa respuesta dependerá de las características que integran a los niños, así como de las características que posea el medio ambiente en el que viven y de su interacción

Trianes (1999) mencionó cuatro factores que resultan de gran importancia para el estudio del estrés aplicado en los niños, estos se presentan a continuación:

- Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
- Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.
- Este equilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
- Estos cambios a, su vez, perturban la adaptación de la persona.

A su vez esta autora propuso que existen diferentes factores que componen la experiencia del estrés en los niños, los cuales se presentan a continuación:

- Variables antecedentes: son todas aquellas relacionadas con los estímulos y situaciones estresantes que se perciben de esa manera por lo niños.
- Variables mediadoras: son aquellas que influyen en la calidad e intensidad de la vivencia que tiene el niño ante el estresor.
- Variables amortiguadoras o protectoras: son las condiciones personales y ambientales que tienden a disminuir el impacto del estímulo estresante y como resultado disminuye la intensidad de la respuesta.
- Factores de riesgo: son los factores biológicos, psicológicos y sociales que aumentan la probabilidad de experimentar estrés con mayor facilidad e intensidad y dan como resultado un aumento de la probabilidad de sufrir consecuencias físicas y psicológicas del estrés por parte del niño.
- Factores de afrontamiento: recursos personales, cognitivos y conductuales que sirven al niño como herramientas para superar y/o manejar el estrés.

La infancia es un período que se caracteriza por el cambio, por lo cual es necesario hacer frente a los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra, estos retos que se consideran inevitables en determinadas situaciones pueden convertirse en acontecimientos estresantes que pueden poner en peligro el proceso normal del niño (Trianes, 1999). Esta autora propuso acontecimientos externos potencialmente estresantes para muchos niños: las pérdidas, amenaza o daño, los desafíos o retos del entorno tales como las tareas evolutivas, la ambigüedad e incertidumbre de los acontecimientos, el exceso de

información y el exceso de estimulación. Como parte de los estresores también propuso los factores de tipo físico y psicológico que hacen a la persona vulnerable a manifestar reacciones de estrés.

Buendía y Mira (1993) mencionan factores que pueden ser estímulos estresantes en los niños, a continuación se mencionan algunos:

- Desarrollo y maduración: deficiencias, tareas y superaciones, separaciones autonomía.
- Familia: falta de apego, maltrato, divorcio, muerte, nacimiento de un hermano/a, entre otros.
- Escuela: demandas de separación, aprendizajes escolares, éxito y fracaso escolar, etiquetaje de diferencias.
- Relaciones con iguales: rechazo y no aceptación inhibición, timidez, pérdida o ausencia de amigos.
- Factores macro-socioculturales: pobreza, discriminación, desastres, entre otros.

Milgram (1996) (citado en Trianes, 2002) propone también una clasificación de acontecimientos que suelen ser considerados estresores en los niños:

- Este autor le llama pequeñas contrariedades de la vida a todas aquellas tareas rutinarias de la vida cotidiana que provocan tensión emocional, excitación o malestar.
- En relación al desarrollo o a las tareas evolutivas, resalta todas aquellas actividades o transiciones normales de cierta o larga duración.
- Los acontecimientos convencionales que generalmente son de corta duración, a pesar de ser considerados positivos pueden ser estresantes para los niños.
- Las situaciones que producen dolor y daño pero no amenazan la vida llamados acontecimientos negativos.
- Las alteraciones familiares graves.
- Desgracias familiares.

Los investigadores en el tema, consideraron que tomar en cuenta ciertas áreas de la vida del niño resulta básico; abordar áreas tales como la familiar, el área escolar, la salud y la relación con los pares, debido a que los niños y las niñas experimentan cambios importantes en estas áreas. Del Barrio en 1997, describió acontecimientos estresantes experimentados con más frecuencia en las niñas y los niños españoles y los agrupó en tres áreas: el área familiar, el área escolar y el área social. En el área familiar esta autora identificó como eventos estresantes más relevantes, el nacimiento de un hermano, los conflictos en la relación con los padres, el fallecimiento de un abuelo o abuela, el fallecimiento de un amigo vinculado a la familia, las enfermedades graves de los abuelos y el cambio de domicilio. En el área escolar resaltó como acontecimientos estresantes importantes, el cambio de escuela así como de ciclo y profesor, la repetición de curso, el aumento de trabajo y los suspensos en tres o más materias; por último en el área social consideró la pérdida de un amigo, el rechazo de los compañeros, el ingreso en un grupo, el comienzo de actividades deportivas o lúdicas, el comienzo de relaciones con un chico o chica y la ruptura.

En la actualidad en México el estrés en los niños resulta ser un tema importante de investigación debido a las tensiones sociales y a todos los cambios contextuales que han surgido. En una publicación realizada por Fundación UNAM (en línea) mencionan que los niños se quejan de la cantidad de actividades en las que participan o se niegan a asistir a ellas, lo cual de acuerdo con esta publicación la sobrecarga de trabajo puede estar provocando que los niños estén demasiado estresados.

A continuación mencionaremos algunos de los factores causantes de estrés en niños de México publicados por Fundación UNAM (en línea) el 24 de junio del 2013:

- La realización de un examen.
- La competitividad grupal.
- Sobrecarga de tareas.
- Ambiente físico desagradable.

- Sobrecarga académica.
- Demasiados alumnos en una misma aula.
- Conflictos con profesores o compañeros.

En este reciente artículo a parte de dar a conocer los factores causantes del estrés en los niños, dieron a conocer la diferencia entre sentirse preocupados o tensos en la vida, lo cual puede ser parte de la adquisición de nuevas experiencias. La ansiedad generada por el estrés que puede provocar cambios significativos en la salud de los niños. Otro de los elementos influyentes en el estrés de los niños es la poca importancia que los adultos dan a las muchas exigencias que los niños tienen que manejar, lo cual da como resultado que las fuentes de estrés se generen en lugares y circunstancias que podrían ser fuentes de seguridad. A su vez estas exigencias conllevan mayores responsabilidades y demandas ante la sociedad, así como la competitiva de la actualidad que por lo tanto exige cada día más de las niñas y los niños para que estos puedan superarse.

Por lo anterior es importante mencionar que muchas veces no se tiene presente que lo niños aprenden a responder al estrés de acuerdo a las experiencias que hayan adquirido y de acuerdo a su desarrollo cognitivo-emocional por lo que muchas veces se espera de ellos más de lo que pueden hacer, por lo tanto el impacto de las situaciones en los niños puede variar significativamente.

Los niños actualmente están viviendo una infancia llena de información que les es difícil de procesar y comprender, así como las de responsabilidades y demandas ante una sociedad muy competitiva que exige cada día más de ellos y ellas para que puedan salir adelante. Ante este escenario se considerara importante mencionar que los resultados del estrés pueden reflejarse en actitudes de rebeldía, aislamiento social, desarrollo de adicciones, enfermedades severas y el suicidio (Fundación UNAM 2013, en línea).

Algunos de los motores importantes en el estudio del estrés en la infancia han sido las consecuencias que impiden que los niños se desarrollen de manera sana y exitosa, es decir que las niñas y los niños puedan desenvolverse de manera eficaz

en el medio ambiente de acuerdo a sus propios recursos y capacidades para establecer relaciones eficaces con los demás así como también con ellos mismos. El estrés ha afectado a los niños y a las niñas en la medida en que les resulta cada vez más difícil adaptarse a las circunstancias actuales que pueden llegar a ocasionarles angustia y desesperanza.

Existen grandes diferencias entre pequeños poblados y grandes ciudades con respecto al estrés, cada uno de estos contextos con sus características específicas guarda estímulos estresantes que impactan en la vida de las personas, a pesar de esto el escenario ha ido cambiando vertiginosamente en las ciudades lo cual provoca un cambio en el ambiente en el que se desarrollan individuos de todas las edades.

Podemos llamarle “estrés urbano” a la ansiedad generada en un ambiente citadino, a todos aquellos estresores ambientales tales como: el tráfico, las prisas, el hacinamiento, la delincuencia, entre otros aspectos que afectan a la mayoría de la población y pueden permanecer a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Contreras (2013) la enfermedad y las evaluaciones académicas, son las principales fuentes de estrés para los niños. Y en relación a los padecimientos, los tratamientos médicos resultan ser aun más estresantes.

A continuación se mencionaran las situaciones que pueden causar estrés en los niños y las niñas de acuerdo con Contreras (2013):

- Presiones escolares
- Exigencias de los padres
- Problemas con los amigos
- Pleitos o separaciones
- Divorcio de los padres
- Muerte de algún ser querido
- Cambio de escuela o casa
- Reto de los deportes y juegos

- Presiones de los padres
- Ruido
- Noticias del mundo
- Enfermedades

Contreras (2013) mencionó aspectos contextuales, familiares, de salud y de pares, aparte de estos mencionó otros factores que también pueden influir en el desarrollo del niño y que pueden pasar desapercibidos en muchas ocasiones, los retos en algunas actividades deportivas o las noticias sobre el mundo. Para esta autora las señales del estrés pueden ser, síntomas físicos tales como: la disminución del apetito y otros cambios en los hábitos alimentarios, dolor de cabeza, enuresis nueva o recurrente, pesadillas, alteraciones en el sueño, tartamudeo, molestia estomacal o dolor de estómago vago. En el caso de los síntomas emocionales o del comportamiento se encuentra la ansiedad, las preocupaciones, la incapacidad de relajarse, los miedos nuevos recurrentes (tales como miedo a la oscuridad, a estar solo, o a los extraños) aferrarse al adulto y ser incapaz de perderlo de vista, presentar un comportamiento inquisitivo, llanto, incapacidad para controlar sus emociones, comportamiento agresivo, comportamiento terco, regresión a comportamientos típicos de etapas anteriores del desarrollo y renuencia a participar en actividades familiares o escolares (Contreras, 2013).

2.4 Afrontamiento en niños

Ante un mismo suceso potencialmente estresante la gente presenta reacciones muy diversas, pero pronto se observó que había enormes diferencias en cómo diferentes personas afrontan el mismo suceso y que cada situación aunque parezca que es la misma, siempre tendrá diferentes resultados.

Rutter (1996) consideró que en el caso de los niños, ellos también interactúan activamente con el ambiente y no son receptores pasivos de las fuerzas ambientales. Ante esta declarativa, existen investigaciones que han intentado

determinar si los niños son capaces de evaluar la intensidad de los sucesos estresantes (Verduzco, Lucio y Durán, 2004).

Un concepto que resultó esencial para comprender el estrés infantil es el de afrontamiento, puesto que para percibir el estrés se supone que la situación estresante debe de tener una posibilidad de manejo, es decir el sujeto puede hacer algo, aunque sea insuficiente. Por lo tanto el afrontamiento será la respuesta adaptativa al estrés (Trianes, 2002).

El estudio del afrontamiento en niños y adolescentes es un tema que se ha contemplado cuando se estudia el desarrollo saludable o normativo, ya que poseer habilidades de afrontamiento es una garantía de vida saludable y de calidad de vida. Su estudio ha estado unido al del estrés, ya que se considera el afrontamiento de estresores cotidianos siempre presentes en la vida de un niño o adolescente. Se analiza el afrontamiento del estrés cotidiano, concebido como pequeños fastidios diarios que pueden pasar desapercibidos, en algunos casos, para los adultos, y sin embargo, pueden tener un claro impacto provocando problemas de ajuste y adaptación en los pequeños (Morales, 2008).

La investigación que existe acerca del afrontamiento durante la infancia y la adolescencia esta distinguida por su enfoque sobre como los niños se manejan en situaciones estresantes en contextos de la vida real. A pesar de la creciente literatura que se ha realizado en diferentes grupos de edad, los estudios de las diferencias en el desarrollo y los cambios en este han demostrado ser difíciles de integrar (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Para autores como Garnezy y Rutter (1983) es en la infancia cuando se desarrollan los patrones para afrontar los estresores, mediante los cuales el niño aprende diferentes formas para tener un control sobre su ambiente. Su desarrollo dependerá en buena medida de qué tan efectivas sean estas respuestas de afrontamiento. En cuanto a la clasificación de las respuestas de afrontamiento en el caso de los niños, se ha observado que cada investigación asigna sus propias categorías y que existen pocas de ellas que tomen en cuenta el punto de vista de

los niños, lo cual adquiere cada vez más relevancia (Verduzco, Lucio y Durán, 2004).

Garmezy (1983) menciona que la vida de los niños está llena de retos y problemas, que van desde eventos traumáticos como la muerte de algún padre a tener mayores estresores crónicos por ejemplo situaciones de pobreza, hasta dificultades normativas tales como el rechazo, por otro lado también pueden ser problemas cotidianos. Para Masten y colaboradores (1999) las teorías e investigaciones consideran también que el impacto de estos factores de estrés también provienen de muchas fuentes y niveles en el trabajo a nivel macro en los mapas de riesgo y resiliencia, de los efectos de la adversidad en la niñez en el desarrollo de la competencia en los niños y la psicopatología (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Desde el marco teórico del modelo transaccional del estrés, se sugiere que ante una situación de estrés hay que tener en cuenta: a) la valoración o apreciación que la persona hace de los estresores, b) las emociones y afectos asociados a dicha apreciación y c) los esfuerzos conductuales y cognitivos realizados para afrontar dichos estresores (Lazarus y Lazarus, 1994). Endler y Parker (1990) consideraron que el afrontamiento podía estar orientado: 1) hacia la tarea, centrándose en resolver el problema de manera lógica, las soluciones y en la elaboración de planes de acción; 2) o hacia la emoción, centrándose en respuestas emocionales, en la evitación, preocupación y reacciones fantásticas o supersticiones (Martínez, Piqueras e Inglés, s/f). Se consideró la última estrategia de afrontamiento como desadaptativa en situaciones de estrés, ya que un método de afrontamiento incorrecto y pasivo puede aumentar la intensidad de la respuesta de estrés percibida y provocar repercusiones negativas en el aspecto emocional y en el rendimiento (Lazarus, 1990).

La función del afrontamiento tiene que ver con el objetivo que persigue cada estrategia y éstas se diferencian porque algunas van dirigidas a alterar el problema y otras a regular la emoción. El afrontamiento dirigido a la emoción se refiere a aquellas técnicas-cognitivas encargadas de disminuir el grado de trastorno emocional que genera la situación. El estilo de afrontamiento centrado en el

problema, por su parte, se refiere al conjunto de estrategias que se dirigen a modificar directamente la situación estresante, con el fin último de reducir el impacto que ésta tiene sobre el individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Para Boekaerts (1996) las respuestas de afrontamiento identificadas en los niños, niñas y adolescentes según el modelo de Lazarus y Folkman (1986) pueden también organizarse y jerarquizarse en estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Estos autores demuestran la naturaleza multidimensional de los recursos de afrontamiento y los distintos niveles de abstracción que se pueden considerar, a partir de ello proponen definiciones concretas de estrategias centradas en el problema y centradas en la emoción, que pueden aplicarse a la descripción del afrontamiento infantil (Dávila y Guariño, 2001).

Las investigaciones acerca del afrontamiento se distinguen al enfocarse en como los niños actualmente (su perfil emocional, cognitivo y respuestas conductuales) se enfrentan con dificultades específicas en contextos de la vida real, y como estos episodios se despliegan y se acumulan a través del tiempo. El afrontamiento resultó esencial para la comprensión de los efectos que el estrés en niños o adolescentes causa, ya que no solo ha representado el rol activo individual en el proceso transaccional de lo que es enfrentar la situación junto con las demandas y adversidades de la vida del niño ya que también tiene el potencial para considerar, cómo estos encuentros se desarrollan de forma continua (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

De esta manera las estrategias de afrontamiento que se empleen estarán relacionadas con la adaptación y salud mental de los niños. En diversos estudios se ha observado que el empleo de dichas estrategias de afrontamiento podían ser productivas y eficaces ante problemas de convivencia escolar y de deterioro de las relaciones personales, frecuentemente en la actualidad en los centros educativos, esto se asocia a resultados más favorables de adaptación socioemocional (Morales y Trianes, 2010).

Es conveniente destacar que las conductas de afrontamiento en niños y adolescentes, se han considerado fruto de un proceso que depende de la evaluación que el sujeto realiza de las demandas de una situación o problema concreto. Así las estrategias de afrontamiento suscitadas ante un problema dado pueden diferir mucho de las empleadas en otras situaciones distintas. Se ha argumentado la necesidad de intervenciones psico-educativas ante este tipo de estresores que promuevan en el alumnado el desarrollo de estrategia de afrontamiento efectivas. Saber afrontar de forma productiva y desde una perspectiva sistémica todos estos problemas (familia, salud, escuela e iguales) se ha asociado con resultados favorables de adaptación socioemocional y escolar contribuyendo a la mejora del proceso educativo y de la convivencia escolar (Morales y Trianes, 2010).

El afrontamiento en los niños ha evolucionado desde formas primitivas a otras más definidas. Se ha encontrado que los niños pequeños utilizan formas comportamentales de afrontamiento centrado en la emoción: chuparse el dedo, balancearse o abrazarse a determinados objetos. Estas formas van dando paso gradualmente a formas verbales de reaseguramiento y luego, a medida que los niños aprenden cómo tranquilizarse, levantarse el ánimo y manejar sus emociones de una manera culturalmente adecuada, aparecen estrategias puramente cognitivas (Richaud e Iglesias, 2013). Pareciera ser que las estrategias de afrontamiento son plásticas y se desarrollan en el curso del tiempo al enfrentarse con el estrés cambiante del medio y pueden ser vistas como intentos básicos para regular tanto el medio interno como externo.

Varios estudios acerca del afrontamiento en niños han establecido diferencias entre sexos, de acuerdo con Morales, Trianes y Miranda (2012) tanto la edad como el sexo juegan un papel importante en el estudio del afrontamiento infantil ya que su estudio tiene implicaciones directas para la evaluación e intervención psicoeducativa sobre el ámbito del estrés y su afrontamiento. Kelly, Tyrka, Price y Carpenter (2008) mencionaron que las niñas obtienen mayores puntuaciones estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento de solución activa, comunicar el problema a los otros, búsqueda de información, guía y actitud positiva, mientras que los niños puntúan más en la estrategia de conductas

agresivas, por otra parte se dice que son bastantes los aspectos que inciden en las estrategias de afrontamiento que utiliza un niño o niña así como también dan relevancia al factor del sexo como aspecto que es susceptible de influir en las relaciones entre variables de riesgo y consecuencias en psicopatología por lo que también se dice que este factor influye sobre la calidad del afrontamiento que se emite ante un problema o situación. De acuerdo con Cappa, Moreland, Conger, Dumas y Conger (2011); González, Montoya, Casullo y Bernabeu (2002) el afrontamiento en niños ha resultado ser una habilidad que logra impactar el desarrollo en la infancia, debido a la relación que las estrategias guardan con la adaptación y grado de bienestar psicológico (Morales, Trianes y Miranda, 2012).

