

**FACTORES PSICOSOCIALES ASOCIADOS AL ESTRÉS EN NIÑOS DE 10 Y 12  
AÑOS**

Catalina Arbeláez Sarmiento, Camila Andrea Poveda Torres

Universidad de la Sabana

## TABLA DE CONTENIDOS

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| Tabla de contenidos.       | 2   |
| Abstract                   | 3   |
| Marco de referencia        | 4   |
| Planteamiento del Problema | 88  |
| Objetivos                  | 88  |
| Objetivos General          | 89  |
| Objetivos Específicos      | 90  |
| Variable                   | 91  |
| Método                     | 90  |
| Tipo de investigación      | 91  |
| Participantes              | 91  |
| Instrumentos               | 91  |
| Procedimiento              | 92  |
| Análisis de Resultados     | 93  |
| Discusión                  | 107 |
| Referencias                | 111 |

*Abstract*

La presente investigación de tipo descriptivo tiene como objetivo identificar los factores escolares que están asociados al estrés. La muestra esta formada por 63 sujetos entre los 10 y 12 años de edad los cuales cursan tercero y cuarto de primaria. El instrumento que se utilizo para lograr los objetivos propuestos fue el Test FAEA, tomado de la tesis Factores Asociados al Estrés en Estudiantes de Bachillerato y Primaria de 7 colegios Oficiales del Municipio de Chia, 2003. El instrumento se manejo con una escala Likert; para evaluar la utilidad psicométrica de dicha escala se utilizo la formula KR 21 encontrándose validez interna de 0.785, lo que indica una confiabilidad alta. Los resultados arrojaron carencia de estrés en dicho colegio. Siendo el factor Actitudinal mas puntuado el de tener demasiadas tareas para la casa con un 62.54 porciento seguido de la dificultad para concentrarse en clase con un 57.46 porciento.

## Factores Psicosociales Asociados Al Estrés En Niños De 10 y 12 Años

Como en casi todos los campos de la actividad humana, en el ámbito del bienestar y salud psicológicos también hay tendencias. Se habló de la época de la ansiedad, que dio paso a la época de la depresión y en la actualidad se podría pensar que estamos en la época de estrés dada la gran cantidad de personas que aparentemente lo sufre. Todo el mundo tiene estrés y, en cierto modo, se precia de estar viviéndolo o haberlo vivido alguna vez. La palabra estrés nos trae a la mente todo un conjunto de situaciones y características que van unidas a él: excesiva cantidad de trabajo, múltiples ocupaciones, prisas, encuentros, dinero, posición, prestigio, éxito, etc. El estrés viene a ser la forma en que se paga por alcanzar estos objetivos deseados por la mayoría. Toomey, B, Christie, D, (1990)

El Estrés es objeto de estudios de diversas disciplinas, que vienen a llenar páginas de estudios, pero también ocupa páginas de cualquier tipo de revistas no especializadas, Por un lado, tanta popularidad del término tiene como resultado que la gran mayoría parece tener una “idea” acerca de que es el estrés. Por otro, su uso multitudinario ha hecho que el término haya ido incorporando tantos significados que hacen de él un concepto sumamente amplio y ambiguo. Precisar que se entiende hoy por estrés es nuestro primer objetivo en esta investigación.

Otra cuestión que surge inmediatamente es si los niños y niñas sufren de estrés. Para muchos, la vida durante la infancia es, época de alegría, libre de preocupaciones, separada de las cargas y responsabilidades del adulto, en conclusión se puede decir que es todo lo opuesto al estrés. Otros desde posiciones más serias y fundamentadas, dudan que en los niños y niñas se den las condiciones necesarias para experimentar estrés, ya que todavía no se han desarrollado una serie de habilidades, principalmente de tipo cognitivo. Argumentan

que si se habla del estrés infantil no es mas que por esa tendencia a aplicar a la infancia todo lo que se encuentra en los adultos. Se habló de ansiedad en los adultos y al poco tiempos e empieza hablar de ansiedad en los niños, lo mismo ocurrió con la depresión y ahora le toca el turno al estrés.

Sin embargo profesores y profesionales de la infancia ven a muchos niños angustiados y con reacciones emocionales negativas ante determinados acontecimientos de su vida, lo que hace muy difícil negar su existencia en esta primera etapa de sus vidas.

El concepto de estrés implica al menos cuatro factores: presencia de una situación o acontecimiento identificable, dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo, este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional, estos cambios a su vez, perturban la adaptación de la persona. (Sandín, 1985)

Estos cuatro factores se incluyen en casi todas las definiciones del estrés, que se revisaron para efectos de esta investigación, es por esto que se decidió incluirlos en este trabajo.

Este termino del estrés algunas veces se refiere a las circunstancias o acontecimientos que provocan el malestar que se experimenta por exceso de trabajo, condiciones laborales difíciles, exigentes y cargadas de responsabilidad, situaciones conflictivas que generan preocupación y malestar; conocido como estrés como estímulo; y otras reacciones que hacen referencia a la reacción que se experimenta frente a situaciones o acontecimientos que, en definitiva, se traducen en alteraciones del comportamiento, sentimientos y sensaciones desagradables que en ocasiones adquieren la

forma de verdaderos problemas médicos o psicológicos. Todas estas conocidas como estrés como respuesta.

Asumiendo que estos dos conceptos: estrés como estímulo y estrés como respuesta forman parte del concepto de estrés, hoy en día la concepción más extendida y aceptada es la del estrés como interacción entre la persona y su entorno, lo que quiere decir que no se podría hablar de una reacción de estrés sin hacer referencia a determinadas situaciones o acontecimientos desencadenantes. Esta es la posición de R.S Lazarus 1984, uno de los autores que más ha contribuido al conocimiento y comprensión del estrés.

