



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGIA

**COMPORTAMIENTO MOSTRADO ANTE EL ESTRÉS
DURANTE LA SOCIALIZACION FAMILIAR Y ESCOLAR EN
ALUMNOS DE EDUCACION PRIMARIA**

T E S I S
PARA OBTENER TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MORALES REYES CINTHYA DONAJY

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: MTRO. GERARDO ANGEL VILLALVAZO GUTIERREZ
COMITÉ: DRA. ALBA ESPERANZA GARCIA LOPEZ
MTRA. JULIETA MONJARAZ CARRASCO
LIC. RICARDO MEZA TREJO
MTRO. OMAR ALEJANDRO VILLEDA VILLAFAÑA



**FES
ZARAGOZA**

MÉXICO, CDMX.

2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A mi familia por apoyarme y motivarme a concluir mis estudios, por estar conmigo en los momentos más importantes de mi vida y por brindarme su cariño. A mi madre por darme el mejor ejemplo, que cuando una persona quiere conseguir y llegar a una meta lo logra con disciplina, constancia y amor.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a toda la familia Reyes por estar conmigo y brindarme su gran amor incondicional, por estar a mi lado día con día, por estar en los momentos de alegría pero sobre todo en los más tristes, en especial a mi madre hermosa Araceli Reyes Martínez por ser la mejor madre del mundo y mi mayor ejemplo, por brindarme su apoyo y su paciencia que sin duda también este éxito es de ella.

A mis profesores, por transmitirme todo el conocimiento por inculcarme el gran amor hacia la Psicología, por saber que no importa cuánto te tardes en llegar, lo importante es terminar, en especial al Mtro. Gerardo Angel Villalvazo Gutiérrez por motivarme y guiarme en este proceso de investigación.

A mis amigos que a lo largo de este trayecto siempre me han motivado y nunca me han dejado sola, por demostrarme que puedo confiar en ellos sin dudarlo, que a pesar del tiempo y de la distancia siempre estaremos para apoyarnos.

A esa persona especial que ha logrado cambiar mi vida y de forma directa o indirecta es parte de este proceso.

Y finalmente agradezco a todas esas personas que han formado parte de mi vida. De verdad gracias!!!

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPITULO I. TEORIAS DEL DESARROLLO	
1.1. Teoría Psicoanalítica.....	4
1.1.1. Estructura de la personalidad y fases psicosexuales.....	4
1.2. Teoría de Erikson.....	7
1.3. Teoría Conductista.....	9.
1.4. Teoría Cognitiva.....	10
1.4.1. Teoría del procesamiento de la información.....	11
1.4.2. Teoría del desarrollo cognoscitivo.....	12
1.4.3. Teoría sociocultural de Vygotsky.....	13
CAPITULO II. TIPOS DE DESARROLLO	
2.1. Desarrollo Físico.....	16
2.1.1. Información genética.....	16
2.1.2. Desarrollo Motriz.....	18
2.1.3. Estado de salud.....	19
2.2. Desarrollo Cognoscitivo.....	20
2.2.1. Desarrollo cognitivo según Piaget.....	21
2.2.2. Desarrollo sociocultural de Vygotsky.....	22
2.3. Desarrollo Lingüístico.....	23
2.4. Desarrollo Socioemocional.....	28
2.4.1. Autoconcepto, Autoestima e Identidad personal.....	29
2.4.2. La familia como agente de socialización.....	30
2.4.3. La escuela como agente de socialización.....	35

2.4.3.1. Bullying.....37

CAPITULO III. ESTRÉS EN LA INFANCIA

3.1. Concepto de estrés.....41

 3.1.1. Estrés como estímulo.....42

 3.1.2. Estrés como respuesta.....43

 3.1.3. Estrés como proceso de interacción con su medio.....43

3.2. Tipos de estrés.....44

 3.2.1. Eustrés.....44

 3.2.2. Distrés.....44

3.3. Estresores ambientales.....45

 3.3.1. Concepto de estresor.....45

 3.3.2. Estresores familiares.....49

 3.3.3. Estresores escolares.....52

3.4. Respuestas del niño al estrés.....55

 3.4.1. Síntomas físicos.....56

 3.4.2. Síntomas conductuales.....57

 3.4.3. Síntomas psicológicos.....58

CAPITULO IV. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

4.1. Planteamiento del problema.....60

4.2. Hipótesis.....61

4.3. Objetivo.....61

4.4. Diseño.....62

4.5. Participantes.....62

4.6. Variables.....62

4.7. Instrumentos.....64

4.8. Procedimientos.....66

CAPITULO V. RESULTADO

5.1. Análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos.....68

5.2. Análisis descriptivo y de independencia de grupos.....69

CAPITULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Análisis de las variables familiares y el nivel de estrés en niños.....80

6.2. Análisis de las variables escolares y el nivel de estrés en niños.....84

DISCUSION Y CONCLUSION.....86

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....88

ANEXOS.....101

RESUMEN

El estrés es un problema cotidiano debido a ello es considerado objeto de estudio en diversas áreas científicas, tanto en medios de publicación de índole científico (como artículos de revista) y de divulgación popular (televisión). Los medios han generado la idea de que los adultos son quienes sufren de estrés dejando de lado a la población infantil, debido a esto la mayoría de los estudios se enfocan en la etapa adulta, por este motivo esta investigación se dirigió al área infantil.

Este trabajo de tesis aborda el comportamiento mostrado ante el estrés durante la socialización familiar y escolar en alumnos de educación primaria de la escuela pública "Francisco José Mujica" ubicada en la delegación Venustiano Carranza Distrito Federal. Se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño de análisis Transversal-Correlacional, una muestra de 54 alumnos y 42 alumnas teniendo un total de 96, a quienes se les aplicaron un cuestionario dividido en cuatro apartados: 1) Estrés para niños 2) Relaciones intrafamiliares 3) Relaciones escolares 4) Estresores familiares y escolares, los cuales fueron elaborados para esta investigación, se les realizó un análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach. Los resultados arrojados por el cuestionario de estrés fueron categorizados por medio de percentiles como alto, medio y bajo. Se realizó un análisis descriptivo utilizando las medidas de dispersión y centralidad para las variables y se vinculó los diferentes tipos de estrés: fisiológico, conductual y psicológico con los ámbitos familiar y escolar. Se encontró que el estrés fisiológico se vincula con las relaciones dentro de la familia y de la escuela lo que indica que cuando es inadecuado el desarrollo en estas áreas se genera estrés en niños.

Palabras claves: estrés, comportamiento, familia, escuela.

INTRODUCCION

En la presente investigación se aborda el estrés durante la infancia ya que es una etapa de vulnerabilidad en donde se sufren muchos cambios, se aborda niños de los 6 hasta 12 años, se estudia la influencia de los ambientes escolares y familiares en la respuesta de estrés en los niños.

La estructura del trabajo es la siguiente:

El **primer capítulo** describe cada una de las teorías psicológicas, desde la Psicoanalítica, se menciona la teoría de Erikson, la teoría Conductista, la teoría Cognitiva, teoría del desarrollo cognoscitivo y la teoría sociocultural de Vygotsky.

El **capítulo dos** muestra los tipos de desarrollo que intervienen en el crecimiento del ser humano enfocados en la etapa infantil de 6 a 12 años como desarrollo físico, desarrollo motriz y el estado de salud, el desarrollo cognoscitivo según Piaget, el desarrollo sociocultural de Vygotsky, el desarrollo lingüístico, el desarrollo socioemocional, se analiza la intervención de la familia y de la escuela como agente de socialización.

El **capítulo tres** está dedicado al estrés dentro de la infancia, se menciona el concepto de estrés como estímulo, como respuesta y como proceso de interacción con su medio. Se describen los diferentes tipos de estrés y los estresores ambientales tanto familiares como escolares. Por último se aborda los síntomas que presentan los niños ante el estrés.

El **capítulo cuatro** se aborda la metodología que se llevó a cabo, desde el objetivo de la investigación, las hipótesis, se define cada una de las variables, se analiza el diseño utilizado así como la descripción de los participantes y de los instrumentos utilizados.

El **capítulo cinco** analiza estadísticamente los resultados obtenidos en la investigación como la confiabilidad de los instrumentos mediante el alfa de Cronbach, se categorizan los niveles de estrés alto, medio y bajo mediante el cálculo de percentiles, se describen las medidas de dispersión y centralidad para las variables estudiadas y por último se buscan relaciones entre los niveles de estrés y el ambiente, mediante pruebas de independencia de grupos.

En el **capítulo seis** se realiza un análisis de los datos estadísticos con la teoría, se describe detalladamente la relación de los diferentes tipos de estrés como el fisiológico, conductual y psicológico con el ámbito escolar y familiar.

Por último se realiza una conclusión del estudio y se discute los resultados obtenidos. Se mencionan los alcances y limitaciones de la investigación

CAPITULO 1. TEORÍAS DEL DESARROLLO

Existen diferentes teorías las cuales dan su opinión sobre el desarrollo humano, cómo es que surge y cuáles son los principales factores que intervienen durante este proceso tan importante del ser humano, las teorías del desarrollo buscan comprender los cambios que presentan las personas desde el nacimiento hasta su vejez.

1.1. TEORÍAS PSICOANALÍTICAS.

Esta teoría menciona que las experiencias tempranas tienen gran influencia en la conducta de las personas (Rice, 1997). El principal fundamento de la teoría psicoanalítica son los impulsos y las motivaciones internas que se tienen durante la niñez y que están guardadas en el inconsciente. Estos impulsos y motivaciones son los pilares de las fases del desarrollo humano y cada fase del desarrollo se constituye sobre la anterior.

1.1.1. Estructura de la personalidad y fases psicosexuales

En la teoría clásica del psicoanálisis, hay dos secuencias de desarrollo que se superponen en algún punto: la estructura de la personalidad, y las etapas que influyen en el desarrollo de las mismas (Craig, 2001). La teoría psicoanalítica menciona que la personalidad está compuesta por tres elementos: el ello, el yo y el súper yo. Cloninger (2003) los describe de la siguiente manera:

- ✓ *El ello*. Es el instinto, lo primitivo, la fuente de los impulsos biológicos.
- ✓ *El yo*. Es racional y competente de la personalidad.
- ✓ *El súper yo*. Está compuesto por las reglas e ideales de la sociedad que el individuo ha internalizado.

La estructura en realidad se va desarrollando mientras crecemos, ya que en un inicio somos totalmente instintivos, buscamos la satisfacción inmediata de nuestras necesidades, pero mientras vamos creciendo con la instancia del súper yo, representada por la sociedad, permite que nuestro yo se vuelva cada vez más fuerte lo que permite el aplazamiento del instinto y la conducta social.

Por otra parte en cuanto al desarrollo, esta teoría menciona que la personalidad humana se desarrolla a través de etapas psicosexuales caracterizadas por una fijación por alguna parte del cuerpo específica, ante este hecho Vives (2007), las describe de la siguiente manera:

- ✓ *Fase oral.* Su fin es la incorporación del objeto, apenas existe la diferenciación entre él bebe y su ambiente, implica la succión. En el transcurso de la etapa existe una diferenciación del objeto que va desde la parcial hasta la total.
- ✓ *Fase anal.* Esta fase abarca desde el segundo año de vida, se organiza alrededor de otra zona erógena, y la relación con el objeto es expulsivo-retentiva. En esta etapa se aprende el dominio de su cuerpo y de los otros, mediante la retención de esfínteres.
- ✓ *Fase fálica.* Va de los 3 a los 4 años de edad según Freud, se reconoce el órgano masculino, el niño empieza a dar pseudo explicaciones de las diferencias anatómicas entre niños y niñas, la actividad-pasividad que domina en esta etapa es la del par fálico-castrado. La declinación del Edipo está vinculada a las amenazas de castración, es decir el niño teme a su padre por sus conductas sexuales. En la niña el descubrimiento de la ausencia de pene puede desembocar en la envidia del mismo.
- ✓ *Fase edípica.* Fase que puede surgir hacia el cuarto año de vida y hasta los 7 años, en ella predomina la angustia de castración y continúa el proceso de identificación con los padres. El deseo sexual desemboca en la posesión del padre del sexo opuesto, esto genera una rivalidad con el padre con el que él niño busca identificarse, debido a la interacción de componentes

hetero y homosexuales. La declinación del Edipo indica la entrada al periodo de latencia

- ✓ *Fase de latencia.* De los 6 a los 12 años, presenta un estadio sin conflicto, desexualizado.
- ✓ *Fase genital.* Se caracteriza por una organización de las pulsiones parciales bajo el predominio de los genitales. En correspondencia con la pubertad y la adolescencia, empieza la autoexploración, proviene de zonas separadas, busca un nuevo objeto sexual y las pulsiones luchan para obtenerlo. En ella se reavivan los conflictos no resueltos, produciendo crisis y dificultades.

Berger (2006) sintetiza la información, ya que menciona que, en el lactante, la zona erótica del cuerpo es la boca (etapa oral); en la primera infancia esta será el ano (etapa anal); en el preescolar, es el pene (etapa fálica), una fuente de orgullo y temor entre los niños y un motivo de tristeza y envidia entre las niñas, posteriormente el niño ingresa en la latencia y hacia el comienzo de la adolescencia, en la etapa genital.

Así bien vamos ligados a cada una de dichas etapas sin una no puede existir la otra, todas ellas van consecuentes hacia un mismo punto el desarrollo humano y gracias a esto podemos tener un desarrollo estable tanto interno como externo.

Cada etapa cuenta con sus propios conflictos y nosotros debemos ser capaz de resolver dichos problemas, “el modo en que las personas experimentan y resuelven esos conflictos –especialmente aquellos relacionados con el destete, el control de esfínteres y el placer sexual determinaran los patrones de la personalidad, debido a que (las primeras etapas proporcionan las bases para la conducta del adulto)” Berger, (2006).

La forma en la cual nosotros resolvamos los conflictos en las diferentes etapas del desarrollo humano es fundamental para la edad adulta. Por eso es muy importante que sepamos resolver dichos conflictos y no llegar a que nos generen angustia y temor ya que esto puede repercutir en la edad adulta.

1.2. TEORÍA DE ERIKSON

Esta teoría se caracteriza por ocho estadios evolutivos, cada uno de los cuales presentan una dificultad específica. En cada uno de los pasos evolutivos no conduce a las personas a ningún extremo si no que las guía a un punto intermedio. Erikson creía que, los problemas de la vida adulta eran resultado de los conflictos no resueltos de la niñez (Berger, 2006). Los conflictos que tenemos cuando somos adultos son causa principal de una errónea forma de resolver conflictos durante la niñez.

El desarrollo desde la perspectiva de Erickson es un proceso continuo de confrontación en donde lo biológico, social y psicológico son una unidad (Abarca, 2007). La teoría de Erikson retoma los fundamentos del desarrollo psicosexual de Freud y amplía su teoría, enfatizando las crisis en cada una de las fases y la dicotomía de las mismas.

- ✓ *Primera etapa confianza versus desconfianza.* Esta etapa inicia con el nacimiento y termina alrededor de los 18 meses, va en concordancia con la zona erótica de la boca, mencionada en la teoría clásica del desarrollo. Al nacer él bebe es completamente dependiente del medio externo, sobre todo en lo referente a la satisfacción de sus necesidades básicas. En esta etapa es primordial la madre y las personas que están al cuidado del infante, ya que ellas son las responsables de satisfacer dichas necesidades. La crisis en esta etapa es el desarrollo de la confianza la cual se logra por medio de las conductas, actitudes, cuidado y el amor que se le prodiga al niño (Abarca, 2007). La confianza básica nace por lo tanto de la sensación de bienestar físico y psicológico, este último vinculado con el afecto y cariño de los cuidadores hacia el infante, por otro lado la desconfianza básica se da en la medida en que no se encuentran las respuestas a las necesidades generando sensación de abandono, aislamiento, separación etc. la resolución de este conflicto da como resultado la esperanza (Bordignon, 2005).

- ✓ *Segunda etapa: autonomía-vergüenza y duda.* Esta etapa sucede entre los dos y los tres años de vida, concurre con el periodo esfinteriano propuesto por la teoría clásica del desarrollo desde el enfoque psicoanalítico. El retener y expulsar, no son para el niño un acto físico sino psicológico, el niño retiene lo que es suyo, el expulsar indica dar rienda suelta a las fuerzas destructivas y que habitan dentro de su cuerpo (Abarca, 2007). Pero además de estos procesos, en esta etapa se da el aprendizaje de la verbalización y junto con los anteriores, estos aprendizajes se vuelven una fuente para el desarrollo de la autonomía, aunque un excesivo sentimiento de autoconfianza y la pérdida del autocontrol pueden hacer emerger la vergüenza y la duda como imposibilidad de ejercitarse en su desarrollo psicomotor, entrenamiento higiénico y verbalización (Bordignon, 2005).
- ✓ *Tercera etapa. Iniciativa-culpa.* En esta etapa el niño tiene una percepción más completa de su cuerpo, es desafiante, le gusta interrogar a la familia, manipular los objetos, son exigentes con su trabajo, un poco intolerantes. El niño se da cuenta de sus órganos genitales, sabe que son similares a los de su padre, aunque teme perderlos o dañarlos. Las características de la personalidad entre niños y niñas varia, el niño es intrusivo, fálico, la niña gusta por poseer las cosas, es pasiva (Abarca, 2007). En estas edades juegan con ser adultos, llega la fantasía de procrear. El sentimiento de culpa nace del fracaso en el aprendizaje psicosexual, cognitivo y conductual tal vez acompañada de miedo (Bordignon, 2005).
- ✓ *Cuarta etapa. Inferioridad versus competencia.* Vinculado con el periodo de latencia, es decir de los 6 a los 12 años. Se inicia el trabajo escolar, la vida es permeada por el medio externo, es para los estudiosos del psicoanálisis una etapa de relativa calma. Los intereses de los niños radican en la competencia, la curiosidad intelectual, la tecnología, la manipulación de los objetos (Abarca, 2007).

Hasta aquí revisaremos los estadios propuestos por el psicoanálisis para explicar el desarrollo infantil, aunque como bien se sabe no terminan en esta fase, sino siguen adelante con la pre adolescencia, la adolescencia, la adultez. Notamos que

los padres tienen un papel fundamental en la teoría de Erikson ya que son ellos quienes están con el infante directamente y ellos son los que ayudarán al pequeño a desprenderse de cada uno de los estadios evolutivos, si se hace de forma incorrecta podemos crear niños inseguros, desconfiados, infelices, etc. Se les crea un problema en su edad adulta, por eso es muy importante que lo hagamos de forma adecuada.

1.3. TEORÍA CONDUCTISTA

Para esta teoría, el desarrollo abarca las modificaciones aprendidas de conducta, derivadas del condicionamiento clásico y el instrumental. El desarrollo se explica entonces impulsado por causas externas, debido a esto, esta postura considera que la mayor parte de los cambios evolutivos son producidos a través del ambiente, y de las contingencias del refuerzo (Mesonero, 1995).

Esta teoría surge para estar en contraposición al psicoanálisis que es la otra gran teoría, John B. Watson expuso que, para que la psicología fuera considerada una ciencia, los psicólogos debían examinar sólo lo que pudieran ver y medir, es decir la conducta (Berger, 2006). Los conductistas se basan principalmente en la conducta en las diferentes etapas del desarrollo y no en los pensamientos o en lo que se trae en el inconsciente.

En la teoría conductista existen dos tipos de condicionamiento el clásico y el operante. El condicionamiento clásico se refiere a que "... una persona o animal es condicionado para asociar un estímulo neutro con un estímulo significativo, y gradualmente responderá al estímulo neutro de la misma forma que al significativo (Berger, 2006). Este tipo de condicionamiento involucra comportamientos que se forman al combinarse dos estímulos. Hay que recordar que el condicionamiento clásico se basa en un comportamiento existente que se crea por un estímulo asociado. Por otro lado, el condicionamiento operante es descrito por Thorndike y Skinner, como el proceso mediante el cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable o recompensa la cual aumenta la probabilidad

de la aparición de la conducta. Proponen que el comportamiento puede ser modificado mediante los antecedentes (estímulo o las consecuencias de la conducta).