Por otro lado también se ha considerado importante en el estudio del afrontamiento el factor de la autoestima y determinar si esta es una variable que modifica la forma en que los niños perciben y afrontan los sucesos que se les presentan, por lo que resulta importante para establecer si los niveles de autoestima afectan el tipo de afrontamiento que adoptan los niños ante situaciones difíciles a las que se encuentran expuestos (Verduzco, 2006).

Tanto los niños, niñas y adolescentes pueden experimentar diferentes niveles de tensión psicológica originada por múltiples fuentes en su vida familiar, escolar, social y personal que les demandan esfuerzos de afrontamiento tanto para eliminar o reducir la situación problemática, como para manejar las emociones perturbadoras originadas por ésta. Este proceso de afrontamiento se conjuga con las experiencias previas, las características individuales y condiciones propias de la situación y el desarrollo cognitivo del niño o niña, por lo que se considera que el análisis de estas disposiciones de afrontamiento deben hacerse considerando las variables personales y ambientales del proceso, en el marco del enfoque transaccional de estrés (Dávila y Guariño, 2001).

Capítulo 3

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL AFRONTAMIENTO EN ADULTOS

3.1 Antecedentes

El afrontamiento ha sido evaluado de diferentes formas y con diferentes herramientas propias del ámbito clínico y de la investigación, algunas han sido creadas para obtener una mayor información de las personas y todo lo relacionado con las estrategias de afrontamiento que utilizan, otras se han creado con el fin de conocer los aspectos principales relacionados con las estrategias de afrontamiento de un grupo específico. La creación de las técnicas de evaluación del afrontamiento ha tenido diferentes objetivos, estos pueden depender del interés que los investigadores tengan, en algunos casos se crean instrumentos para conocer la relación entre factores tales como el estrés y el afrontamiento, por lo que se puede decir que los objetivos para la evaluación del afrontamiento son variados y dependen propiamente del interés de la investigación. En la actualidad el aumento del interés por el estudio del afrontamiento ha promovido la creación de una variedad de técnicas creadas para su evaluación.

Cuurry y Russ (1985) consideraron que los instrumentos estandarizados y psicométricamente racionales para evaluar el afrontamiento, resultaban útiles y esenciales para la práctica clínica y el desarrollo de la teoría. Estos autores refirieron específicamente a los instrumentos estandarizados y psicométricamente racionales como productos capaces de tener un impacto tanto en la práctica clínica como en la teoría del afrontamiento, a pesar de esto la atención y el reconocimiento también se ha centrado en otros tipos de evaluación del afrontamiento que también han proporcionado información útil para la continuación del estudio y para los avances en cuanto al tema. Mash y Terdal (1988) consideraron importante que la selección de instrumentos de evaluación dependiera de la naturaleza del objetivo de la evaluación, así como de las características del sujeto o de la muestra (edad, sexo, habilidades cognitivas, entre otras) así como del medio sociocultural y del propósito de la evaluación (Molina, 2001).

Algunos investigadores abogan por una evaluación mínimamente intrusiva, ajustada a las características del problema, teniendo en cuenta la información inicial de la población de interés, sus creencias, sus expectativas así como también, tener en cuenta las normas éticas de los procesos de evaluación. Las medidas que se han desarrollado para la evaluación del afrontamiento han sido las prácticas utilizadas en la investigación, tales como la observación, las entrevistas, de las cuales se derivan las entrevistas estructuradas y semiestructuradas; las escalas, las pruebas proyectivas; las investigaciones naturalistas y manipulativas, las medidas de autoinforme; los inventarios (checklist) y los cuestionarios, estos últimos tres tipos de instrumentos son considerados herramientas fáciles de aplicar, económicas y efectivas, debido a que requieren poca formación por parte del evaluador (Molina, 2001).

Algunos autores propusieron procedimientos de evaluación integral para conocer aspectos de la persona más allá de la respuesta a la estrategia o a la forma en la que se encuentra afrontando el estrés en ese momento o en situaciones anteriores, a partir de esto propusieron medidas capaces de evaluar los factores que se relacionan con las estrategias de afrontamiento de la persona y con sus capacidades de adaptación. Knmapp, Stark, Kurkjian y Spirito (1991) propusieron algunos factores importantes en la evaluación del afrontamiento:

- Evaluación del control sobre el estrés y los estados emocionales asociados.
- La capacidad de generar gran variedad de estrategias de afrontamiento.
- La capacidad de elegir la estrategia adecuada.
- La capacidad para poner en práctica la estrategia elegida.
- Evaluación de la eficacia.

Dichos factores se tomaron en cuenta para una evaluación exhaustiva del afrontamiento con fines de investigación como con fines clínicos, así como también les resultó relevante evaluar factores que de forma aislada o en combinación podían contribuir al éxito de la adaptación en relación al estrés.

Las técnicas de evaluación que logran recabar y evaluar una gran cantidad de datos sobre las personas pueden ser poco prácticas y pueden resultar más costosas en relación al tiempo y a los esfuerzos dedicados, a pesar de esto, medidas tales como las entrevistas han logrado ser muy importantes para la investigación ya que no se pone en duda la eficacia que tienen para la obtención de datos que resultan significativos en la evaluación, específicamente de los procesos y técnicas de afrontamiento. Las entrevistas resultan de gran utilidad para la investigación y han proporcionado elementos para mejorar la validez social en relación a la construcción de instrumentos (Elwood, 1987; Dise- Lewis, 1988, citado en Knapp, Stark, Kurkjian y Spirito, 1991).

Se ha considerado a la observación como una herramienta viable en la evaluación del afrontamiento, cuando el objetivo de interés es el modo de afrontamiento de la persona ante un estresor ambiental concreto. Como parte del procedimiento, se reproduce en la sala experimental el estresor concreto y se observa que hace el sujeto para manejarlo. También se considera factible la observación en el ambiente natural ante acontecimientos estresantes del carácter cotidiano o en situaciones cronificadas. Por otro lado la entrevista también es considerada un método aplicable para evaluar las estrategias utilizadas por la persona ante una situación concreta o ante situaciones de estrés agudo, a partir de esto se le propone al sujeto que piense en una situación o acontecimiento, y se le pide información acerca de lo que hizo para controlarlo o afrontarlo. Se considera que con esta información se podría establecer algún tipo de clasificación de las estrategias de afrontamiento para facilitar su cuantificación (Vázquez, Crespo y Ring, 2000).

La tendencia para la evaluación del afrontamiento a finales de la década de los setentas había sido evaluar las conductas generales de afrontamiento como si fueran rasgos generales, posteriormente con influencia del modelo propuesto por Lazarus y Folkman en 1984, se tomo en cuenta la nueva perspectiva para evaluar el afrontamiento, de acuerdo a las estrategias y en relación al proceso dependiente de una situación concreta y de la evaluación que el sujeto hace de ella, a partir de esto Lazarus (1986) tomó en cuenta tres criterios relevantes para la evaluación del afrontamiento (Morales, 2008):

1. Se da en un contexto específico
2. Hay que observar los cambios en diferentes ocasiones
3. Debe adoptarse un enfoque longitudinal para estudiar esos cambios

De acuerdo con Morales (2008) para la evaluación del afrontamiento se han utilizado medidas tanto cualitativas como psicométricas, mencionadas anteriormente. Recientemente los esfuerzos de las investigaciones han estado dirigidos al desarrollo de cuestionarios que de acuerdo a Elwood (1987); Dise- Lewis (1988) (citados en Knapp, Stark, Kurkjian y Spirito, 1991) poseen las siguientes ventajas:

- Facilidad con la que se administran.
- Resultan de gran utilidad para evaluar a un gran número de personas.
- Se obtiene información básica con una inversión mínima de tiempo.

Otra de las ventajas de la utilización de cuestionarios en la evaluación es la economía de recursos además de que captan la visión del propio sujeto en cuanto a los aspectos evaluados de su personalidad (Morales, 2008).

Piemontesi y Heredia (2009) explicaron como Folkman y Lazarus (1980) crearon el “Ways of Coping Checklist (WCC) el cual sugiere dos funciones principales del afrontamiento. Solución del problema y regulación emocional. De acuerdo a estos autores, esta clasificación no reflejó la complejidad y la riqueza del proceso de afrontamiento por lo que realizaron una serie de análisis factoriales con diversos grupos de datos generando otra versión del instrumento: “Ways of Coping Questionnaire” (WCQ) (Cuestionario de Estilos de Afrontamiento) también conocido como “Ways of Coping” (WOC). El WCQ cuestionario de autoinforme, puede obtener información sobre las estrategias de afrontamiento que emplean los individuos cuando experimentan estrés, consiste en 66 ítems dentro de 8 escalas, con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos. A continuación mencionaremos las sub-escalas:

- Afrontamiento confrontativo
- Distanciamiento
- Autocontrol
- Búsqueda de apoyo social
- Aceptación de la responsabilidad
- Escape-evitación
- Solución de problema planeado
- Reevaluación positiva

Este cuestionario fue la base de instrumentos actualmente utilizados. De acuerdo a Sandín y Chorot (2003) las dimensiones utilizadas y consideradas por Folkman y Lazarus como más consistentes del (WCQ) son las siguientes:

- Confrontación
- Distanciamiento
- Autocontrol
- Búsqueda de apoyo social
- Aceptación de la responsabilidad
- Escape- evitación
- Planificación de solución de problemas
- Re-evaluación positiva.

Posteriormente se desarrollaron otros cuestionarios de afrontamiento, Billings y Moos (1981); Moos y Billings (1982) añadieron las dos dimensiones generales de Lázarus y Folkman: afrontamiento centrado en la emoción y afrontamiento centrado en el problema. Carver, Scheier y Weintraub (1989) aumentaron el número de estrategias básicas de afrontamiento. Endler y Parker (1990) añadieron la dimensión de evitación como tercera dimensión general del afrontamiento. Roger, Jarvis y Najarián (1993) aislaron una cuarta dimensión que denominaron “detachment” (desengancharse) de la situación estresante (Sandin y Chorot, 2002).

Posteriormente la “Escala de Estrategias de Coping” (EEC) fue desarrollada por Sandín y Chorot (1987) con el objetivo de poder obtener una prueba

psicométrica que evaluara un amplio espectro de formas de afrontamiento, las bases de este instrumento fueron el WCQ y los aportes relacionados con la evaluación del afrontamiento de Moos y Billings en 1982 (Sandín y Chorot, 2002).

Sandín y Chorot (2002) realizaron una revisión del EEC de acuerdo a los datos obtenidos de una muestra de estudiantes universitarios, fue la EEC-Revisada (EEC-R) la cual contiene 9 escalas básicas con 6 ítems cada una:

1. Focalizado en la situación o problema
2. Auto focalización negativa
3. Autocontrol
4. Reestructuración cognitiva
5. Expresión emocional abierta
6. Evitación
7. Búsqueda de apoyo social
8. Religión
9. Búsqueda de apoyo profesional

En un estudio publicado en el 2003 en la Revista de Psicopatología y Psicología Clínica se dio a conocer el “Cuestionario de Afrontamiento del Estrés” (CAE) elaborado como una medida de autoinforme que evalúa 7 estilos básicos de afrontamiento, los cuales se mencionan a continuación:

1. Focalizado en la solución del problema
2. Autofocalización negativa
3. Reevaluación positiva
4. Expresión emocional abierta
5. Evitación
6. Búsqueda de apoyo social
7. Religión

Stone y Neale (1984) desarrollaron una medida de estrategias de afrontamiento con problemas cotidianos, utilizaron un formato abierto de preguntas

de ocho frases dirigidas al sujeto, cada una de estas describe una estrategia general de afrontamiento, tales como:

- Distracción
- Redefinición de la situación
- Acción directa, catarsis
- Aceptación
- Búsqueda de apoyo social
- Relajación y religión

A partir de lo anterior el sujeto tenía que indicar si había utilizado o no cada una de estas estrategias ante situaciones específicas, si el sujeto respondía de manera afirmativa a una estrategia tenía que describir la acción o el pensamiento específico, posteriormente el sujeto indicaba cuál de las 9 estrategias era más importante para manejar el problema. Este cuestionario se complementa con una serie de preguntas acerca de la característica de la situación seleccionada y con respecto al control, a la deseabilidad, al grado de cambio, a la posibilidad de anticipación, a la importancia, así como al grado en que la situación resulta estresante para el sujeto (Vázquez, Crespo y Ring, 2000).

El “Inventario de Estrategias de Afrontamiento” (CSI) desarrollado por Tobin et al. (1984) fue adaptado a la población general por Cano, Rodríguez y García en el 2007. Evalúa las estrategias de afrontamiento que se encuentran clasificadas en cuatro sub-escalas: Manejo adecuado centrado al problema, manejo adecuado centrado a la emoción, manejo inadecuado centrado al problema y manejo inadecuado centrado a la emoción. Su objetivo era conocer el afrontamiento propio de cada persona, constaba de 40 ítems con cinco opciones de respuesta: en absoluto (0) un poco (1) bastante (2) mucho (3) y totalmente (4) (Cano, Rodríguez y García, 2007).

También podemos mencionar el “Coping Adaptation Processing” (CAPS) instrumento diseñado por Callista Roy en el 2004, creado con el fin de identificar las estrategias de afrontamiento y adaptación que la persona utiliza para hacer frente a situaciones difíciles o críticas. Está integrado por 47 ítems agrupados en cinco

factores, cada uno calificado por una escala Likert de cuatro puntos (Gutiérrez, Veloza, Moreno, Durán, López y Crespo, 2007).

A su vez el “Indicador de Estrategias de Afrontamiento” (IEA) es un instrumento desarrollado por Amirkhan (1990) que tiene un formato de auto-reporte y ha probado ser psicométricamente sólido, virtualmente se considera que no está afectado por la deseabilidad social, ha demostrado además una elevada consistencia interna y validez de constructo (Merino, Manrique, Angulo e Isla, 2007).

De acuerdo con Figueroa y Cohen (2004) a partir del modelo transaccional de afrontamiento, se desarrollaron numerosos instrumentos para la evaluación de los procesos de afrontamiento tales como el Instrumento realizado por Carver, Sheier y Weintraub (1989) llamado COPE (Coping Estimation), este instrumento fue desarrollado sobre la base de dos modelos teóricos, el modelo transaccional anteriormente mencionado y el de la autorregulación conductual. A partir de los antecedentes teóricos fueron elaboradas las diversas subescalas, que posteriormente fueron probadas en una muestra de 978 estudiantes, a los cuales se les preguntó ¿Qué hacen generalmente cuando están bajo considerable estrés?. La versión final del Inventario COPE contiene 13 escalas con cuatro ítems cada una:

- Afrontamiento activo
- Planificación, pensar y elaborar una estrategia de cómo afrontar el estresor
- Supresión de actividades distractoras
- Refrenar el afrontamiento
- Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales
- Búsqueda de apoyo social por razones emocionales
- Focalizarse en las emociones y desahogarse
- Reinterpretación positiva y crecimiento personal
- Aceptación
- Religión
- Distanciamiento conductual
- Distanciamiento mental
- Negación

De acuerdo con Moran, Landero y González (2009) cinco de las escalas del COPE (de cuatro ítems cada una) miden conceptualmente distintos aspectos del afrontamiento centrado en el problema (afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refrenar el afrontamiento, y búsqueda de apoyo social instrumental). Otras cinco escalas miden aspectos que pueden ser considerados como afrontamiento centrado en la emoción (búsqueda de apoyo social emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, volver a la religión); y tres escalas más miden respuestas de afrontamiento que posiblemente son menos utilizadas (deshago emocional, desconexión emocional, desconexión mental), posteriormente se añadieron, uso de drogas, alcohol y humor (Carver, 1991. Documento no publicado). Posteriormente Carver (1997) realizó una versión abreviada del COPE, el "Brief COPE", consta de 14 subescalas, de dos ítems cada una. Esta versión abreviada omite dos subescalas del COPE (supresión de actividades distractoras y refrenar el afrontamiento) ya que no fue confirmada su validez en los trabajos previos. El Brief COPE fue creado con la intención de reducir la sobrecarga y el esfuerzo que tenían que realizar al responder al inventario completo.

El Inventario de Valoración y Afrontamiento (IVA) realizado por Cano-Vindel y Miguel-Tobal (1992) permite evaluar el afrontamiento en situaciones específicas y permite conocer la evaluación que el sujeto hace de las situaciones que le causan estrés y las estrategias de afrontamiento que pone en práctica.

Otro de los cuestionarios creados para la evaluación del afrontamiento es la "Escala de Afrontamiento para Adolescentes" (ACS) elaborado por Frydenberg y Lewis en 1996. Es una herramienta de carácter psicométrico, de autoevaluación, que necesita de un profesional especializado para su interpretación clínica. Se aplica en adolescentes entre 12 y 18 años y es autoadministrable, en forma individual o colectiva. Dadas las características del instrumento, resulta eficaz para evaluar las estrategias de afrontamiento que utiliza el joven, de una manera rápida y económica (Figuerola y Cohen, 2004).

Nava, Olhúa, Vega y Soria (2010) consideraron escasos los instrumentos elaborados o adaptados al español para evaluar las estrategias de afrontamiento,

esto debido a las limitaciones relacionadas con el diseño, la adaptación y la validación de algunos instrumentos. A continuación se mencionan algunos instrumentos que estos autores toman en cuenta:

- “Escala de Modos de Afrontamiento” elaborado por Ibañez y Olmedo (2003); Sotelo y Maupome (1999). En su estudio Ibañez y Olmedo (2003) encontraron seis factores que compararon con la estructura original encontrada por Lazarus y Folkman. el primer factor de Sotelo y Maupome (1999) estuvo compuesto por 15 ítems, mientras que para Ibañez y Olmedo (2003) el primer factor sólo tenía 10 ítems (Nava, Vega-Valero y Soria, 2010).
- “Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Actuales” elaborado por Pelechano en 1992, para valorar las estrategias de afrontamiento utilizadas por diferentes grupos con enfermedades crónicas (Begoña Rueda y León Aguado, 2003).
- El “Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes” adaptado por Rodríguez, Terol, López y Pastor en 1992. Basado en el “Ways of Coping Questionnaire” de Folkman y Lazarus (1980) es un cuestionario que consta de 36 ítems con un formato de respuesta tipo Likert (nunca, rara vez, algunas veces, a menudo y casi siempre) en los que evalúan diversas conductas de afrontamiento ante una situación estresantes (Mayo, Real, Taboada, Iglesias-Souto y Dosil, 2012).
- El COPE creado por Carver y cols. (1989) fue adaptado por Crespo y Cruzado en 1997.
- El “Inventario de Estrategias de Afrontamiento” realizado por Cano, Rodríguez y García en el 2007.
- La “Escala de Afontamiento para Adolescentes” elaborada por Canessa en el 2002.