La concepción de que el estrés se debe a determinadas situaciones o acontecimientos estresantes es la definición más próxima a la idea popular. Es una concepción del estrés basada en el estímulo. Desde esta perspectiva, se entiende como algo asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores o ambiguo, en definitiva, que pueden alterar el funcionamiento del organismo y/o el bienestar o integridad psicológica de la persona. A dichas situaciones, acontecimientos o estimulación ambiental se denomina estresores. (Sandín, 1995)

Se supone que las personas poseemos una determinada capacidad para soportar las exigencias del medio ambiente, pero que dicha capacidad no es ilimitada. Superando un determinado límite, el estrés no puede soportarse y aparecen daños fisiológicos o psicológicos que pueden ser irreversibles. Otra idea implícita en esta concepción es que esta presión debe darse durante bastante tiempo para que aparezcan estos resultados negativos. Ha de ser una acción prolongada. (Sandín, 1995)

Sobre los estímulos que son estresores para niños y adultos se ha hablado mucho; se puede decir que las catástrofes y acontecimientos excepcionales que ponen en riesgo la

propia integridad física o psicológica, o de las personas allegas en uno de los estímulos estresores, otro puede ser los cambios importantes en la vida de la persona, llamados todos ellos acontecimientos mayores. (Sandín, 1995)

Posteriormente Lazarus, (1984) introduce la idea de que no solo estas experiencias son estresores, sino que también lo pueden ser acontecimientos menores como los “ajetresos diarios”. Indicaciones indican que estos acontecimientos menores pueden causar mas daño a la salud que los propios acontecimientos mayores

En la actualidad se habla de crisis de la vida o sucesos vitales para hacer referencia a toda una gama de experiencias que se pueden identificar de un modo objetivo, que alteran las actividades habituales de la persona causando un reajuste significativo en su conducta. La principal propiedad de los sucesos vitales es el cambio. (Sandín, 1995)

En conclusión se puede decir, que los acontecimientos vitales son aquellos sucesos que implican cambio en las actividades habituales de los individuos, cuyo potencial estresante depende de la cantidad de cambio que conlleva. (Sandín, 1995)

Se puede concluir entonces, que el niño esta expuesto constantemente a situaciones estresantes o a estresores, tanto en el colegio como en la casa. Es importante tener claro que una situación estresante para que se manifieste, permanecerá en el niño durante un periodo largo; esta manifestación podrá ser física o psicológica. Es por esto que tanto los padres de familia como los profesores deben estar pendientes de cualquier síntoma o alteración que pueda presentar el niño, por mas pequeña o insignificante que les parezca.

La infancia es un periodo que se caracteriza, sobre todo, por el cambio. Los niños y niñas están en desarrollo, en permanentes procesos de cambio. Durante ese periodo, han de hacer frente a los retos, con lo que han de enfrentarse inevitablemente, pueden en

determinado caso, convertirse en acontecimientos estresantes y un obstáculo que ponga en peligro el proceso normal.

Debido a estas dificultades, Sroufe y Rutter (1984) consideran que las transiciones por las que pasan todos los niños pueden caracterizarse como fuentes de tareas del desarrollo. Estas transiciones del desarrollo en las edades de 6 a 13 años son las siguientes: comprensión social, constancia del género, compañerismo, sentimiento de ser competente, adaptación escolar, operaciones formales, toma de perspectiva flexible pensamiento “como si”, amistades, comienzo de las relaciones con el otro sexo, emancipación, identidad.

Como se puede ver las tareas evolutivas tienen que ver con el establecimiento de un buen lazo afectivo con los padres y de respuesta a las exigencias paternas y sociales; paulatinamente deben ir superando la dependencia de los padres y adquiriendo autonomía en el entorno social, de modo que muy pronto los otros niños llegan a ser un nuevo elemento, fuente de múltiples satisfacciones, aunque también origen de nuevos problemas relativos a los conflictos con los iguales.

El colegio se presenta posteriormente, como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimiento para el niño; dando lugar a nuevos y desconocidos retos con la ambigüedad de contribuir al crecimiento personal o convertirse en acontecimientos que amenazan dicho crecimiento.

Además a estos sucesos por los que pasan casi todos los niños y niñas, existen otros sucesos específicos de determinadas edades que plantean tareas evolutivas importantes como la entrada al colegio o el aprendizaje de la lectura y escritura. Existen, además, sucesos vitales frecuentes en nuestra sociedad actual, que acontecen para bastantes niños pero no para todos (Por Ejemplo el divorcio de los padres) y otros que, en cambio, tiene



lugar para unos pocos o son claramente excepcionales (p. Ej. Muerte de uno de los padres, rapto o secuestro) (Sandín, 1995)

Se debe tener en cuenta que no se debe hablar de estresor sin que este estímulo ambiental produzca una reacción (respuesta estresada, alteración emocional, trastorno psicológico) por parte de la persona. Los estresores dependen de la experiencia del sujeto. Cada persona reacciona de acuerdo a sus experiencia en la vida, de sus habilidades para enfrentar los problemas y lo mas importante dependiendo del apoyo que se le de en el medio en el que se rodea.

Se puede hablar de una serie de acontecimientos externos que son, potencialmente, estresores para los niño. Entre estos se encuentran los que suponen perdida, amenaza o daño, y también se incluyen los desafíos o retos del entorno (como las tareas evolutivas ya mencionadas), la novedad, la ambigüedad e incertidumbre de los acontecimientos, el exceso de información y el exceso de estimulación. (Sandín, 1995)

También existen acontecimientos o estímulos internos implicados en la acción de un estímulo estresor. Son factores de tipo físico y psicológico, que hacen a la persona vulnerable y predispuesta a manifestar reacciones de estrés. (Sandín, 1995)

En la infancia existen muchas situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores, porque cumplen todas las características anteriormente señaladas. Milgran (1996) propone una clasificación de estos acontecimientos que pueden ser de utilidad, ya que recoge mucho de cuanto se lleva dicho hasta este punto. Al principio se exponen las situaciones y experiencias que suelen ser ordinarias y comunes a todos los niños, para ir descendiendo en la lista conforme los acontecimientos son cada vez menos habituales: tareas rutinarias de la vida cotidiana que provocan tensión emocional menor,

excitación o malestar. Se incluye aquí toda la gama de acontecimientos que son denominados por lo general pequeñas contrariedades de la vida. Actividades o transiciones normales del desarrollo, generalmente de cierta o larga duración, asociadas a las etapas del desarrollo; incluyendo lo que se ha denominado tareas evolutivas del desarrollo. Acontecimientos convencionales, generalmente de corta duración, que suelen ser considerados positivos, pero que pueden ser estresantes para los niños. Acontecimientos negativos que producen dolor y daño pero no amenazan la vida. Alteraciones familiares graves, por ejemplo separación de los padres. Desgracias familiares como fallecimiento de alguien de la familia o accidentes. Desgracias personales como violencia o maltrato físico, abuso sexual, presenciar actos violentos, rechazo de los iguales, enfermedades que ponen en riesgo la propia vida.