Definen el refuerzo como un evento que presentado inmediatamente después de la conducta incrementa la probabilidad de aparición de este. Mientras que el castigo es entendido como la manipulación de las consecuencias para producir la disminución de la conducta.

El aprendizaje de las relaciones entre el antecedente de la conducta y las consecuencias logra la adquisición de relaciones causales entre el comportamiento y los estímulos, es decir, se aprende a predecir las consecuencias de la conducta en presencia o ausencia de ciertos estímulos y por otro lado aprendemos a controlar la ocurrencia de las consecuencias mediante la ejecución de las conductas oportunas o pertinentes (Padilla. Lagos-Moreno & Castro, 2011).

Para este paradigma la edad es irrelevante, es un mero indicador de tiempo en el que actúan los estímulos responsables de los cambios, por lo tanto no proponen etapas

1.4. TEORÍAS COGNITIVAS

Esta teoría se centra más en los procesos mentales del desarrollo, nuestros pensamientos y expectativas, afectan profundamente nuestras actitudes, creencias, valores, supuestos y acciones (Berger, 2006). Todo lo que influyen nuestros pensamientos son las diversas creencias, valores, tradiciones, los que verdaderamente tienen que ver a la hora de tomar decisiones.

Los teóricos cognoscitivos se centran en la forma en que el niño construye su propio conocimiento del ambiente. El desarrollo se da a través de la interacción entre sus incipientes capacidades mentales y las experiencias ambientales. A

continuación mencionaremos algunas de las principales teorías que conforman el enfoque cognitivo.

1.4.1. Teoría del procesamiento de la información.

Los teóricos del procesamiento de la información estudian los pasos exactos en que se llevan a cabo las funciones mentales. Utilizan el modelo del computador análogo al pensamiento humano. Al igual que una computadora, se introducen los datos, se procesan y almacenan en la memoria del niño (Meece, 2000).

La teoría del procesamiento de la información, en realidad engloba diversas teorías de corte cognitivo que van a tratar en la forma en la que gente presta atención a los sucesos del medio, codifica la información que debe aprender y relaciona los conocimientos que ya tiene, y almacena dicha información en la memoria para recordarla cuando lo considera necesario (Shuell, 1986). Los supuestos básicos de esta teoría, mencionan que el procesamiento de la información ocurre en las etapas entre recibir el estímulo y producir la respuesta. Estos procesos se describen brevemente a continuación:

1. El proceso inicia con un **estímulo** el cual trae información que es captada por nuestro sentido (gusto, olfato, oído, vista y tacto).
2. El **registro sensitivo** es el adecuado para la entrada y mantiene la información por un instante, de tal forma que ocurre **la percepción** o el reconocimiento de patrones que es el proceso de conceder significado al estímulo, en esta etapa se compara la información de entrada con la información ya conocida.
3. El registro sensorial transfiere información a una **memoria a corto plazo**, que es una memoria de trabajo, lo que corresponde a estar consciente del momento, mantiene la información por un corto tiempo. Esta memoria también es reducida, hasta la activación de la **memoria a largo plazo**.
4. La información que pasa de la memoria a corto plazo a la de **largo plazo** es regulada por los procesos de control o ejecución, de entre ellos destaca el repaso que tiene lugar en la memoria de trabajo, pero también, existe el proceso de codificar (colocar la información en un contexto significativo),

imaginar (representar la información de manera visual), organizar la información, supervisar la comprensión y tener estrategias de recuperación, esta memoria mantiene la información por un lapso mucho mayor en comparación con la anterior.

Los órganos sensoriales reciben la información, y la transmiten, después es transformada y registrada en la memoria para su recuperación posterior. Los adelantos cognoscitivos del pensamiento, se logran gracias al mejoramiento de la atención, memoria y estrategias con las que se adquiere y utiliza esa información.

Por tanto, el desarrollo incluye cambios cuantitativos (aumentos de la información guardada) y cualitativos (nuevas estrategias para almacenar y recuperar) (Miller, 1983).

1.4.2. Teoría del desarrollo cognoscitivo.

El principal expositor de esta teoría es Piaget. En este apartado solo daremos una brevísima introducción, ya que se retomará esta teoría en el apartado del desarrollo cognoscitivo.

La teoría Piagetiana es de hecho una teoría cognitivo evolutiva, la cual busca la evolución de los conocimientos en el niño (Mounoud, 2001). El autor influyó notablemente en la manera de concebir al desarrollo, ya que fue en contra de las teorías ambientalistas, postulando que los niños son de hecho pequeños científicos que tratan de interpretar al mundo. Piaget rechazó que el mundo externo es el origen del conocimiento, ya que este es un mundo desorganizado, sin estructura, el cual para los niños es percibido en permanente transformación, con variaciones continuas y caóticas sin significación, por lo que el sujeto deberá construir un orden para encontrarse (Mounoud, 2001).

Piaget, propuso que los niños pasan por una secuencia invariable de etapas, cada una caracterizada por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo, las dividió en 4.

Pensaba que el desarrollo se refleja en cambios cualitativos en los procesos y en las estructuras cognoscitivas del niño (Meece, 2000). Los niños pasan por todas las etapas en ese orden, pero no todos a la misma edad. Propuso que el desarrollo se efectúa mediante la interacción de factores innatos y ambientales. El niño va madurando, tiene acceso a nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo, interpreta a partir de lo que ya conoce. De esta manera cumple un papel activo en su propio desarrollo. Estas etapas se describen más adelante, por lo que no será necesario profundizar en este apartado.

1.4.3. Teoría sociocultural de Vygotsky

Vygotsky en su teoría sociocultural del lenguaje y desarrollo cognoscitivo, el conocimiento no se construye de modo individual, más bien se construye entre varios, los niños están provistos de ciertas funciones elementales (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción (Meece, 2000).

La teoría de Vygotsky es útil para describir el desarrollo mental, lingüístico y social de los niños, ya que se enfoca en la primera infancia. Propuso que hablar, pensar recordar, y resolver problemas son procesos que se realizan en un plano social entre dos personas. A medida que el niño adquiere más habilidades y conocimientos le permite al niño asumir una responsabilidad creciente en la actividad. Estos intercambios sociales los convierte después en acciones y pensamientos internos con los cuales regula su comportamiento (Meece, 2000).

A diferencia de Piaget, Vygotsky menciona que el aprendizaje se despierta a través de una serie de procesos de desarrollo, los cuales operan solo cuando el niño esta interactuando con personas de su entorno y con colaboración de sus padres. En opinión de Vygotsky la gente estructura el ambiente del niño y le ofrece las herramientas (por ejemplo, lenguaje, símbolos matemáticos y escritura) para que lo interprete.

Una suposición básica de la teoría de Vygotsky establece que los niños pueden ser capaces de demostrar un nivel más alto de competencia cognoscitiva bajo la

guía de compañeros y adultos más capaces, esto puede ser considerado como el *aprendizaje sociocultural*.

Los conceptos clave dentro de la teoría son los siguientes según Mamani, Pinto y Torpo (2012).

- ✓ *Funciones mentales*. Para Vygotsky existen dos tipos, las inferiores y las superiores, las primeras son con las que nacemos, son naturales y están determinadas genéticamente, mientras que las segundas se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social.
- ✓ *Zona de desarrollo próximo*. El área de desarrollo en la que el niño puede ser guiado en el curso de la interacción con un experto, ya sea un adulto o un par.
- ✓ *Herramientas psicológicas*. Son el puente entre las funciones mentales inferiores y superiores, y dentro de estas el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) e intrapsicológicas (personales). Estas herramientas son mediadores de pensamientos, sentimientos y conductas, el ejemplo más claro es el lenguaje.
- ✓ *Mediación*. Al nacer únicamente contamos con funciones mentales inferiores, a través de la interacción con los demás vamos aprendiendo, vamos desarrollando las funciones mentales superiores. Lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas y estas de la cultura en la que vivimos, es por ello que nuestros pensamientos, experiencias, intenciones y acciones están culturalmente mediadas.

Para Vygotsky el aprendizaje es una forma de apropiación de la cultura disponible, no solo un proceso individual de asimilación.

CAPITULO 2. TIPOS DE DESARROLLO

En este capítulo se describirá el desarrollo de la infancia durante la niñez adulta que abarca desde los 6 hasta los 12 años. Es una etapa de gran importancia ya que sirve de cimiento para la construcción de la futura persona adulta. Para poder explicar el desarrollo del niño debemos comenzar por entender qué es desarrollo. Este puede ser definido como los cambios que sufrimos los humanos, estos cambios pueden estar influenciados por el entorno y por ende nuestro comportamiento puede estar ligado al ambiente.

La psicología del desarrollo es el estudio científico de los cambios conductuales, cognoscitivos y de personalidad que ocurren durante los ciclos de vida del organismo; el desarrollo humano y la conducta a lo largo de todo ciclo vital están en función de la interacción entre factores biológicamente determinados, físicos y emocionales.

Craig y Baucum (2001) definen al desarrollo como los cambios que con el tiempo se producen en el cuerpo, el pensamiento y las conductas de una persona, los cuales se deben a la combinación de los factores biológicos, psicológicos, sociales, históricos y evolutivos. Por lo que se puede entender al desarrollo como un proceso dinámico e integral del ser humano.

Por otra parte el desarrollo infantil es considerado como el proceso evolutivo de tipo psicológico el cual se da a lo largo de la vida, durante este proceso ocurre una transición que va desde el factor biológico que implica el crecimiento, al factor social, el cual influye en el desarrollo: todos estos cambios se dan en el desarrollo y en el crecimiento, los cuales siempre son y serán individuales. En el desarrollo están presentes factores sociales, emocionales, de lenguaje y sobre todo del ambiente, todos estos integran y forman a la personalidad del niño. De esta manera, el desarrollo lo podemos definir como el patrón de evolución o cambio

que comienza en la concepción y continúa a lo largo de la vida (Santrock, 2003 p. 4).

La persona está influenciada por diversos factores, tanto internos como externos. De estos últimos podemos considerar el lugar donde viven, la educación, la cultura, costumbres, y el constante avanzar del tiempo en cuestión de tecnología, esos pueden ser algunos factores involucrados en el desarrollo del niño.

A este respecto, Pérez, N y Navarro, I. (2011) mencionan que el desarrollo infantil se divide en tres aspectos principales:

- ✓ *El biofísico.* Este tiene que ver con todo lo físico del sujeto sus cambios de humor, todo lo que tiene que ver con su crecimiento y desarrollo físico.
- ✓ *El cognitivo.* Este aspecto tiene que ver más con todos los procesos cerebrales desde si es muy lento para aprender o si es muy hábil para leer o para matemáticas.
- ✓ *El socio afectivo.* Este aspecto nos enfoca en lo que es la parte de las relaciones de los individuos.

2.1. DESARROLLO FÍSICO

“El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, desarrollo motriz, el estado de salud como la nutrición y las costumbres en la alimentación, en conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual” (Plan de estudios, 2011).

2.1.1. Información genética.

El desarrollo humano comienza en el momento de la concepción, cuando un espermatozoide penetra en el ovulo y lo fertiliza. Los dos contienen más de 1000 millones de mensajes genéticos químicamente codificados que al combinarse,

sirven de plantilla para la vida humana (Meece, 2000), que es uno de los más impresionantes y maravillosos procesos en toda la naturaleza (Rains, 2004).

El cigoto humano es la célula que se forma con la unión del espermatozoide y del ovulo, contiene una serie de 23 cromosomas de la madre y otra de 23 cromosomas del padre, estos cromosomas tienen información de rasgos poligénicos es decir algunas características humanas, como la inteligencia, el color de piel y la estatura Papalia (2010). algunos genes no siempre se expresan debido que sus instrucciones genéticas quedan enmascaradas por los genes del otro progenitor. Para comprender los efectos de los factores genéticos en el desarrollo del ser humano, hay que diferenciar entre genotipo y fenotipo. Los genes que el hijo hereda de sus padres para un rasgo en particular constituye el genotipo. La expresión de estos rasgos es el fenotipo (Meece, 2000).

Por otra parte también es de gran importancia el desarrollo del cerebro, para Meece (2000) el cerebro del ser humano es el más grande de los mamíferos terrestres en relación con el tamaño corporal. Los científicos mencionan que el cerebro humano no madura por completo, esta maduración se logra después de la adultez temprana, este periodo tan largo de desarrollo permite al hombre adquirir procesos y habilidades del pensamiento que no se encuentran en ninguna otra especie.

Todas las partes del cerebro son de gran importancia, los hemisferios cerebrales del prosencéfalo son el rango más llamativo, con los profundos pliegues (crestas y valles) de la corteza. Cada hemisferio comprende cuatro lóbulos (frontal, parietal, occipital y temporal), con distintas funciones cada uno (Oates, Kamiloff & Jhonson, 2012).

Para Oates, Kamiloff y Jhonson (2012) Los lóbulos frontales son los más grandes, están asociados con toda una serie de procesos que van desde el control motor hasta funciones complicadas como la planificación y la toma de decisiones, el lóbulo parietal se sitúa en el procesamiento de la información táctil y la creación de representaciones corporales en el espacio tridimensional que nos rodea, el

lóbulo occipital sirve para procesar la información visual e incluye áreas específicamente vinculadas al procesamiento de atributos como el color y el movimiento, por último el lóbulo temporal contiene las áreas que son responsables del procesamiento de la información auditiva y social, se hallan estructuras importantes para el aprendizaje y la memoria.

2.1.2. Desarrollo motriz

El desarrollo motriz se refiere a la capacidad creciente de desplazarse y de controlar los movimientos corporales, los preescolares y los de primaria requieren actividades diarias que les ayuden a ejercitar los músculos y a desarrollar las habilidades motoras finas (Meece, 2000).

Para Maganto y Cruz (2000) el desarrollo motor de los niños depende principalmente de la maduración física del desarrollo esquelético y neuromuscular. Los resultados motores que los niños van obteniendo hacen posible un mayor dominio del cuerpo y el entorno, para estas autoras en el desarrollo motor se establecen dos categorías:

- ✓ *Motricidad gruesa.* Se refiere al control sobre acciones musculares más completas donde se utilizan los músculos más grandes como la cabeza, el cuerpo, piernas y brazos, como gatear, levantarse, brincar, correr, etc.
- ✓ *Motricidad fina.* Implica mejorar las habilidades que utilizan músculos pequeños se refiere a un mayor grado de coordinación entre ojo y mano para desempeñar habilidades con los músculos más pequeños, como escribir, manipular objetos pequeños en los dedos, etc.

Para Padilla, R. (2009) los aspectos motrices durante los 6 a los 12 años son los siguientes:

- ✓ Adquieren el conocimiento de su esquema corporal, de los diferentes segmentos corporales y de sus posibilidades de acción y de movimiento.
- ✓ Van formando su propia imagen corporal a través de la interacción yo-mundo de los objetos- mundo de los demás.

- ✓ Desarrolla las posibilidades de control postural y respiratorio.
- ✓ Consigue una independencia de los segmentos corporales.
- ✓ Llega a una afirmación de la lateralidad.
- ✓ Su coordinación se va consolidando y va superando la aplicación de las órdenes.
- ✓ Organiza el espacio, domina la orientación, situación y tamaño.
- ✓ Organiza el tiempo, integra nociones de duración, sucesión y simultaneidad.
- ✓ Adquiere coordinación y precisión.

2.1.3. Estado de salud

En la actualidad la mayoría de la población infantil desarrolla malos hábitos alimenticios. Para Burgos (2007) algunos problemas actuales relativos a la alimentación son:

- ✓ Incorporación de hábitos y alimentos extraños a nuestro medio y costumbres.
- ✓ Aumento desmedido del consumo de proteínas derivadas de la carne.
- ✓ Exceso o escaso uso de pescado en la alimentación cotidiana.
- ✓ Exceso de azúcares refinados: postres, comida chatarra.
- ✓ Alto consumo de productos industriales y precocidos.
- ✓ Incorporación de bebidas gaseosas en sustitución de agua.

La encuesta nacional de salud en escolares (2008) encontró que en estudiantes de nivel primaria presentan exceso de peso el 31.2% de la población. Cerca de 1 de cada 5 niños de primaria presento anemia es decir el 21.2%.

Es de gran importancia abordar estos problemas dentro de la educación en general y en la educación primaria en particular sobre todo si se tienen en cuenta algunos aspectos que derivan de lo anterior como la importancia de una alimentación equilibrada para un correcto desarrollo, falta de una dieta y hábitos alimenticios saludables, problemas de rendimiento escolar, fatiga por carencia de una buena alimentación (Burgos, 2007).

Para Thoulon- Page (1991, citado en Burgos, 2007) la dieta alimenticia abarca el total de los alimentos consumidos en un día se estima que las necesidades reales del niño en edad escolar se deben repartir en:

- ✓ El desayuno proporciona el 25% de las calorías.
- ✓ La comida del mediodía el 30%.
- ✓ La merienda del 15-20%.
- ✓ La cena del 25-30%.

Es importante destacar que si un niño no desayuna de forma adecuada, no podrá rendir en la escuela debido a la hipoglucemia que se produce en su organismo.

2.2. DESARROLLO COGNOSCITIVO

En el desarrollo cognoscitivo nos encontramos con el pensamiento que tiene el niño y como este va formando sus experiencias, sus propios conceptos y su percepción de la vida. Se debe tener en cuenta que el niño es una persona consciente y que conoce, trata de entender cómo va a reaccionar el entorno de acuerdo a sus acciones

Jean Piaget y Lev Vygotsky, ambos psicólogos, son famosos por sus descripciones de la cognición en la infancia (Berger, 2007). La cognición no es solamente realizar un proceso para comprender y pensar, sino que también es un proceso para planear y saber cómo responder ante cierta situación. Es necesario para comunicarnos y esta comunicación es mediante el lenguaje.

Piaget (Citado en Meece,2000) considera a los niños como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo, tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. En cambio, Vygotsky destaca los aspectos sociales y culturales de la cognición de los niños, afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría el infante (Benger, 2006).

A continuación esbozaremos brevemente las teorías de ambos autores, extrayendo aquellos fundamentos que sostienen su propuesta y lo que ellos consideran como desarrollo.

2.2.1. Desarrollo cognitivo según Piaget.

Piaget (citado en Antoranz & Villalba, 2010) mencionó cuatro factores que son importantes para el desarrollo cognitivo.

1. *La experiencia física.* Desde jugar, experimentar, interactuar con los objetos son importantes para que el niño se desarrolle cognitivamente.
2. *La transmisión Social.* Los padres, familiares, maestros son participes en este punto ya que ellos se encargan de transmitir la cultura, costumbres, etc.
3. *El equilibrio.* Se da cuando el niño logra tener un avance cognitivo, esto es cuando aprende algo nuevo, lo asimila y lo ejecuta sin problemas.
4. *La maduración.* Esta depende de cada niño, ya que no todos aprenden de igual forma ni tienen el mismo ritmo de desarrollo.

Del mismo modo es importante describir los conceptos básicos de la dinámica del desarrollo piagetiano, los cuales son tomados de Rice (1997):

- ✓ *Esquema.* Es una estructura mental, un patrón de pensamiento que los individuos utilizan para tratar una situación específica en el ambiente.
- ✓ *Adaptación.* Es el proceso mediante el cual los niños ajustan sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente.
- ✓ *Asimilación.* Proceso mediante el cual se adquiere nueva información para que encaje en los esquemas existentes en respuesta a los nuevos estímulos del ambiente.
- ✓ *Acomodación.* Proceso que ayuda a modificar la nueva información creando nuevos esquemas cuando los viejos no funcionan.
- ✓ *Equilibrio.* Se alcanza cuando hay un balance entre esquemas y acomodación. El desequilibrio surge cuando hay un conflicto entre la

realidad y la comprensión de la misma, cuando la asimilación no funciona es necesaria la acomodación

A partir de esto Piaget (citado en Morris & Maisto, 2001) postula diversas etapas del desarrollo, las cuales son invariables, a continuación se mencionan brevemente.