Estos instrumentos han sido adaptados a la lengua española para ser utilizados en diferentes contextos con fines de investigación y para la evaluación del afrontamiento. De acuerdo con Parker y Endler (1992) uno de los aspectos a tomarse en cuenta en la adaptación de diversos cuestionarios ha sido la dificultad para captar la complejidad y variabilidad interpersonal o intersituacional de un

fenomeno como el afrontamiento, con procedimientos de evaluación simples y estandarizados. A partir de esto éstos autores mencionan algunas de las dificultades a las que pueden enfrentarse al momento de la elaboración de un instrumento de evaluación del afrontamiento:

- Muchos de los items utilizados en los cuestionarios pueden ser asignados a varias estrategias, en función de la interpretación del sujeto y de la situación, lo que puede dificultar el análisis.
- Considerar al afrontamiento como proceso, puede provocar la necesidad de conocer el momento del transcurso de la situación en la que se llevaron a cabo cada una de las estrategias de afrontamiento así como la secuencia de su utilización.
- El tiempo que pasó entre la aparición del problema y el momento de realizar la evaluación, puede causar dificultades.
- Cuando mayor es el periodo transcurrido desde la aparición del estresor, más estrategias suelen ponerse en práctica. lo cual debe tenerse en cuenta al momento de establecer las medidas de afrontamiento.
- Algunos items de las escalas pueden no ser aplicables a todos los problemas o situaciones, lo cual podría sesgar los resultados obtenidos.
- La mayoría pueden no llegar a recabar información sobre la situación, por lo que se considera conveniente introducir alguna pregunta correspondiente a la situación de la persona.

Finalmente podemos decir que existe una variedad de instrumentos para evaluar el afrontamiento y sus procesos. En la actualidad se han desarrollado más medidas para la valoración de este constructo, dependiendo de las características propias del contexto, por otro lado otros instrumentos ya existentes se han ido adaptando a las necesidades actuales del país y de la investigación, a pesar de esto ninguna de las pruebas disponibles hasta la fecha está exenta de dificultades de diversa índole (metodológica, conceptual, psicométrica y práctica), por lo cual se hace patente la necesidad de elaborar nuevos instrumentos que permitan subsanar las deficiencias encontradas (Vázquez, Crespo y Ring, 2000).

Capítulo 4

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL AFRONTAMIENTO EN NIÑOS

4.1 Antecedentes

Como se ha venido estudiando a través de esta investigación, podemos decir que el afrontamiento es un aspecto de vital importancia en la niñez, ya que en esta etapa será vital desarrollar estrategias que ayuden a afrontar de una manera positiva las diversas cuestiones de la vida cotidiana a través del tiempo.

Es importante mencionar que para el estudio del afrontamiento tanto en niños, adolescentes y adultos, es necesario describir al afrontamiento como un proceso que tiene tres aspectos principales (Lazarus y Folkman, 1991):

- Primero, el que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace, en contraposición con lo que éste generalmente hace, o haría en determinadas condiciones (lo cual pertenece al planteamiento de rasgo).
- Segundo, lo que el individuo realmente piensa o hace, es analizado dentro de un contexto específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos hacia condiciones particulares. Para entender el afrontamiento y para evaluarlo, necesitamos conocer aquello que el individuo afronta. Cuanto más exacta sea la definición del contexto, más fácil resultará asociar un determinado pensamiento o acto de afrontamiento con una demanda del entorno.
- Tercero, hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. Por tanto, el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando la relación con el entorno.

Es por ello que será importante destacar que una característica importante acerca de nuestra conceptualización es que el afrontamiento incluye mucho más que la resolución de un problema, ya que su desarrollo efectivo sirve también a otras funciones. No queremos que se confundan las funciones del afrontamiento con sus resultados. La función del afrontamiento tiene que ver con el objetivo que persigue cada estrategia; el resultado del afrontamiento está referido al efecto que cada estrategia tiene (Lazarus y Folkman, 1991).

De esta manera al realizar nuevas investigaciones acerca de las estrategias de afrontamiento, es necesario revisar investigaciones anteriores, ya que sólo así se podrá tener un seguimiento efectivo de los avances que se han tenido acerca del tema. Recientemente se ha destacado la investigación sobre la evaluación del afrontamiento en niños, a partir de esto se han utilizado tanto medidas cualitativas como psicométricas, tales como la observación de la conducta, las entrevistas, los cuestionarios y los auto informes. Dependiendo, de los intereses, de la población y del tema de la investigación, será la forma en que se elaboren y utilicen dichas herramientas.

En el caso de la evaluación infantil es necesario conocer ciertas peculiaridades, tal es caso de la edad, el sexo, los criterios evolutivos, las influencias de las interacciones familiares, las discrepancias de las fuentes de información y las características más relevantes del evaluador infantil. Se aboga por una evaluación mínimamente intrusiva, ajustada a las características del problema, teniendo en cuenta la información inicial de quienes solicitan ayuda, sus creencias, expectativas, etcétera (Molina, 2001).

Aunque los instrumentos estandarizados y psicométricamente racionales para evaluar a los niños en su afrontamiento son esenciales para la práctica clínica y el desarrollo de la teoría, se han realizado pocos esfuerzos sistemáticos para el diseño de tales medidas (Knapp, Stark, Kurkjian y Spirito, 1991).

Para Molina (2001) el proceso de evaluación infanto-juvenil se rige por los mismos principios, métodos y procesos que la evaluación del adulto, sin embargo

tiene unas características propias que deben ser consideradas a la hora de conducir dicho proceso:

- En primer lugar, el niño se conceptualiza como un ser en continua evolución, aspecto que convierte la evaluación en un hecho puntual, por lo que se deberá de prestar una especial atención a la edad, al sexo y a su nivel de desarrollo teniendo en cuenta patrones tanto normativos como sociales.
- En segundo lugar, los padres, por iniciativa propia o por que han sido recomendados por un especialista, acuden a consulta para buscar solución a los problemas de su hijo.
- Una tercera característica es la relativa a la plasticidad propia de la etapa infantil.
- La cuarta peculiaridad es referida al hecho de los problemas de comportamiento del niño, que se pueden producir en distintos contextos (casa, colegio, etc.). Cuando los problemas se producen en el colegio necesariamente se obtendrá información a este nivel. En función de los objetivos que se persigan esta información puede ser recabada por medio de diversos instrumentos: a través de registros de observación, a través de pruebas estandarizadas, así como a través de escalas puntuadas por profesores, etcétera.
- En quinto lugar se deben tener en cuenta distintos aspectos relativos a la ética del profesional evaluador. En este sentido es fundamental mantener la confidencialidad de la información, reducir el uso de etiquetas diagnósticas dados los efectos iatrogénicos asociados a las mismas, pedir el consentimiento y cooperación del sujeto evaluado; evitar el uso de procedimientos que amenacen la integridad del niño y hacer un uso adecuado de los datos obtenidos de la evaluación.

La selección de instrumentos para evaluar la conducta en la infancia dependerá de la naturaleza del objetivo de la evaluación, así como de las características del sujeto (edad, sexo, habilidades cognitivas, etc.) también dependerá de la fuente de envío, del contexto, del medio sociocultural y del propósito de la evaluación (Molina, 2001).

Para Knapp et al. (2001) los instrumentos que más se elaboran para un entendimiento de los infantes son las técnicas proyectivas, las entrevistas, los cuestionarios y las escalas de observación. Estos autores realizaron un estudio en el que ven las ventajas y desventajas de cada una de estas técnicas:

- Las técnicas proyectivas son utilizadas para evaluar a los niños, han sido medidas características ideadas para su uso en un sólo estudio, ya que no fueron diseñadas para ser utilizadas como medidas estandarizadas de afrontamiento. La información sobre su fiabilidad y validez de estas medidas ha sido bastante limitada por lo que la investigación adicional podría producir una variedad de herramientas útiles de evaluación.
- Las entrevistas de afrontamiento se han desarrollado con fines de investigación y no para su uso como instrumentos de evaluación estandarizados. Algunas de estas medidas se han basado en el modelo de afrontamiento de Lazarus y Folkman, sin embargo, es difícil comparar los datos obtenidos con estos instrumentos, ya que los investigadores carecen de uniformidad en sus definiciones de las estrategias de afrontamiento. Es por ello que se sugiere que la investigación futura sea dirigida hacia la normalización, el desarrollo normal, la confirmación de la fiabilidad y la validez de estas medidas.
- Las escalas de observación se han centrado en un factor de estrés específico: los procedimientos médicos invasivos. Las principales limitaciones relacionadas con escalas observacionales, son la gama restringida de las estrategias que pueden ser observadas y los tipos de estrés que pueden ser examinados por el afrontamiento. En su mayor parte, estas medidas deben necesariamente limitarse a la evaluación de las estrategias de afrontamiento conductual, ya que sería difícil inferir confiablemente estrategias cognitivas de conductas manifiestas mostradas por los niños. Por otra parte, las conductas de afrontamiento evaluadas a través de escalas de observación deben ser aquellas que están asociadas con una tensión discreta y producirse dentro de un contexto en el que se puedan observar fácilmente, por ejemplo, las interacciones entre compañeros y procedimientos médicos. A pesar de estas limitaciones, la posible utilidad de las escalas de observación para evaluar el

afrontamiento de los niños muy pequeños y para analizar los cambios de fase por fase para afrontar los factores de estrés discretos, sugiere que este enfoque de la evaluación del afrontamiento merece mayor investigación.

- Los cuestionarios han sido la medida más investigada a fondo de las estrategias cognitivas y de comportamiento de los niños. Una de las características más notables de esta línea de investigación ha realizado esfuerzos para mejorar la validez social y la construcción de los instrumentos mediante la utilización de elementos generados directamente de las entrevistas con los niños y adolescentes. Aunque la validez y confiabilidad adecuadas se han establecido para la mayoría de los instrumentos disponibles en la actualidad, el desarrollo de normas para estos cuestionarios sigue siendo un objetivo importante para futuras investigaciones.

Tal y como se mencionó anteriormente uno de los instrumentos más utilizados para evaluar a las personas son los cuestionarios. Morales (2008) clasifica los cuestionarios de afrontamiento según el uso que se les da para las investigaciones:

- Afrontamiento general: en esta categoría se incluyen aquellos cuestionarios que evalúan una serie de estrategias de afrontamiento ante una amplia gama de estresores o experiencias estresantes, estos cuestionarios suelen arrojar una puntuación total, sin diferencias entre factores.
- Afrontamiento específico: con esta clasificación se recogen aquellos instrumentos que evalúan estrategias de afrontamiento específicas por situación o problemas específicos. Algunos de estos instrumentos arrojan puntuaciones factoriales.
- Afrontamiento en poblaciones especiales: se incluyen aquellos cuestionarios que evalúan afrontamiento en niños o niñas que se caracterizan especialmente, dejando de pertenecer a la norma, bien por sufrir enfermedades crónicas, o por experimentar el divorcio de los padres, y otras caracterizaciones.

En la investigación sobre el afrontamiento infantil se han desarrollado diversos cuestionarios, cada uno se distingue según la información que se desea obtener, la población a estudiar, entre otros. A continuación se mencionarán los cuestionarios más sobresalientes:

- Morales, Trianes, Miranda, Fernández y Escobar (2008) propusieron el cuestionario de “Estrategias Situacionales de Afrontamiento en Niños y en Niñas” (ESAN). Es un instrumento de auto informe que evalúa las estrategias de afrontamiento suscitadas ante cuatro problemas relacionados con el contexto familiar, la salud, las tareas escolares, y las relaciones sociales. La versión final del ESAN consta de 40 ítems, repartidos equitativamente en 4 situaciones problema, con un formato de respuesta de 5 escalas. La respuesta se refiere a los últimos 12 meses (Morales y Trianes, 2010).
- “Children’s Coping Strategies Checklists” (CCSC). Este instrumento está integrado por 44 ítems, presenta un formato de auto-reporte y mide las estrategias que los niños pueden utilizar cuando tienen un problema (Sandler, Tein y West, 1994).
- “Coping Scale for Children and Youth Scale development and validation”. Diseñado por Brodzinsky, Elias, Simón y Hitt (1992) se trata de una escala de auto-informe, con 29 ítems en las que los sujetos (niños) señalaban el estresor acontecido hace pocos meses (tanto estresores vitales como diarios) y valoraban la frecuencia con que utilizaban cada estrategia de afrontamiento en una escala de 4 puntos (Morales, 2008).
- “Cuestionario de Estrés y Afrontamiento”. Elaborado por Verduzco (2004) el instrumento está integrado por 33 reactivos que describen situaciones de tensión experimentadas por los niños y niñas, tanto en el área escolar, familiar y social, elaboradas a partir de la literatura sobre lo que les preocupa a los niños en sus diferentes edades, y a partir 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 utilizan para eliminar o abordar la situación estresante (Hernández y Gutiérrez, 2012).

- “Escala de Afrontamiento en niños” (EAN). Elaborado por Morales et al. (2011) este instrumento de auto-informe explora estrategias de afrontamiento suscitadas ante cuatro problemas, relacionadas con el contexto familiar, la salud, las tareas escolares, y las relaciones sociales. Consta de 35 ítems con un formato de respuesta en escala tipo Likert de 3 puntos (nunca, algunas veces y muy frecuentemente) (Morales, Trianes y Miranda, 2012).
- “The Life Events and Coping Inventory: An Assessment of Stress in Children”. Es un instrumento que evalúa la experiencia del estrés de la vida y el uso de conductas de afrontamiento en niños de 12-14 años de edad, consta de 42 ítems valorados en una escala de 0-9 puntos, cada uno de los cuáles corresponde a una determinada estrategia de afrontamiento (Dise-Lewis, 1998).
- “Cuestionario Argentino de Afrontamiento” creado por Richaud de Minzi en el 2006, su cuestionario consta de 27 ítems con tres posibilidades de respuesta: no (1), a veces (2), si (3). Evalúa cómo el/la niño/a de 8 a 12 años afronta sus problemas en general (Aguilar, López y Urquijo, 2011).

Estos son solo algunos cuestionarios de la gran variedad de instrumentos que se han venido desarrollando para poder evaluar el afrontamiento en niños. Algunos han sido adaptados al español y al contexto dependiendo de los objetivos de la investigación, a pesar de esto actualmente, no existe un instrumento único disponible que mida todas las variables del afrontamiento en los niños, por lo tanto los investigadores que deseen llevar a cabo una evaluación exhaustiva acerca del afrontamiento deberán de crear, adaptar, modificar y/o combinar los instrumentos existentes.

Es por ello que en este estudio consideramos importante la aplicación del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM), basado en las propias respuestas de niños de 8 a 12 años, a la pregunta ¿Cuándo algo te molesta o te preocupa qué haces?. Este instrumento mide las estrategias de afrontamiento infantil específicamente en edades escolares de 8 a 12 años de una escuela primaria pública. Con base en la investigación se obtuvieron las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan ante eventos que ellos consideraron

estresantes en sus vidas. Finalmente con este estudio pretendemos aportar mayores conocimientos para la evaluación del afrontamiento en edades importantes del desarrollo humano, así como también aportar resultados importantes para las intervenciones clínicas en México.

Capítulo 5

METODOLOGÍA

5.1 Justificación

Se ha estudiado el afrontamiento en niños para conocer las estrategias que éstos utilizan y cómo el uso de éstas pueden proporcionar habilidades para la vida. De acuerdo a Morales, Trianes y Miranda (2012) el estudio del afrontamiento en escolares es un tema de interés, ya que poseer habilidades de afrontamiento es garantía de vida saludable.

Trianes (1999) definió a las estrategias de afrontamiento como “comportamientos intencionales dirigidos al logro de objetivos, mismos que ponen en juego recursos personales, ajustando su selección por el sujeto a las demandas y exigencias de la situación” (Morales., 2008, p. 48).

En diversas investigaciones, se han tomado en cuenta la edad y el género como elementos importantes para el estudio del afrontamiento en niños, por lo que para esta investigación también son considerados elementos relevantes.

Para este estudio resulta útil conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por niños en edades escolares. Diversos estudios (Altschusler y Ruble (1989); Compas y et al (1992); Wertlieb, Weigel y Feldstein (1987) han analizado al afrontamiento en edades de seis a doce años, y se ha encontrado que existe un incremento substancial en el afrontamiento enfocado a la emoción, también, dieron a conocer que durante este periodo, los niños se vuelven más capaces de verbalizar y diferenciar sus sentimientos y de calmarse a sí mismos (Verduzco, 2004). Bryant (1985) en su estudio dio a conocer que niños más grandes pueden utilizar más la distracción cognitiva ante situaciones estresantes y que, a la mitad de la niñez ya son capaces de buscar apoyo social fuera de su familia inmediata.

Frydenberg y Lewis (1993); Patterson y McCubbin (1987); Rhode, Lewinson, Tilson, Seeley (1990); Seiffge-Krenke (2007) encontraron que las niñas obtienen

mayores puntuaciones estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento de solución activa: comunicar el problema a los otros, búsqueda de información, guía y actitud positiva, mientras que los niños puntúan más en estrategias de conductas agresivas. El género resulta influir en las relaciones entre variables de riesgo y consecuencias en psicopatología, por lo que resulta ser un factor que influye sobre la calidad del afrontamiento que se emite ante un problema o situación (Morales, Trianes y Miranda, 2012).

Respondiendo a la necesidad de aportar mayor información para el estudio del afrontamiento en los niños y de sus procesos adaptativos, en este estudio pretendemos conocer cuáles estrategias utilizan niños de diferentes edades de una escuela primaria pública, con la utilización del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM) y tomando en cuenta factores anteriormente mencionados como la edad y el género así como también los factores propios del contexto de las niñas y de los niños.

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo general

- Analizar las diferentes estrategias de afrontamiento que pueden utilizar las niñas y los niños de 8 a 12 años de edad.