A pesar de esta larga lista de acontecimientos, es sorprendente para nosotras ver que todos los sucesos enumerados son mucho menos traumáticos de lo que se puede creer. Y que los acontecimientos potencialmente más traumáticos son muy minoritarios, aunque no se puede dejar de prestárseles la importancia que realmente tienen. Porque cuando se piensa que no es importante, se deja de prestarle atención y al paso de un tiempo el niño va a estar más afectado por algo que no se atacó a tiempo. Además hay que ser conciente que hoy en día, los niños tienen demasiadas demandas por el mundo tan acelerado en el que están viviendo, lo cual les genera demasiada tensión que fácilmente se les puede terminar convirtiendo en estrés.

El concepto de estrés como respuesta hace referencia a la experiencia, reacción o respuesta del sujeto frente a los estímulos estresores. Las personas hablan de experimentar estrés o estar “estresadas”. Hans Selye, citado por Trianes, 2002, apuntó la importancia de

las respuestas fisiológicas del organismo ante estímulos estresores. (Selye, 1956 citado por Trianes, 2002,) entendía el estrés como una reacción del organismo inespecífica en cuanto a su causa, pero que se manifestaba de un modo específico. Denominó la respuesta al estrés Síndrome general de adaptación que se desarrolla en tres fases: fase de alarma, en la que se da una compleja reacción fisiológica desencadenada por la presencia de un estresor: aumenta el nivel de adrenalina en la sangre, se acelera el pulso y la respiración etc. 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. La fase de agotamiento, si dicha resistencia se prolonga demasiado, pueden agotarse los recursos produciendo un daño que pueda ser irreversible. El agotamiento tiene lugar si el estresor es severo y prolongado en el tiempo. En este caso vuelven a aparecer los síntomas de la fase de alarma y el organismo es más vulnerable a trastornos y disfunciones orgánicas.

Esta respuesta del organismo implica un conjunto complejo de respuestas que son: Fisiológicas, que dependen principalmente de la activación del Sistema Nervioso Autónomo Simpático (cardiovasculares, respiratorias, gastrointestinales, metabólicas del sistema inmune y de diversas glándulas) y Psicológicas, principalmente de tipo emocional. (Selye, 1956)

Ambos tipos de respuestas suelen dispararse a un mismo tiempo y son percibidas por la persona como sensaciones integradas de malestar emocional, de tensión, que ha sido definido de diferentes formas. Existe cierto solapamiento entre algunas de ellas, por ejemplo entre los términos de ansiedad, miedo, fobia y reacción de estrés. A continuación se diferenciarán claramente. (Selye, 1956)

Miedo se define como una emoción normal en respuesta a un estímulo o situación que un niño percibe como amenazadora, y acerca del cual desarrolla temor. En el desarrollo es normal la aparición de miedos, como por ejemplo, a quedarse solo a la oscuridad, que indica que el niño avanza en comprensión del mundo que lo rodea y en percepción de su independencia con respecto a los padres. (Selye, 1956)

Ansiedad y estrés se refieren a una emoción negativa que origina angustia y malestar en el niño, quien no siempre es capaz de identificar el estímulo que lo produce, que es asumido a menudo como causa de la emoción negativa. Se habla así de que el estrés puede estudiarse como una emoción negativa. Aunque es inevitable que se produzca ansiedad en la infancia, no es una condición saludable, y debe corregirse o evitarse. Cuando tenga una mayor intensidad o permanencia en la vida de un niño debe de ser tratada psicológicamente. (Selye, 1956)

Es por lo dicho anteriormente que es oportuno investigar que tanto estrés produce el colegio a un niño, y como este lo percibe; ya que hay que tener en cuenta las reacciones de cada uno por aparte, pues como se menciono anteriormente cada persona reacciona de una u otra manera, y lo que en un momento dado genera estrés en un niño, en otro puede no generarlo. Para esto hay que tener en cuenta el contexto escolar del niño, la familia y la edad; para de esta manera tener herramientas que en un momento dado ayudaran a aliviarlo y hacerlo tener una vida mas placentera.

Integrando la consideración del estrés como estímulo y como respuesta, Lazarus y Folkma (1986) consideran que el estrés debe ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente. El ambiente o entorno de la persona debe ser percibido como una amenaza. Así, considera este autor 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” (Lazarus y Folkman, 1986)

Por lo tanto, la reacción de estrés depende de cómo se percibe la situación, más que de la clase de situación en sí. Por ello, no todas las personas reaccionan de igual manera ante situaciones semejantes. Entre la situación y la reacción personal ha de colocarse un elemento que sería el responsable de dicha reacción. Este elemento es la apreciación, la valoración cognitiva que hace la persona de la situación. Este aspecto debe ser destacado de forma especial con relación al mundo infantil; a su ambiente escolar y familiar.

Al hablar de este aspecto la percepción o valoración cognitiva, estos autores destacan la existencia de dos procesos, totalmente determinantes y explicativos de la diferencia entre las personas a la hora de actuar ante situaciones similares. Hay una primera evaluación de la situación, llamada evaluación cognitiva primaria, que nos permite definir si dicha situación es benigna, irrelevante o estresante. Si dicha situación puede acarrear daños, pérdida o amenaza, será percibida como estresante. Existe un segundo tipo de evaluación, la evaluación cognitiva secundaria, dirigida a examinar los propios recursos para hacer frente a dicha situación. El segundo proceso que interviene es el afrontamiento, entendido como el proceso a través del cual la persona maneja las demandas o situaciones que percibe como estresantes.

Fierro (1997) propone conceptualizar el estrés tanto por la experiencia como por la presencia de un desafío de la situación a un sujeto con recursos escasos..

En la concepción propuesta por Lazarus y Folkman, se pueden señalar como componentes del estrés desde la perspectiva de la relación entre el sujeto y su entorno. La existencia de una demanda del entorno; la percepción de esa demanda como amenaza,

pérdida o daño por parte del sujeto: el hecho de que el sujeto no dispone de recursos suficientes para responder a dicha demanda; la experiencia emocional negativa y el peligro de inadaptación o psicopatología.