- ✓ *Etapa Sensorio – Motriz.* Esta etapa comienza del nacimiento a los dos años de edad, el niño sabe que existen las cosas aunque se las oculten pero es hasta los 24 meses que él ya tiene más capacidad de formar representaciones mentales. También comienza con el autorreconocimiento.
- ✓ *Etapa Pre operacional.* Esta etapa comienza desde los dos años hasta los siete, se caracteriza por que los niños no logran ver su realidad desde otra perspectiva, se centran en las apariencias y se fijan más en las cosas que sobresalen ya sea un objeto o un evento.
- ✓ *Etapa de las Operaciones Concretas.* Esta etapa comienza de los siete a los once años, en esta etapa ya puede prestar atención a varias cosas a la vez.
- ✓ *Etapa de las Operaciones Formales.* Esta etapa comienza en los once y hasta los quince años, puede pensar en términos abstractos y prueba sus ideas internamente considerando a la lógica.

Los puntos anteriores son muy importantes debido a que están relacionados uno con otro, por eso es fundamental poner atención en cada uno de ellos, para poder brindarle un mejor desarrollo a los niños.

2.2.2. El desarrollo sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural menciona que el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre las personas y la sociedad que las rodea.

Según Vygotsky (Meece, 2000) el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado,

creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social.

De acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores, Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo que el llamo plano social (Benger, 2006).

Para Vygotsky (Meece, 2000) el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo, distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.

- ✓ *La etapa social.* El niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes.
- ✓ *El habla egocéntrica.* Cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento, en esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa.
- ✓ *El habla interna.* La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta, en esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje.

2.3. DESARROLLO LINGUISTICO

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros. Con el lenguaje el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su

pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros (Plan de estudio, 2011).

Para Yule (2004) el lenguaje es esencial para poder comunicarnos entre humanos, además de ser los únicos que tenemos esta capacidad ya que ningún otro ser vivo la posee. Verderber (1999) menciona que el lenguaje es una estructura de secuencias las cuales tienen un significado, es nuestra principal forma de comunicarnos, así como también nuestra única forma de poder transmitir significados específicos. Si no existiera el lenguaje careceríamos de normas y de organización social.

Para el niño el lenguaje es una herramienta con la cual puede comunicar sus estados interiores, para obtener información y participar en las actividades sociales del grupo que le rodea. La primera etapa de la integración entre pensamiento y lenguaje consiste otorgar nombre a los objetos (Newman y Newman, 2001), esto se realiza con la repetición, un sonido o palabra se asocia a un objeto en específico.

Para Meece (2000) existen seis principios básicos del desarrollo del lenguaje:

- ✓ *El lenguaje es un fenómeno social.* El niño aprende la lengua o las lenguas que oye en su ambiente, tiene la necesidad de comunicarse para participar plenamente en la sociedad.
- ✓ *Los niños aprenden el lenguaje sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve.* A los 7 años de edad, casi todos los niños han aprendido ya el 90 por ciento de las estructuras que emplea el adulto en la sociedad. A medida que el niño va creciendo, combina la estructura que aprendió para comunicar ideas más complejas, domina la expresión escrita y adquiere gracia y habilidad en el uso del idioma dentro de varias situaciones sociales.
- ✓ *Todas las lenguas son sistemas de símbolos con reglas socialmente establecidas para combinar los sonidos en palabras, para crear significado por medio de ellas y para disponerlas en oraciones.* Los niños observan a

los demás y se forman una idea de cómo expresar algo. Los niños aprenden a hablar participando en intercambios sociales.

- ✓ *Por ser el lenguaje tan complejo, los niños no pueden aprender todo el sistema en un solo intento.* La adquisición del lenguaje se va dando por etapas, una cosa a la vez.
- ✓ *El lenguaje está ligado a la identidad personal.* Por medio del lenguaje podemos interactuar con la gente e interpretar el mundo. Este proceso nos permite adquirir el sentido del yo, comunicar nuestras ideas y compartir nuestras experiencias con los otros.
- ✓ *Las capacidades lingüísticas se perfeccionan usando el lenguaje en contextos significativos.* Los niños aprenden a hablar conversando con personas a quienes les encanta escuchar.

El lenguaje parece ser una expresión sencilla pero no lo es, ya que debemos seguir reglas y estructuras para poder desempeñarlo y ejecutarlo correctamente. El lenguaje también nos ayuda a representar nuestra realidad como es que nosotros percibimos nuestro alrededor.

Para Quezada (1998) las características del lenguaje durante los cero meses a los 6 años de edad son las siguientes:

- ✓ *El habla y lenguaje normal del niño entre 0 y 9 meses.* El recién nacido entre los ocho y nueve meses de vida comienza las imitaciones del mundo sonoro que lo rodea y su primera atención la dirige hacia sus propias emisiones sonoras que para esa época son silábicas.
- ✓ *El habla y lenguaje normal del niño entre 9 y 18 meses.* Durante este periodo el niño ve evidenciando atención y respuesta ante su nombre en el décimo mes comprende o parece comprender significaciones convencionales del “no” y del “mamá”. A los diez meses el niño imita al adulto, repite sonidos y silabas después que los hace el adulto. Hacia los

once meses comienza el empleo de palabras sencillas con un significado preciso. Alrededor de los 12 meses ya el niño es capaz de realizar acciones motrices bajo órdenes como el dame y él toma. Entre los 12 y 18 meses el niño alcanza a expresar un promedio de 15 palabras comenzando con mamá, papá.

- ✓ *El habla y lenguaje normal del niño de 1 ½ años.* A la edad de 18 meses el niño usa aproximadamente 20 palabras, incluyendo nombres, reconoce fotografías de personas y objetos familiares, utiliza palabras para expresar lo que quiere, imita palabras o sonidos en forma precisa, sigue instrucciones simples.
- ✓ *El habla y lenguaje normal del niño de 2 años.* El niño próximo a los dos años, en ambiente de ciudad, posee unas 300 palabras promedio, comprende preguntas e instrucciones sencillas, identifica las partes de su cuerpo, explica a su manera situaciones usando principalmente nombres de cosas, acciones y personas, entabla conversaciones consigo mismo y con muñecos, identifica y nombra dibujos, pide de comer, de beber o ir al baño.
- ✓ *El habla y lenguaje del niño de 2 ½ años.* Tiene un vocabulario de 450 palabras aproximadamente, dice su nombre, combina nombres y verbos en frases, comprende conceptos simples de tiempo, le gusta escuchar cuentos, habla con otros niños, conoce los conceptos pequeño y grande, dice su edad con sus dedos.
- ✓ *El habla y lenguaje del niño de 3 años.* Alrededor de los tres años el niño ha adquirido muchas palabras nuevas aproximadamente a 1,200 el número de las que expresa, usa frases y contesta a preguntas simples, aprende canciones sencillas, entiende y produce frases de tiempo, conoce su apellido, sexo, puede hablar de un cuento o relacionar una idea u objeto, usa oraciones compuestas de 4 a 5 palabras.

- ✓ *El habla y el lenguaje normal de niños de 4 años.* El niño de 4 años posee un vocabulario de unas 1,500 palabras: es el niño preguntón, es el niño que acepta las respuestas globalmente, sigue instrucciones aunque no estén presentes los objetos, señala el color rojo, el azul, el amarillo y el verde, identifica cruces, triángulos, círculos y cuadrados, formula muchas preguntas, utiliza oraciones complejas.

- ✓ *El habla y el lenguaje normal de niños de 5 años.* A los 5 años de edad el niño conoce relaciones espaciales como arriba, abajo, detrás, cerca y lejos. Puede definir objetos por su uso, sabe su dirección, construye oraciones utilizando de 5 a 6 palabras, posee un vocabulario de aproximadamente 2,000 palabras, cuenta 10 objetos, utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos, distingue izquierda y derecha, tiene bien establecido el uso de los pronombres.

- ✓ *El habla y el lenguaje normal de niños de 6 años.* Tiene una fono articulación correcta, usa una gramática adecuada en oraciones y conversaciones, comprende el significado de la mayoría de las oraciones, nombra los días de la semana en orden y cuenta hasta 30, predice lo que sigue en una secuencia de eventos y narra una historia compuesta de 4 a 5 partes, nombra el día y mes de su cumpleaños.

- ✓ *A partir de los 7 años de edad.* Según Anglin (1993 citado en González, 2000) el índice de crecimiento en el lenguaje se sitúa en torno a 20 palabras nuevas por día hasta llegar a poseer un vocabulario de casi 40,000 palabras a los 10 años, aprendiendo verbos, adjetivos y adverbios, con la adquisición del lenguaje los niños lo utilizan como medio para satisfacer sus propias necesidades o controlar a los demás.

2.4. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Gimeno (1999) define la socialización como un proceso por el cual el individuo se integra y se adapta en su entorno sociocultural. Para Shaffer (2000) el estudio social se refiere a las pautas de conducta, a los sentimientos, a las actitudes y a los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y a la manera en que estos diversos aspectos cambian con la edad. Por otro lado Ocaña & Martin (2011) mencionan que el desarrollo social es un proceso de transformación evolutiva de la persona en el que, gracias a la maduración biológica y a la interrelación con los otros, va adquiriendo las capacidades que le permitirán vivir y desarrollarse como ser individual y social en contextos cada vez más amplios.

Ocaña y Martin (2011) mencionan que el estudio socioafectivo es una dimensión del desarrollo global de la persona. Permite al niño socializarse progresivamente, adaptándose a los diversos contextos de los que forma parte, estableciendo relaciones con los demás, desarrollando conductas en base a las normas, valores y principios que rigen a la sociedad. Simultáneamente esta dimensión implica la construcción de su autoconcepto, autoestima e identidad personal, en un mundo afectivo en el que establece vínculos, expresa emociones, desarrolla conductas de ayuda y empatía. Todo ello, contribuye a su bienestar y equilibrio personal.

Bronfenbrenner en su enfoque ecológico (Citado en Perinat, 1998) describe la socialización como el paso del niño a través de diversos ámbitos comenzando por la familia y la escuela.

Se puede mencionar que el desarrollo socioafectivo en el período de los 6 a los 12 años es un momento crucial en el desarrollo de la personalidad del individuo, pues es donde adquiere la capacidad de controlar sus sentimientos y entender los sentimientos de los demás para integrarse en su entorno social iniciando por la familia y más tarde al ámbito escolar.

2.4.1. Autoconcepto, Autoestima e Identidad personal

Los niños desarrollan diferentes conceptos sobre si mismos a lo largo de su niñez que poco a poco se van haciendo más realistas, es importante conocer cómo es que el niño los construye.

La aparición del concepto del “yo” en la edad infantil tiene un carácter evolutivo, que está mediatizado por variables de tipo social, de maduración y de personalidad (Citado en Mestre, E; Samper, G & Pérez, E. 2001). La mayoría de las aproximaciones al desarrollo del autoconcepto se basan en el supuesto que el niño gradualmente internaliza acerca de sí mismo.

El autoconcepto designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a uno mismos. Esta organizado jerárquicamente en categorías y en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento (Harter 1983, citado en Meece, 2000). El autoconcepto es cambiante a lo largo del proceso de desarrollo, en la edad adulta tiende a estabilizarse.

La infancia es una etapa primordial para el desarrollo de la autoestima. Está constituida por una evaluación subjetiva de la información objetiva que cada uno utiliza para describirse, se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva o neutral, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas (Mussen 2000, citado en Moreno et al, 2011).

Para Shaffer y Kipp (2007, citado en Moreno et al, 2011) el desarrollo de la autoestima es esencial en el proceso de formación y crecimiento de cada individuo, esta depende de la educación brindada por la familia, la escuela y la sociedad en general.

El desarrollo de la identidad comprende las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido. Sin desconocer las aspectos biológicos que la conforman, así como la autoestima la identidad personal la formamos a partir de

las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida (Paramo, 2008).

El proceso de la construcción de la identidad consiste en tomar decisiones y comprometerse, un proceso en el que se encuentran: la ocupación, creencias religiosas, política, prioridades familiares y vocacionales (García, 2008).

2.4.2. La familia como agente de socialización.

La familia es el contexto natural para crecer y recibir apoyo, su apoyo social es un factor protector para la salud. La familia, como primer sistema social, representa un aspecto de seguridad para el niño (Ison, 2004) a lo largo del tiempo la familia va elaborando sus propias pautas de interacción, las cuales constituyen la estructura familiar. Esta se define como la forma que tiene la familia de organizar la manera en que interactúa con cada uno de sus miembros de acuerdo con las demandas funcionales que tenga y a las pautas repetitivas de interacción (Medellin et al, 2012). Ante los cambios de ciclo vital o ante sucesos estresantes que ocurren a lo largo de la vida, las familias se modifican y los enfrenta de acuerdo con diferentes estilos de funcionamiento familiar.

La cohesión se define como la distancia y aproximidad que existe entre los miembros de una familia y comprende dos aspectos que son: el lazo emocional que tienen los miembros de la familia entre sí y el grado de autonomía de cada miembro de la familia (Medellin et al, 2012).

Para Quintana y Sotil (2000) la cohesión familiar examina el grado en que los miembros de la familia están unidos, la ayuda y apoyo que se brindan entre cada miembro, es el vínculo emocional que mantiene cada integrante de la familia.

Olson, Rusell y Sprenkle (citado en Medellín et al, 2012) hacen una clasificación de la familia de acuerdo con el grado de cohesión:

- ✓ *Aglutinada*. Se refiere a un apego excesivo, debido a que existe mucha proximidad entre los miembros de la familia y por lo tanto manejan una muy alta cohesión.

- ✓ *Conectada*. Se refiere a que existe una proximidad en un nivel alto o moderado entre los miembros de la familia, el tipo de cohesión es moderado o alto.
- ✓ *Separada*. Donde el nivel de proximidad es moderado o bajo entre los miembros de la familia, por lo que la cohesión se clasifica moderada o baja.
- ✓ *Desligada*. Se refiere a que existe una escasa proximidad que se puede traducir como un desapego entre los miembros de la familia, por lo que manifiestan un nivel de cohesión muy baja o nula.

De estos cuatro niveles de cohesión el conectado y separado se consideran facilitadores del funcionamiento familiar debido a que las familias logran tener una experiencia equilibrada entre independencia y unión. Las familias que manejan dichos niveles de cercanía son capaces de equilibrar la autonomía personal con la proximidad y conexión entre sus miembros, mientras que las familias en las que la cohesión es desligada o aglutinada tienden a ser más disfuncionales (Medellin et al, 2012).

Para Medellin et al (2012) las familias que tienen una cohesión aglutinada se caracterizan por un exceso de identificación de los miembros con la familia, así como por la generación de un gran sentimiento de lealtad que produce, en los miembros de la misma, problemas para lograr una individualización, dificultándoseles el desarrollar una identidad personal propia. Las familias que tienen una cohesión desligada tienden a mostrar un bajo nivel de compromiso y apego entre sus miembros, donde cada quien desarrolla sus propios planes, sin tomar en cuenta a los demás miembros de la familia.

Quintana y Sotil (2000) mencionan una categoría útil para evaluar el funcionamiento familiar: la adaptabilidad. La adaptabilidad examina en que el sistema familiar sea flexible y capaz de cambiar, es la habilidad del sistema familiar para cambiar su estructura de poder, las relaciones de roles y reglas que rigen las relaciones en respuesta al estrés situacional y propio del desarrollo.

Estos grados de adaptabilidad son:

- ✓ Rígida. Se caracteriza por el liderazgo autoritario y autocrático, disciplina estricta, rígida y de aplicación severa, los padres imponen decisiones, las reglas se hacen cumplir estrictamente no habiendo posibilidad de cambio y con roles estrictamente definidos, existe muy baja adaptabilidad.
- ✓ Estructurada. Se caracteriza por ser democrática, los padres toman decisiones siendo la disciplina rara vez severa y predecibles sus consecuencias, los roles son estables pero pueden compartirse, las reglas se hacen cumplir firmemente y pocas son las que cambian, el principio del liderazgo es autoritario, siendo algunas veces igualitario, existe moderada adaptabilidad.
- ✓ Flexible. Se caracteriza por un liderazgo igualitario y permitir cambios, la disciplina rara vez es severa y sus consecuencias son predecibles, usualmente es democrática y hay acuerdo en las decisiones, se comparten los roles y las reglas se hacen cumplir con flexibilidad y algunas reglas cambian, existe alta adaptabilidad.
- ✓ Caótica. Se caracteriza por un liderazgo limitado e ineficaz, disciplina poco severa e inconsciente, falta de claridad en los roles, decisiones parentales impulsivas y frecuentes, cambios en las reglas que se hacen cumplir inconsistentemente, existe un grado mayor de adaptabilidad.

Medellin et al (2012) menciona que la comunicación familiar es un elemento modificable, en función de la posición de las familias a lo largo de las otras dos dimensiones (cohesión y adaptabilidad); es decir que, al cambiar los estilos y estrategias de comunicación de una familia, probablemente cambiaría el tipo de cohesión y adaptabilidad al que pertenecen.

Por otro lado se menciona que la función familiar se refiere a cómo opera la familia para resolver las necesidades de sus miembros, para Berger (2007) las familias cumplen cinco funciones esenciales para los niños de edad escolar:

1. *Satisfacen las necesidades físicas al proporcionar alimento, vestimenta y protección.* Los niños ya pueden vestirse, lavarse e ir a dormir solos, pero

todavía no pueden resolver las necesidades básicas de la vida sin la ayuda de sus padres.

2. *Estimulan el aprendizaje.* las familias deben mandar a sus hijos a la escuela y guiarlos y motivarlos en su educación.
3. *Desarrollan la autoestima.* Las familias tratan de que sus hijos se sientan competentes, amados y valorados.
4. *Fomentan la amistad con los pares.* Las familias deben brindar el tiempo, es espacio, la oportunidad y las habilidades que se necesitan para desarrollar las relaciones con los pares.
5. *Promover la armonía y la estabilidad.* Los niños necesitan sentirse protegidos y seguros.

Para Oraña y Martín (2011) la familia tiene un papel fundamental en el proceso de socialización, sus funciones siempre van más allá de las necesidades fisiológicas y de protección. En el seno familiar, en todas las culturas y momentos históricos, se han transmitido conocimientos, valores, normas, costumbres.

La familia es la unidad fundamental sobre la que está constituida la sociedad, y una de sus funciones es la creación de un ambiente armónico que brinde apoyo y seguridad a sus integrantes. Esa armonía sin embargo está amenazada por los actos violentos dentro de la familia por cualquiera de sus miembros, y que afecta la integridad física o psicológica. Las víctimas principales de este tipo de violencia son las mujeres, niños y ancianos (Rodríguez, Torres & Castillo, 2007).

Es imposible saber en realidad cuanta violencia se efectúa contra los menores, pues estos no tienen capacidad para denunciar. Lo cierto es que sobre ellos se descarga tensiones de frustración acumulada por los adultos en sus escenarios de trabajo, en la lucha por sobrevivir.

Para Ulloa (1996) el maltrato físico en los niños son todas las agresiones físicas por parte de los padres u otro miembro de la familia que esté a cargo del cuidado del pequeño, que le provoque daño físico desde un jalón de oreja, nalgadas, empujones, pellizcos, golpes con algún objeto etc. El maltrato emocional hacia un

niño es el hostigamiento verbal a través de insultos, críticas, descréditos, ridiculización, el constante bloqueo de sus iniciativas, la indiferencia o rechazo explícito o implícito.

Los niños testigos de violencia son aquellos que presencian situaciones entre padres u otros miembros de su familia y estos también sufren de forma indirecta el maltrato. Debido a que la violencia entre padres y el maltrato infantil con frecuencia coexisten, las consecuencias suelen ser acumulativas para el niño al ser a la vez observador y víctima (Ulloa, 1996).

Kempe y Kempe (1979 citado en Bueno s/f) indican que algunas consecuencias del maltrato hacia los pequeños pueden ser que estos sean: sumisos y ansiosos, negativos, agresivos, con frecuencia hiperactivos, presentan dificultad para reconocer sus propios sentimientos y hablar de sí mismos, por lo general les gusta estar solos, pérdida de autoestima,

Para Ulloa (1996) algunas de las consecuencias del maltrato que sufren los pequeños son diversas, como cogniciones psicosociales alteradas como baja autoestima, falta de empatía y depresión, presentan síntomas de estrés como agresividad, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, pesadillas, aumento de angustia, trastornos del sueño e irritabilidad.

De esta manera se puede apreciar con claridad que efectivamente los niños que sufren de maltrato tanto siendo víctimas como observadores sufren grados de estrés por percibir actos violentos que alteren su estabilidad física y emocional.