5.2.2 Objetivo específico

- Evaluación de las estrategias de afrontamiento que usan los niños de 8 a 12 años a través de la aplicación del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM).

5.3 Preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias en las estrategias de afrontamiento que utilizan las niñas y los niños de 8 a 12 años de edad estudiantes de una escuela primaria pública?
- ¿De qué forma el cuestionario de afrontamiento ayuda a conocer las estrategias de afrontamiento que usan las niñas y los niños de 8 a 12 años de edad de una escuela primaria pública?

5.4 Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo descriptivo con el cual se especificaron las características de las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por niñas y niños de 8 a 12 años de edad de una Escuela Primaria Pública.

5.5 Muestreo

El tipo de muestro que se utilizó fue por conveniencia. Se le pidió la colaboración a una Escuela Primaria Pública ubicada en la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal.

5.6 Participantes

Los individuos que participaron en el estudio fueron 290 infantes, de los cuales 156 fueron niñas (53.8%) y 134 fueron niños (46.2%) de entre 8 y 11 años (ver figura 1). Cabe mencionar que en la muestra no hay infantes de 12 años debido a que en el periodo en que se realizaron las aplicaciones, ningún infante de 6º grado cumplía aún los 12 años. La media de edad fue de 9.44, se encontraban cursando 3º y 6º grado en una Escuela Primaria Pública.

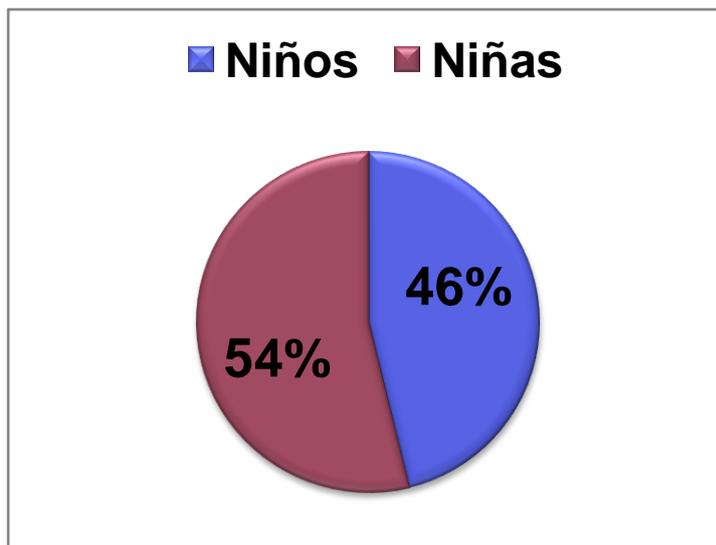


Figura 1. Porcentaje por sexo

Con respecto al grupo en general, 77 tenían 8 años (26.6%), 73 tenían 9 años (25.2%), 75 tenían 10 años (25.9%) y 65 tenían 11 años (22.4%) (ver figura 2).

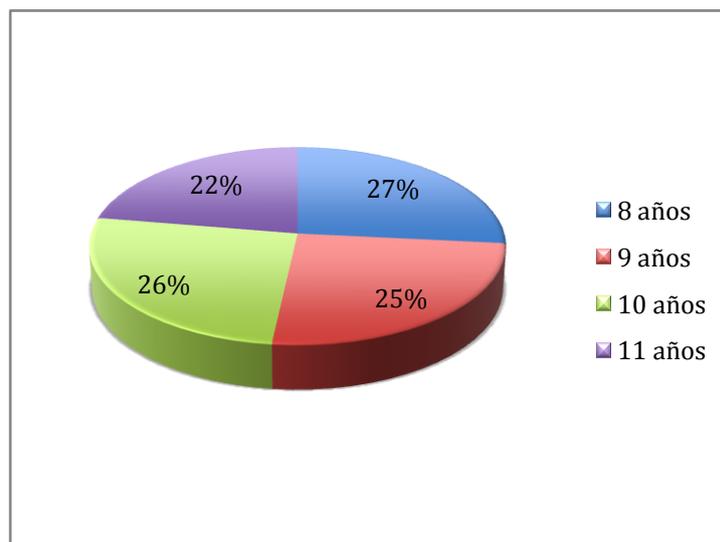


Figura 2. Porcentaje por sexo

De acuerdo al grado escolar, la muestra se distribuyó de la siguiente manera, el 25.5% cursaba el 3º grado de primaria, el 23.8% cursaba el 4º grado, el 26.6% cursaba 5º grado y el 24.1% cursaba 6º grado (ver figura 3).

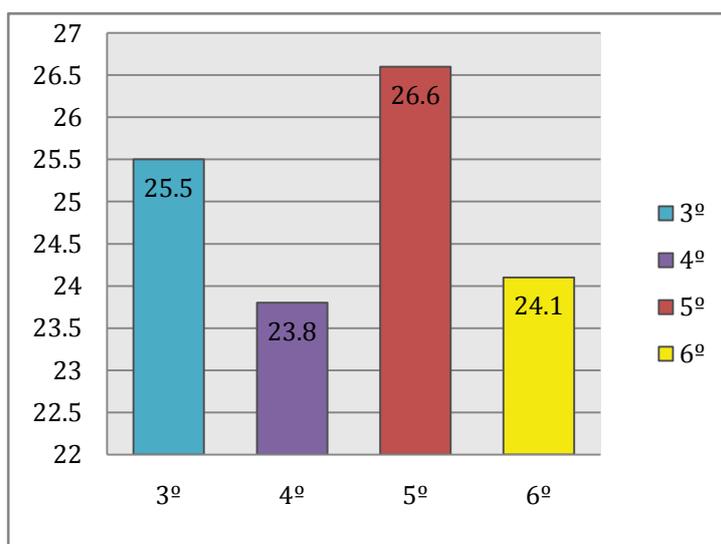


Figura 3. Porcentaje por grado

5.7 Características de la muestra

Los 290 niños a los que se les aplicó el Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM), pertenecen a la delegación Álvaro Obregón ubicada al poniente de la ciudad de México, limita al Norte con la delegación Miguel Hidalgo; al Este con las delegaciones Benito Juárez, Coyoacán y Tlalpan; al Sur con las delegaciones Magdalena Contreras, Tlalpan y Estado de México y al Oeste con la delegación Cuajimalpa de Morelos.

Entre las muy diversas ocupaciones de ambos padres se encuentran: los padres que trabajan en oficios, algunos laboran en grandes, medianas o pequeñas empresas; otros son comerciantes, laboran como profesionistas, o en alguna institución del gobierno. Las madres se dedican al hogar, otras se desempeñan en algún oficio ó laboran en una empresa grande, mediana o pequeña; de personal de limpieza, como comerciantes, profesionistas, o en alguna institución del gobierno. De acuerdo con los datos encontrados en la página electrónica oficial de la delegación Álvaro Obregón en el 2000, la distribución de los ocupados en la Delegación según su relación con el empleo, muestra que empleados y obreros concentran la mayor proporción de ocupados 75.5 %, seguido por el trabajador por

su cuenta con 18.9 % y el patrón o empresario con el 3.4 %. En relación con los hogares de los niños, estos se encuentran constituidos en su mayoría por familias de tipo nuclear ya que el 58.27% vive con su padre, madre y hermanos y el 41% vive con alguna(s) persona más a parte de estos integrantes. En el 42% de los casos el papá se encarga de los gastos de la casa y en el 39.3% son ambos padres los que cooperan con los gastos. En general son niños con un buen desempeño académico, ya que el 43.1% reporta tener un promedio de 9. Además con respecto a la satisfacción de necesidades el 42.1% de los niños reportó que sus padres siempre pueden proporcionar lo necesario y el 39% reportó que pocas veces lo pueden proporcionar, finalmente el 54.8% de los niños consideran que pocas veces hace falta el dinero en sus hogares, y 38.6% de los niños respondió que nunca falta el dinero en sus hogares.

Con relación a la marginación de la zona, de las 16 delegaciones la delegación Álvaro Obregón ocupa el séptimo lugar entre las delegaciones del Distrito Federal que presentan grados más elevados de marginación con 227,299 personas marginadas; las cuales representan el 40.4 por ciento del total de su población. De acuerdo a las cifras publicadas por el Consejo Regulador de la Industria y Servicios de Seguridad de la República Mexicana la delegación Álvaro Obregón ocupa el décimo lugar en el ranking de las delegaciones con mayor índice delictivo en el Distrito federal, lo cual habla de la delegación como una zona relativamente segura, en donde los índices delictivos no son tan significativos como los de otras delegaciones (El economista, 2013).

5.8 Criterios de selección

Inclusión

- Niños de entre 8 y 12 años de edad
- Que se encuentren cursando de tercer al sexto grado de Primaria
- Tener consentimiento informado del padre de familia o tutor ó autorización del director o el profesor.
- Haber contestado el Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM).

Exclusión

- Niños menores de 8 años
- Jóvenes mayores de 12 años
- No tener permiso por el padre, tutor, Director ó profesor de la escuela.
- Dejar sin contestar más de 5 reactivos del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM).
- Mostrar un patrón de respuesta en el Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM).

5.9 Escenario

El presente estudio se realizó de manera colectiva en una escuela Primaria Pública de la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal. Para la aplicación de los cuestionarios se contó con las condiciones adecuadas en relación al ambiente y al mobiliario, la aplicación se llevo a cabo dentro de los salones de clases de los alumnos de 3º, 4º, 5º, y 6º grado, en los horarios acordados para la actividad.

5.10 Materiales

Se utilizaron los siguientes materiales:

- Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM).
- Ficha Sociodemográfica
- Lápices con goma
- Sacapuntas
- Hojas blancas
- Programa estadístico SPSS V. 20

5.10.1 Instrumentos

- **Ficha sociodemográfica**

Consta de 10 preguntas, ocho de ellas son de opción múltiple en donde se describe información familiar, académica y económica. Dos preguntas son abiertas y en estas se solicita información acerca de las ocupaciones de ambos padres. También tienen que proporcionar el nombre, edad, escuela y el grupo en el que se encuentran cursando.

- **Cuestionario de Afrontamiento para Niños (CAN)**

Se elaboró en Octubre del año 2012, fecha en la cual fueron proporcionadas las respuestas de 434 niños al equipo encargado del análisis de las respuestas. Este instrumento se logró a partir de los datos obtenidos en el Cuestionario de Estrés en Niños (Lucio, Durán y Heredia, 2011) en el cual se estableció una pregunta abierta dedicada al afrontamiento. Al inicio se obtuvieron dos versiones del cuestionario, una de 88 reactivos y otra de 72 por lo que fue necesario hacer el piloteo con las dos versiones para poder definir cual se utilizaría. De acuerdo con los resultados obtenidos del piloteo en relación a su funcionamiento se quedó el cuestionario de 72 reactivos como versión final. Con esta primera versión del Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM) se realizó el piloteo para obtener resultados con respecto a su futura validación.

Se trata de un cuestionario de papel y lápiz que consta de 72 preguntas de opción múltiple con 4 opciones de respuesta (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre) los cuales son presentados en conjunto con una escala pictórica. Fue diseñado para aplicarse a niños de entre 7 y 12 años en forma individual o colectiva, el tiempo estimado para responder puede variar dependiendo de las características de cada niño, sin embargo es de aproximadamente 30 minutos.

Para la obtención de las estrategias de afrontamiento se tomó en cuenta la clasificación que propone Verduzco (2004) en la cual aporta estrategias de

afrontamiento basándose en la propuesta de Rothbaum et al., con relación al control y a la falta de control, como dos procesos que pueden aplicarse también a la población infantil. También se tomó en cuenta la literatura de Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) con relación a las familias de afrontamiento. Las estrategias de tipo emocional se tomaron con base a las emociones que los niños y las niñas reportaron.

Para definir las estrategias de afrontamiento que se utilizaron en el cuestionario, se realizaron dos combinaciones: combinación 1 (estrategia-estrategia) y combinación 2 (estrategia-emoción) esto debido a que algunos niños respondían con más de una estrategia, utilizando dos estrategias de afrontamiento ó una estrategia junto con una emoción. Finalmente se obtuvieron las frecuencias para definir cuáles estrategias estaban manejando mayormente los niños y las niñas, a su vez en una tabla de contingencia se definieron los tipos de afrontamiento por edad.

De los análisis anteriormente mencionados se lograron definir 18 estrategias de afrontamiento (ver tabla 1) de las cuáles; cuatro estrategias fueron de tipo emocional: enojo, tristeza, miedo y culpa; dos estrategias fueron propuestas por Lucio y Durán: distracción y autoagresión y 12 estrategias fueron las propuestas por Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) resolución de problemas, búsqueda de información, impotencia, escape, autosuficiencia, búsqueda de apoyo, delegar, aislamiento social, adaptación, negociación, sumisión y oposición.

Tabla 1. Descripción de las estrategias de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento	Descripción
Resolución de problemas	Es el ajuste de medios que sean eficaces para el ambiente.
Búsqueda de conocimiento	Encontrar eventualidades que impliquen interés y curiosidad, tales como la lectura, la observación y preguntar a los demás.
Impotencia	Encontrar límites tales como la confusión, la indiferencia cognitiva, el agotamiento y la culpa que impidan el actuar del sujeto.
Evitación	Evitación conductual y cognitiva ante el conflicto que implica evasión mental, negación, pensamiento mágico y miedo.
Autosuficiencia	Protección de recursos que implica regulación emocional y regulación conductual.
Búsqueda de apoyo	Uso de recursos sociales tales como la búsqueda de contacto, la búsqueda de control, la ayuda efectiva y otras alianzas.
Delegar	Implementación de recursos limitados tales como la búsqueda de ayuda desadaptativa y autocompasión.
Aislamiento social	Retirarse del contexto de apoyo implementando retraimiento social, evitación de los otros, congelamiento y tristeza.
Adaptación	Capacidad de autoajuste que implica elementos tales como la distracción, reestructuración cognitiva, minimización y aceptación.
Negociación	Búsqueda de opciones encaminadas a la persuasión y al establecimiento de prioridades.
Sumisión	Renunciar a las opciones disponibles a través de la rumiación, perseveración rígida y de los pensamientos intrusivos.
Oposición	Oponerse a la resolución de problemas culpando o responsabilizando a los demás, a través de reacciones como la agresión y la proyección.
Autoagresión	Agresividad consciente o inconsciente dirigida contra uno mismo.
Distracción	Apartar la atención de aquella cosa o situación que la demanda.
Enojo	Alteración producida en el ánimo de una persona como resultado de algo que le contraria o perjudica.
Tristeza	Estado de ánimo afligido. Calidad de triste. Motivo, hecho, suceso que produzca pena o sentimientos melancólicos.
Miedo	Perturbación angustiosa del ánimo ante un peligro, real o imaginario, presente o futuro.
Culpa	Falta más o menos grave cometida voluntariamente.

Las clasificaciones se otorgaron de acuerdo al criterio establecido por Rothbaum, en donde describe las situaciones por las cuales el afrontamiento se clasifica en control directo, indirecto y abandono de control (Verduzco, 2004).

Afrontamiento de Control Directo. Implica intentos para cambiar las situaciones estresantes. La meta es cambiar el ambiente.

Subcategorías incluidas en el Afrontamiento de Control Directo

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

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

Subcategorías incluidas en el Afrontamiento de Control Indirecto:

- Solución del problema a través de otra persona.
- Contarle los problemas a otras personas.

- Buscar consuelo emocional en otras personas.
- Rezar.
- Hablan conmigo, me regañan.
- Hacer lo contrario de lo que se le pide, no hacer las cosas, revelarse, 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 se le pide.
- Seguir la corriente.
- Tranquilizarse, calmarse.
- Hacer lo contrario de lo que se le pide.
- Responder con una agresión activa que daña física o verbalmente como pegar, gritar, etc.

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

Subcategorías incluidas en el Afrontamiento Abandono de Control:

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

- Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos como depresión, tristeza, etc.
- Negarse a aceptar el problema.
- Olvidar.
- Autoagredirse como pegarse, tratarse de matar, etc.
- Culpar a otra persona para evitar el problema.
- No hacer nada.
- Reírse cuando debe de estar triste, ser pasivo cuando tiene que actuar o viceversa.

Afrontamiento Centrado en la Emoción:

- Se refiere a aquellas técnicas cognitivas encargadas de disminuir el grado de trastorno emocional que genera la situación

Cada estrategia de afrontamiento quedó clasificada en diferentes estilos de control directo, indirecto, abandono de control ó centrado en la emoción (ver tabla 2, 3, 4 y 5).

Tabla 2. Estilo de Afrontamiento Control Directo

Estilo de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Reactivos
Control Directo	Búsqueda de apoyo	Pido ayuda a mis papás o a la maestra(o) Aviso a los demás Hablo con alguien de lo que me molesta Hablo con alguna persona para tranquilizarme
	Autosuficiencia	Me tranquilizo Respiro profundo Me calmo Intento estar bien
	Resolución de problemas	Trato de arreglar el problema Les digo que no me molesten Hago algo para ayudar Pido una disculpa
	Adaptación	Trato de verle el lado bueno Pienso en el problema y veo las cosas de forma diferente Pienso que todo se va arreglar Pienso que el problema pudo haber sido peor

Tabla 3. Estilo de Afrontamiento Control Indirecto

Estilo de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Reactivos
Control Indirecto	Negociación	Me porto bien para que me den regalos Hablo con los demás para que no me castiguen Pienso que es lo más importante para mi y lo arreglo Propongo soluciones para arreglar el problema
	Búsqueda de conocimiento	Pregunto a los demás Busco información por internet Le pregunto a alguien que sabe Busco información
	Oposición	Azoto cosas (por ejemplo puertas) Le pego a alguien Contesto mal Discuto
	Sumisión	Me quedo callado(a) para no tener problemas No digo nada para no hacer enojar a los demás Me aguanto porque si contestara me va peor Oculto lo que pienso y siento

Tabla 4. Estilo de Afrontamiento Abandono de Control

Estilo de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Reactivos
Abandono de control	Impotencia	Lo ignoro Me da igual No puedo hacer nada Pienso que no hay nada que hacer
	Delegar	Critico a las personas Me desquito con otras personas Hago mis caras Los acuso Nada
	Evitación	Juego Veo la tele o escucho música Me acuesto o duermo
	Aislamiento social	Me encierro en mi cuarto No les hablo a los demás No quiero que nadie me hable Prefiero estar solo(a)
	Autoagresión (Lucio y Durán)	Le pego a la pared Me pego Me lastimo yo mismo(a) Le pego a un objeto
	Distracción (Lucio y Durán)	Lo olvido Me imagino otras cosas Me distraigo No pienso en ello

Tabla 5. Estilo de Afrontamiento Centrado en la emoción

Estilo de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Reactivos
Centrado en la emoción	Enojo	Me enojo
		Me enojo con alguien
		Grito
	Tristeza	Me pongo de mal humor
		Lloro
		Me siento triste
		Quiero llorar
	Miedo	Me siento desanimado
		Siento miedo
		Tiemblo de miedo
		Me siento temeroso(a) de lo que pueda pasar
	Culpa	Le temo a todo
Me siento mal por lo que hice		
Me doy cuenta de mis errores y me siento mal por eso		
Me culpo		
		Me critico por lo que hice

5.11 Procedimiento

Se asistió a un escuela ubicada en la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal para obtener los permisos necesarios que facilitaron la entrada al plantel, para las aplicaciones del instrumento. Se hicieron llegar los consentimientos informados a los padres de familia con la colaboración de los profesores y los alumnos, se solicitó que hicieran entrega de las cartas y que a su vez las devolvieran firmadas.