A demás de la percepción inicial, en la experiencia de estrés actúan ciertos factores mediadores o intervinientes de diferente tipo. Podemos definir variable mediadora como aquella que intenta explicar cómo o por qué una variable predictora (situación potencialmente estresante) afecta a una variable resultado (respuesta del niño).

Es importante que en el colegio y en la familia se le den herramientas a los niños para que aprendan a afrontar situaciones difíciles, y que en el momento en que se les presente alguna de estas situaciones sean capaces de manejarla de la mejor manera posible, sin que esta les ocasione problemas o impedimentos en su rendimiento escolar.

Se va hablar de tres variables que intervienen en el estrés infantil: que son temperamento, género y edad.

Temperamento: este termino tiene que ver con un tipo de reacciones comportamentales que aparecen en un niño desde bebé, no tiene una influencia del aprendizaje, y mas bien las personas que rodean al niño las atribuyen comúnmente al parecido familiar. Las investigaciones sobre el temperamento en niños distinguen, por lo general, tres aspectos en que se manifiesta desde la primera infancia a la edad escolar.

Dificultades de temperamento, que se refieren a una intensa y frecuente expresión de afecto negativo. Son los bebes los llamados emocionales porque lloran con frecuencia, no parecen satisfacer sus demandas con la facilidad que otros niños y suelen ser vividos por los padres, sobre todo, novatos, con desesperación e incertidumbre acerca de cómo

actuar. En la edad preescolar, son niños cuya irritabilidad y altas demandas y exigencias les acarrearán ser considerados “difíciles” por sus profesores. (Caspi, 1995)

Nivel de reactividad, este aspecto del temperamento se refiere a los bebés y niños que son excitados motóricamente con gran facilidad. También se aplica a la predisposición a la excitación emocional. Son niños que se enfadan o lloran intensa y fácilmente, llegando a descontrolarse con gran facilidad (Eisenberg, Fabes y Loyosa, 1997)

La inhibición versus sociabilidad es otro aspecto del temperamento referido a las relaciones con iguales y adultos.

Estos factores temperamentales, además de predisponer a un tipo de respuesta tienen un fuerte impacto en el entorno que rodea al niño. Como indican Costa y López en su obra Educación para la Salud, los atributos constitucionales de los niños y su impacto en las acciones de sus cuidadores pueden facilitar o no respuestas positivas del entorno social, colocando a los niños, cuyas primeras respuestas obtengan resultados positivos, en condiciones de mayor resistencia o “invulnerabilidad” frente al estrés y la adversidad. Por el contrario, aquellos niños que obtienen resultados negativos se irán haciendo cada vez más vulnerables.

Las investigaciones evidencian que los varones son más vulnerables al estrés físico y más propensos a sufrir traumas psicosociales Custrini y Feldman (1989). Además, presentan diferente desarrollo socio afectivo hasta la preadolescencia. Además, son más activos, desobedientes, muestran más peleas con iguales y más agresividad, y son calificados por profesores y padres con problemas de conducta en mayor medida que las niñas a estas edades. Son pues, más difíciles de socializar a causa de que son menos obedientes y más impulsivos y agresivos. Sufren, por ello más rechazo de los iguales que

las niñas, durante la infancia, lo cual tiene efectos negativos sobre su desarrollo psicosocial y les dota de mayor vulnerabilidad para desarrollar problemas más tarde. Las niñas son más propensas a cooperar, ayudar a otros, preocuparse por los demás y mostrar empatía, y pueden ser socializadas de acuerdo a las expectativas y normas adultas con mayor docilidad, hablando siempre de tendencias generales.

Otros estudios (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980) encuentran que las niñas tienden más a sufrir emociones negativas y sentimientos de tristeza y soledad ante los estresores y tardan más, por lo general, en establecer interacciones positivas, en situaciones de entrada al colegio.

Las diferencias entre ambos géneros parecen ser más cualitativas que cuantitativas. Además, no existe una diferencia significativa de investigación específica sobre las variaciones o diferencias de género en respuestas típicas de estrés en estas edades, probablemente, debido a la dificultad de estudiar la reacción subjetiva de estrés en niños pequeños.

Se han señalado diferencias en la forma de percibir los estímulos estresantes y la respuesta de estrés en las distintas edades, debido a los diferentes estadios del desarrollo cognitivo y social. El desarrollo potencia la comprensión compleja de las situaciones y considerar distintos puntos de vista superando la percepción egocéntrica, facilitando una comprensión más objetiva de los problemas estresantes. Los niños pequeños pueden tener percepciones simples, culpabilizadoras, mágicas etc., que no facilitan una respuesta adaptada. Por tanto, la edad y el desarrollo asociado, son un factor que condiciona la comprensión y la superación de la situación estresante. (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980).



Además, los niños mayores tiene mas posibilidades de afrontamiento pues, además de que el desarrollo cognitivo les dota de mayor flexibilidad y certeza en la interpretación del problema, presentan mayor control emocional, evitando que las emociones obstaculicen el empleo de estrategias adecuadas, Conocen mas estrategias y usos sociales y por ello, presentan un repertorio mas amplio de recursos para afrontar el estrés. (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980).

Algunos teóricos del desarrollo infantil han señalado que A los retos y demandas del desarrollo por parte del entorno del niño, y los que el mismo se marca en su impulso al progreso, pueden en casos concretos, suponer situaciones estresantes para ciertos niños. Antes se ha definido la respuesta de estrés como suscitada por la evaluación de que no se poseen recursos para hacer frente a las demandas de una situación, que es percibida como estresante. Porque amenaza o vulnera la seguridad y estabilidad del niño.

Por tanto, el crecimiento y desarrollo generan tareas concretas que un niño debe afrontar con éxito y que, sin embargo, pueden serle potencialmente estresantes. Además, en muchas ocasiones, el estrés es un componente de un ambiente estimulante que anima al niño a realizar nuevas conductas. El estrés entonces dependerá de muchos aspectos, genero, edad, temperamento, herramientas adquiridas tanto en el colegio como el la casa etc. Cada niño responderá a las demandas del ambiente dependiendo de su experiencia y sus conocimientos.