2.4.3. La escuela como agente de socialización

Después de la familia como principal agente de socialización le sigue la escuela ya que es donde los niños se desenvuelven una vez saliendo del entorno familiar, la escuela es un principal agente generadora de nuevos conocimientos, se basa en el aprendizaje tanto cognitivo como en el afectivo.

La escuela tiene como uno de sus principales objetivos facilitar la integración socioeconómica, la participación social, la integración cultural y normativa, Wentzel y Looney (2007 citado en Simkin & Becerra, 2013) mencionan que la escuela tiene el objetivo de contribuir en el aprendizaje de la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera pro-social y cooperativa con pares, desarrollarse académicamente en áreas de interés para el desempeño eventual en un rol laboral y adquirir ciertos valores socialmente esperados para el ejercicio de la ciudadanía.

Sureda et al (2009) menciona que durante la infancia las relaciones entre iguales contribuyen al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporciona oportunidades únicas para el aprendizaje de las habilidades sociales. Los iguales proporcionan a los niños y a las niñas oportunidades para practicar tanto la independencia respecto al control de los adultos como relaciones más simétricas con otros, compartir valores e intercambiar apoyo emocional.

De acuerdo con Wolf (2008 citado en Simkin & Becerra, 2013) un grupo de pares es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales comunes y ciertos ámbitos de interacción en el grupo. Durante la infancia los grupos de pares se componen principalmente de compañeros de clase, suele tener lugar en la escuela.

Para Leaper (1991 citado en González 2000) entre los 6 y los 12 años, el grupo de compañeros asume una gran importancia, dado que las interacciones entre pares influyen en el modelado y fortalecimiento de las normas para el rol social. Las estrategias de interacción muestran a estas edades las diferencias del género.

Las buenas relaciones se asocian con bienestar personal, rendimiento escolar, alta autoestima y un sentimiento positivo y placentero dentro del grupo de compañeros. El rechazo por parte de los iguales conlleva al sentimiento de soledad dentro del grupo, poca aceptación por parte de los iguales, la falta de

amistades duraderas y de calidad y el llegar a ser víctima en fenómenos de bullying o acoso escolar Sureda et al (2009).

Para García et al. (2010) las malas relaciones entre iguales pueden incrementar las dificultades escolares como el fracaso y el abandono escolar, no querer asistir a la escuela, rechazo por parte de compañeros, o bien rechazo por parte de los profesores. Los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados, se enojan con facilidad y son más ansiosos.

La calidad de vida escolar se asocia con la interacción con pares, interacción con los profesores, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela y la confianza en las habilidades para realizar un trabajo escolar. Las competencias afectivas de los profesores tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La percepción de los profesores con los alumnos, para Moreno et al (2011) varía en función de tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad. Se señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante estos modelos se relacionan con la conducta que los niños presentan en el aula:

1. Dependiente. En la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños.
2. De implicación positiva. Que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación.
3. Disfuncional. Caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia.
4. Funcionalidad promedio.
5. Tensa o irritante. Con niveles altos de conflicto.
6. No implicada. En la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado.

Para Olson y Wyett (2000 citado en Moreno et al 2011) existen tres categorías de estándares en relación con las competencias afectivas del profesor, las cuales se

denominan autenticidad, respeto y empatía que incluyen los siguientes comportamientos:

- ✓ El profesor demuestra que es una persona genuina, consciente de si misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos.
- ✓ El profesor valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto.
- ✓ El profesor es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos.

Algunas investigaciones han analizado ciertas conductas específicas de los maestros, como las mencionadas autenticidad, respeto y empatía que se pueden caracterizan como: muy poco afectivas (abrumadoras), poco afectiva (que lastiman), mínimamente efectivas, muy efectivas (que apoyan significativamente al alumno) y extremadamente efectivas (que apoyan, motivan y animan al alumno a explorar por si mismos) (Olson y Wyett 2000 citado en Moreno et al 2011).

2.4.3.1. Bullying

En las escuelas primarias la convivencia entre iguales es muy variada va desde situaciones desde una amistad, el amor y la protección entre compañeros hasta el acoso y la violencia en diferentes modalidades (Gómez, 2013). En este apartado hablaremos del bullying o acoso escolar que sufren algunos niños.

Para Mendoza (2011) el bullying o acoso escolar es un tipo de agresión que incluye conductas de maltrato físico, emocional, sexual, que se repite y prolonga a lo largo del tiempo, existiendo una relación de desequilibrio de poder entre acosador y la víctima.

Por otra parte Olweus (2000, citado en Bustamante et al, 2004) definió al bullying o maltrato entre iguales por abuso de poder, como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro.

Gómez (2013) menciona que el bullying se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u

otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y agresiones físicas.

Dentro del bullying se puede identificar a los participantes (el acosador, el acosado y el que contempla la situación de daño y no interviene). La forma en que se puede identificar dichos papeles o participantes es preguntándoles a los mismos niños directamente o bien a través de cuestionarios. En la mayoría de los casos, los maestros también conocen esta situación, es decir, han visto actuar, a un acosado y al espectador (Rodríguez s/f).

Para Calvo, Cerezo y Sánchez (2004, citado en Ministerio de Educación Pública, 2012) consideran tres componentes en el bullying:

1. Agresor. La práctica del acoso, busca por parte del acosador, intimidar, apocar, reducir, someter, amedrantar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a satisfacer una necesidad imperiosa de dominar, someter, agredir y destruir al otro, lo cual se presenta como patrón o forma característica de relación social con la víctima.
2. Víctima. El agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros, o incluso del entorno educativo. El sujeto maltratado queda, a merced del sujeto maltratador y de sus seguidores. Es común que la persona acosada se muestre asustada, preocupada, triste y solitaria.
3. Espectador. Son compañeros que no se involucran y solo son observadores, no se integran a la agresión pero tampoco defienden a sus compañeros.

No todas las situaciones de bullying son iguales y, por lo tanto, se diferencian los siguientes tipos de acoso (Collell y Escude, 2002, citado en Ruiz et al, 2015)

- ✓ El maltrato físico es aquel que va dirigido a la integridad física de la persona. Hay dos tipos: directo (pegar, amenazar) o indirecto (esconder, romper o robar objetos de la víctima)
- ✓ El maltrato verbal es aquel que se produce a través de las palabras. Puede ser de dos tipos: directo (reírse de alguien en la cara) o indirecta (difundir rumores, críticas).
- ✓ La exclusión social sería el tipo de bullying dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, excluyéndola. Directa (sacarlo del juego, no dejarlo participar) indirecta (ignorarlo).
- ✓ Maltrato mixto sería una combinación entre lo físico y o verbal que consiste en amenazar para intimidar; obligar a hacer cosas, chantajear.

Para Cerezo (2004, citado en Ministerio de Educación Pública, 2012) los principales tipos de bullying entre iguales que clasifica en:

- ✓ Físico. Como arañar morder, pellizcar, empujones, patadas o puñetazos, golpear o apropiarse de los objetos o las posesiones de otros.
- ✓ Verbal. Pueden ser insultos y motes principalmente, son frecuentes, son frecuentes los menosprecios en público.
- ✓ Psicológico. Incluye acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar la sensación de inseguridad y temor.
- ✓ Social. Pretende ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos.
- ✓ Ciber bullying. Se da a través de los medios electrónicos como internet, las redes sociales o los teléfonos celulares. Este acoso puede incluir el verbal, el psicológico y el social.

El bullying tiene consecuencias personales para todos los implicados, tanto en el momento en que se produce a corto y largo plazo. Un caso de acoso escolar a una edad temprana puede influir mucho en las tendencias de personalidad que tendrá una persona cuando sea mayor.

Para Ruiz et al (2015) las consecuencias más habituales en el caso de la víctima suelen ser; sentimiento de soledad, problemas de autoestima, fobia y rechazo al centro escolar, miedos. La víctima puede presentar fracaso y dificultades escolares, ansiedad, insatisfacción, fobia a la escuela y una personalidad insegura. En el caso del agresor, aprende a conseguir las cosas de manera violenta y agresiva, pudiendo ser un futuro delincuente. Respecto a los espectadores, la situación les enseña un patrón de conducta ante situaciones injustas y se pueden acostumbrar a vivir en un entorno agresivo.

Por otro lado dentro de la escuela no solo se sufre acoso escolar por parte de los mismos compañeros también se sufre en algunas ocasiones por el mismo profesor.

CAPITULO 3. ESTRÉS EN LA INFANCIA

En la actualidad existen muchos libros e investigaciones acerca del estrés, este es un tema que a muchas disciplinas les preocupa. Cuando se habla del estrés en la infancia, la psicología y la pedagogía se encuentran en primer lugar en los estudios, dichas investigaciones han encontrado que el estrés infantil puede tener su origen en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve el niño e incluso en su personalidad. Del ámbito familiar, se puede destacar su estructura, el estilo educativo de los padres y las relaciones intrafamiliares. Del contexto escolar podemos hablar de la competitividad escolar y las relaciones interpersonales en las que interactúa el niño dentro del colegio. Estas situaciones, si son negativas, pueden provocar diferentes tipos de estrés en los pequeños.

3.1. CONCEPTO DE ESTRÉS

Hans Selye (Citado en Diestre, 2001) definía el estrés como una reacción no específica del cuerpo ante las demandas que se le haga. Diestre (2001) concluyó que toda actividad o actitud, sea la que fuese, provoca una respuesta o reacción del organismo; es decir, sea cual sea la presión del ambiente, del agente “estresor” el cuerpo responde biológica y hormonalmente (químicamente) y como consecuencia de ello se efectúa lo que decimos llamar estrés.

Para Benjamín (1990) el estrés es una fuerza que produce una tensión, una deformación (strain) del objeto sobre el cual dicha fuerza se aplica; en este sentido se trata de un estímulo externo, de un agente cualquiera.

Se puede decir que el estrés es una reacción biológica y química fruto de la actitud o actividad física, psicológica, emocional, espiritual que se ejerza.

Para Trianes (2002) el concepto de estrés implica cuatro factores:

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

Richard Lazarus (1986, citado en Gómez, 2005) quien realizó estudios sobre el estrés, lo definió como un proceso de transacción entre una situación (interna o externa) que posee determinadas características y una persona que valora la situación en función de sus propias metas, valores, experiencias. Para Lazarus (1986) el estrés podía ser visto y tratado como estímulo, como respuesta y como proceso de interacción con su medio.

3.1.1. Estrés como estímulo

Bouchet y Binnette (citado por Zaldivar, 1996) han considerado al estrés como estímulo, ellos señalan que para que en el organismo se reconozca como estrés es porque ha sido percibido como amenaza o fuente de peligro, esta percepción depende de algunas variables como son: naturaleza e intensidad del estímulo, novedad, compromisos, expectativas, evaluaciones cognitivas, valores y características de personalidad.

El estrés como estímulo hace referencia a aquellas situaciones o acontecimientos desencadenantes de malestar, capaces de alterar el funcionamiento del organismo y/o el bienestar e integridad de la persona, sin tener en cuenta la interpretación cognitiva o valoración subjetiva que el sujeto hace del acontecimiento. Estas situaciones o acontecimientos, denominados estresores, pueden enmarcarse en diferentes ámbitos, entre los que podemos destacar: personal, económico, social y escolar (Fierro, 2002).

3.1.2. Estrés como respuesta

El concepto de estrés como respuesta se refiere a la experiencia reacción o respuesta del sujeto frente a los estímulos estresores (Trianes,1999). La manera en que el organismo responde es estereotipada, automática y refleja, el organismo se prepara para atacar o huir. Es la manera que tiene el organismo de protegerse del peligro, tanto si los acontecimientos son agradables como displacenteros, o si el peligro es real o imaginario, el organismo responderá, provocando respuestas fisiológicas (Fernández, 2011).

Hans Selye (1935, año citado en Trianes, 2002) que introdujo el concepto de estrés en medicina y psicología lo definió como síndrome general de adaptación o S.G.A, apuntó la importancia de las respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos estresores. De ahí que en medicina y en psicología haya existido una preferencia por considerar el estrés como respuesta del organismo y no tanto como una característica del estímulo o situación. Hans, S denomino la respuesta de estrés en tres fases:

1. *Fase de alarma*. Esta primera fase es automática, la persona es capaz, mediante el análisis y organizando una respuesta adecuada, controlar el estrés que le está avisando químicamente (Diestre,2001).
2. *Fase de resistencia*. En la que el organismo se moviliza para hacer frente al estresor. Los signos de la fase anterior desaparecen paulatinamente y se vuelve a la normalidad (Trianes,2002).
3. *Fase de agotamiento*. Cuando la resistencia se prolonga demasiado, pueden agotarse los recursos produciendo un daño que puede ser irreversible (Trianes,2002).

3.1.3. Estrés como proceso de interacción con su medio

Lazarus y Folkman (1984 año citado en Trianes, 2002) consideraban que el estrés debía ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente. Para ellos el estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus

recursos y pone en peligro su bienestar. Por otro lado Fonseca (2008) menciona que en este proceso se enfatiza la interpretación que el individuo hace de la situación estresora y cómo es capaz de enfrentarlo. Es donde las diferencias personales o individuales hacen diferente la reacción ante una misma situación. La respuesta del estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio.

3.2. TIPOS DE ESTRÉS

El estrés estará siempre presente en el transcurso de la vida, el asunto fundamental consiste en cómo nos adaptamos al estrés que se va generando como consecuencia de cada una de las reacciones químicas que se van produciendo en nuestra manera de pensar, de relacionarnos con los demás, en nuestro modo de ser, de divertirnos, de trabajar, de descansar, de alimentarnos, de nuestro estilo de vida (Diestre, 2001). Existen dos posibles situaciones que se llegan a dar con el estrés.

3.2.1. Eustrés

El doctor Hans Selye (citado en Naranjo, 2009) definía el término eustrés como aquellas situaciones en la que la buena salud física y el bienestar mental facilitan que el cuerpo en su conjunto adquiera y desarrolle su máximo potencial.

Es decir que las respuestas químicas del organismo se adapten, armonicen, con las normas fisiológicas del individuo sin consecuencias, y que la cantidad pueda ser controlada y canalizada (Diestre, 2001).

3.2.2. Distrés

Un estrés excesivo debido a un estímulo demasiado grande, puede conducir a la angustia. Se rompe la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que impide responder de forma adecuada a situaciones cotidianas (Naranjo, 2009).

Cuando las exigencias químicas que se reclaman en el organismo, fruto de un modo de actuar y de ser, son intensas y prolongadas, superando la capacidad de resistencia y ajuste del organismo, se traducirá en una situación en la que el individuo se ve desbordado, nervioso, desequilibrado, dando lugar a un distrés (Diestre, 2001).

Para Tolentino (2009) el distrés provoca la alteración en la concentración, disminuye la atención y la memoria, afecta la capacidad intelectual, se presenta dificultad para organizar o planificar proyectos complejos, así como también olvidos frecuentes, se presenta bloqueo mental y mayor sensibilidad a la crítica. Pineda (2002, citado en Tolentino, 2009) menciona que el eustrés incrementa la adrenalina en la circulación con lo que facilita el surgimiento de fuerza y energía en situaciones peligrosas.

3.3. ESTRESORES AMBIENTALES

En el periodo que abarca entre los 6 y 12 años de edad, son los aspectos ambientales los que suelen explicar la génesis del estrés infantil (Martínez-Pérez, 2012). En esta edad dos son los ambientes que se estudiarán en este capítulo y que se suponen son fuentes potenciales de estrés, estamos hablando del ambiente familiar y el ambiente escolar, antes de ello es necesario conceptualizar el término estresor.

3.3.1. Concepto de estresor

Daneri (2012) define a un estresor como cualquier cosa que aleje al cuerpo del estado de balance homeostático. En este mismo sentido Oros y Vogel (2005), cuando hablan de estresores se refieren a estímulos que sobrecargan a la persona y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés, de este modo cualquier evento percibido como amenazante para la salud y el bienestar y que sobre pase las facultades del individuo para sobrellevarlo, se podría juzgar como estresor.

Para Ivancevich y Gutiérrez (Citado en Tolentino, 2009) se determina a un estresor tomando en cuenta la experiencia, las diferencias individuales, el tipo de situación y la percepción del individuo.

A lo largo del ciclo vital las personas a través de diferentes situaciones importantes las cuales pueden ser percibidas como amenazantes y generar estrés. Un ejemplo de estas situaciones es la muerte de un familiar, nacimiento de un hijo, el embarazo, etc. Acontecimientos que representan grandes cambios para el ser humano y que exigen una adaptación.

Entre los factores estresantes para un niño se incluyen situaciones de maltrato, la falta de afecto, la separación/divorcio de los padres, la penuria económica, los problemas en el centro educativo (inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo), las enfermedades crónicas, la baja autoestima, las escasas habilidades interpersonales (Martínez & Pérez, 2012).

Para Martínez y Pérez (2012) en la etapa infantil se pueden agrupar los estresores en los siguientes sectores:

- ✓ *Personal.* Hay algunas características personales, condicionadas obviamente por el entorno, que favorecen el estrés, por ejemplo, la excesiva inhibición, la falta de habilidades sociales y la baja autoestima.
- ✓ *Familiar.* En general, la estructura disfuncional, así como los estilos educativos parentales presididos por la permisividad/anomia, el autoritarismo o la sobreprotección son fuentes de estrés en los niños.
- ✓ *Escolar.* La insuficiente comunicación y las malas relaciones interpersonales, al igual que la estructura y las gestiones institucionales rígidas y verticales.
- ✓ *Social.* La continua exposición a estímulos amenazantes, por ejemplo, vivir en un entorno hostil, los problemas económicos en la familia y la falta de apoyo social suficiente.
- ✓ *Salud.* Las enfermedades sobre todo crónicas, con el malestar, el dolor y el temor acompañantes, son fuentes de estrés infantil, al igual que la posible

hospitalización, que supone separación de la familia y alejamiento del entorno escolar y social, exigencias de adaptación a un medio extraño y con frecuencia vivenciado como amenazante.

Por otro lado para Ivancevich y Gutiérrez (1987, Citado en Tolentino, 2009) los agentes estresores pueden ser de naturaleza física, psicoemocional, cognitiva y social. Se agrupan en individuales, grupales, que se pueden explicar desde el contexto educativo.

Dentro de los estresores individuales podemos tomar en cuenta los siguientes:

- ✓ *Rol individual.* Es la percepción que tiene el alumno de lo que espera de sí mismo y de otras áreas (amigos o familia).
- ✓ *Ambigüedad en la Institución.* Se presenta cuando la información que proporciona el profesor no es clara.
- ✓ *Sobre carga de trabajo.* Es la cantidad de actividades que tiene que desempeñar el alumno.

Mientras que los estresores grupales son:

- ✓ *Clima educativo.* Es el ambiente escolar, que está formado por la interacción de los individuos, relación alumno-alumno y relación alumno-profesor.
- ✓ *Conflictos Intra-grupales.* Son los conflictos que existen entre los alumnos por un desacuerdo al llevar a cabo una actividad de trabajo.

Por otro lado, los estresores se pueden clasificar de acuerdo a su intensidad y/o frecuencia. Las situaciones intensas o aquellas que generan grandes cambios en el ser humano son fuentes potenciales de estrés, también lo son aquellos acontecimientos que no son tan intensos pero que sobre salen por su frecuencia, dentro de esta lista podrían aparecer: el abuso, las peleas, la pobreza, el rechazo de los padres o los profesores, etc.

Vinculado con lo anterior Oliver (2009) clasifica dos tipos clásicos de estresores:

- ✓ *Tipo 1.* Se caracteriza por una exposición por un único evento traumático brusco.
- ✓ *Tipo 2.* Se caracteriza por una constante exposición a repetidos estresores.

Otra clasificación la realiza Lazarus y Cohen (1997, citado en Mejía, 2010) quienes mencionan una variedad en cuestiones externas que se clasifican en:

- ✓ *Fenómenos cataclismos.* Son eventos singulares de la vida, únicos y repentinos que escapan del control de la gente y pueden considerarse generalizables para la población.
- ✓ *Cambios que afectan a algunas personas.* Son eventos de la vida que perjudican a algunas personas o a un solo individuo, los cuales pueden tener diferente impacto dependiendo del sujeto.
- ✓ *Molestias cotidianas.* Se refieren a aquellos estresores ambientales, estables repetitivos y crónicos que están presentes a lo largo de la vida cotidiana del individuo.