Posteriormente se acudió a la escuela, en las fechas que se acordaron las aplicaciones con el director y los profesores del plantel. Todas las aplicaciones se realizaron de manera colectiva en cada uno de los grados en un tiempo estimado de 30 minutos. Las aplicaciones se llevaron a cabo por cinco psicólogas entrenadas en el manejo de pruebas psicológicas y se contó con la colaboración de los profesores de clase.

Para dar inicio a la aplicación se realizó una breve presentación de las psicólogas y del estudio así como también se expresaron los motivos del mismo y

se les mencionó la importancia de la sinceridad así como de la confidencialidad de los datos. Se procedió a leer en voz alta las instrucciones, aclarando que en caso de haber una duda se podía levantar la mano y alguna de las aplicadoras asistiría a cada lugar, y además se repartió el material necesario.

Al término de las aplicaciones se procedió con la captura de datos y con los análisis estadísticos adecuados, que a su vez, permitieron obtener la información necesaria para el estudio de las diferentes estrategias de afrontamiento que los niños utilizan.

5.12 Análisis de datos

Para finalizar el procedimiento, se realizó la captura de datos del cuestionario y de la ficha sociodemográfica, así como los análisis estadísticos en donde se obtuvieron medias y desviaciones estándar de cada estrategia de afrontamiento que utilizan las niñas y los niños, se realizó el análisis de t de Student para hacer comparaciones por sexo y un análisis ANOVA para la comparación entre los grupos de edad y el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento

También se obtuvieron las frecuencias de datos sociodemográficos para conocer las condiciones que rodean a los niños, al igual se llevó a cabo un análisis de las frecuencias por reactivo para conocer cómo responden las niñas y los niños (ver anexo 1).

Capítulo 6

Resultados

6.1 Datos sociodemográficos del grupo de estudio

Una vez capturados los datos, se obtuvieron las frecuencias de las respuestas que los niños dieron a la ficha sociodemográfica, esto con la finalidad, como ya se mencionó, de conocer la situación actual de los mismos.

Los datos se observan a continuación:

Se consideran familias nucleares aquellas que se encuentran formadas por el papá, mamá y los hijos, ó solo la mamá o el papá con hijos. Y las familias ampliadas son aquellas formadas por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros, etc.) (Ver tabla 6).

Tabla 6. Información de las personas con las que vive el infante

Personas con las que viven	Número de casos	Porcentaje
Familias nucleares	169	58.27%
Familias ampliadas	121	41.72%

En relación al número de hermanos que los niños tienen, se puede observar la tabla 7.

Tabla 7. Número de hermanos

Número de hermanos	Número de casos	Porcentaje
Uno	104	35.9%
Dos	91	31.4%
Tres	45	15.5%
Ninguno	21	7.2%
Cuatro	16	5.5%
Cinco o más	13	4.5%

Otro de los aspectos que se deben de tomar en cuenta, se refiere a la ocupación de cada uno de los padres, y para ello se pueden ver las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Ocupación del padre

Ocupación	Porcentaje
Algún Oficio	43.40%
Otras ocupaciones (pintor, mago, etc.)	14.48%
Labora en una empresa (grande, mediana o pequeña)	9.65%
Comerciante	7.93%
Profesionista	4.48%
Realiza más de una profesión	2.40%
No tiene papá	2.00%
Institución del gobierno	1.72%
No contestó	1.70%
No sabe	1.37%
A nada	1.03%
Al hogar	0.3%
Presenta una discapacidad	0.3%

Tabla 9. Ocupación de la madre

Ocupación	Porcentaje
Ama de casa	52.75%
Algún Oficio	11.03%
Labora en una empresa (grande, mediana ó pequeña)	9.65%
Limpieza	7.93%
Comerciante	6.89%
Profesionista	5.86%
No sabe	3.79%
Institución de gobierno	1.03%
No contestó	0.30%
No tiene mamá	0.30%

Aspectos que también se tomaron en cuenta fueron los ingresos familiares (ver tabla 10) la percepción que tienen los niños respecto a la satisfacción de sus necesidades (ver tabla 11) en la tabla 12 se observa la percepción que tienen los niños con respecto a su situación económica y el rendimiento académico en donde por lo general los niños reportaron un buen desempeño (ver tabla 13).

Tabla 10. Ingresos familiares

Responsable	Porcentaje
Papá	42.8%
Mamá	10.0%
Papá y mamá	39.3%
Otro (tíos, abuelos, padrastros)	2.4%
Papá, mamá y otro	0.7%
Mamá y otro	1.7%
Papá y otro	2.8%
No contestó	0.3%

Tabla 11. Percepción de satisfacción de necesidades

Tus padres te pueden comprar lo que necesitas	Porcentaje
Nunca	1.0%
Pocas veces	39.0%
Muchas veces	17.6%
Siempre	42.1%
No contestó	0.3%

Tabla 12. Percepción de su situación económica

En tu casa falta el dinero	Porcentaje
Nunca	38.6%
Pocas veces	54.8%
Muchas veces	4.1%
Siempre	2.1%
No contestó	0.3%

Tabla 13. Desempeño académico

Promedio	Porcentaje
10	17.6%
9	43.1%
8	25.2%
7	10.3%
6	2.1%
No sabe	1.7%

6.2 Frecuencias de las Estrategias de Afrontamiento

De acuerdo con las respuestas que los niños dieron a cada reactivo del instrumento, el puntaje máximo que puede obtener cada reactivo es 4 y teniendo en cuenta que para cada estrategia de afrontamiento fueron creados cuatro reactivos la puntuación máxima por estrategia corresponde a 16.

Lo anterior con el fin de evaluar las principales estrategias de afrontamiento que más utilizan las niñas y los niños de la escuela primaria, en la tabla 14 se observan las frecuencias con respecto a las estrategias que utilizaron.

Tabla 14. Media y desviación estándar de las estrategias de afrontamiento en niños y niñas

Estrategias de afrontamiento de niños y niñas	Media	D. E.
Resolución de problemas	11.11	2.70
Autosuficiencia	11.08	2.78
Negociación	10.01	2.79
Adaptación	10	2.52
Evitación	9.66	2.73
Búsqueda de apoyo	9.13	2.79
Culpa	8.87	2.56
Búsqueda de conocimiento	8.52	2.81
Sumisión	8.09	2.57
Distracción	8.01	2.42
Tristeza	7.63	2.75
Miedo	7.1	2.38
Aislamiento social	7.03	2.40
Enojo	6.88	2.33
Impotencia	6.73	2.02
Delegar	6.25	1.90
Oposición	5.87	2.14
Autoagresión	5.49	2.18

Se realizó la Prueba-t de Student para analizar las diferencias significativas entre niñas y niños, los datos obtenidos se muestran en la tabla 15.

Tabla 15. Prueba t-Student

Estrategias de afrontamiento	Niños		Niñas		t
	Media	D. E.	Media	D. E.	
Resolución de problemas	10.94	2.80	11.26	2.62	-1.01
Autosuficiencia	10.87	2.95	11.25	2.63	-1.15
Evitación	10.09	2.72	9.29	2.70	2.50*
Adaptación	10.02	2.75	9.97	2.31	.16
Negociación	9.73	2.87	10.25	2.71	-1.58
Culpa	8.93	2.74	8.82	2.40	.34
Búsqueda de conocimiento	8.82	2.95	8.27	2.67	1.67
Búsqueda de apoyo	8.81	2.92	9.4	2.65	-1.80
Sumisión	8.28	2.59	7.92	2.55	1.19
Distracción	8.27	2.60	7.79	2.24	1.64
Aislamiento social	7.19	2.46	6.9	2.35	1.04
Impotencia	7.12	2.19	6.4	1.81	3.03*
Enojo	7.08	2.29	6.71	2.35	1.37
Tristeza	6.87	2.56	8.28	2.76	-4.50**
Miedo	6.81	2.32	7.35	2.42	-1.92
Delegar	6.5	1.99	6.04	1.81	2.06*
Oposición	6.28	2.31	5.51	1.92	3.05*
Autoagresión	5.94	2.23	5.1	2.08	3.30**

****p<0.001; *p< 0.05**

Se realizó un análisis ANOVA para la comparación entre los grupos de edad y el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento, las tablas 16, 17, 18 y 19 muestran las diferencias significativas:

Tabla 16. Análisis ANOVA

Estrategia de afrontamiento	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Evitación	8 años	77	9.91	2.54	.439	.725
	9 años	73	9.73	2.91		
	10 años	75	9.43	2.89		
	11 años	65	9.55	2.59		
	TOTAL	290	9.66	2.73		
Enojo	8 años	77	6.09	2.07	9.097	.001**
	9 años	73	6.37	1.99		
	10 años	75	7.48	2.56		
	11 años	65	7.69	2.29		
	TOTAL	290	6.88	2.33		
Aislamiento social	8 años	77	7.35	2.56	1.448	.229
	9 años	73	6.56	2.20		
	10 años	75	7.15	2.41		
	11 años	65	7.06	2.39		
	TOTAL	290	7.03	2.40		
Búsqueda de apoyo	8 años	77	9.26	2.78	.147	.931
	9 años	73	8.99	2.76		
	10 años	75	9.20	2.80		
	11 años	65	9.06	2.86		
	TOTAL	290	9.13	2.79		

****p≤0.001; *p≤ 0.05**

Tabla 17. Análisis ANOVA

Estrategia de afrontamiento	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Oposición	8 años	77	5.47	2.04	3.937	.009*
	9 años	73	5.45	2.02		
	10 años	75	6.24	1.97		
	11 años	65	6.38	2.41		
	TOTAL	290	5.87	2.14		
Resolución de problemas	8 años	77	11.35	2.47	.303	.824
	9 años	73	10.95	3.13		
	10 años	75	11.05	2.33		
	11 años	65	11.09	2.89		
	TOTAL	290	11.11	2.70		
Impotencia	8 años	77	11.35	2.47	1.500	.215
	9 años	73	10.95	3.13		
	10 años	75	11.05	2.33		
	11 años	65	11.09	2.89		
	TOTAL	290	11.11	2.70		
Tristeza	8 años	77	7.53	2.80	1.479	.220
	9 años	73	7.51	2.73		
	10 años	75	8.17	2.95		
	11 años	65	7.25	2.43		
	TOTAL	290	7.63	2.75		
Delegar	8 años	77	6.27	1.80	3.115	.027*
	9 años	73	5.71	1.85		
	10 años	75	6.63	1.99		
	11 años	65	6.40	1.89		
	TOTAL	290	6.25	1.90		

** $p \leq 0.001$; * $p \leq 0.05$

Tabla 18. Análisis ANOVA

Estrategia de afrontamiento	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Autoagresión	8 años	77	5.64	2.46	2.436	.065
	9 años	73	5.01	1.80		
	10 años	75	5.93	2.49		
	11 años	65	5.34	1.72		
	TOTAL	290	5.49	2.18		
Sumisión	8 años	77	8.36	2.65	.998	.394
	9 años	73	7.71	2.79		
	10 años	75	8.28	2.42		
	11 años	65	7.97	2.37		
	TOTAL	290	8.09	2.57		
Distracción	8 años	77	7.77	2.63	1.310	.271
	9 años	73	7.74	2.32		
	10 años	75	8.19	2.44		
	11 años	65	8.42	2.20		
	TOTAL	290	8.01	2.42		
Adaptación	8 años	77	9.69	2.48	4.062	.008*
	9 años	73	9.34	2.70		
	10 años	75	10.47	2.23		
	11 años	65	10.55	2.50		
	TOTAL	290	10.00	2.52		
Negociación	8 años	77	10.45	2.86	1.090	.354
	9 años	73	9.75	2.99		
	10 años	75	10.05	2.50		
	11 años	65	9.72	2.79		
	TOTAL	290	10.01	2.79		

** $p \leq 0.001$; * $p \leq 0.05$

Tabla 19. Análisis ANOVA

Estrategia de afrontamiento	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Miedo	8 años	77	7.23	2.54	2.155	0.94
	9 años	73	6.71	2.13		
	10 años	75	7.60	2.44		
	11 años	65	6.82	2.31		
	TOTAL	290	7.10	2.38		
Culpa	8 años	77	8.60	2.55	3.462	.017*
	9 años	73	8.32	2.46		
	10 años	75	9.57	2.60		
	11 años	65	9.00	2.49		
	Total	290	8.87	2.56		
Búsqueda de conocimiento	8 años	77	8.74	2.82	.624	.600
	9 años	73	8.15	2.72		
	10 años	75	8.56	2.92		
	11 años	65	8.65	2.78		
	TOTAL	290	8.52	2.81		

** $p \leq 0.001$; * $p \leq 0.05$

De igual manera se realizó una prueba post hoc denominada HSD de Tukey, la cual nos ayudó a comparar cada una de las edades (8, 9, 10 y 11 años), con cada una de las estrategias de afrontamiento, obteniendo de esta manera qué estrategias de afrontamiento se utilizan y cómo este uso va variando dependiendo de la edad de los niños y niñas. En la tabla 20 se muestran las comparaciones significativas que resultaron de las estrategias de afrontamiento por grupos de edad. Para un mejor análisis acerca del uso de las estrategias de afrontamiento y sus diferencias por edad y sexo, ver el anexo 2.

Tabla 20. Prueba post hoc HSD de Tukey

Variable dependiente	Comparación por edades		Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Edad	Edad		
Enojo	8 años	10 años	-1.389	.001**
	8 años	11 años	-1.601	.001**
	9 años	10 años	-1.110	.015*
Oposición	9 años	11 años	-1.322	.003*
	9 años	11 años	-.933	.049*
Delegar	9 años	10 años	-.914	.018*
Adaptación	9 años	10 años	-1.124	.032*
Culpa	9 años	11 años	-1.211	.024*
	9 años	10 años	-1.258	.014*

****p≤0.001; *p≤ 0.05**

Capítulo 7

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

7.1 Discusión y conclusiones

El interés por el afrontamiento infantil ha proporcionado un gran número de avances con relación al estudio de la infancia y ha servido como un portal de desarrollo en la intervención y en la promoción de estrategias aplicables en etapas posteriores como la adolescencia.

Para autores como Garmezy y Rutter (1985) es en la infancia cuando se desarrollan los patrones para afrontar los estresores, mediante los cuales el niño aprende diferentes formas para tener un control sobre su ambiente. Su desarrollo dependerá en buena medida de qué tan efectivas sean estas respuestas de afrontamiento. En cuanto a la clasificación de las respuestas de afrontamiento en el caso de los niños, se ha observado que cada investigación asigna sus propias categorías y que existen pocas de ellas que tomen en cuenta el punto de vista de los niños, lo cual adquiere cada vez más relevancia (Verduzco, Lucio y Durán, 2004). En este estudio consideramos de gran importancia las propias respuestas de los niños al momento de evaluar sus procesos de afrontamiento, por lo que se utilizó un instrumento que fue elaborado con base en lo que los niños respondieron cuando se les preguntó ¿Qué hacen cuando algo les preocupa?

Trianes (1999) define las estrategias de afrontamiento como comportamientos intencionales dirigidos al logro de objetivos, que ponen en juego recursos personales ajustando su selección por el sujeto a las demandas y exigencias de la situación. En este estudio se definen las estrategias de afrontamiento en los niños, como aquellas respuestas conductuales, cognitivas o emocionales que se ponen en marcha para manejar las situaciones que los niños consideran preocupantes o angustiantes. Cada una de las estrategias de afrontamiento responderá en relación a la situación y dependiendo de las características del sujeto, sobre como desea afrontar dichas

situaciones, por lo que es importante destacar que las estrategias serán variables y no siempre se utilizarán de la misma forma en más de una ocasión.

Para esta investigación, resultó difícil encontrar un cuestionario de afrontamiento enfocado en los niños, que contara con normas adaptadas a la población mexicana. Por lo cual se utilizó el Cuestionario de Afrontamiento para Niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM) el cual fue importante para conocer las estrategias de afrontamiento de las niñas y los niños de una Escuela Primaria Pública.

El objetivo principal de este estudio fue analizar las diferentes estrategias de afrontamiento que pueden utilizar las niñas y los niños de 8 a 11 años de edad. De acuerdo con los resultados obtenidos en la muestra general, las estrategias observadas que se utilizan en mayor medida son: resolución de problemas, autosuficiencia, negociación y adaptación las cuales pertenecen a los estilos de afrontamiento, control directo y control indirecto. Lo anterior coincide con los resultados obtenidos por Dávila y Guarino en el 2001, en su estudio con escolares venezolanos, encontraron que dentro de las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los niños y las niñas fueron aquellas pertenecientes al afrontamiento activo, las cuales se consideran estrategias de afrontamiento funcionales.

Palacios, Pulido y Montaña (2009) analizan las estrategias utilizadas por niños y niñas en situaciones donde se ven expuestos al castigo, reportan haber encontrado estrategias tales como: tener buenas relaciones con sus padres y jugar con sus cuidadores, estas podrían considerarse estrategias adaptativas que forman parte de un estilo de afrontamiento de control directo (Vega, Villagrán y Nava, 2012) lo cual se puede relacionar con los resultados encontrados en este estudio.