Se ha encontrado, según investigaciones realizadas por (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980) que algunas de las características del funcionamiento global (cognitivo, emocional y social) de los niños de 2 a 6 años, comentándolas con relación a la experiencia de estrés: las limitaciones cognitivas, predisponen a experimentar los acontecimientos

imprevistos como algo especialmente estresante, ya que son incapaces de comprender las relaciones de causalidad entre acontecimientos, y su visión de la realidad es simple y centrada en su propia perspectiva, sin poder tomar en cuenta dos aspectos de la situación simultáneamente. Su percepción es rígida y carente de la flexibilidad necesaria para captar múltiples puntos de vista. Egocentrismo, pensamiento mágico y “contingencias ilusorias” (relaciones causales imaginarias) son limitaciones importantes de la comprensión del mundo a estas edades. Además, las limitaciones en la capacidad de recuerdo hacen que tengan facilidad para distorsionar el recuerdo de acontecimientos temidos (p. Ej. Experiencias médicas), y dificultad para estimar la intensidad y duración de un estresor.

El control sobre el ambiente inmediato, una tarea crucial del desarrollo en todo este período, aunque principalmente en la edad preescolar, es conseguir autonomía y competencias personales. A partir de que un niño echa a andar y vence los miedos para caminar sin apoyo, se ve enfrentado a las demandas de los padres para que consiga cosas por sí mismo. El control sobre el ambiente es especialmente importante para el preescolar, que debe desenvolverse en un medio muy exigente. De ahí que una fuente de estrés importante a estas edades es la tensión entre la dependencia del adulto y la necesidad de autonomía y separación. (Feldbaum, Christenson y O’Neal, 1980)

La creciente conciencia y control de sí mismo, de los 2 a los 6 años, niños y niñas alcanzan la habilidad para reconocer como agentes separados que pueden afectar la conducta de otras personas. También avanzan el conocimiento y control de las emociones y la habilidad para detectar los estados emocionales de las otras personas y empatizar (sentir los mismos sentimientos que otra persona) con ellos. A partir de los años

preescolares los niños empiezan a ser sensibles al trato diferencias que los demás les dan en comparación con los otros niños. Esto se vive como un estado afectivo de tensión. Las nuevas habilidades significan importantes avances en el conocimiento de lo social, sus reglas y su funcionamiento, lo que también supone que el niño pequeño se vuelva especialmente vulnerable a determinados tipos de estrés. La mayor sensibilidad a las relaciones sociales u la amenaza de ser desplazados, combinado con su dependencia de la familia, le hace especialmente vulnerable a experimentar ansiedad y malestar asociado a la interacción con los otros niños. En la edad escolar, conforme las relaciones sociales fuera de la familia aumentan, las amenazas a las recientes amistades son perturbadoras y provocan ansiedad. (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980)

La formación de las relaciones de apego primario, a esta edad, los lazos de apego a los padres son muy fuertes y físicos, por lo que a partir del primer año, los niños son muy sensibles a la separación de su familia y vulnerable a percibir separaciones inesperadas como amenazas a las relaciones de afecto con su madre o padre. Antes de esta edad no son tan sensibles porque los lazos afectivos se están formando, y después de los 4 años tampoco, porque han adquirido las habilidades cognitivas que mantienen la relación con sus figuras de apego cuando están ausentes. (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980).

En la edad escolar las niñas y niños son sometidos a nuevas demandas en mayor medida que las edades anteriores. Puede que hoy, padres y profesores sufran presión y competitividad porque los niños aprendan mucho y maduren pronto, de manera que diseñan su educación cargándoles de numerosas ocupaciones, responsabilidades, preocupaciones y ansiedad. Después de la jornada escolar vienen las diversas actividades extracurriculares. Y se les exige el mismo rendimiento en todos los ambientes. De este

modo, a los estresores naturales de desarrollo hay que sumar, muchas veces, los creados por los padres para estar a la altura de la vida actual. (Trianes, 2002)

Pero el sobre estrés que sobresale a la edad escolar es sobre todo el relacionado con el colegio. También el colegio se ha vuelto exigente y competitivo, demandando del niño aprendizajes rápidos de conocimientos sin suficiente asimilación, forzando, muchas veces, el ritmo natural. Sentimientos de fracaso y ansiedad por los resultados son sentimientos negativos que componen la experiencia de estrés a edades escolares. (Trianes, 2002)

En cuanto al desarrollo cognitivo, en los comienzos de la edad escolar, los niños y niñas son capaces de cierto pensamiento lógico, aunque lo característico de este período es el pensamiento concreto. Los logros de la etapa anterior se consolida. El niño está ahora equipado para realizar un examen realista del mundo. Además de lo escolar, las relaciones con los compañeros son un aspecto de suma importancia en la vida de los niños de esta edad. (Trianes, 2002)

El concepto de riesgo implica la identificación de aquellos factores biológicos, personales, familiares y ambientales que aumentan la probabilidad de que un niño experimente un problema psicológico o físico. (Trianes, 2002)

Estas son cuatro categorías de riesgo: personales, por ejemplo, presentar trastornos de conducta supone un factor de riesgo para desarrollar inadaptación y sufrir problemas de rechazo de los iguales. O por ejemplo ser un niño apegado a los padres y miedoso supone un riesgo para presentar dificultades de adaptación inicial a la escuela. Dependientes de la herencia, existe una alta probabilidad de que los hijos de padres con un trastorno esquizofrénico presenten en el futuro este trastorno. Igualmente, los hijos de padres marcados por el alcohol, criminalidad y violencia presentan una mayor probabilidad, sin

olvidar nunca la importancia del ambiente, de presentar , mas tarde, estos problemas. Circunstanciales, como algunos acontecimientos de la vida, por ejemplo la muerte de uno de los padres, que tiene gran envergadura y suponen consecuencias negativas para los niños produciendo estrés intenso. Tales acontecimientos puede situar en alto riesgo de presentar problemas de adaptación y ajuste personal al niño afectado. La última de las categorías es la social, la pobreza, o la discriminación racial, por ejemplo, se asocian a grandes carencias y entornos de privación, por lo que sitúan en alto riesgo de presentar crecimiento y desarrollo disminuido, así como de conductas antisociales a los niños y niñas que se desarrollen en estos ambientes. (Garmezy, 1981)

No obstante, existe evidencia de que no todos los niños nacidos y criados en estas familias y ambiente desarrollan automáticamente problemas psicopatológicos e inadaptación. Es un hecho probado que muchos niños y niñas que vienen y se crían en condiciones de alto riesgo no sucumben ante la adversidad y resiste. Se suele hacer referencia a este hecho con expresiones como “niños vulnerables pero invencible”, refiriéndose a la capacidad de un niño para hacer frente al estrés, extrayendo consecuencias positivas y no dejándose vencer por la adversidad. Los niños resistentes (Garmezy, 1981) al estrés desarrollan una vida normal en medio de condiciones extremas y estresantes.