Por otro lado como se revisó en apartados anteriores son varias posturas las que tratan de explicar el estrés en las personas, desde aquellas que son totalmente ambientalistas hasta aquellas que hacen referencia a una interacción entre el individuo y su ambiente, sin importar la postura que se adopte siempre se hablará de un evento desencadenante, lo cual es entendido como un estresor.

Cabe mencionar que los estresores infantiles no difieren mucho a los de los adultos, sin embargo a medida que el ser humano crece se va desarrollando en diferentes contextos, a diferencia del niño que se desarrolla básicamente en el ambiente familiar y escolar, por lo que dichos estresores están más asociados a estos núcleos.

Una fuente de estrés dentro de la infancia es la escuela, pues es una esfera principal en donde los niños se desenvuelven a lo largo de su desarrollo. El contexto escolar puede ser abordado de manera integral con la visión de que la persona interactúa con su ambiente, el cual hace referencia a los objetos y personas. Ante este hecho González y García (1995) mencionan que son ciertos

acontecimientos en la infancia que pueden resultar estresantes para un niño, pero la mayoría de ellos proviene del ambiente escolar y familiar.

3.3.2. Estresores familiares.

La familia es el primer núcleo de contacto que el niño tiene con la realidad, en él los padres y en general los familiares cercanos sirven como modelos para el aprendizaje de comportamientos y actitudes. En los niños la familia tiene diferentes funciones, entre ellas la crianza, el cuidado y la protección. A pesar de esto, cuando en este ambiente se encuentra influencias nocivas para los niños, puede ser una fuente importante de estrés que influye en su desarrollo de manera negativa.

Si consideramos a la familia como un núcleo, podemos contrastar que esta se va desarrollando por diferentes etapas, las cuales son muy específicas en cuanto a sus características, y momentos de desequilibrio o reajuste interno, a este tipo de momentos se le han llamado crisis normativas (Herrera, s/f). A lo largo de su desarrollo, las familias experimentan varios estresores, los cuales a través del tiempo tienen la facultad de generar crisis (Mc Cubbin y Patterson, 1983, citado en Polaino & Martínez, 2003).

Dichos momentos, son generados por acontecimientos que pueden considerarse accidentales, y que son propensos a movilizar recursos como el enfrentamiento hacia la situación, lo cual puede ser una fuente generadora de estrés.

Este estrés generado por tensiones o desequilibrios, puede propiciar en el individuo o la familia el desarrollo de sus recursos adaptativos, lo cual les permite aprender para enfrentar nuevas crisis en un futuro. La teoría del estrés familiar se refiere a los efectos de la acción del estrés en la familia y a las crisis como respuesta familiar a este, menciona los conceptos de vulnerabilidad a dichas crisis y el poder de recuperación, la acción de la familia para reducir la intensidad de las situaciones demandantes por mantener los recursos existentes, buscar otros y reestructurar cognitivamente la situación (Herrera, s/f).

Ahora bien, dichos estresores también pueden clasificarse de acuerdo a su intensidad y frecuencia.

- ✓ *Acontecimientos únicos o imprevistos.* Son aquellos eventos que se presentan únicamente una vez, o su frecuencia es relativamente pequeña, sin embargo, la intensidad de la situación es una fuente potencial de estrés en los niños. Por ejemplo, la muerte de algún familiar, el divorcio de los padres, el cambio de domicilio, el nacimiento de un hermano, etc.
- ✓ *Acontecimientos permanentes.* Son eventos que suceden con una frecuencia alta y que pueden ser una fuente de estrés debido a su permanencia. Dentro de esta categoría entran los problemas económicos, los conflictos interpersonales, demandas en el desempeño de roles, etc.

En este ámbito, Oros y Vogel (2005) destacan como estresores el nacimiento de un hermano, los conflictos en la relación con los padres, el fallecimiento de algún familiar y amigos, las enfermedades que los aquejan y el cambio de domicilio .

Desde el enfoque psicoanalítico, el nacimiento de un hermano puede ser traumático. Este acontecimiento, puede ser interpretado por el niño mayor como un abandono. Las reacciones a este trauma pueden tener efectos posteriores, sin embargo a corto plazo también son visibles en comportamientos agresivos, típicos de rivalidad entre hermanos (González, 1979). Más allá del enfoque en el que se explique el nacimiento de un hermano y los efectos en el niño mayor, es notable el celo por el amor de los padres, el cual puede generar desde conductas agresivas hacia los progenitores y hermano, hasta una notable ansiedad por parte del niño desplazado.

Por otro lado, la muerte de un familiar cercano ha sido identificada como una fuente importante de estrés. Ante esto, Rodríguez (2003) menciona que las reacciones de duelo por pérdidas debidas a accidentes o crímenes pueden quedar incluidas en los Trastornos por estrés postraumático cuando aparece tal sintomatología. Este estresor se ha vinculado mayormente con la aparición de síntomas depresivos (Sandler, Reynolds, Kliwer &Ramírez, 1992). Este factor por

supuesto esta mediado por factores personales como la edad y la cercanía a la persona.

Otro evento posiblemente desencadenante y que puede clasificarse como frecuente e intenso, es la enfermedad de un miembro de la familia. Los niños con familiares de enfermedades especialmente crónicas, presentan síntomas depresivos, de ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento en la escuela. (Siegel, Mesagno, Karus, Christ, Banks & Moynihan, 1992).

Otro evento que se ha vinculado con el estrés en niños es el divorcio de los padres. El divorcio se puede entender como la vía legal de terminar un matrimonio en vida de los cónyuges, por diferentes causas presentadas después de la celebración del matrimonio por la vía legal (Diccionario Jurídico Mexicano, 1989). El divorcio ha llamado la atención de los investigadores sobre todo por las consecuencias inmediatas que trae a la familia, ya que al ser un acontecimiento no planeado que escapa del control de los hijos, no se conocen las formas para enfrentarlo. No es raro que después del divorcio se experimenten problemas económicos, cambios en el nivel de vida de la familia, en la relación entre los progenitores y de hecho el niño puede dejar de ver a uno de ellos, situaciones que pueden estar generando estrés en la familia. Los niños con padres separados o divorciados tienen mayor posibilidad de desarrollar trastornos psiquiátricos que aquellos que viven en un hogar relativamente estable y completo (Sauceda, 1990). A pesar de esto Rutter (1985, citado en Fernández, 2011) menciona que lo relevante para el ajuste infantil no es en sí la separación de los padres, sino el grado de conflictividad y agresividad que suelen acompañar a las rupturas.

Dentro de los estresores estables, se encuentran las relaciones intrafamiliares inadecuadas. Rivera y Andrade (2010) definen a las "relaciones intrafamiliares como las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia, incluyendo la percepción que se tiene de la unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio. En un ambiente familiar donde estas interrelaciones no son adecuadas, es probable que el niño lo perciba

como amenazante y de hecho puede generarle problemas psicológicos. Saucedo (1990) menciona que los niños se atemorizan ante las peleas de sus padres ya que son muy sensibles al ver que están en desacuerdo. Además de esto, en un ambiente hostil es probable que los niños adquieran patrones conductuales inadecuados para la sociedad, como son la agresión y el uso de un vocabulario ofensivo.

Además de estos factores que pueden ser estresantes, se puede considerar el cambio de domicilio como un evento que posiblemente afecte de diferentes maneras a un niño, de entre ellas pueden mencionarse: un cambio en las relaciones sociales, ya que se deja atrás a los amigos con los que se convivía de manera frecuente, el descubrimiento de un nuevo ambiente escolar (con lo que la adaptación conlleva) e incluso a veces se llega a dar un cambio de estilo de vida para la familia en general.

Por último hablaremos de las dificultades económicas, las cuales pueden ser un factor que provoque problemas emocionales y de conducta en los niños. Un efecto de esta variable familiar es la depresión (Adams, Hillman y Gaydos, 1994). Esta variable familiar y su relación con el estrés, es bastante compleja e incluso puede estar mediatizada por otras variables, como la falta de recursos materiales, alimenticios, conflictos y disputas constantes, hacinamiento, vecindario inseguro, violencia familiar, etc. Mismos que pueden estar sobrepasando los recursos de enfrentamiento de la familia o individuo. Vinculado con esto, la investigación realizada por Fernández (2011) menciona que las dificultades económicas incrementan el riesgo de problemas psicológicos entre los progenitores.

3.3.3. Estresores escolares

El estrés escolar se puede definir como el malestar que el alumno presenta gracias a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacionar o intrarrelacional, o ambientales que sobre pasan la competencia de afrontamiento debido a una fuerte presión (Martínez, 2007).

Para Loredo, Mejía y Jiménez (2009) el estrés puede estar relacionado con situaciones o experiencias vividas relacionadas en el contexto escolar como en trabajos escolares, cambio de escuela, cambio de profesor o de grupo o grado e incluso llegar tarde a las actividades escolares.

Witkin realizó una investigación acerca del estrés infantil y encontró que la escuela es un estresor importante en términos de competitividad, no solo en calificaciones sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clase, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres (2002, citado por Martínez & Díaz, 2007).

Para Trianes (2002) las demandas de aprendizaje y rendimiento académico son otra fuente que puede generar estrés. Entre las fuentes generadoras de estrés en el ámbito escolar Martínez y Pérez (2012) consideran las siguientes:

- ✓ El rechazo afecta principalmente a alumnos que tienen rasgos étnicos, físicos o psíquicos diferentes, por ejemplo algunos escolares inmigrantes o con discapacidad.
- ✓ El uso inadecuado o abusivo de la tecnología con facilidad genera aislamiento y enajenación en los alumnos.
- ✓ Las malas relaciones con los compañeros, o con el profesor.
- ✓ La sobrecarga de exigencias, críticas y deberes.

Trianes (2002) destaca que los eventos estresantes en el ámbito escolar son: ser rechazado por los iguales, ser molestado por niños mayores, ser el último en alcanzar una meta, ser ridiculizado en clase, cambiarse de centro escolar, exceso de demandas escolares, realizar exámenes, llevar a casa malas notas, conflictos con el profesorado, preocupaciones referentes al futuro académico, metas de éxito, exigencias deportivas y llegar tarde al colegio.

La percepción de competencia, es decir la autoimagen que los alumnos se presentan a sí mismos como estudiantes (autoconcepto académico), suele relacionarse con índices de estrés si esta es negativa. Este fenómeno hace

referencia a la percepción de las capacidades y habilidades intelectuales en relación al desempeño escolar (Guido, et al. 2011). Cabe mencionar que esta autopercepción es derivada tanto del individuo como de los miembros que son importantes para este, lo que implica que si un individuo tiene una autopercepción negativa, esta se ha ido generando a partir de las interacciones con los otros y sus resultados académicos, fenómenos que por sí mismos son fuentes generadoras de estrés.

Otro factor asociado al estrés infantil puede provenir de la relación entre alumno profesor. El grado de control que los profesores tienen sobre su alumnado constituye una fuente potencial en la aparición de trastornos psicológicos (Fernández, 2011). Esto puede deberse a la utilización de castigos así como a la alta valoración de competitividad que puede generar comparaciones entre compañeros, emociones negativas y la aparición de síntomas como la ansiedad.

En este mismo sentido, las relaciones negativas entre pares y el rechazo entre iguales están vinculadas a la aparición de trastornos psicológicos como depresión y ansiedad (Connor-Smith y Compas, 2002 citado en Fernández, 2011).

Un fenómeno que recientemente ha causado un mayor eco en el ámbito intelectual es el acoso escolar o bullying, este es un concepto que introdujo el psiquiatra noruego Dan Olwens y se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Las estadísticas muestran que el tipo de violencia que se ha encontrado como dominante es la violencia emocional y se da principalmente fuera del aula (Mendoza, 2011).

Los niños de corta edad pueden considerar estas agresiones como dañinas, hecho por el cual pueden sentirse incómodos dentro de la escuela, sentir ansiedad al momento de estar frente a sus agresores e incluso presentar bajo rendimiento debido a que permanecen en constante preocupación.

Mejía (2010) hace una recopilación de aquellos estresores escolares que han sido estudiados en diferentes momentos, de ellos se destacan los siguientes:

- ✓ *Ruido.* Se ha encontrado que el ruido se ha vinculado con el estrés en los alumnos ya que puede estar afectando el rendimiento y la comodidad del alumnado.
- ✓ *Densidad.* Hace referencia a los estudios que vinculan un número grande de alumnos por salón con efectos negativos como la agresión, las bajas calificaciones y el aprendizaje.
- ✓ *El diseño de las escuelas.* Se ha encontrado que las condiciones de la construcción de la escuela propician la asistencia y el logro académico.
- ✓ *Tamaño de la escuela.* Se ha observado la relación entre el tamaño de la escuela y las calificaciones bajas de los estudiantes sí esta es grande, lo mismo se puede decir de los salones de gran tamaño los cuales muestran repercusiones académicas en el estudiante.
- ✓ *Iluminación y clima interior.* Se ha encontrado que la luz natural y el clima pueden impactar sobre el desempeño y el confort de los alumnos.
- ✓ *Disposición del mobiliario.* Se ha estudiado que la composición y la distribución de las sillas influyen sobre el rendimiento de los alumnos, el disfrute de la clase, interés y sentimientos de integración y simpatía.
- ✓ *Significado simbólico del ambiente físico escolar.* Este se refiere al significado que las personas otorgan acerca del ambiente físico de la escuela, por ejemplo un baño roto que no se arregla en una escuela puede ser interpretado como un bajo nivel de interés y cuidado de las autoridades escolares.

El estrés asociado a la entrada en la escuela no ha sido tan investigado en comparación con otras fuentes de estrés. Sin embargo, el comienzo de la escolarización del niño de los 3 o 6 años, supone un mundo de exigencias nuevas.

3.4. RESPUESTAS DEL NIÑO AL ESTRÉS

Los síntomas de estrés en la edad escolar son más fáciles de detectar que en la etapa preescolar, entre otras razones porque los niños a medida que crecen saben y describen mejor, aunque no sin dificultad. En el cuadro de estrés infantil podemos encontrar síntomas psicológicos, físicos y conductuales (Trianes, 2002).

Para Mejia (2010) Las respuestas biológicas son los mecanismos fisiológicos del organismo en donde interviene el sistema nervioso central y periférico. Las respuestas psicológicas al estrés abarcan dos factores: emocional y cognitivo, cuando una persona está bajo estrés actúa de forma diferente por lo que en su conducta se observa que esta estresada.

Hay que mencionar que estos síntomas, no aparecen en el individuo de forma aislada, sino interrelacionados, ya que todos ellos forman parte de la persona y del ambiente que les rodea, y pueden alterar su salud.

3.4.1. Síntomas físicos

El estrés genera síntomas debido a que el organismo está liberando la tensión acumulada y cuando se retiene por lapsos largos se manifiestan dichos síntomas (Fonseca, 2008).

Para Diestre (2001) algunos síntomas físicos son:

- ✓ El reconocimiento del estrés físico viene por diferentes signos que configuran síntomas de modo de jaqueca, dolores de migraña.
- ✓ Trastornos musculares y articulares: los músculos se ponen tensos. Los dolores por la tensión mantenida con el estrés están acompañados a menudo por rigidez y tirantez facial y del área muscular del cuello y con frecuentes espasmos musculares.
- ✓ Se presentan cambios e interrupciones en el sistema digestivo, tanto en lo que se refiere al estómago, como el llamado síndrome del colon irritable o colitis mucosa, es un trastorno del movimiento “de lo que hemos comido” a través de los intestinos. Como consecuencia del desorden que experimenta el intestino trae dolores abdominales y ataques alternativos de estreñimiento o su contrario diarrea.
La indigestión también aparece, ocasionando perjuicios e inestabilidad, ardores y vómitos en el estómago.
- ✓ Desorden en el estómago y en el intestino con la aparición de gastritis y úlceras.

- ✓ Desordenes en la función del corazón y presión arterial elevada: dolor a la hora de respirar, palpitaciones y la preocupación adicional por creer que se tiene un ataque al corazón.
- ✓ Aumento de triglicéridos (grasas simples que se vierten al riego sanguíneo, y se depositan debajo de la piel y en ciertos órganos internos), y de colesterol (sustancia grasa).
- ✓ Disminución considerable de la vitamina C, del Magnesio y Potasio, de otras vitaminas y oligoelementos.
- ✓ Trastornos nutricionales: manifestados en una pérdida excesiva de peso o en aumento.
- ✓ Problemas respiratorios que se agravan en el asmático.
- ✓ Trastornos cutáneos: cambios crónicos en la piel con picazón a manera de salpullido. Puede haber acceso de psoriasis, de liquen, eczema o aparición brusca de dermatosis atípica. Pérdida rápida y localizada del cabello (alopecia), y blanqueo del cabello, transpiración excesiva o sudores constantes.
- ✓ Trastorno del sueño (insomnio).
- ✓ Cansancio o fatiga física crónica: la falta de energía se hace notar.

Estos síntomas pueden afectar las actividades de los niños, tanto en la escuela como en el hogar.

3.4.2. Síntomas conductuales

Estos síntomas tienen que ver con las alteraciones que se producen en el organismo y se caracterizan por que dañan el sistema psicomotor, este tipo de alteraciones son las más visibles provocadas por el estrés ya que son observadas mediante la conducta del individuo. Para Trianes (2002) algunos síntomas conductuales son:

- ✓ Tartamudear o hablar de forma atropellada.
- ✓ Risa nerviosa.

- ✓ Arrancarse o tocarse el pelo, caída de cabello.
- ✓ Morderse las uñas, morder los labios.
- ✓ Chuparse un dedo, las plumas.
- ✓ Rascarse alguna parte del cuerpo como brazos, manos, piernas.
- ✓ Rechazo de la escuela.
- ✓ Disminución del rendimiento escolar.
- ✓ Aumento de errores.
- ✓ Incumplimiento de tareas.
- ✓ Empeoramiento de las relaciones con los compañeros o los profesores.
- ✓ Conducta polifásica (hacer muchas cosas a la vez).
- ✓ Cambio de humor.
- ✓ Comportamiento antisocial.
- ✓ Cambio de hábitos alimenticios.
- ✓ Mojar la cama.
- ✓ Llorar con facilidad.
- ✓ Tics en manos, piernas, pies.
- ✓ Golpear objetos o a los compañeros.

Las consecuencias que estos síntomas trae para el individuo son muy variadas y van desde la pérdida de concentración, actuar defensivamente, dejar actividades inconclusas, hasta la agresividad o desesperación por no controlar sus movimientos.

3.4.3. Síntomas psicológicos.

La aparición de síntomas psicológicos o psíquicos, pueden alterar los recursos mentales de la persona para enfrentar las diversas situaciones cotidianas (Fonseca, 2008).

Para Looker y Gregson (1997) algunos síntomas psicológicos son:

✓ Angustia.	✓ Agresividad.
✓ Preocupación.	✓ Frustración.

✓ Tristeza.	✓ Aburrimiento.
✓ Desilusión.	✓ Culpabilidad.
✓ Ansiedad.	✓ Inseguridad.
✓ Depresión.	✓ Vulnerabilidad.
✓ Impaciencia.	✓ Sentimiento de culpa.
✓ Irritación.	✓ Dificultad para concentrarse.
✓ Enfado.	✓ Dificultades de la memoria.
✓ Falta de creatividad.	✓ Irracionalidad.
✓ Dificultad para empezar una cosa.	✓ Dificultad para pensar con claridad.
✓ Desinterés por la apariencia	✓ Desinterés por la salud.
✓ Disminución de atención.	✓ Miedo o pánico.
✓ Negación	✓ Pérdida de autoconfianza.
✓ Pérdida de orientación.	✓ Pensamiento perturbado.

El estrés psíquico al afectar las funciones psicológicas del individuo y en general las actividades que este realiza, puede generar una disminución en la autoestima, ya que la persona puede sentirse inútil, que pierde su tiempo y que no es reconocida. Otra consecuencia del estrés psicológico es el trastorno depresivo caracterizado por sentimientos de tristeza, culpa y desesperanza persistentes (Fonseca, 2008).