En este trabajo una de las estrategias más utilizadas por la muestra en general fue la negociación, al respecto Altschusler y Ruble (1989) propusieron que durante el periodo de los 6 a los 12 años los niños y las niñas se vuelven más capaces de

verbalizar, diferenciar sus sentimientos y de calmarse a sí mismos (Verduzco, 2004) lo cual puede promover la negociación entre pares y con adultos

Con relación a los resultados obtenidos de las diferencias por sexo, las estrategias que las niñas utilizan más son: resolución de problemas, autosuficiencia, negociación, adaptación y búsqueda de apoyo. Lo anterior concuerda con lo encontrado por Morales, Trianes y Miranda (2012) en los resultados de su estudio las niñas obtuvieron mayores puntuaciones estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento de solución activa, comunicar el problema a los otros, búsqueda de información, guía y actitud positiva. De acuerdo a Morales, Trianes y Miranda (2012) los niños puntúan alto en estrategias de conducta agresiva, en nuestro estudio los niños utilizan las estrategias de manera muy similar al grupo femenino, utilizando mayormente: resolución de problemas y autosuficiencia, dejando muy por debajo a las estrategias de enojo y autoagresión, estas estrategias puntuaron con una media de 7.08 y 5.94 respectivamente.

Por otro lado, los niños puntúan con una media de 10.09 más alta en la estrategia de evitación en comparación con las niñas, lo cual coincide con los resultados encontrados por Vega, Villagrán y Nava (2012) quienes en su estudio encontraron que los niños utilizan estrategias de control y de rechazo. En cuanto al grupo de niñas estos autores mencionan que las estrategias que más utilizan son apoyo social y retiro. Los resultados de este estudio también se pueden confirmar con el estudio de Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus (2007) en el cual encontraron que las niñas calificaron más alto en comparación a los niños en las estrategias de búsqueda de apoyo social y los niños puntuaron más alto en la estrategia de evitación. En este estudio las niñas también tuvieron una puntuación más alta en la estrategia de búsqueda de apoyo con una media de 9.4 en comparación con el grupo de niños quienes obtuvieron una media de 8.81. También en la estrategia de evitación, los niños calificaron más alto, con una media de 10.09 y las niñas con una media de 9.29.

Al comparar el uso de las estrategias de afrontamiento por grupos de edad, se encontró que el grupo de 8 años puntúa alto en la estrategia de búsqueda de apoyo, lo cual se puede confirmar con los resultados de Bryant (1985). Para este autor a la mitad de la niñez ya son capaces de buscar apoyo social fuera de su familia inmediata (Verduzco, 2004).

Verduzco (2004) mencionó que durante el periodo de los 6 a los 12 años los niños se vuelven más capaces de verbalizar, diferenciar sus sentimientos y calmarse a sí mismos, lo cual se puede relacionar con lo encontrado en este estudio, ya que los grupos de 9 y 10 años puntuaron alto en la estrategia de autosuficiencia la cual implica habilidades de autorregulación tales como tranquilizarse a sí mismos. Por otro lado los grupos de 10 y 11 años puntuaron alto en la estrategia de resolución de problemas, esto se puede confirmar con los resultados de Morales (2008). Para este autor los niños de 10, 11 y 12 años utilizan más estrategias de solución activa tales como la resolución de problemas.

Cabe mencionar que en este trabajo los grupos de 8 y 9 años puntuaron alto en la estrategia de resolución de problemas, lo cual nos puede indicar que utilizan estilos de afrontamiento de control directo desde edades más tempranas. Altschusler y Ruble en 1989 (como se citó en Verduzco, 2004) refieren que los niños mayores utilizan más estrategias de distracción cognitiva y de autoafirmaciones en una situación estresante, en este estudio los grupos de 10 y 11 años puntuaron con medias más altas en comparación con los de 8 y 9 años, en la estrategia de distracción, lo cual resulta consistente con lo anteriormente mencionado. A su vez las estrategias de autoafirmación pueden relacionarse con la estrategia de adaptación propuesta en esta investigación, en la cual el grupo de 11 años puntuó alto.

La estrategia de evitación fue utilizada de manera muy similar por los grupos de 8, 9, 10 y 11 años ya que se observó poca variabilidad en las puntuaciones de la medias. Estos datos confirman que esta estrategia se encuentra presente en cada uno de los periodos de la edad escolar, en relación a esto, Verduzco (2004) menciona que

la evitación es una de las estrategias de afrontamiento más utilizadas en el periodo de 6 a 12 años.

Del análisis de varianza (ANOVA) que se realizó para la comparación entre los grupos de edad y el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento, las estrategias que resultaron significativas de acuerdo a este análisis fueron: enojo (0.001) oposición (0.009) adaptación (0.008) delegar (0.027) y culpa (0.017).

De acuerdo con las diferencias que se encontraron en la utilización de enojo, esta estrategia resultó ser mayor en los grupos de 10 y 11 años que en los de 8 y 9 años. En estas edades los niños se pueden volver más capaces de verbalizar y diferenciar sus sentimientos, sin embargo algunas veces tienden a verse sobrepasados (Verduzco, 2004) y pueden llegar a representar sus emociones con enojo e ira.

También encontramos diferencias significativas, en la utilización de la estrategia de oposición entre los 9 y 11 años, reflejándose un aumento en su utilización por el grupo de 11 años, esta estrategia puede estar relacionada con el enojo y la ira, lo cual se puede relacionar con el aumento de la utilización de la estrategia de enojo en esta edad. En los grupos de 9, 10 y 11 años se puede ver un aumento en el uso de adaptación, esto se puede explicar de acuerdo con el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como la elaboración de autoafirmaciones, la reflexión y la actitud positiva, que se van dando con el crecimiento. Con respecto al uso de las estrategias, culpa y delegar el grupo de 10 años la utiliza más que los de 9 años.

A pesar de que los niños utilizan todas las estrategias de afrontamiento propuestas en este estudio, logramos ver un mayor uso de estrategias de control directo e indirecto en el grupo en general, así como también se observaron diferencias significativas en relación a su uso y manejo de acuerdo a la edad y el sexo. Pudimos observar como en el grupo en general aumenta el uso de estrategias de abandono de control, control indirecto y estrategias de tipo emocional, así como también se pudo observar el aumento de la estrategia de adaptación con la edad, y el uso de evitación

resultó ser similar en todas las edades. Ante estos resultados podemos concluir que el Cuestionario de Afrontamiento para niños (Lucio y Duran, 2013 UNAM) nos ayudó a conocer las estrategias de afrontamiento que las niñas y niños de 8 a 11 años utilizan.

Los resultados de este estudio deberán interpretarse con relación a las características específicas del grupo, por lo que sería importante considerar, que esta muestra estuvo constituida por niños que en general tenían un buen rendimiento académico, pertenecían en su mayoría a familias nucleares, en general tenían una percepción positiva en cuanto a la satisfacción de sus necesidades y se encontraban viviendo en una zona de la ciudad considerada relativamente segura.

7.2 Limitaciones

Es importante mencionar que para poder obtener los resultados antes explicados, se encontraron algunos obstáculos en el proceso, aunque se contó con el apoyo de la escuela, cabe destacar que se tuvieron ciertas limitaciones en la realización de la investigación, algunas de estas fueron las siguientes:

- La escasez de instrumentos sobre las estrategias de afrontamiento para la población mexicana que además cuente con las normas adecuadas al país.
- La poca disponibilidad de los padres para permitir el trabajo con sus hijos, a pesar de saber que el trabajo se realiza en completa confidencialidad y que se evalúa de manera grupal.
- En algunos casos la falta de aplicadores para llevar a cabo el instrumento fue un obstáculo que dificultó el trabajo con los alumnos de una manera más sencilla y eficaz.
- En algunos grupos se detectaron niños con dificultades en la lecto-escritura lo cual demandó la aplicación individual del instrumento lo cual provocó que duraran aun más las aplicaciones en esos grupos.
- La importancia de que haya más de tres aplicadores también radica en que en esa escuela es frecuente el bajo rendimiento académico y cuando ocurren estas situaciones sólo un aplicador queda a cargo del grupo mientras que los otros dos se encuentran trabajando con un niño.
- Durante las aplicaciones se detectaron niños con capacidades diferentes, aspecto que tuvimos que tomar en cuenta en posteriores ocasiones, por lo cual consideramos que antes de aplicar se tome en cuenta si existen grupos o alumnos con habilidades especiales.
- Es importante considerar la aplicación del Instrumento de Afrontamiento para Niños (Lucio y Durán, 2013 UNAM) de manera individual con niños de 7 y 8 años de edad, que presenten dificultades de comprensión de lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ψ Aguilar, M. J., López M .C., y Urquijo, S. (2011). Estilos de percepción de la relación parental y afrontamiento en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Anales de Psicología*, 27(3), 745-749.
- Ψ Arenas, P. (2012). *Resiliencia y riesgo de suicidio en adolescentes expuestos a sucesos de vida estresantes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Ψ Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17.
- Ψ Bee, H. L., y Mitchell, S. (1987). *El desarrollo de la persona: en todas las etapas de su vida*. México: Harla.
- Ψ Begoña, M., y Aguado, A. (2003). *Estrategias de afrontamiento y procesos de adaptación a la lesión medular*. Colección, estudios e informes.
- Ψ Buendía, J., y Mira, J. M. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo: Un estudio sobre el estrés infantil*. España: Universidad de Murcia.
- Ψ Cano, F. J., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas de Psiquiatría*, 35, 29-39.
- Ψ Castaño, E. F., y del Barco, B. L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10(2), 245-257.
- Ψ Cassaretto, M. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 21(2), 363-392.
- Ψ CEAMEG. (2009). *Compendio del marco jurídico nacional e internacional que tutela los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes*. H. Cámara de Diputados. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/documentos/CEAMEG/6.%20compendio.pdf>
- Ψ Chun, K. M., Balls Organista, P. E., & Marín, G. E. (2003). *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. American Psychological Association.

- Ψ Dávila, B., y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares y venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 97-112.
- Ψ Delval, J., y Gómez, J.C. (1988). Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 9-30.
- Ψ DeMause, LL. (1974). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982.
- Ψ Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844-854.
- Ψ Enesco, I. (s/f). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Ψ Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26.
- Ψ Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Ediciones Pirámide.
- Ψ Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Ψ Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). *Coping: Pitfalls and promise*. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Ψ Forsyth, J. P., Eifert, G. H., & Barrios, V. (2006). Fear Conditioning in an Emotion Regulation Context: A Fresh Perspective on the Origins of Anxiety Disorders. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005796705002123>
- Ψ Frydenberg, E. (2004). *Coping Competencies: What to Teach and When*. *Theory into practice*, (43), 14-22.
- Ψ Fundación UNAM. (2013). Estrés académico, una de las preocupaciones de los niños actuales. México, D. F. Recuperado de

<http://www.fundacionunam.org.mx/blog/educacion/estres-academico-una-de-las-preocupaciones-de-los-ninos-actuales.html>

- Ψ Galor, S., y Hentschel, U. (2013). El uso de los mecanismos de defensa como herramientas de afrontamiento por veteranos israelíes deprimidos y con TEPT. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(1), 159-174.
- Ψ González, R., Montoya, I., M Casullo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Ψ Gutiérrez, C., Veloza, M., Moreno, M., Durán, M. M., López, C., & Crespo, O. (2007). Validez y confiabilidad de la versión en español del instrumento "Escala de medición del proceso de afrontamiento y adaptación" de Callista Roy. *Aquichan*, 7(1), 54-63.
- Ψ Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 25(4), 399-421.
- Ψ Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Ψ Heredia, M. C., Lucio, E. y Suárez, L. E. (2011). Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual / Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 1(2), 49-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283021986006>
- Ψ Hernández, S. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 687-698.
- Ψ Jiménez Rodríguez, A. C. (2012). *Validez concurrente del cuestionario de estrés en niños (CEN)*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Ψ Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: Predictors of anxiety and depressive symptoms. *Depression and anxiety*, 25(10), 839-846.

- Ψ Knapp, L., Stark, L., Kurkjian, J., & Spirito, A. (1991). Assessing Coping in Children and Adolescents: Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 3(4), 309-334.
- Ψ Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: An analysis of historical and perennial issues*, 366-388.
- Ψ Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: DDB.
- Ψ Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Ψ Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca
- Ψ Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (2006). Coping. En *Coping with aging* (pp. 52-76). New York: Oxford University Press.
- Ψ Lucio, E., y Durán, C. (2013). CAN: Cuestionario de Afrontamiento para Niños. UNAM. Sólo para investigaciones
- Ψ Lucio, E., Durán, C., y Heredia, C. (2011). CEN: Cuestionario de Estrés en Niños. Sólo para investigaciones
- Ψ Martínez. A., Piqueras, J., e Inglés, C. (s/f). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Ψ Mayo, M., Real, J., Taboada, E., Iglesias Souto, P., y Dosil, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C. E. A.), aplicado a padres de niños con discapacidad visual. *Anales de Psicología*, 28 (1), 83-88. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3795>
- Ψ Merino, C., Manrique, G., Angulo, M., e Isla, N. (2007). Indicador de estrategias de Afrontamiento al Estrés: Análisis normativo y de su estructura factorial. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 25-40.

- Ψ Morales, F. M. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17668657.pdf>
- Ψ Morales, F. M., y Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286.
- Ψ Morales, F., Trianes, M., y Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26) 95-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551006>
- Ψ Muchinsky, Paul M. (2002). *Psicología Aplicada al Trabajo*. 6ª Edición. Ed. Thomson Editores.
- Ψ Murphy, L. B. & Moriarty, A. (1976). *Vulnerability, Coping and Growth: From infancy to adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- Ψ Nava, C., Olhua, P., Vega, C., y Soria, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: Una replicación. Inventory of strategies of coping: A replication. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220.
- Ψ Nava, C., Vega-Valero, C., y Soria, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: Consideraciones teóricas y metodológicas. *Facultad de estudios superiores Iztacala, México: UNAM*, 9(1), 139-147. ISSN: 1657-9267.
- Ψ Oros, L. B., y Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, XVII(1) 85-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25917106>
- Ψ Palacios, X., Pulido, S., y Montaña, J. (2009). Estrategias desarrolladas por los niños para afrontar el castigo: un dialogo entre la Psicología y la teoría de redes sociales. *Universitas Psychologica*, 8(2), 471-486.
- Ψ Parker, J. D., & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.
- Ψ Pedrosa, C. (1976). *La psicología evolutiva: Desarrollo del individuo normal por etapas*. Madrid: Marova

- Ψ Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Ψ Richaud de Minzi, M. C., e Iglesias, M. F. (2013). Evaluación del afrontamiento en niños pequeños. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(1), 244-256.
- Ψ Rothbaum, F. Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Ψ Sandín, B., y Chorot, P. (1987). *Cuestionario de Sucesos Vitales (CSV)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ψ Sandín, B., y Chorot, P. (2002). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Psicología y psicología clínica*. 8(1), 39-54. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ψ Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8(1).
- Ψ Sandler, I. N., Tein, J. Y. & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child development*, 65(6), 1744-1763.
- Ψ Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGrawHill.
- Ψ Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). *The development of coping*. Annual Review Of Psychology, 58, 119-144.
- Ψ 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.
- Ψ Soriano, J. (2002). *Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en Psicooncología*. Boletín de Psicología, 75, 73-85. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N75-4.pdf>
- Ψ Stanton, A., Danoff-Burg, S., Cameron, C., & Ellis, A. (1994). Coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding. *Journal*

- of Personality and Social psychology*, 66(2), 350-362. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/66/2/350/>
- Ψ Stanton, A., Danoff-Burg, S., Cameron, C., Bishop, M., Collins, C., Kirk, S., . . . Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 875-882. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/ccp685875.pdf>
- Ψ Stone, A. A., & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 892-906.
- Ψ Trianes, M. V. (1999). *Estrés en la infancia*. España: Narcea
- Ψ Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento*. México: Alfaomega
- Ψ UNICEF México (En línea). *La infancia. Los primeros años*. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>
- Ψ Urzúa, A., y Jarne, A. (2008). Calidad de vida y estilos de afrontamiento en personas con patologías crónicas. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, 151-160.
- Ψ Vázquez, C., Crespo, M., y Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2000-Estrategias%20de%20Afrontamiento.pdf
- Ψ Vega, C., Villagrán, M., y Nava, C. (2012). Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil. *Revista Psicología Científica.com*, 14(21). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estrategias-afrontamiento-estres-depresion-infantil/>
- Ψ Verduzco, M. A. (2004). *Autoestima, estrés y afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Ψ Verduzco, M. A. (2006). La autoestima, estrés y afrontamiento desde la perspectiva de niños y niñas escoñares. *Hologramática*, 2 (5), 59-70.