Es importante tener claro lo que se ha venido diciendo, cada niño responderá ante una situación de acuerdo a sus capacidades. Teniendo en cuenta siempre la edad, el genero, el ambiente social, el colegio y la relación con sus padres. No se puede generalizar ninguna respuesta con ningún estresor, todo depende de los muchos factores que intervienen.

Este concepto ha contribuido al interés por la prevención del estrés en niños, en el campo de la salud mental y la psicopatología infantil. Hoy la salud mental de la población

presenta un fuerte impacto de las interacciones de la persona en su entorno, las decisiones políticas y de planificación social, el empobrecimiento económico y de calidad de vida, aspectos que afectan especialmente a los niños pequeños como catalizadores del estrés vivido por los padres. La resistencia al estrés es, pues, una fuerza de gran importancia potencial en la salud de la población.

Un concepto esencial para comprender el estrés infantil es el de afrontamiento. Seguramente, no se da experiencia de estrés, sino resignación, en un caso dado, si la persona no tiene posibilidad de afrontar el problema. Para percibir estrés se supone que la situación estresante tiene una posibilidad de manejo, es decir, que el sujeto puede hacer algo, aunque sea insuficiente. Ante la muerte de un padre el niño no puede hacer nada, por lo tanto, propiamente, no experimenta estrés. Si lo experimenta es debido a los cambios y giros que puede sufrir su vida. Esas circunstancias requieren hacer algo para superar los aspectos negativos que se derivan de la desaparición del padre. Por este motivo, cuando nos referimos a las consecuencias de dicho acontecimiento. El afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación. No se trata de dominar y salir exitoso, que también podría ser, sino de controlar de algún modo dicha situación, de “arreglárselas como pueda” para enfrentarse a ella, aunque sólo se pueda lograr algún control sobre la emoción negativa provocada por el acontecimiento estresante.

Como el afrontamiento es una respuesta de esfuerzo, se distingue de conductas reflejas, automáticas y realizadas sin intención de superar el problema. Son, además, estrategias de afrontamiento, es decir, acciones voluntarias encaminadas a un objetivo.

Además, la persona puede tener recursos protectores sociales, familiares, etc. Se distingue de los factores amortiguadores o protectores porque el afrontamiento supone esfuerzos personales bajo control del sujeto dirigidos a superar el estrés. Disponer de recursos ambientales o personales facilita la adaptación positiva al estrés, pero que se disponga de ellos no indica cómo se usan, ni siquiera si se emplean. El concepto de estrategia de afrontamiento, por el contrario, hace referencia a respuestas personales que son flexibles y maleables, dependiendo de las exigencias y demandas de la situación. (Lazarus y Folkman, 1986)

Por tanto, el afrontamiento es una respuesta y experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad e influye en la adaptación y capacidad de resistencia a situaciones difíciles. De nuevo se habla aquí del concepto de invulnerabilidad o resistencia, puesto que aquellos niños que aguantan frente al estrés derivado de la adversidad con un ajuste sano es porque poseen amortiguadores y porque han desarrollado estrategias de afrontamiento, debido al aprendizaje e, incluso, por estar predispuesto a ellas genéticamente. (Lazarus y Folkman, 1986)

Como en los casos anteriores, la concepción del afrontamiento infantil se derivó del campo del afrontamiento de los adultos. Sin embargo, la evidencia indica que las habilidades de afrontamiento de los niños pueden diferir de las de los adultos en aspectos importantes. De entrada, los niños van a tener un repertorio de afrontamiento limitado debido a su menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social, y por su falta de experiencia. De especial importancia es que los niños tienen muy poco control sobre las circunstancias. Están muy limitados por restricciones reales, tienen poca libertad para poder evitar activamente las circunstancias estresantes y muestran una gran dependencia de

su familia y contexto escolar. Esto, a su vez, impone restricciones a sus capacidades de afrontamiento, por lo que las estrategias de afrontamiento que ayudan a la adaptación puede ser diferentes de las estrategias de los adultos. (Lazarus y Folkman, 1986)

Las investigaciones de las estrategias de afrontamiento que emplean niños y niñas es algo reciente, de modo que aún no existen modelos teóricos propios sino que se derivan de las concepciones y modelos desarrollados para la investigación con los adultos. Aunque muchos de estos modelos son útiles para el estudio de estrés con niños, debemos ser prudentes en su ejemplo, puesto que lo que funciona y es útil en el campo de los adultos no es directamente aplicable a niños. Fields y Prinz (1997), que sirven de guía.

Albee (1980) propuso un modelo en el que se ponen en relación factores de riesgo y factores protectores mediante una fracción. Según este modelo, la mayor o menor presencia de problemas psicológicos viene determinada por la presencia de factores de riesgo: factores de predisposición (biológicos, genéticos y también de conductas aprendidas), junto con la presencia de acontecimientos vitales estresantes y toda una serie de factores de riesgo. Estos elementos formarían el denominador.

El denominador estaría formado por los factores protectores de tipo personal (temperamento fácil, desarrollo saludable, entre otros), familiar (figuras de apego, pautas de crianza que proporcionan apoyo y seguridad, ambiente predecible, etc.) y social (disponer de una buena red de apoyo, amigos, integración y buenas notas en el colegio, etc.) más las estrategias de afrontamiento poseídas por el sujeto y por sus padres, en el caso de los niños. (Albee, 1980).