CAPITULO 4. METODOLOGÍA

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la sociedad vive con altos grados de estrés y en consecuencia el organismo se encuentra en un continuo proceso de adaptación, a la par de las exigencias de su propio desarrollo y las de su ambiente social y natural. El proceso de adaptación a los estresores es una actividad cotidiana, en algunos casos los cambios son menores y es posible adaptarse a ellos incluso sin conciencia; en cambio, en otras ocasiones, los cambios pueden ser severos y claramente amenazadores. Es por ello que se han realizado diversas investigaciones sobre el estrés en los adultos y sobre las diferentes maneras de cómo se puede manejar para obtener un óptimo desempeño en las diferentes actividades a desenvolverse.

A pesar de que existe información e investigaciones enfocadas al estrés infantil, este suele pasar desapercibido por muchos padres de familia y por los educadores, esto se debe a la falta de difusión del tema, es un tema de suma importancia dentro del desarrollo de la infancia, pues existen diversos ámbitos en donde los niños pueden llegar a estresarse, les genera problemas en su desarrollo físico, cognoscitivo, lingüístico y socioafectivo, pueden presentar problemas para desenvolverse dentro de su entorno familiar o escolar. En nuestro país se han realizado pocas investigaciones sobre el tema, es por este motivo que nos interesamos en algunas incógnitas. ¿Presentan estrés los niños? ¿En qué edad se presenta más grado de estrés? ¿Por qué motivos los niños presentan estrés? ¿Cómo se presenta el estrés en niños? Dentro de este contexto problemático las cuestiones implicadas, nuestra pregunta de investigación central es: **¿Cuál es la relación entre el ambiente familiar, el clima escolar y sus estresores con los niveles de estrés en niños de la primaria Francisco J Múgica?**

4.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis para esta investigación son las siguientes:

H1. Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un clima escolar negativo.

Ho. Los alumnos con mayor grado de estrés no son los que presentan un clima escolar negativo.

H2. Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un ambiente familiar negativo.

Ho. Los alumnos con mayor grado de estrés no son aquellos que presentan un ambiente familiar negativo.

H3. Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores familiares.

Ho. Los alumnos con mayor nivel de estrés no son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores familiares.

H4. Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores escolares.

Ho. Los alumnos con mayor nivel de estrés no son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores escolares.

4.3. OBJETIVO

Describir las relaciones entre el clima familiar, el clima escolar y estímulos estresores con el nivel de estrés en niños de la escuela primaria Francisco J Múgica ubicada en la delegación Venustiano Carranza, Distrito Federal.

4.4. DISEÑO

El diseño de investigación permite responder las preguntas planteadas para el estudio de una forma válida, objetiva, precisa y simple; también ayuda a establecer el marco de referencia de las variables involucradas (Kerlinger & Lee, 2002). Se trata de un diseño no experimental ya que no se manipulan deliberadamente las variables. Se categoriza como transversal-correlacional ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y se describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

4.5. PARTICIPANTES

Es una muestra no probabilística, por conveniencia de grupos intactos de estudiantes de 4°, 5° y 6° grado pertenecientes a la primaria Francisco J Múgica, incorporada a la SEP, ubicada en la delegación Venustiano Carranza Distrito Federal.

Se trabajó en tres grados escolares con un total de 101 alumnos, de los cuales se eliminaron aquellos que no contestaron ni el 50% de los instrumentos, quedando una $n = 96$. En lo que corresponde al sexo, 54 fueron niños y 42 niñas con edades fluctuantes entre los 8 y 12 años de edad.

4.6. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Las variables que se tomaron en cuenta para la investigación son las siguientes:

La **variable dependiente** que se tomó en cuenta para la investigación es:

- ✓ **Grados de Estrés en los escolares**

Definición conceptual de estrés. Es una respuesta que se refiere a la experiencia, reacción del sujeto frente a los estímulos estresores (Trianes, 1999).

Definición operacional. Respuestas positivas o negativas ante los indicadores de estrés.

Las **variables independientes** para esta investigación son:

✓ **Relaciones intrafamiliares**

Definición conceptual de relaciones intrafamiliares. “Son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia” (Rivera & Andrade, 2010, p. 17).

Definición operacional de relaciones intrafamiliares. Respuestas positivas o negativas de los alumnos a la Escala de evaluación de Relaciones Intrafamiliares (E.R.I).

✓ **Estresores familiares**

Definición conceptual de estresores familiares. Son estímulos o eventos percibidos como amenazantes que producen una respuesta biológica y psicológica del estrés (Oros y Vogel, 2005). Los eventos familiares teórica y empíricamente relacionados como indicadores de estrés son: separación de los padres, fallecimiento de un familiar, nacimiento de un hermano, cambio de domicilio, adicciones de algún padre, enfermedad de algún miembro familiar, problemas económicos.

Definición operacional de estresores familiares. Respuestas afirmativas o negativas de los alumnos ante el cuestionario de situaciones familiares potencialmente estresantes.

✓ **Relaciones escolares**

Definición conceptual de relaciones escolares. Entorno de aprendizaje que se analiza tomando en cuenta las relaciones, el crecimiento personal y el sistema de mantenimiento que incluye reglas y orden (Moss, 1979 citado en Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras & Urías, 2010).

Definición operacional de relaciones escolares. Respuestas positivas o negativas de los alumnos ante la Escala Relaciones Escolares.

✓ **Estresores escolares**

Definición conceptual de estresores escolares. Estímulos o eventos percibidos como amenazantes que producen una respuesta biológica y psicológica de estrés (Oros y Vogel, 2005), provenientes del ámbito escolar.

Definición operacional de estresores escolares. Respuestas afirmativas o negativas de los alumnos al cuestionario de situaciones escolares potencialmente estresantes, como: cambio de escuela o de profesor, trabajo en equipo, percepción de exigencias altas por parte del profesor, percepción e saturación de actividades escolares y participación oral frente a grupo.

4.7. INSTRUMENTOS

Para recabar las variables de investigación hemos utilizado un cuestionario semi-estandarizado que hace referencia a las relaciones intrafamiliares, al cual le hemos hecho modificaciones con el fin de adaptarlos a la muestra de nuestro estudio. Los demás cuestionarios se realizaron por la presente autora de esta tesis, por lo que pueden considerarse exploratorios.

1. Cuestionario de Estrés para Niños.

Este cuestionario trata de extraer los indicadores fisiológicos, conductuales y psicológicos del estrés. Este instrumento está compuesto por 40 reactivos en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde siempre o casi siempre hasta nunca o casi nunca.

Los indicadores de estrés son:

- ✓ Fisiológicos.
- ✓ Conductuales.

- ✓ Psicológicos.

2. Cuestionario de Relaciones Intrafamiliares

Basado principalmente en la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera & Andrade (2010), con algunas modificaciones sobre todo en la tercera dimensión llamada “dificultades”, la cual ha sido englobada en una dimensión más general a la cual se ha nombrado “violencia percibida”.

Este cuestionario pretende evaluar las relaciones intrafamiliares entendidas como las interconexiones que se dan entre los miembros de la familia y sus dimensiones son las siguientes:

- ✓ *Unión y apoyo.* Mide la tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto, de convivir y apoyarse.
- ✓ *Dificultades.* Se refiere a los aspectos de relaciones intrafamiliares considerados socialmente como negativos.
- ✓ *Violencia percibida(experiencia ante la violencia).* Percepción del niño acerca de la presencia de actos violentos dentro del núcleo familiar.

Compuesto por 16 ítems en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde siempre o casi siempre hasta nunca o casi nunca.

3. Cuestionario de Relaciones Escolares

Este instrumento trata de medir las relaciones escolares (alumno-compañeros/alumno-profesor). Basado principalmente en la Escala de clima escolar para adolescentes de Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras & Urías (2010), con algunas modificaciones Está compuesto por 16 reactivos, los cuales están en una escala Likert con 4 opciones de repuestas que van desde siempre a casi siempre hasta nunca a casi nunca. Sus dimensiones son las siguientes:

- ✓ Relación alumno-compañeros.
- ✓ Relación alumno-profesor.
- ✓ Víctima de violencia.

4. Cuestionario de Estresores familiares y escolares

Este breve cuestionario trata de medir los principales estresores familiares y escolares según nuestra revisión teórica. Cuenta con 13 preguntas las cuales tienen dos opciones de respuesta (si o no), y tratan de medir la presencia o ausencia de los diferentes estresores.

Los estresores familiares que tomamos en cuenta son:

- ✓ Separación de los padres.
- ✓ Fallecimiento de un familiar.
- ✓ Nacimiento de un hermano
- ✓ Cambio de domicilio
- ✓ Adiciones de los padres
- ✓ Enfermedad de algún familiar
- ✓ Problemas económicos.

Los estresores escolares que consideramos son:

- ✓ Cambio de escuela.
- ✓ Cambio de profesor.
- ✓ Integración en un equipo de trabajo.
- ✓ Alta exigencia del profesor.
- ✓ Saturación de actividades
- ✓ Participación oral frente a grupo.

4.8. PROCEDIMIENTO

En este apartado se describen los pasos que se siguieron para la realización de este trabajo de investigación.

Lo primero que se realizó fue buscar una escuela primaria que nos permitiera el acceso para realizar la investigación, para ello nos presentamos a tres escuelas de las cuales en las dos primeras nos negaron aplicar los instrumentos para la elaboración de la investigación, ya que a los directivos no les interesó el tema.

Finalmente nos presentamos en la escuela Primaria Francisco J Múgica, ubicada en la delegación Venustiano Carranza Distrito Federal, con nuestra propuesta de investigación, la cual fue aceptada por el director, el cual nos brindó todas las facilidades para la aplicación de los instrumentos.

Para recabar las variables de investigación se aplicó el cuestionario en una sola sesión de una duración aproximada de 45 minutos para cada grupo, se aplicó en total fueron necesarios tres días para la aplicación de todos los grupos.

Durante la aplicación algunos niños necesitaban más ejemplos para entender la pregunta, se les brindaba ejemplos y de esta manera contestaban con claridad la pregunta.

Posteriormente se capturaron las respuestas de los participantes en el programa estadístico SPSS versión 18. El análisis estadístico se realizó con el mismo programa en el siguiente orden:

- ✓ Análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach
- ✓ Categorización de los niveles de estrés (alto, medio y bajo) mediante el cálculo de percentiles.
- ✓ Análisis de las medidas de dispersión y centralidad para las variables estudiadas.
- ✓ Análisis de independencia de grupos mediante la prueba t y Chi cuadrada

CAPITULO 5. RESULTADOS

Este capítulo está abocado a presentar los resultados del estudio de campo, se encuentra dividido en los siguientes apartados:

- ✓ Análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos elaborados.
- ✓ Análisis descriptivo de las variables de investigación.

5.1. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), la confiabilidad es el grado en que un cuestionario obtiene resultados coherentes y consistentes; mientras que la validez es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir.

En nuestro caso, la validez se ha corroborado mediante las voces de expertos, lo que quiere decir que aparentemente los instrumentos de medición miden las variables en cuestión de acuerdo con voces calificadas.

Por otro lado para verificar la confiabilidad hemos utilizado el alfa de Cronbach, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Muestra la confiabilidad de los instrumentos elaborados según el alfa de Cronbach.

Instrumento	Alfa de Cronbach
Instrumento de estrés para niños.	0.874
Cuestionario de relaciones intrafamiliares.	0.88
Cuestionario de relaciones escolares.	0.863

Como se puede observar los tres cuestionarios utilizados para esta investigación obtuvieron un resultado mayor a 0.85 lo que quiere decir que los resultados de los cuestionarios son consistentes, por lo que se trata de instrumentos confiables.

Cabe mencionar que las preguntas referentes a los situaciones potencialmente estresores al ser dicotómicas no nos fue posible utilizar el alfa de Cronbach, por lo que en lo que refiere a estos ítems, sus resultados deben ser vistos con cautela.

5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

Para este apartado hemos utilizado la variable estrés en su sentido jerárquico, obteniendo rangos de medición mediante cuartiles, lo que nos permite presentar la variable formando grupos por niveles de estrés.

Para describir los resultados obtenidos hemos utilizado la media aritmética, la desviación estándar, la prueba t y la chi cuadrada. La media aritmética es el promedio de los resultados obtenidos por cada nivel de estrés vinculado a las dimensiones escolares y familiares. Mientras que la desviación estándar hace referencia a la dispersión de los datos respecto a la media aritmética.

Por otro lado se han utilizados dos estadísticos para verificar independencia de los grupos. Para esto, se ocuparon dos pruebas de independencia: la Chi cuadrada que se utiliza para verificar la relación entre dos variables categóricas y la prueba t para una variable categórica y una escalar. La primera arroja un valor p que es comparado con el nivel de significancia elegido por el investigador, que en nuestro caso es igual a 0.05, por lo que los valores mayores a este índice indicarían que no es posible el rechazo de H_0 , asumido como igualdad entre grupos. Mientras que la prueba t muestra subíndices debajo de cada una de las medias aritméticas de cada grupo, aquellos que sean diferentes indicarán una diferencia significativa en el nivel 0.05, lo que permite el rechazo de H_0 .

✓ Descripción del indicador fisiológico de estrés vinculado a las variables escolares y familiares.

La siguiente tabla muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones familiares vinculadas al nivel de estrés fisiológico. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla 2. Muestra la media, desviación estándar y prueba t del indicador de estrés fisiológico vinculado a las dimensiones familiares.

	INDICADORES FISIOLÓGICOS DIVIDAS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
UNIÓN Y APOYO	15 _a	5	16 _a	4	16 _a	5
COMUNICACIÓN FAMILIAR	7 _a	3	8 _a	3	8 _a	3
VIOLENCIA PERCIBIDA	5 _a	2	6 _{a,b}	2	7 _b	3

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

En la tabla se puede observar que en la dimensión unión y apoyo los niños con nivel de estrés bajo son aquellos que obtuvieron una media menor (15) mientras que los niños de nivel de estrés medio y alto obtuvieron un resultado igual (16). Lo mismo ocurre en la dimensión de comunicación familiar. Por último en la dimensión violencia percibida, los niños de nivel de estrés bajo obtuvieron el resultado menor en la media aritmética, los alumnos de nivel medio, los resultados intermedios y los alumnos de nivel de estrés alto mostraron una media mayor en comparación a los otros dos niveles de estrés.

La prueba t nos indica que únicamente en la dimensión violencia percibida se encuentra diferencias significativas entre las medias, lo que puede suponer que existe una relación entre esta dimensión y el indicador de estrés fisiológico.

Por otro lado, la siguiente tabla muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones escolares vinculadas al nivel de estrés fisiológico. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla 3. Muestra la media, desviación estándar y prueba t del indicador de estrés fisiológico vinculado a las dimensiones escolares.

	INDICADORES FISIOLÓGICOS DIVIDIDOS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
RELACIÓN ALUMNO/COMPAÑERO	9 _a	3	9 _a	3	10 _a	3
RELACIÓN ALUMNO/PROFESOR	6 _a	3	7 _a	3	7 _a	3
VÍCTIMA DE VIOLENCIA	10 _a	2	12 _{a,b}	4	14 _b	5

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Se observa en la tabla que los niños con nivel de estrés bajo y medio en la dimensión relación alumno/compañero obtuvieron un resultado en la media menor (9), mientras que los niños de nivel de estrés alto obtuvieron un resultado mayor (10). En la dimensión relación alumno/profesor los niños con nivel de estrés bajo obtuvieron un resultado menor en la media aritmética (6) en comparación de los alumnos con nivel de estrés medio y alto que obtuvieron un resultado igual (7). Por último en la dimensión víctima de violencia en los resultado de media los alumnos de nivel bajo obtuvieron el resultado menor (10) los alumnos de nivel medio, los resultados intermedios (12) y los alumnos de nivel altos mostraron una media mayor (12) en comparación a los otros dos niveles de estrés.

En la prueba t indica que únicamente la dimensión víctima de violencia se encuentran diferencias significativas entre las medias, lo que puede suponer que existe una relación entre esta dimensión y el indicador de estrés fisiológico.

✓ **Descripción del indicador conductual de estrés vinculado a las variables escolares y familiares.**

En la siguiente tabla se muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones familiares vinculadas al nivel de estrés conductual. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla 4. Muestra la media, desviación y prueba t del indicador de estrés conductual vinculado a las dimensiones familiares.

	INDICADORES CONDUCTUALES DIVIDIDOS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
UNION Y APOYO	15 _a	4	16 _a	5	15 _a	5
COMUNICACIÓN FAMILIAR	7 _a	3	8 _a	3	7 _a	3
VIOLENCIA PERCIBIDA	6 _a	2	6 _a	2	6 _a	3

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

En la tabla se muestra que en la dimensión de unión y apoyo los niños con nivel de estrés bajo y alto son aquellos que obtuvieron un resultado menor en la media aritmética (15), mientras que los niños de nivel de estrés medio obtuvieron un resultado mayor (16). Lo mismo ocurre en la dimensión de comunicación familiar. Por último en la dimensión violencia percibida el resultado obtenido en la media es igual (6) para los tres niveles de estrés por lo que no existe diferencia significativa.

En comparación la siguiente tabla muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones escolares vinculadas al nivel de estrés conductual. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla5. Muestra la media, desviación y prueba t del indicador de estrés conductual vinculado a las dimensiones escolares.

	INDICADORES CONDUCTUALES DIVIDIDOS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
RELACIÓN ALUMNO/COMPAÑERO	9 _a	3	9 _a	3	9 _a	3
RELACIÓN ALUMNO/PROFESOR	6 _a	3	7 _a	3	8 _a	3
VICTIMA DE VIOLENCIA	11 _a	3	11 _a	3	15 _b	6

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Se muestra en la tabla que en la dimensión alumno/compañero para los tres niveles de estrés el resultado de la media es igual (9) por lo que no existe diferencia. Para la dimensión alumno/profesor el nivel de estrés bajo tuvo una puntuación menor en la media aritmética (6) mientras que el nivel de estrés obtuvo una puntuación intermedia (7) y el nivel de estrés alto obtuvo un resultado mayor (8). En la dimensión de víctima de violencia el resultado de la media aritmética fue igual para el nivel de estrés bajo y medio (11) mientras que en el nivel de estrés alto tiene una puntuación alta (15).

La prueba t indica diferencias significativas únicamente entre los niños con indicadores de estrés alto en comparación con los otros dos niveles, por lo que se puede sospechar una relación entre ser víctima de violencia y presentar índices de estrés conductual.

✓ **Descripción del indicador psicológico de estrés vinculado a las variables escolares y familiares.**

La siguiente tabla muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones familiares vinculadas al nivel de estrés psicológico. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla 6. Muestra la media, desviación y prueba t del indicador de estrés psicológico vinculado a las dimensiones familiares.

	INDICADORES PSICOLOGICOS DIVIDIDOS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
UNION Y APOYO COMUNICACIÓN FAMILIAR	15 _a	5	16 _a	5	16 _a	5
COMUNICACIÓN FAMILIAR	7 _a	3	8 _a	3	8 _a	3
VIOLENCIA PERCIBIDA	5 _a	2	6 _a	2	6 _a	2

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

En la tabla se puede observar que en la dimensión de unión y apoyo los niños con nivel de estrés bajo presentan una media menor (15) mientras que en el nivel de estrés medio y alto son aquellos que obtuvieron un resultado igual (16). Lo mismo ocurre en la dimensión de comunicación familiar y violencia percibida por lo que se muestra que no existe diferencia significativa en las dimensiones y el indicador de estrés psicológico.

Por otra parte la siguiente tabla muestra la media, desviación estándar de los resultados de las dimensiones escolares vinculadas al nivel de estrés psicológico. Además presenta los resultados de la prueba t.

Tabla 7. Muestra la media, desviación y prueba t del indicador de estrés psicológico vinculado a las dimensiones escolares.