- Ψ Verduzco, M. A., 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(4) 18-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242703>
- Ψ Wong, P. T. P. (1993). Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress Medicine*, 9, 51-60.
- Ψ Wong, P. T. P., Wong, L. C. T., & Scott, C. (2006). Beyond stress and coping: The positive psychology of transformation. In Wong, P. T. P. & Wong, L. C. J. (Eds.), *Handbook of Multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 1-26). New York, NY: Springer.
- Ψ Zavala, L., Rivas, R. A., Andrade, P., y Reidl, L. M. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2) 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387009>

ANEXOS

ANEXO 1

- Porcentajes en relación a la intensidad de respuesta que los niños dieron a los reactivos de cada factor. Cuestionario de Afrontamiento en Niños

Tabla 21. Reactivos evitación

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
1	Porcentaje	0.3%	37.9%	45.2%	10.0%	6.6%	
19			17.6%	31.0%	12.4%	39.0%	
37			16.9%	28.3%	19.0%	35.9%	
55			0.3%	23.1%	40.3%	13.8%	22.4%

Tabla 22. Reactivos enojo

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
2	Porcentaje		29.0%	44.8%	19.3%	6.9%
20		0.3%	49.0%	32.1%	13.1%	5.5%
38		1.0%	71.4%	21.0%	4.5%	2.1%
56		0.3%	47.2%	35.9%	11.0%	5.5%

Tabla 23. Reactivos aislamiento social

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
3	Porcentaje	0.3%	53.4%	27.9%	8.6%	9.7%
21		1.4%	49.0%	31.4%	7.9%	10.3%
39		1.4%	55.5%	29.3%	6.2%	7.6%
57		1.0%	40.0%	37.2%	11.7%	10.0%

Tabla 24. Reactivos búsqueda de apoyo

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
4	Porcentaje		21.0%	48.3%	14.1%	16.6%
22		1.0%	28.6%	35.5%	13.4%	21.4%
40		0.7%	30.7%	30.0%	19.0%	19.7%
58			22.1%	41.7%	15.2%	21.0%

Tabla 25. Reactivos autosuficiencia

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
5	Porcentaje	0.7%	7.9%	32.8%	24.5%	34.1%
23		0.7%	16.2%	35.2%	20.7%	27.2%
41		0.3%	8.6%	30.0%	21.7%	39.3%
59			10.7%	34.5%	23.4%	31.4%

Tabla 26. Reactivos oposición

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
6	Porcentaje		68.3%	22.1%	6.6%	3.1%
24		1.0%	80.0%	14.8%	3.4%	0.7%
42		1.7%	57.2%	30.0%	6.6%	4.5%
60		1.4%	52.4%	32.8%	6.9%	6.6%

Tabla 27. Reactivos resolución de problemas

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
7	Porcentaje	0.7%	11.4%	29.7%	24.7%	34.1%
25			22.4%	35.9%	13.8%	27.9%
43		0.3%	7.6%	32.4%	28.6%	31.0%
61		0.3%	7.6%	23.4%	24.1%	43.8%

Tabla 28. Reactivos impotencia

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
8	Porcentaje		53.1%	32.4%	5.9%	8.6%
26			64.5%	25.5%	2.8%	7.2%
44			47.2%	37.9%	7.9%	6.9%
62			44.8%	40.3%	9.0%	5.9%

Tabla 29. Reactivos tristeza

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
9	Porcentaje		46.9%	42.8%	5.5%	4.8%
27			28.3%	41.0%	14.1%	16.6%
45			51.0%	29.3%	9.0%	10.7%
63			35.9%	41.0%	14.1%	9.0%

Tabla 30. Reactivos delegar

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
10			78.3%	19.0%	2.1%	0.7%
28	Porcentaje	0.3%	79.3%	14.8%	2.8%	2.8%
46			52.8%	36.2%	5.2%	5.9%
64			35.5%	36.2%	13.4%	14.8%

Tabla 31. Reactivos autoagresión

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
11		0.3%	71.7%	19.0%	5.2%	3.8%
29	Porcentaje		81.4%	14.5%	1.4%	2.8%
47		0.3%	77.2%	14.8%	4.5%	3.1%
65		0.7%	66.9%	20.0%	6.2%	6.2%

Tabla 32. Reactivos sumisión

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
12		1.0%	22.4%	44.1%	11.7%	20.7%
30	Porcentaje	0.3%	41.0%	35.2%	10.3%	13.1%
48			49.0%	27.9%	11.0%	12.1%
66		0.3%	37.9%	37.2%	11.0%	13.4%

Tabla 33. Reactivos distracción

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
13		1.0%	35.5%	34.8%	13.1%	15.5%
32	Porcentaje	0.3%	33.4%	39.7%	12.8%	13.8%
49		0.7%	35.2%	44.5%	10.3%	9.3%
67			39.3%	39.0%	7.9%	13.8%

Tabla 34. Reactivos adaptación

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
14		0.3%	14.8%	25.2%	24.5%	35.2%
31	Porcentaje	0.7%	21.7%	42.1%	19.0%	16.6%
50		0.3%	10.0%	33.8%	20.7%	35.2%
68		0.7%	28.3%	42.8%	15.9%	12.4%

Tabla 35. Reactivos negociación

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
15	Porcentaje	0.3%	13.8%	32.8%	19.3%	33.8%
33		0.7%	36.6%	31.4%	15.9%	15.5%
51		1.4%	13.4%	31.4%	27.2%	26.6%
69		0.7%	17.2%	33.4%	23.1%	25.5%

Tabla 36. Reactivos miedo

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
16	Porcentaje	0.7%	44.1%	39.7%	9.7%	5.9%
34		0.7%	49.3%	33.4%	8.6%	7.9%
52		0.3%	27.9%	45.5%	14.1%	12.1%
70		0.3%	61.0%	30.0%	4.5%	4.1%

Tabla 37. Reactivos culpa

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
17	Porcentaje	1.0%	13.8%	27.9%	26.9%	30.3%
35		0.7%	15.9%	30.3%	20.7%	32.4%
53		0.3%	50.0%	32.4%	9.0%	8.3%
71		0.7%	49.7%	33.4%	9.3%	6.9%

Tabla 38. Reactivos búsqueda de conocimiento

No. De Reactivo		No contestó	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
18	Porcentaje		32.4%	38.6%	20.0%	9.0%
36		0.7%	34.5%	34.5%	11.0%	19.3%
54		0.3%	31.7%	39.7%	15.9%	12.4%
72		0.3%	33.1%	31.0%	12.4%	23.1%

ANEXO 2

- Graficas de medias marginales estimadas de cada estrategia de afrontamiento.

Figura 4. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de evitación.

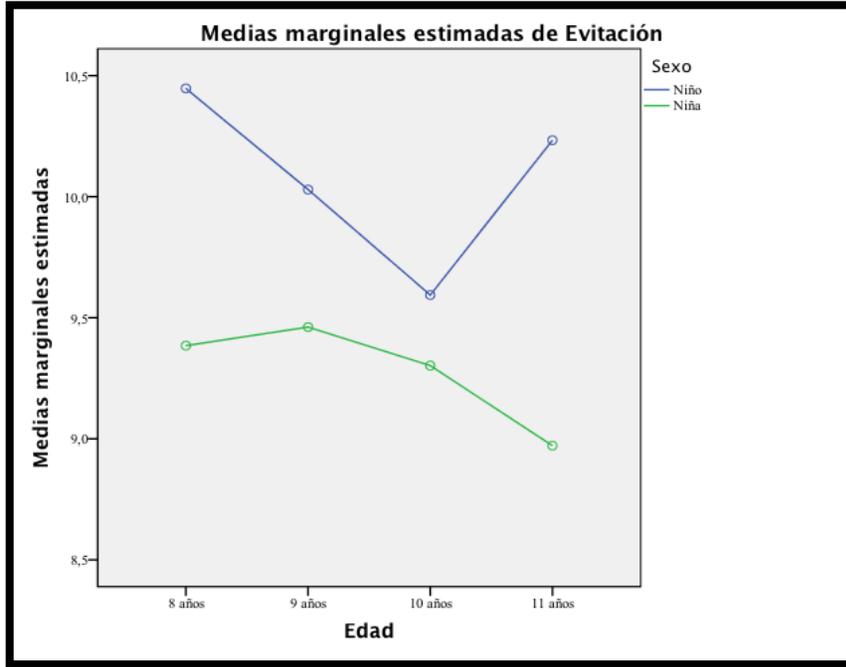


Figura 5. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de enojo

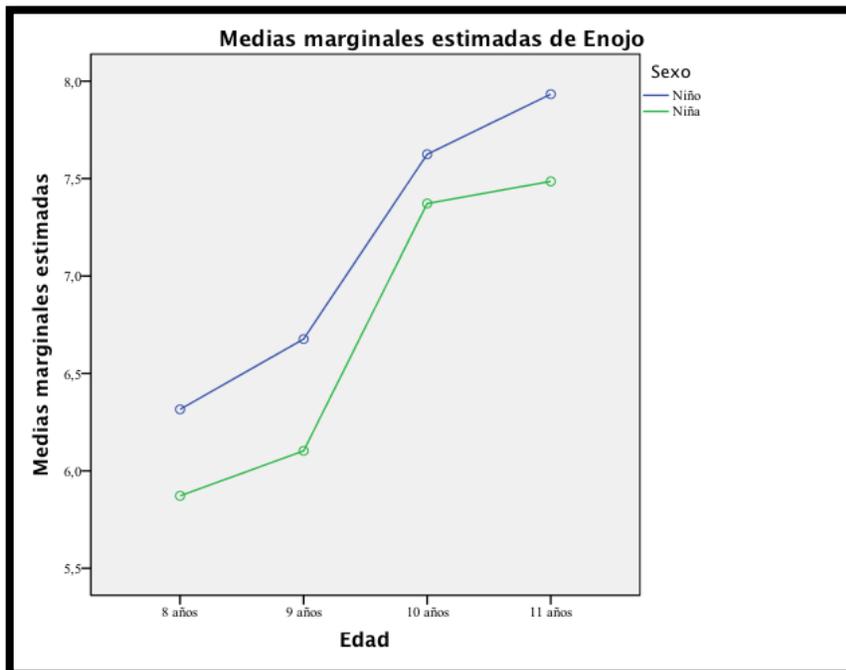


Figura 6. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de aislamiento social.

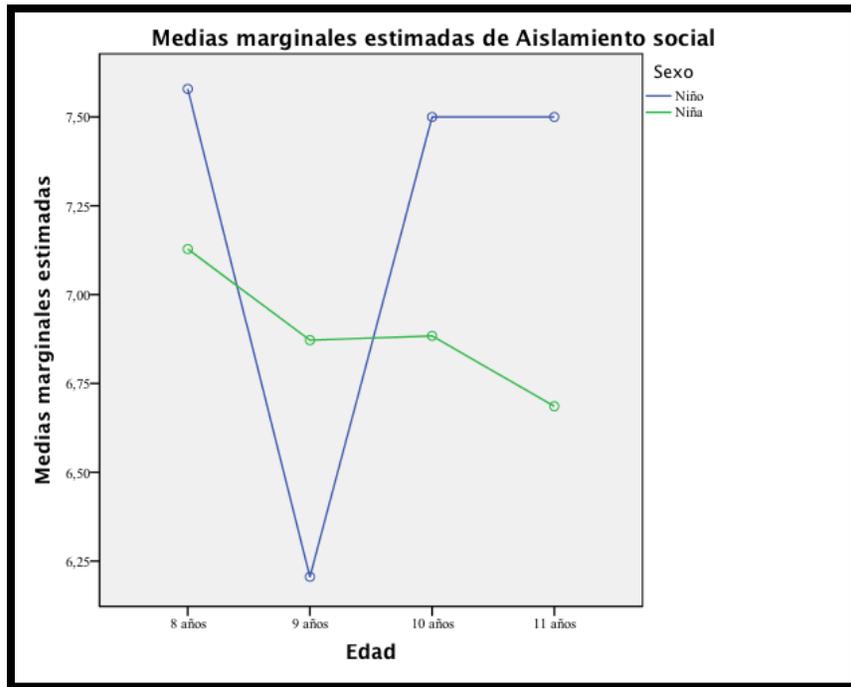


Figura 7. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo.

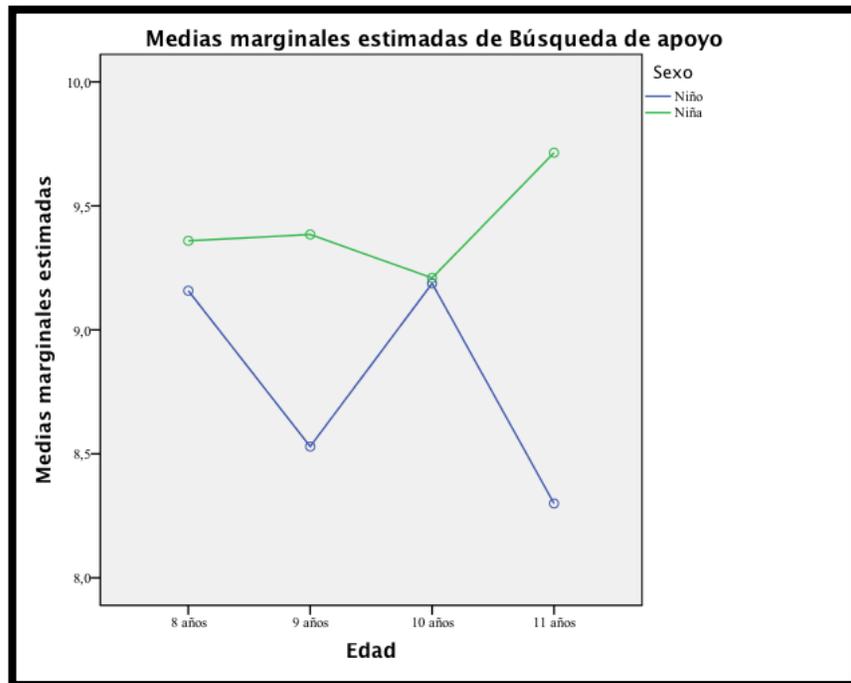


Figura 8. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de autosuficiencia.

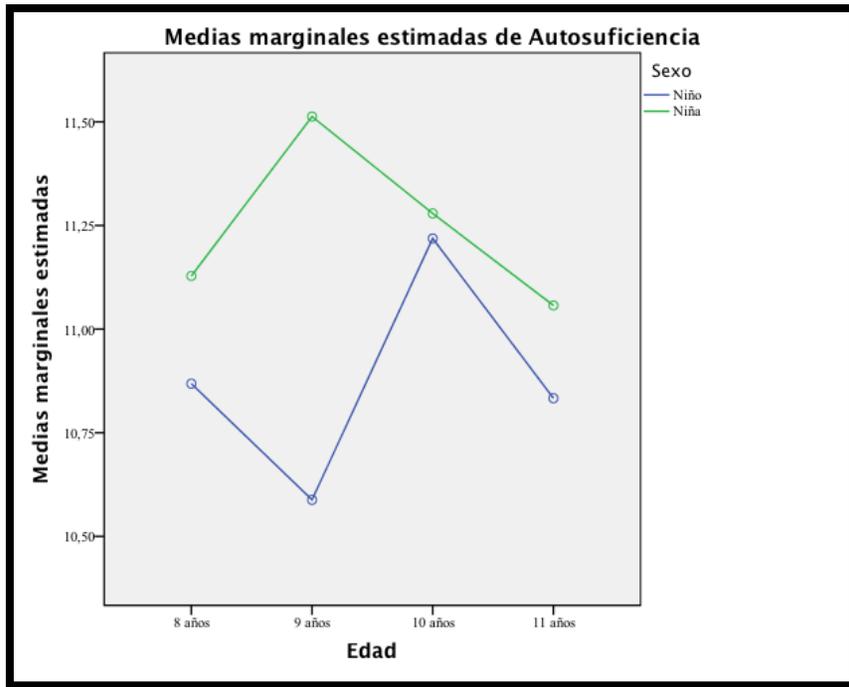


Figura 9. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de oposición.

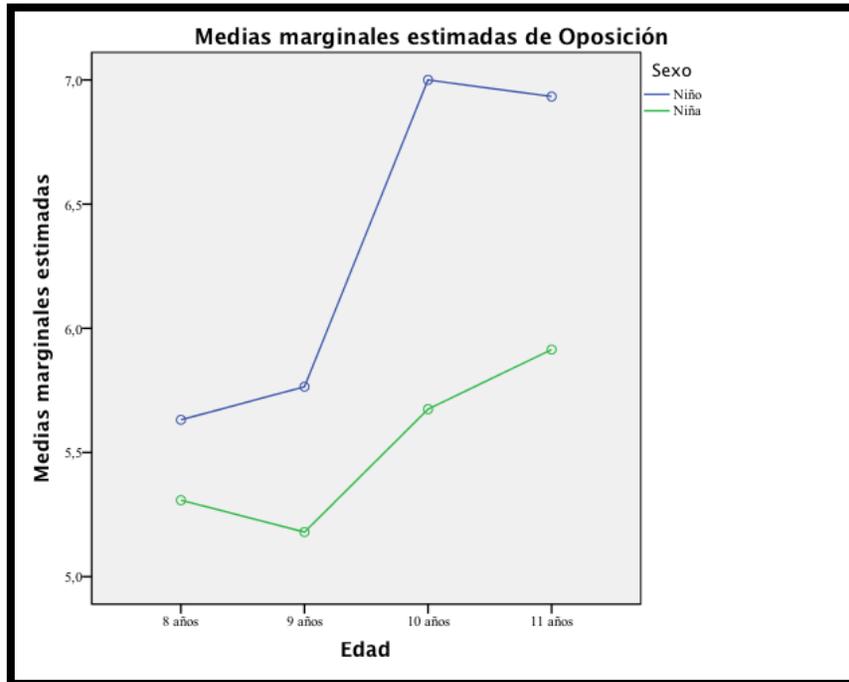


Figura 10. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de resolución de problemas.

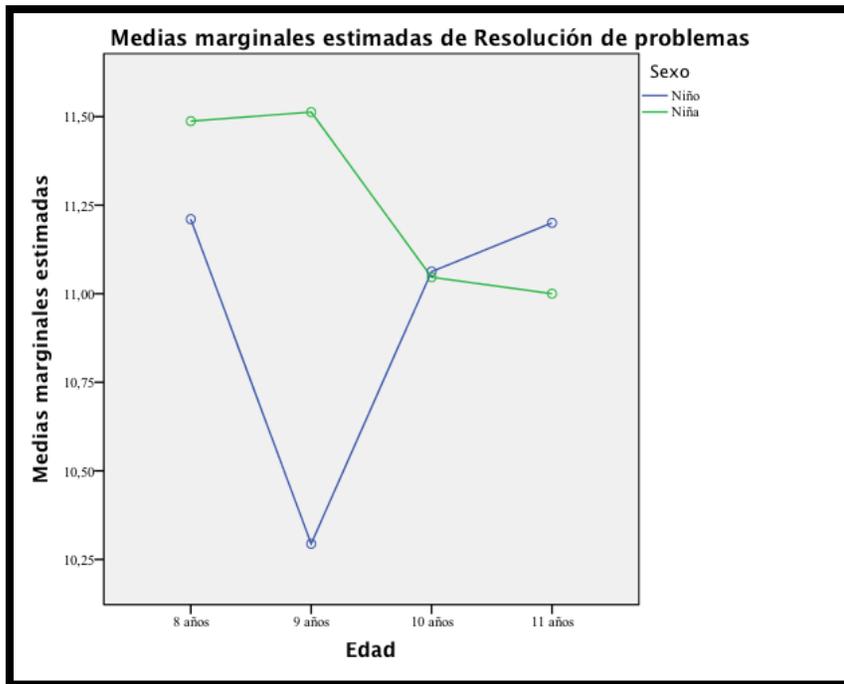


Figura 11. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de impotencia.