Los factores de protección, también llamados amortiguadores, son variables que protegen a los niños de sucumbir al impacto del estrés. Actúan, presumiblemente,



inhibiendo o, en otras ocasiones, amortiguando, el impacto del estrés de modo que pueda ser manejado con más facilidad. Como ya hemos comentado, existen niños y niñas que a pesar de vivir en unas difíciles y negativas condiciones o de haber tenido que hacer frente a algún acontecimiento traumático, son niños sanos y que han salido con éxito de dichas condiciones o experiencias. En estos casos asumimos que, frente a los factores de riesgo, han debido estar operando factores de protección

Por lo tanto, según lo dicho, la conducta adaptada y saludable depende de que, primero, los factores de riesgo y acontecimientos estresantes sean pocos, se reduzcan o se mantengan en unos niveles que puedan ser afrontados con éxito por la persona. La persona pueda echar mano de recursos protectores disponibles. Dichos recursos sean numerosos, de modo que superen a los factores de riesgo. Por el contrario, cuando los factores de riesgo y estrés superen a los factores de protección, los resultados serán desadaptativos.

Las habilidades de solución de problemas interpersonales han sido consideradas habilidades personales de manejo y afrontamiento del estrés, en el caso de cualquier estresor que pueda afectar a un niño, su naturaleza es tal que protege del estrés y le amortigua incluso en niveles muy elevados. Hasta en niños muy pequeños se ha encontrado que tener interacciones positivas y habilidosas con iguales amortigua el estrés debido a abuso infantil y sufrir una disciplina dura (castigo físico). Se señala (Sandler, Miller, Short y Wolchik, 1989), que poseer habilidades sociales, como por ejemplo, estrategias no agresivas de resolución de conflictos y de negociación, contribuye a la adaptación escolar y social, y permite incrementar la autoeficacia y la autoestima (creencias y sentimientos de poder realizar con éxito una tarea y de satisfacción con uno mismo, respectivamente).

El efecto amortiguador más fuerte se ha encontrado en el apoyo social prestado por los compañeros y amigos. El apoyo social supone la sensación subjetiva de tener alguien a quien recurrir en las dificultades. Puede definirse como la percepción que tiene un individuo de ser querido, estimado y valorado como miembro de una red de comunicación (Cobb, 1976). El apoyo de los amigos proporciona a un niño seguridad, afecto, intimidad, pertenencia, aprobación, modelado, diversión, siendo un mecanismo clave para el ajuste emocional y la adaptación. Se sabe que tener un amigo íntimo, aunque no se tenga muchos más, protege del estrés debido a la soledad, al rechazo de los iguales y a los malos resultados académicos, en niños pequeños y mayores.

Se puede concluir entonces que hay una asociación, en niños de edad preescolar y escolar, entre resistencia al estrés y habilidades personales como las siguientes: habilidades de solución de problemas interpersonales, estilos efectivos de manejo del estrés, sentido de autoeficacia, y una comprensión certera de que problemas son controlables y cuales no. Este tipo de variables se estudian en las investigaciones actuales sobre la resistencia al estrés en niños.

La habilidad cognitiva de tomar distancia, es una variable que aparece en estudios actuales, se refiere a la separación de la persona de su presente estresante. Se define por la posibilidad de proyectarse en el pasado o hacia el futuro, trascendiendo el presente inmediato. Esta es una habilidad natural del desarrollo, que utilizan los niños en sus procesos de representación del mundo. La toma de distancia puede ayudar a construir una respuesta de calidad al estrés debido a acontecimientos inevitables muy temidos. Puede ser una estrategia de afrontamiento si es empleada conscientemente por el niño, pero la

mencionamos aquí como factor protector, puesto que es una habilidad cognitiva que los niños emplean espontáneamente si son estimulados por el adulto.

A niveles concretos, activar esta habilidad en el niño supone pedirle, mientras suceda la situación temida, por ejemplo médica, que vaya nombrando diferentes objetos de la habitación con lo que se distraerá del hecho temido.

La importancia del apoyo prestado por la familia ha sido más estudiado en la adolescencia y preadolescencia, donde se ha encontrado que contribuye a incrementar las competencias físicas, con iguales y personales, percibidas por el niño. Con niños más pequeños existe menos investigaciones, pero se supone que a estas edades inferiores la implicación de la familia en amplificar o amortiguar el impacto del estrés es más intensa, ya que el apoyo de los iguales tiene un papel menos relevante que en edades posteriores.

Este factor protector que denominamos apoyo familiar podría desglosarse en habilidades de los padres más concretas, pues existe mucha literatura sobre estilos de crianza que incrementan las competencias del niño y su madurez social. Un estilo controlador pero que trasmite al mismo tiempo afecto, calor y aceptación al niño puede ser el ejemplo de un estilo de apoyo al hijo. Este estilo contribuye también directa e indirectamente a su rendimiento y motivación escolar y le proporciona la seguridad y confianza en sí mismo que constituye la base para desarrollar relaciones habilidosas con amigos y otras personas. Además estos padres son modelos de competencias relacionales y enseñan a sus hijos estrategias útiles para formar y mantener futuras relaciones sociales.

A estas edades escolares, la familia como sistema social presenta una función capital, definida por las intensas y estrechas relaciones de afecto y cuidado hacia el hijo pequeño por parte de sus cuidadores, relaciones que le dan la oportunidad de supervivencia

y desarrollo de habilidades y capacidades relevantes para desenvolverse en un mundo social, de aprendizaje y adquisiciones de conocimiento. La familia proporciona un amplio y variable contexto de funciones de apoyo que cubre todas las necesidades de desarrollo en edades que sustentaran comportamientos futuros, eficaces y habilidosos. Sabemos que la existencia de un entorno familiar afectuoso, que cuide al niño y le proporcione apoyo y recursos para su desarrollo, junto con un ambiente de bajo nivel de estresores, es requisito para un desarrollo saludable.

Sin embargo, la familia, inserta en un mundo social cambiante y en el que los usos, valores y condiciones socioeconómicas van transformándose con gran celeridad, experimentan cambios profundos, no solo en su forma, sino entre si y en las funciones que pueden irse cubriendo por parte de la familia como institución social. Estos cambios pueden ser positivos, por lo que tienen de adaptación al momento socioeconómico, y suponer una mayor flexibilidad y riqueza personal en los ciudadanos; por ejemplo, la realidad de que no solo la familia nuclear que nos muestra la publicidad es posible en la sociedad actual, el trabajo fenómeno que permite el desarrollo de capacidades personales y sociales de mujeres y hombres por igual, enriqueciendo una comunidad o sociedad, o el divorcio, que permite la posibilidad de modificar una familia mal avenida y evitar sus consecuencias negativas.