	INDICADORES PSICOLOGICOS DIVIDIDOS EN NIVELES					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
RELACIÓN ALUMNO/COMPAÑERO	8 _a	3	10 _a	3	9 _a	3

RELACIÓN	6 _a	2	7 _a	3	7 _a	3
ALUMNO/PROFESOR						
VICTIMA DE VIOLENCIA	10 _a	3	12 _{a,b}	4	14 _b	5

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Se observa en la tabla que en la dimensión alumno/compañero el nivel de estrés que obtuvo una media mayor (10) fue el nivel medio mientras que el nivel de estrés alto tuvo una media intermedia (9) y el nivel de estrés bajo tuvo una media menor (8) Para la dimensión alumno/profesor el nivel de estrés bajo tuvo una puntuación menor en la media (6) mientras que el nivel de estrés medio y alto obtuvieron una media igual (7). Por ultimo en la dimensión víctima de violencia, los niños de nivel de estrés bajo obtuvieron el resultado menor en la media aritmética, los alumnos de nivel medio, los resultados intermedios y los alumnos de nivel de estrés alto mostraron una media mayor en comparación a los otro dos niveles de estrés

La prueba t nos menciona que únicamente la dimensión víctima de violencia se encuentra diferencias significativas entre las medias, lo que puede indicar que existe una relación entre esta dimensión y el indicador de estrés psicológico.

Para verificar y describir los resultados obtenidos de las variables tituladas como situaciones potencialmente estresantes y su relación con los indicadores de estrés, hemos ocupado la Chi cuadrada, debido a que estas variables se muestran en su sentido nominal, de *sí o no*.

✓ **Descripción del indicador fisiológico de estrés vinculado a los estresores provenientes del ámbito familiar.**

La siguiente tabla muestra los resultados del indicador fisiológico vinculado a las situaciones estresantes provenientes del ámbito familiar así como los resultados obtenidos en el estadístico Chi cuadrada.

Tabla 8. Muestra los resultados del indicador fisiológico vinculado a los estresores provenientes del ámbito familiar.

Situación estresante del ámbito familiar	Indicadores de estrés Fisiológico		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Separación de los padres	1,061	2	0,568
2. Fallecimiento de un familiar	0,621	2	0,733
3. Nacimiento de un hermano menor	0,857	2	0,651
4. Cambio de domicilio	3,665	2	0,160
5. Padres fumadores, alcohólicos o drogadictos.	5,826	2	0,54
6. Enfermedad o lesión grave de un familiar	7,369	2	0,25*
7. Problemas económicos en la familia	6,506	2	0,039*

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

En la tabla se muestra las diversas situaciones familiares que son potencialmente estresantes, así como el resultado obtenido al aplicar la prueba chi cuadrada para estas variables. Este estadístico nos indica que únicamente la enfermedad o lesión grave de un familiar, así como los problemas económicos en la familia pueden estar generando un tipo de estrés fisiológico, por lo que se puede vislumbrar una posible relación entre estas variables.

✓ **Descripción del indicador fisiológico de estrés vinculado a los estresores provenientes del ámbito escolar.**

Se muestra en la siguiente tabla los resultados obtenidos del estadístico chi cuadrada del indicador fisiológico vinculado a las situaciones estresantes provenientes del ámbito escolar.

Tabla 9. La siguiente tabla muestra los resultados del indicador fisiológico y las situaciones estresantes provenientes del ámbito escolar.

Situación estresante escolar	Indicadores de estrés Fisiológico		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Cambio de escuela	3,761	2	0,153
2. Cambio de profesor	6,261	2	0,44*
3. Problemas de integración al realizar un trabajo	13,377	2	0,01*
4. Alta exigencia del profesor	1,906	2	0,386
5. Saturación de actividades	7,034	2	0,30*
6. Hablar frente a compañeros	2,297	2	0,317

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

Se muestra en la tabla las situaciones potencialmente estresantes en el ámbito escolar y su relación con el indicador de estrés fisiológico también el resultado obtenido de la prueba chi cuadrada. Este estadístico refleja que únicamente en las variables cambio de profesor, problemas de integración al realizar un trabajo y saturación de actividades se encuentra diferencias significativas por lo que se supone que existe una relación con el indicador fisiológico.

✓ **Descripción del indicador conductual de estrés vinculado a los estresores provenientes del ámbito familiar.**

Tabla 10. La siguiente tabla muestra los resultados del indicador conductual y las situaciones estresantes provenientes del ámbito familiar.

Situación estresante del ámbito familiar	Indicadores de estrés Conductual		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Separación de los padres	4,396	2	0.111
2. Fallecimiento de un familiar	0,896	2	0.639
3. Nacimiento de un hermano menor	0,83	2	0.959
4. Cambio de domicilio	5,106	2	0.780
5. Padres fumadores, alcohólicos o drogadictos.	3,711	2	0.156
6. Enfermedad o lesión grave de un familiar	5,881	2	0.530
7. Problemas económicos en la familia	1,057	2	0.589

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

Se puede observar en la tabla que en el indicador conductual no existen diferencias significativas en los diferentes estresores provenientes del ámbito familiar.

✓ **Descripción del indicador conductual de estrés vinculado a los estresores provenientes del ámbito escolar.**

Tabla 11. La siguiente tabla muestra los resultados del indicador conductual y las situaciones estresantes provenientes del ámbito familiar.

Situación estresante escolar	Indicadores de estrés Conductual		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Cambio de escuela	0,562	2	0,755
2. Cambio de profesor	1,349	2	0,509
3. Problemas de integración al realizar un trabajo	5,480	2	0,65
4. Alta exigencia del profesor	5,035	2	0,81
5. Saturación de actividades	3,519	2	0,172
6. Hablar frente a compañeros	0,366	2	0,833

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

Del mismo modo que en la tabla anterior, los estresores escolares parecen no estar provocando una respuesta conductual de estrés.

✓ **Descripción del indicador psicológico de estrés vinculado a los estresores del ámbito familiar.**

Tabla 12. La siguiente tabla muestra los resultados del indicador psicológico y las situaciones estresantes provenientes del ámbito familiar.

Situación estresante del ámbito familiar	Indicadores de estrés Psicológico		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Separación de los padres	5.539	2	0.630
2. Fallecimiento de un familiar	1.972	2	0.373
3. Nacimiento de un hermano menor	2.189	2	0.335
4. Cambio de domicilio	5.044	2	0.800
5. Padres fumadores, alcohólicos o	1.440	2	0.487

drogadictos.			
6. Enfermedad o lesión grave de un familiar	8.267	2	0.160*
7. Problemas económicos en la familia	5.954	2	0.051

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

En la tabla se observa que únicamente el estresor llamado “enfermedad de algún familiar”, mantiene una posible relación con el indicador de estrés psicológico.

✓ **Descripción del indicador psicológico de estrés vinculado a los estresores provenientes del ámbito escolar.**

Tabla 13. La siguiente tabla muestra los resultados del indicador psicológico y las situaciones estresantes provenientes del ámbito familiar.

Situación estresante escolar	Indicadores de estrés Psicológico		
	Chi cuadrada	Grados de libertad	Significancia
1. Cambio de escuela	1,684	2	0,431
2. Cambio de profesor	0,174	2	0,917
3. Problemas de integración al realizar un trabajo	8,698	2	0,013*
4. Alta exigencia del profesor	4,037	2	0,133
5. Saturación de actividades	7,218	2	0,027*
6. Hablar frente a compañeros	5,222	2	0,073

*El estadístico de chi cuadrado es significativo en el nivel 0,05

La tabla muestra que son dos los estresores que pueden estar vinculado a los indicadores psicológicos de estrés: “los problemas de integración aun equipo de trabajo” y la “saturación de actividades”.

CAPITULO 6. ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se analizarán los resultados estadísticos vinculados a nuestra investigación teórica, para ello nos servirán de guía cada una de las hipótesis que se plantearon al inicio de la investigación.

Las hipótesis se describen a continuación y se analiza el grado de cumplimiento de cada una de acuerdo al ambiente del cual provienen.

6.1. Análisis de las variables familiares y el nivel de estrés en niños.

Este primer análisis engloba las hipótesis siguientes:

- *Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un ambiente familiar negativo.*
- *Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores familiares.*

Estas hipótesis plantean que aquellos alumnos que se encuentren en un ambiente familiar desfavorable y que sean víctimas de situaciones que difícilmente puedan manejar por sí mismos, son también aquellos que presentan un mayor grado de estrés en los diferentes indicadores.

En cuanto al clima familiar, se esperaba que las dimensiones (*unión, apoyo, comunicación familiar y violencia percibida*) provenientes del Cuestionario encargado de medir las interacciones familiares tuvieran un resultado menor en aquellos niños que presentan indicadores de estrés ya sea (*fisiológico, conductual y psicológico*). Se pudo encontrar diferencias significativas en cuanto al nivel de estrés fisiológico en la dimensión violencia percibida. Hay que recordar que el estrés es una respuesta del sujeto ante estímulos que son percibidos como amenazantes y por lo tanto fuentes importantes de estrés (Trianes, 1999). La

familia al ser el principal núcleo de desarrollo en la niñez, provee de situaciones constantes e intensas, las cuales si son negativas pueden ser percibidas como peligrosas y afectar el sano desarrollo de los niños. Ante esto, Saucedá (1990) menciona que los niños se llenan de temor cuando presencian las peleas de sus padres. Sin embargo los golpes son solo un tipo de violencia que puede presentarse en el ámbito familiar, otros tipos que también pueden afectar al individuo son la violencia psicológica (verbal mediante insultos) y el aislamiento. Estos tipos de violencia encajan en la categoría de maltrato psicoemocional, el cual hace referencia a actos u omisiones repetitivos, entre los cuales se encuentran las prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devaluatorias o de abandono y que provocan en las víctimas deterioro, disminución o afectación a la estructura de su personalidad.

Recordemos que para Ulloa (1996) el maltrato físico en los niños son todas las agresiones físicas, que le provoquen daño físico desde un jalón de oreja, nalgadas, empujones, pellizcos, golpes con algún objeto etc. El maltrato emocional hacia un niño es el hostigamiento verbal a través de insultos, críticas, descréditos, ridiculización, el constante bloqueo de sus iniciativas, la indiferencia o rechazo explícito o implícito. Dichos fenómenos de violencia generan ambientes familiares tensos, los cuales pueden ser percibidos por los niños como una amenaza y superar sus recursos personales y de este modo generar estrés.

Los niños testigos de violencia también sufren de forma indirecta el maltrato, debido a que la violencia entre padres y el maltrato infantil con frecuencia coexisten, las consecuencias suelen ser acumulativas para el niño al ser a la vez observador y víctima (Ulloa, 1996).

El hecho de que los niños sean testigos de la violencia y que además, puedan ser víctimas de ella conlleva toda una seria repercusión negativa tanto para su bienestar físico y psicológico como para su posterior desarrollo emocional y social (Patro & Limiñana, 2005). Estos niños sufren un desequilibrio emocional, les afecta en su adecuado desarrollo de la personalidad, sentimiento de seguridad y confianza en el mundo y por las personas que los rodean. Cuando los niños son

testigos de la violencia familiar y/o son víctimas, reflejan el estrés que les ocasiona esta situación de diferente manera puede ser en síntomas fisiológicos, conductuales y psicológicos dentro de esta investigación se encontró que los principales síntomas relacionados con el estrés en los niños son los fisiológicos.

Algunos síntomas fisiológicos de estrés generado por la violencia familiar según Pabon (2004, citado en en Bueno s/f) son: perturbaciones en el sueño (duerme mucho o tiene insomnio), enuresis, anorexia, bulimia, taquicardia, debilidad, fatiga, somatizaciones (enfermedades cardiacas, asma, ulcera, erupciones en la piel).

Recordemos que Kempe y Kempe (1979 citado en Bueno s/f) indican que algunas consecuencias en los niños con violencia familiar son que reflejan sumisión, ansiedad, negatividad, agresividad, con frecuencia son hiperactivos, les gusta estar solos.

Por otro lado, en cuanto a los estresores familiares se pudo vislumbrar una posible relación entre el indicador fisiológico y el tener un familiar con una enfermedad o lesión grave y problemas económicos, mientras que el indicador de estrés psicológico únicamente se relacionó con el primer estresor ya mencionado.

En lo que corresponde a la primera relación, para Fernández (2011) la aparición de una enfermedad aguda, crónica o terminal en algún miembro de la familia puede representar un serio problema, dado que produce una desorganización e impacta a cada uno de sus miembros.

Recordemos que los niños con familiares con enfermedades crónicas, suelen presentar síntomas depresivos, de ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento en la escuela. (Siegel, Mesagno, Karus, Christ, Banks & Moynihan, 1992). Esto posiblemente se debe a una constante preocupación por el familiar afectado, además de las constantes atenciones, la incertidumbre y los cuidados que dichos familiares requieren.

Gómez y Escobar (2006, citado en Reyes, Garrido, Torres & Ortega, 2010) confirman que las personas expuestas a periodos prolongados de estrés, como es

el caso de cuidadores de personas enfermas (pareja, hijos, hermanos, madres, padres), tienen mayor probabilidad de tener alteraciones de sueño, malnutrición o desnutrición.

De acuerdo a la investigación realizada el estrés que se genera por causa de un familiar con una enfermedad grave se ve reflejado por síntomas fisiológicos y psicológicos, estos últimos para esta investigación fueron: dificultad para concentrarse, preocupación por problemas, olvido, indecisión, miedo, enojo, nervios, cambios de humor.

Por otro lado los problemas económicos en la familia, pueden propiciar una falta de satisfacción en diferentes necesidades por parte de los miembros, desde aquellas que son primarias como la alimentación hasta aquellas que se requieren para el estudio. Hay que recordar que nuestro trabajo fue realizado en una escuela pública por lo que se supone que los niños se encuentran en un nivel socioeconómico de medio bajo a bajo, lo cual pudiera estar relacionado con la percepción de los niños acerca de los problemas económicos que está presentando la familia.

Recordemos que los problemas económicos pueden ser un factor que provoque problemas emocionales y de conducta en los niños. Y como mencionamos anteriormente un efecto de esta variable familiar es la depresión (Adams, Hillman y Gaydos, 1994) .Aunque la relación puede estar mediatizada por otras variables, como la falta de recursos materiales, alimenticios, conflictos y disputas constantes, hacinamiento, vecindario inseguro, violencia familiar, etc. Estas situaciones pueden estar sobrepasando los recursos de enfrentamiento de la familia o individuo, tal como lo menciona Fernández (2011), las dificultades económicas incrementan el riesgo de problemas psicológicos entre los progenitores. Quizá esta relación se debe a distintos problemas que se generan a partir a la falta de sustento económico como pueden ser, preocupaciones de los padres, peleas por dinero, desnutrición o alimentación inadecuada, falta de atención o descuido de los padres por que los dos trabajan, problemas para adquirir materiales necesarios para la escuela o recursos económicos para la transportación a la misma.

Estas dos situaciones en la investigación esta relacionadas con síntomas fisiológicos de estrés por ejemplo: falta o cambios de apetito, granos o ronchas en el cuerpo, arritmia cardiaca, dolor en el pecho, dolores de cabeza, dolores de espalda, dolores de manos, rodillas o codos, dolores de estómago, problemas digestivos sudoración en las manos.

6.2. Análisis de las variables escolares y su relación con los niveles de estrés en niños.

Nuestro segundo análisis engloba las variables provenientes del ámbito escolar, las hipótesis a las que hace referencia son las siguientes:

- *Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un clima escolar negativo.*
- *Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores escolares.*

Estas hipótesis mencionan que los alumnos con mayores grados de estrés en sus diferentes indicadores, son aquellos que presentan malas relaciones interpersonales dentro de la escuela y quienes perciben como amenazantes diferentes situaciones escolares.

En lo referente al clima escolar, se encontró que el ser víctima de violencia pudiera estar relacionado con el indicador de estrés fisiológico, ya que los alumnos con niveles altos de estrés en este indicador son aquellos que obtuvieron una mayor puntuación en la dimensión víctima de violencia, esto se observa en el indicador de estrés conductual y psicológico.

Cuando un niño es víctima del bullying tiene consecuencias personales. Un caso de acoso escolar a una edad temprana puede influir mucho en las tendencias de personalidad que tendrá una persona cuando sea mayor.

Recordemos que para Ruiz et al. (2015) las consecuencias más habituales en el caso de la víctima suelen ser; sentimiento de soledad, problemas de autoestima, fobia y rechazo al centro escolar, miedos. La víctima puede presentar fracaso y dificultades escolares, ansiedad, insatisfacción, fobia a la escuela y una personalidad insegura.

Por otro lado, los estresores escolares que se relacionaron con el indicador de estrés fisiológico son: cambio de profesor, los problemas de integración al realizar un trabajo y la saturación de actividades, esos dos últimos estresores también se vincularan con el indicador de estrés psicológico.

Recordemos que para Loredo, Mejía y Jiménez (2009) el estrés está relacionado con situaciones en el contexto escolar como cambio de profesor o de grupo o grado. En donde los niños muestran problemas digestivos, musculares, de sueño por mencionar algunos.

Witkin realizó una investigación y encontró estrés en niños en términos de competitividad, entre compañeros, participación en clase, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres (2002, citado por Martínez & Díaz, 2007).

Martínez y Pérez (2012) consideran que la sobrecarga de exigencias, críticas y deberes dentro de la escuela también generan estrés fisiológico en los alumnos.

En estas dos el estrés psicológico se hace presente como: la angustia, agresividad, tristeza, inseguridad, enfado, depresión, frustración y preocupación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En este último apartado se mencionan las conclusiones referentes al objetivo planteado en la investigación que fue ***describir las relaciones entre el ambiente familiar, el clima escolar y sus estresores con los niveles de estrés en niños de la primaria Francisco J Múgica ubicada en la delegación Venustiano Carranza, Distrito Federal.***

Las hipótesis propuestas para esta investigación fueron:

- Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un clima escolar negativo. .
- Los alumnos con mayor grado de estrés son aquellos que presentan un ambiente familiar negativo.
- Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores familiares.
- Los alumnos con mayor nivel de estrés son aquellos que presentan una mayor cantidad de estresores escolares.

Para ponerlas a prueba se utilizaron dos estadísticos; se ocupó Chi cuadrada para verificar la relación entre variables categóricas, la prueba T para una variable categórica y una escalar. La primera arroja un valor p que es comparado con el nivel de significancia que es igual a 0.05 por lo que los valores mayores a este índice indicaran que no es posible el rechazo de H_0 . La prueba T indica una diferencia significativa en el nivel 0.05 lo que permite rechazo de H_0 .

Los resultados indican que los niños que perciben violencia en casa y son víctimas de violencia en la escuela, son aquellos que presentan mayor grado de estrés fisiológico.

Los niños con altos niveles de estrés conductual son aquellos que perciben violencia en casa y los niños que son víctimas de violencia en la escuela son los que presentan mayor grado de estrés psicológico.

Los niños que presentan estresores familiares sobre todo enfermedad o lesión grave de un familiar son los que presentan un nivel de estrés alto tanto fisiológico como psicológico, los que presentan problemas económicos en la familia presentan mayor grado de estrés fisiológico.

Los niños que presentan estresores escolares como cambio de profesor presentan un alto nivel de estrés fisiológico, los niños que tienen problemas de integración al realizar un trabajo y saturación de actividades son los que presentan mayor grado de estrés fisiológico y psicológico.