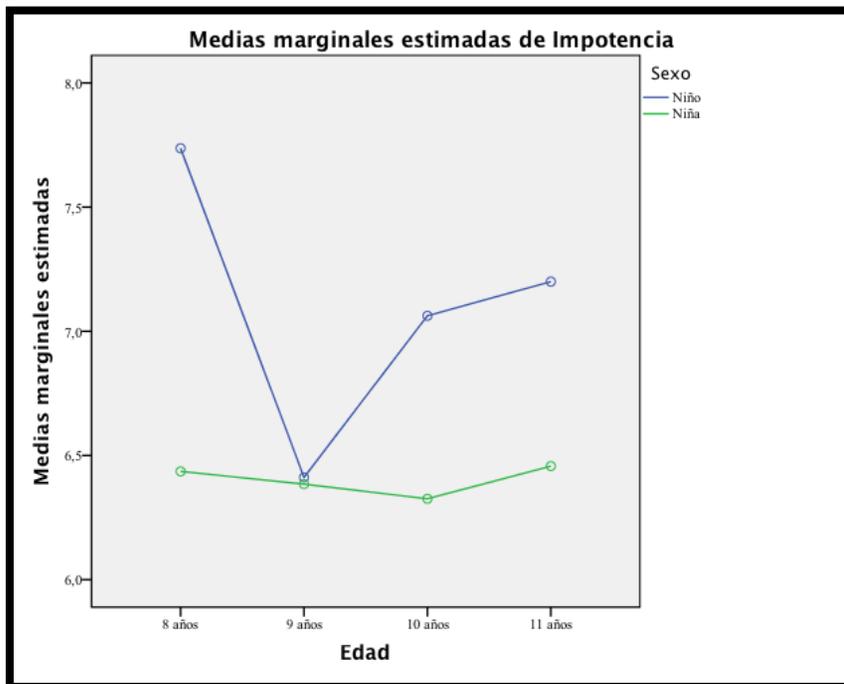


Figura 12. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de tristeza.

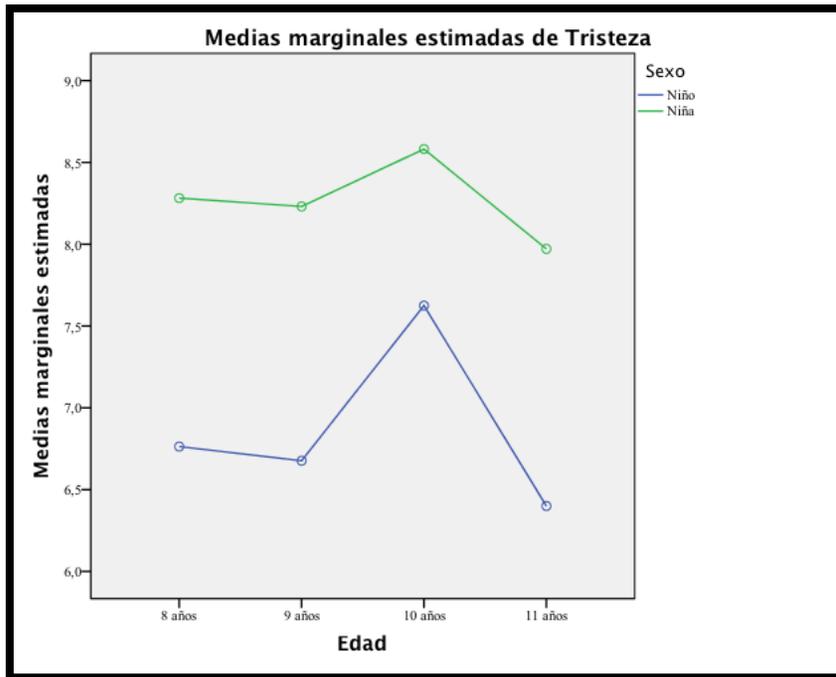


Figura 13. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de delegar.

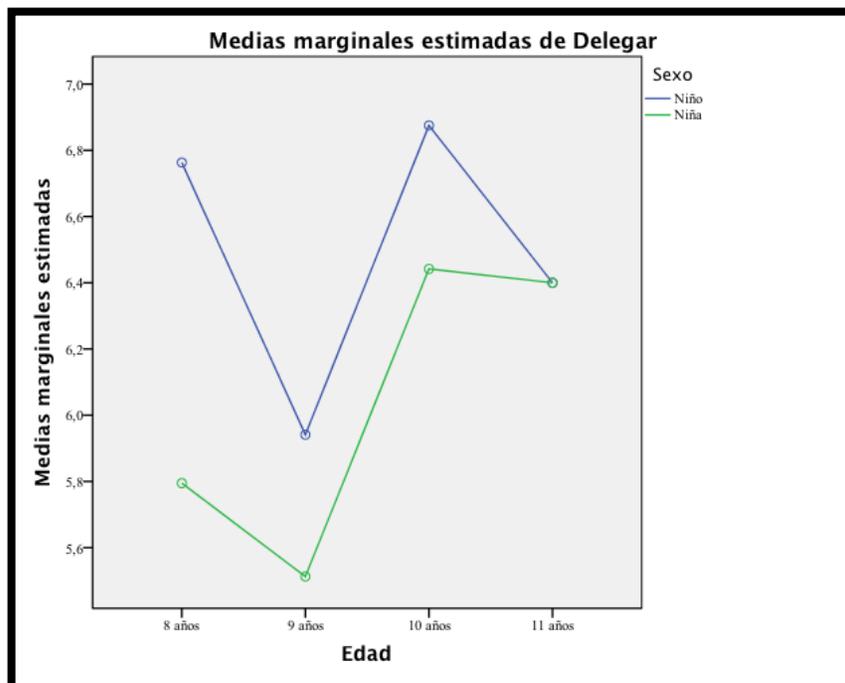


Figura 14. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de autoagresión.

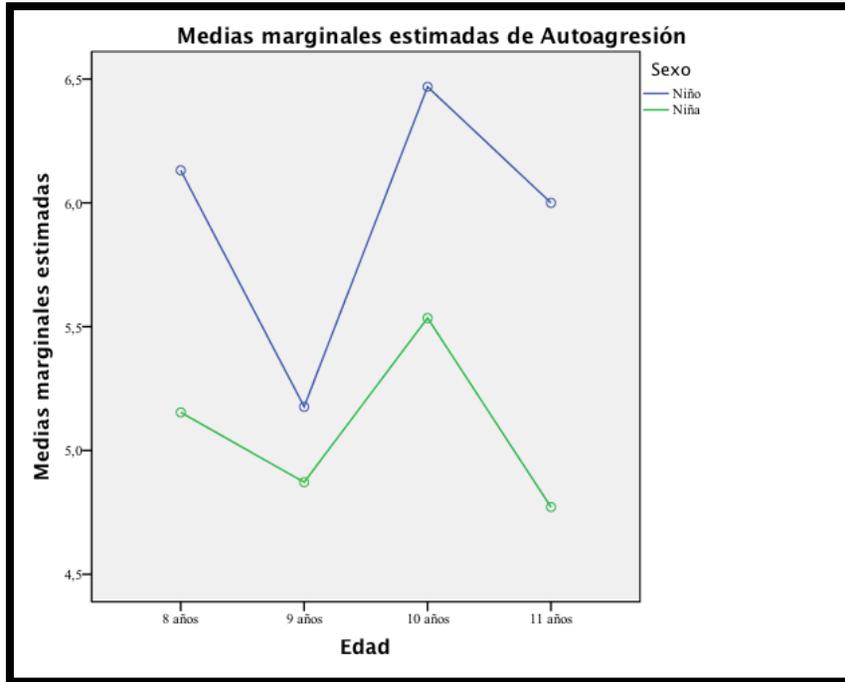


Figura 15. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de sumisión.

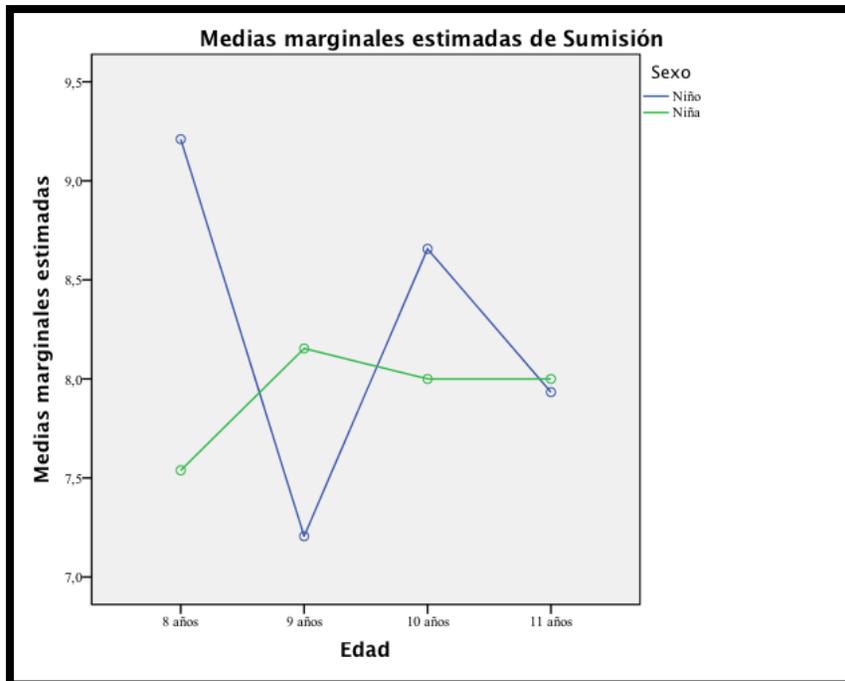


Figura 16. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de distracción.

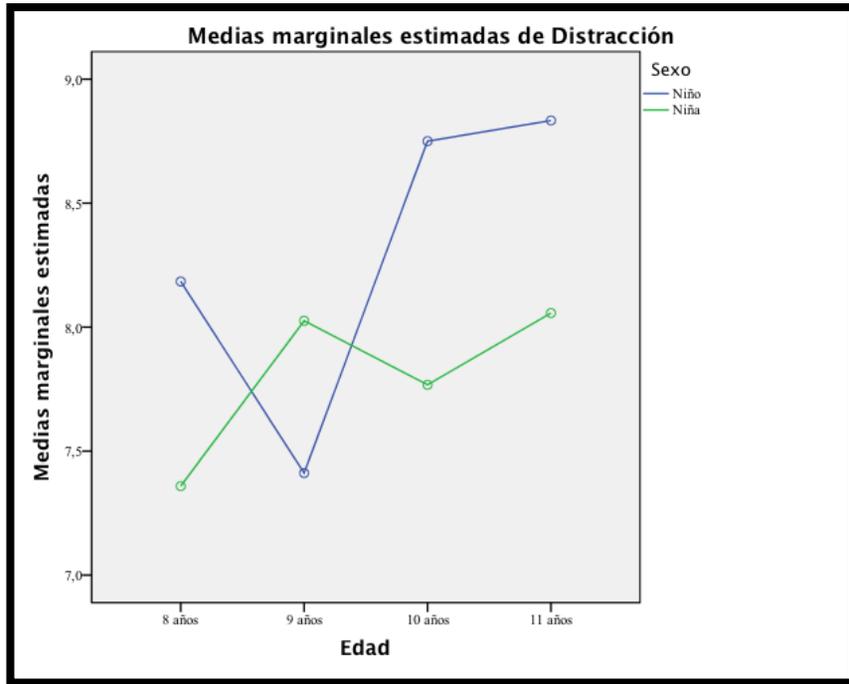


Figura 17. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de adaptación.

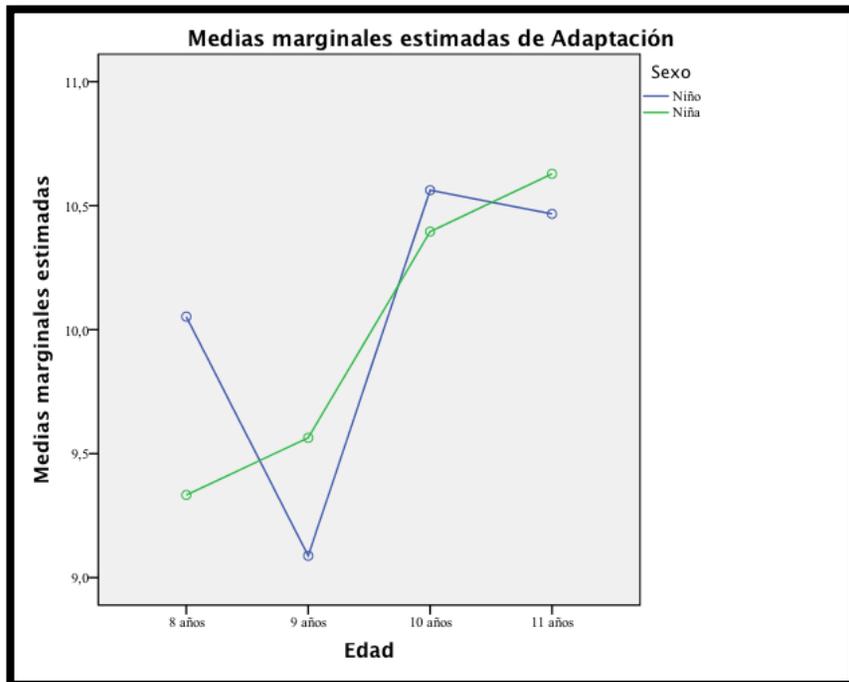


Figura 18. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de negociación.

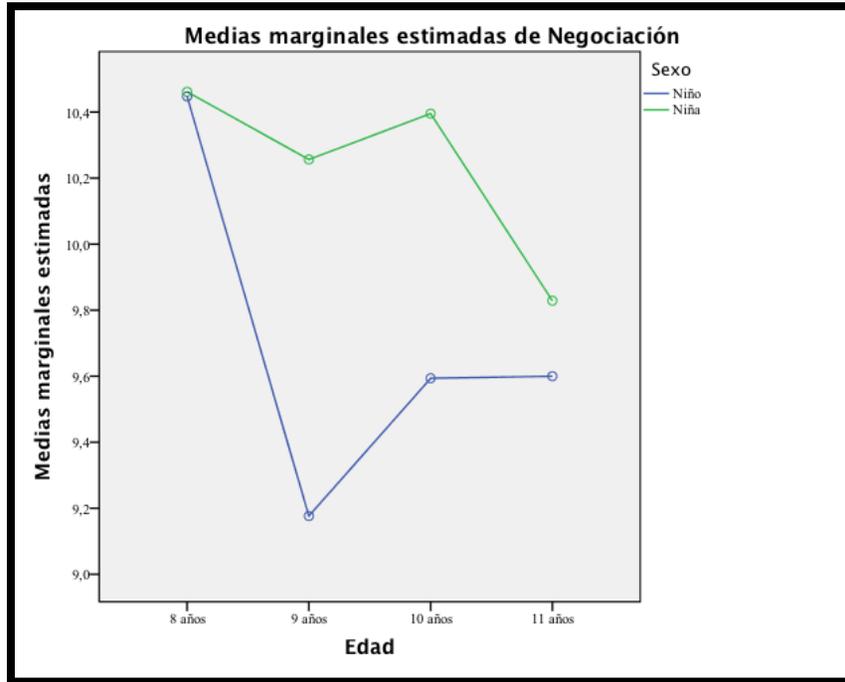


Figura 19. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de miedo.

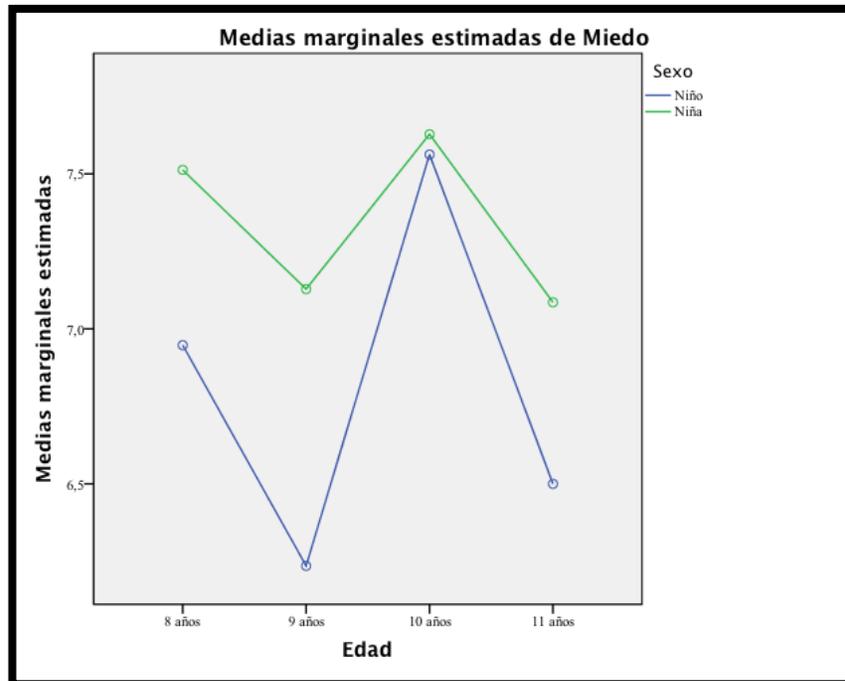


Figura 20. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de culpa.

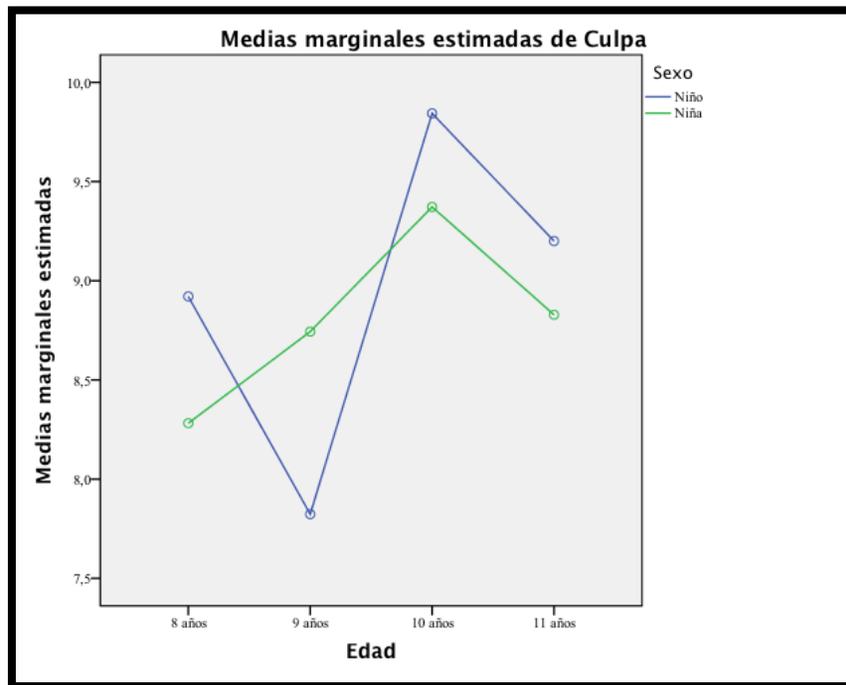


Figura 21. Diferencias por sexo con respecto a la estrategia de afrontamiento de búsqueda de conocimiento.