En cuanto a las limitaciones del estudio los resultados obtenidos no se pueden generalizar por el tamaño de la muestra y a la forma de elección de la misma. Los instrumentos utilizados: 1) Cuestionario de estrés para niños 2) Cuestionario de relaciones intrafamiliares, 3) Cuestionario de relaciones escolares 4) Cuestionario de estresores familiares y escolares son exploratorios, se recomienda que para próximos estudios se utilicen instrumentos estandarizados o semi-estandarizados, que la muestra del estudio sea mayor, que posiblemente se utilicen únicamente alumnos con altos niveles de estrés, que se busquen más fuentes de información como: padres y maestros. (Teóricas) Posiblemente sea más conveniente introducir variables personales mediadoras para verificar la forma en que los alumnos afrontan los estresores e identificar si estos llegan a generar estrés o no.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Abarca, M. (2007). **La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica**. España: Universidad de Barcelona. Recuperado el 30 de agosto del 2014, de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2349>
- Adams, C. Hillman, N. Y Gaydos, R.(1994). Behavioral difficulties in toddlers: Impact of sociocultural and biological risk factors. **Journal of ClinicalChildPsychology**, 23,373-381.
- Albores, L; Saucedo, J; Ruiz, S. y Roque, E. (2011). **El acoso sexual (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos e una muestra de escolares en México**. Salud Pública México. Vol.53, No. 3. Cuernavaca.
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). **Desarrollo cognitivo y motor**. México: Edimex.
- Benjamín, J. (1990). **El estrés**. México: Cruz.
- Berger, K. S. (2006). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. Madrid: Medica Panamericana.
- Berger, K. S. (2007). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**.(7a ed) Madrid: Médica Panamericana
- Bordignon, N. (2005). **El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto**. Revista Lasallista de investigación, recuperado el 2 septiembre 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Bueno, A. (s/f) **El maltrato psicológico/ emocional como expresión de violencia hacia la infancia.** Recuperado en Marzo del 2015 en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5913/1/ALT_05_06.pdf

Burgos, N. (2007). **Alimentación y nutrición en edad escolar.** Revista digital universitaria. 10 de abril 2007, vol. 8 núm. 4. Recuperado en marzo del 2015 de http://www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art23/abril_art23.pdf

Bustamante, P; Cartagena, C; Yáñez, D. y Mora, C. (2004). **Bullying y rendimiento escolar.** Tesis presentada para optar al grado de licenciado en educación. Revisado en: http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_rendimientobullying.pdf

Caso. J., Salgado, B., Rodríguez, J.C., Contreras, L.A. Y Urías, E. (2010). **Propiedades psicométricas de la escala de Clima Escolar para Adolescentes. Reporte técnico UEE RT 10-002.** Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California. Revisado en <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT10-002.pdf>

Cloninger, S.(2003). **Teorías de la personalidad.** México: Pearson educación.

Craig, Grace J. (2001). **Desarrollo Psicológico.** México: Pearson Educación.

Craig, G. Y Baucum, D.(2001).**Desarrollo Psicológico.** México Pearson Educación.

Daneri, F. (2012). **Biología del comportamiento.** Universidad de Buenos Aires ,Facultad de Psicología recuperado en enero del 2015 de

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf

Diccionario Jurídico Mexicano. (1989). **Instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM**(3ª ed.). México: Porrúa.

Diestre, A. (2001). **El estrés: su diagnóstico, causas y tratamiento**. Barcelona: Clie.

Encuesta nacional de salud en escolares. Resumen ejecutivo 30 de junio 2008. Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado en marzo del 2015 de http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/ENSE_Resumen_Ejecutivo_2008.pdf

Fernández, C. (2011). **Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso**. Revista de psicología y educación. Recuperado en noviembre 2014 de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AfrontamientoEstrésYBienestarPsicologicoEnEstudian-3896794%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AfrontamientoEstrésYBienestarPsicologicoEnEstudian-3896794%20(1).pdf)

Fierro, A. (2002). **Personalidad, persona, acción. Un trato de Psicología**. Madrid: Alianza editorial.

Fonseca, Y. (2008). **El estrés psicológico y sus principales formas de expresión en el ámbito laboral**. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología. Recuperado en agosto 15 del 2014, de <file:///D:/trabajando/articulos%20revisados/El%20estrés%20psicológico%20y%20sus%20principales%20formas%20de%20expresión%20en%20el%20ámbito%20laboral.pdf>

García, F; Suerda, I y Monjas, I. (2010). ***El rechazo entre iguales en la Educación primaria: una panorámica general.*** Anales de psicología, 2010, vol.26, núm. 1. Revisado en: www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf

García, J. (2008). ***Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados.*** Revista de ciencias sociales, vol. IV, núm. 122,2008, p. 13-26.Universidad de Costa Rica. Revisado en abril del 2015 en www.redalyc.org/pdf/153/15312992002.pdf

Gimeno, A. (1999). ***La familia: el desafío de la diversidad.*** Universidad de Indiana. Editor Ariel.

González, A.M. (2000).***Escuchar, hablar, leer y escribir.*** España: ediciones de la torre.

González de Rivera, J. L.(1979).***Niños difíciles: diagnóstico y tratamiento.*** Madrid: Karpos, p. 165-193 Revisado en enero 2015 de [http://www.psicoter.es/ arts/estr_infancia.pdf](http://www.psicoter.es/arts/estr_infancia.pdf)

González, Ma, T. y García, Ma. L. (1995). ***El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia.*** Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122516>

Gómez, A. (2013). ***Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima.*** Revista Mexicana de investigación educativa. Revisado en:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000300008&script=sci_arttext

Gómez, N. (2005). **Richard Stanley Lazarus (1922-2002)**. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 37, núm. 1, 2005, pp207-209. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Revisado en marzo 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/805/80537112.pdf>

Guido, E. et al. (2011). **Aspectos priorizados en los planes de mejora de las carreras acreditadas y fomento de una cultura de evaluación en la universidad de Costa Rica**. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 11, núm. 2, 2011. pg. 1-24 Revisado en enero febrero 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020015>

Hernández, R., Fernández- Collado, C., y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación 4ta ed**. México: McGraw-Hill.

Herrera S P. **El Estrés familiar y su abordaje en la psicología**. Rev. Cubana Med Gen Integr [periódico en la Internet]. 2008 Sep [citado 21 julio 2009]; 24(3) Recuperado El 10 de enero 2015 en:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252008000300013&lng=e s&nrm=iso.

Ison, M. (2004) **Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas**. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm. 2, fundación universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Recuperado en Abril del 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536206>

Kendler, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento, 4a ed. México: McGraw-Hill.

Looker, T y Gregson O. (1997). **Superar el estrés**. Madrid: Ediciones Pirámide.

Loredo, N; Mejía, D. y Jiménez, N. (2009). ***Nivel de estrés en niños (as) de primer años de primaria y correlación con alteraciones en su conducta.*** Recuperado en febrero 2015 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/29899>

Maganto, C& Cruz, S. (2000)***Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil.*** Facultad de de psicología. Recuperado en noviembre del 2014 en http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf

Mamani U., Y. A.; Pinto A., S. S. &Torpo Z., R. P. (2012). ***Teoría de Vygotsky.*** Recuperado de <http://www.virtual.ucb.edu.bo/pluginfile.php/1/blog/attachment/512/UNIVERSIDAD%20CATOLICA%20BOLIVIANA%20SAN%20PABLO.docx>

Martínez, E.& Díaz, D.(2007). ***Una aproximación psicosocial al estrés escolar.*** Educación y Educadores, vol.10,num. 2,2007, pp11-22. Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia. Recuperado en Febrero 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>

Martínez, J. S. (2007). ***Clase social, genero y desigualdad de oportunidades educativas.*** Revista de educación, 342. enero-Abril 2007. Pg. 287-306. Revisado en enero del 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre342/re34214.pdf?documentId=0901e72b8123cffc>

Martínez, V; Pérez, O.(2012). ***El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital.*** Facultad de educación, Universidad de Madrid. Recuperado en diciembre 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5305Mnez-Otero.pdf>

Medellin, M; Rivera, M; López. J, Kañan, G y Rodríguez, A. (2012) ***Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en***

una muestra de Morelia, México. Salud Mental, vol. 35, núm. 2, Marzo – Abril. Instituto Nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Distrito Federal. Recuperado en Abril del 2015 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000200008

Meece, Judith L.(2000).**Desarrollo del niño y del adolescente:** para educadores. México: McGraw-Hill.

Mejía, A(2010).**Estrés e impacto de los factores ambientales en la escuela.** Pampedia, No. 7, Julio- 2010-junio 2011.

Mendoza, M.T. (2011). **La violencia en la escuela.** México, DF: Editorial Trillas.

Mesonero, A. (1995).**Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar.** Universidad de Oviedo.

Mestre, E; Samper, G &Pérez, E. (2001).**Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente.** Revista latinoamericana de Psicología. Vol. 33, núm. 3, 2001, pp. 249-259 fundación universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Revisado en marzo 2015 de www.redalyc.org/pdf/805/80533301.pdf

Miller, G. (1983).“**El mágico número 7-2.Algunas limitaciones en nuestra capacidad para el procesamiento de la información**”, en **M.V Sebastián, Lecturas de Psicología de la memoria.** Madrid: alianza.

Ministerio de Educación Pública (2012). **Programa Nacional de convivencia en centros educativos programa convivir.** San Jose, Costa Rica, Julio 2012. Revisado en: <http://nacionesunidas.or.cr/dmdocuments/BULLYING.pdf>

Moore, T.W. (1992). **Introducción a la teoría de la educación**. Madrid: Alianza.

Moreno, C; Díaz, A; Cuevas, C et al. (2011). **Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención**. Revista electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 14 no. 3 2011. Revisado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647>

Moreno, J; Ángel, A; Castañeda,B; Castelblaco,P; López, N y medina, A. (2001). **Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá**. Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2011,p.p 155-162. Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Revisado en marzo del 2015 de www.redalyc.org/pdf/2972/297224105013.pdf

Morris, C; Maisto, A. (2011). **Introducción a la psicología**. México: Pearson educación.

Mounoud, P. (2001). **Desarrollo cognitivo en los niños: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales**. Recuperado en enero 2015 de <http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/publicationsPM/PM-desarrollo-cognitivo.pdf>

Naranjo, M. (2009). **Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo**. Educación, vol. 33, núm. 2,2009, p. 171-190- universidad de Costa Rica. Revisado en abril del 2015 en www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf

Newman y Newman.(2001). **Desarrollo del niño**. México: Limusa.

Oates, J; Kamiloff, A y Jhonson, M. (2012). **El cerebro en desarrollo**. Serie la primera infancia en perspectiva 7. The open University.

Ocaña, L. Martin, N. (2011). **Desarrollo sociafectivo**. Madrid: Editorial Paraninfo.

Oliver, M.(2009). **Estrés en la infancia, prevención e intervención en pediatría: impacto en la separación conyugal**. buenos Aires. Editorial Fundación sociedad argentina de pediatría. Sección I.

Oros, L.B. y Vogel, G.K. (2005). **Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad**. Enfoque, 17, 85-101.

Padilla. Lagos-Moreno & Castro. (2011). **Permiso por puntos, condicionamiento instrumental y conducción**. Boletín de Psicología, No. 101.

Padilla, R. (2009). **Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años**. Recuperado en enero 2015 de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_PADILLA_1.pd

Papalia, D.(2010). **Desarrollo humano**. México: McGraw-Hill Interamericana.

Paramo, P. (2008). *La construcción psicosocial de la identidad y del self*. Revista latinoamericana de Psicología, vol.40, núm. 3, sin meses, 2008, p. 539-550- Colombia. Revisado en abril del 2015 en <http://www.researchgate.net/publication/40999428> LA CONSTRUCCIN PSICOSOCIAL DE LA IDENTIDAD Y DEL SELF

Patr6, H; Limi6ana, G. ***V6ctimas de violencia familiar: consecuencias psicol6gicas en hijos de mujeres maltratadas.*** Anales de Psicolog6a, vol. 21, n6m. 1, junio, 2005, pp. 11-17 Universidad de Murcia Murcia, Espa6a. Revisado en abril del 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/167/16721102.pdf>

P6rez, N y Navarro, I. (2011).***Psicolog6a del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez.*** M6xico: Editorial Club Universitario.

Perinat, A. (1998). ***Aprendiendo a hablar.los aspectos comunicativos del lenguaje.Psicolog6a del desarrollo.*** Un enfoque sist6mico. Barcelona EDIUOC.

Plan de estudios 2011 Educaci6n B6sica. Secretar6a de Educaci6n publica recuperado en enero del 2015 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog3Primaria.pdf>

Polaino, L y Mart6nez, C. (2003). ***Evaluaci6n psicol6gica y Psicopatol6gica de la familia.*** Rialp. 2^a. Madrid.

Quezada, M.(1998). ***Desarrollo del lenguaje en el ni6o de 0 a 6 a6os.***Comunicaci6n presentada en el congreso de Madrid. Recuperado en Julio del 2014 de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf>

Quintana, A. y Sotil, A. (2000) ***Influencia del clima familiar y estr6s del padre de familia en la salud mental de los ni6os.*** Revista de investigaci6n en Psicolog6a, vol. 3, no. 2, diciembre 2000. Recuperado en Abril del 2015 ensibib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion.../v03_n2/.../a03v3n2.pdf

Rains, G. Dennis. (2004). ***Principios de neuropsicolog6a humana.*** M6xico: McGraw-Hill Interamericana.

Rice, F. Philip. (1997). **Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital**. México: Prentice Hall.

Rivera, Ma. y Andrade, P. (2010). **Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I)**. Uaricha Revista de Psicología. Recuperado el 07 de noviembre del 2014 en http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf

Rodríguez, G. (s/f). **Bullying (acoso escolar)**. Instituto México Primaria; Tijuana, B.C. Revisado en: [www.maristas.org.mx/.../Material de Bullying psic ma guadalupe.pdf](http://www.maristas.org.mx/.../Material_de_Bullying_psic_ma_guadalupe.pdf)

Rodríguez, I. Torres, D. y Castillo, I. (2007) **La violencia intrafamiliar y su repercusión en la salud mental del niño y del adolescente**. Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente. Recuperado en Marzo del 2015 en psiquiatriainfantil.org/numero8/art2.pdf

Rodríguez, R. S. (2003). **La muerte como evento paranormativo. Su repercusión familiar**. Tesis tutorada por la autora del trabajo. Ciudad de la Habana: Facultad de ciencias médicas Gral.

Ruiz, A; Riuro, M. Y Tesouro, C. (2015). **Estudio del Bullying en el ciclo superior de primaria**. Educación XX1, vol.18, num.1 enero-junio, 2015 pp. 345-368 Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>

Santrock, John W.(2003). **Psicología del desarrollo en la infancia**. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Sandler, I. N., Reynolds, K. D., Kliwer, W. y Ramirez, R. (1992). ***Specificity of the relation between life events and psychological symptomatology.*** Journal of Clinical Child Psychology, 21, 240–248.
- Sauceda, J. (1990). ***Psicología de la familia: una visión estructural.*** Revista Médica, Instituto Mexicano del Seguro Social. Mexico, vol. 29, num. 1.
- Shaffer, D. (2000). ***Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.*** Internacional Thomson.
- Shuell, T. J. (1986). ***“Cognitive conceptions of learning”*** Review of Educational Research.
- Siegel, K., Mesagno, F. P., Karus, D., Christ, G., Banks, K. y Moynihan, R. (1992). ***Psychosocial adjustment of children with a terminally ill parent.*** Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 327-333.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). ***El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial.*** Ciencia, docencia y tecnología. Vol. XXIV, num.47, noviembre, 2013, pp. 119-142 Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay, Argentina Revisado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Sureda, I; García, F y Monjas, M. (2009). ***Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales.*** Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 2, 2009. Pp. 305-321. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511496009.pdf>

- Tolentino, S. (2009). **Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en Psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la escuela Superior de Actopan.** Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Recupera en diciembre del 2014 de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Trianes, Ma V. (1999). **Estrés en la infancia:** su prevención y tratamiento. Madrid: Narcea.
- Trianes, Ma V. (2002). **Niños con estrés: cómo evitarlo, cómo tratarlo.** México: Alfaomega.
- Ulloa, F. (1996) **Violencia familiar y su impacto sobre el niño.** Rev. Chil. Pediatr. Recuperado en Marzo del 2015 en www.scielo.cl/pdf/rcp/v67n4/art06.pdf
- Verderber, R. (1999). **¡Comunícate!** México: International Thomson editores.
- Vives, G. (2007). **Psicodiagnóstico Clínico Infantil.** Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Yule, G. (2004). **El lenguaje.** España: Ediciones AKAL.
- Zaldivar, Pérez, Dionisio F. (1996). **Conocimiento y dominio del estrés.** edit. Científico- Técnica. La Habana.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nombre del Niño(a): -

Edad: _____

Grado: _____

INSTRUCCIONES: Por favor contesta lo más sincero posible el siguiente cuestionario, lee con atención cada una de las preguntas no te preocupes por tus respuestas porque todas serán buenas, no trates de copiarle a tu compañero de al lado. Para contestar cada pregunta marca el cuadro que está al lado con una "X" tu mejor opción. Si tienes alguna duda, levanta la mano y te responderemos. Muchas gracias

1. Tengo mucho apetito	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
2. Me salen granos o ronchas en el cuerpo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
3. No me dahambre	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
4. Mi corazón se acelera con facilidad	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
5. Me duele el pecho	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
6. Siento que me ahogo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
7. Tengo dolores de cabeza	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
8. Presento dolores de espalda	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
9. Me duelen las manos, rodillas o codos.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
10. Presento dolores de estomago	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
11. Tengo la sensación de querer vomitar	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
12. Me cuesta trabajo hacer del baño (popo)	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca

13. Me da diarrea	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
14. Me siento mareado	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
15. Me canso fácilmente	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
16. Me siento débil.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
17. Me sudan las manos	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
18. Se me cae mucho cabello	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
19. Me chupo el dedo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
20. Me muerdo las uñas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
21. Mojo la cama	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
22. No me dan ganas de hablar con nadie	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
23. Llora con facilidad	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
24. Me tiemblan las manos o pies	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
25. Me cuesta trabajo dormir	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
26. Golpeo los objetos o a mis compañeros	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
27. Me muerdo los labios	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
28. Me altero con facilidad	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
29. Me rasco partes de mi cuerpo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
30. Suelo tocarme el pelo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
31. Como más de lo normal	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
32. Me cuesta trabajo concentrarme	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
33. Me cuesta trabajo tomar decisiones	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
34. Me preocupan mucho los problemas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
35. Se me olvidan las cosas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
36. Pienso en otras cosas mientras estoy realizando una actividad	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
37. Soy miedoso	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
38. Me enoja con facilidad	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca

39. Me siento nervioso	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
40. Tengo cambios de humor repentinos.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca

41. En mi familia nos llevamos bien.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
42. En mi familia acostumbramos a hacer actividades juntos	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
43. En mi familia nos demostramos amor abiertamente	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
44. Mi ambiente familiar usualmente es agradable	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
45. Mis padres me ayudan a hacer las tareas.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
46. En mi familia nos apoyamos unos a otros.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
47. Cuando tengo un problema mi familia me apoya.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
48. Siento el apoyo de mis familiares.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
49. Platico con mis padres de diferentes temas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
50. Mi familia me escucha	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
51. Cuando tengo un problema se lo platico a mis padres	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
52. En mi familia tenemos buena comunicación	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
53. En mi familia solucionamos los problemas a golpes	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
54. Los miembros de mi familia acostumbran a insultarse	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
55. Me siento ignorado por mi familia	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
56. En mi familia nos respetamos	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca

PREGUNTA	NO	SI
57. Mis padres viven en el mismo hogar		
58. Ha fallecido algún familiar cercano		
59. Recientemente ha nacido un hermano mío		
60. Te has cambiado de domicilio		

61. Mi madre/padre tienen malos hábitos (fumar, beber, drogarse)		
62. Un miembro de la familia se enfermó o lesiono gravemente		
63. En mi familia hay problemas económicos		

64. En este grupo los alumnos nos llevamos bien	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
65. Existe una buena comunicación entre los compañeros del grupo	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
66. Los alumnos de este grupo nos respetamos unos a otros	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
67. Los alumnos de este grupo somos muy unidos	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
68. Los alumnos de este grupo tenemos buena comunicación con nuestro profesor (a)	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
69. Los alumnos de este grupo confiamos en nuestro profesor (a)	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
70. Nuestro profesor(a) nos habla con respeto	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
71. Nuestro profesor (a) muestra interés en nosotros.	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
72. Mis compañeros me ignoran o aíslan	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
73. Mis compañeros me golpean	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
74. Mis compañeros me insultan	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
75. Mis compañeros me rompen o esconden mis cosas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
76. Mis compañeros se burlan de mi	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
77. MI profesor (a) me insulta	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
78. Recibo amenazas de otros compañeros	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca
79. Mi profesor (a) me ignora	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca o casi nunca

PREGUNTA	NO	SI
80. Recientemente me he cambiado de escuela		
81. He tenido cambios imprevistos de maestro (a)		

82. Me cuesta trabajo integrarme con los compañeros cuando trabajamos en equipo		
83. Mi profesor (a) me exige mucho		
84. Siento que tengo demasiadas actividades además de la escuela		
85. Siento nervios cuando hablo enfrente de los compañeros		