Estos cambios no se producen sin problema. Algunas dificultades surgen de la naturaleza compleja de los cambios, por ejemplo, el trabajo femenino obliga a remplazar los trabajos de la casa y los roles sociales del hombre y mujer, disminuye el numero de hijos en la familia urbana de profesionales, etc. Otros problemas surgen debido a que no de han producido los cambios sociales acompañados de cambios estructurales. Por ejemplo, numerosos problemas pueden derivarse del divorcio de los padres, o del trabajo de la

mujer fuera de casa, que podrían ser evitados con voluntad de prevenir y de salvaguardar a los hijos de traumas. Algunos problemas son mas difíciles de intervenir puesto que se relacionan con condiciones sociales y económicas, por ejemplo, los derivados del desempleo o la falta de medios, o los que sobrevienen a causa de la violencia familiar. (Witkin, 2000)

Cómo afectan estas condiciones y cambios en la familia a los niños pequeños es difícil de detectar, sobre todo en los menores de 3 años, por la escasa o inexistente capacidad de introspección a estas edades. Sin embargo sabemos que pueden verse afectados por numerosos estresores en su vida diaria. Existen reacciones observables, tanto fisiológicas como psicológicas, que nos lo permiten conocer. Pero no podemos saber fácilmente cómo interpretar un pequeño estímulo estresor, ya que no son hábiles para autoevaluarse ni introspeccionarse.

A causa de los múltiples factores que incluyen en el desarrollo del niño a través del tiempo, es difícil predecir el impacto a largo plazo de estos estresores tempranos. La exposición de un niño al estrés está influida por otros factores que afectan al entorno familiar: por ejemplo, la clase social. Además, las respuestas del niño al estrés no son forzosamente inadaptadas sino que pueden ser, desde inadaptadas, hasta bien adaptadas y efectivas. En general, podemos afirmar que el estrés debido a la falta de entornos inanimados y animados, a la estimulación aversiva y a la falta de respuesta de sus cuidadores a sus necesidades, puede tener graves consecuencias negativas a largo plazo. (Witkin, 2000)

Entre los diversos tipos de estresores, podríamos decir que unos están asociados a la ausencia de estímulos necesarios para el desarrollo, otros relacionados con hechos

naturales como el nacimiento de un hermano o la muerte de un padre. También existe el estrés producido por problemas graves que afectan la forma y función de la familia, como el asociado al divorcio de los padres, a ser maltratados o testigos de violencia familiar.

El entorno empobrecido puede actuar en el primer año de vida y sus efectos, además de inmediatos, son potencialmente peligrosos para el desarrollo y su impacto puede ser intenso y muy negativo. (Witkin, 2000)

Un entorno inanimado estimulante, con juguetes, colores, objetos para tocar que permitan ejercitar habilidades motoras gruesas y finas, es óptimo para el desarrollo. Un entorno inanimado empobrecido, falta de estimulación visual y auditiva puede tener, por el contrario, un impacto negativo en el desarrollo. (Witkin, 2000)

El efecto de estos entornos empobrecidos nunca pueden independizarse de la falta de afecto y cuidado que en ellos se produce, puesto que la escasa estimulación por falta de recursos materiales puede compensarse siempre con una dedicación y afecto del cuidador hacia el bebé. El cuidador le proporciona suficientes estímulos sensoriales, auditivos y visuales, además de sensibilizar hacia el lenguaje y la interacción afectiva con sus juegos, mimos, cuidado y afecto. (Witkin, 2000)

Los entornos carentes crónicamente o de modo estable; por ejemplo, instituciones sin recursos, familias en extrema pobreza, se han asociado a retrasos en el crecimiento normal, originado por causas no orgánicas. Se han estudiado dos importantes factores casuales (Lobo, 1990): inadecuada nutrición, por hambruna, dietas incompletas, no proteicas o poco nutritivas, y problemas en la interacción padre-hijo que afectan al cuidado del bebé, siendo los principales, en el primer año de vida.

Las consecuencias de la pobreza en el primer año de vida han sido estimadas como importantes. Sin duda, la experiencia inicial de carencia interactúa más tarde con el efecto de ambientes posteriores de escaso apoyo o empobrecidos para producir resultados negativos en áreas del desarrollo: en el crecimiento físico, cognitivo, social y afectivo.

Spitz (1945) describió la reacción de hospitalismo en bebés faltos de estimulación visual y táctil y en ambientes empobrecidos. Esta reacción era destructiva, produciéndose infecciones que llegaban hasta la muerte súbita. Está establecida una mayor morbilidad en niños sometidos a entornos poco estimulantes y faltos de afecto.

Hasta los 7 u 8 años, e incluso en estos años, los niños se sienten muy dependientes de los lazos de afecto de la familia aunque produce, desde las primeras edades, una tensión por adquirir autonomía y lograr cierto control personal sobre decisiones que gobiernan los adultos. Esta misma búsqueda de autonomía se apoya en la seguridad de las relaciones con los padres, quienes proporcionan apoyo y recursos para esta tarea de desarrollo. Al mismo tiempo, en la edad preescolar se ha ido desarrollando el autoconcepto y la conciencia de ser agentes causales que influyen en los demás. También se ha ido construyendo la autoestima a partir de los éxitos conseguidos. Junto a estos progresos en la autopercepción se acelera la sensibilidad para percibir las diferencias con otros, con lo que pueden establecer comparaciones de cómo son tratados con relación a los hermanos. (Witkin, 2000)

Por esto el nacimiento de un hermano puede ser un estresor típico de estas edades. Este hecho produce, en la rutinas y vida cotidiana de la familia, alteraciones transitorias; por ejemplo, la madre se va al hospital varios días, y cambios mas permanentes, como por ejemplo, el niño es llevado a dormir a una habitación propia, sacándolo del cuarto de los

padres. Además, se produce una concentración de atención sobre el recién nacido, no solo de los padres, sino también de otros familiares o amigos. El bebé es, durante un tiempo el centro de vida cotidiana de la familia. (Witkin, 2000)

Además el hecho de que la madre vaya al hospital a dar a luz, y los cambios que pueden producirse durante este evento, como por ejemplo, llevar a un niño a dormir a casa de los abuelos o familiares, quizá resulten traumáticos debido a que desaten temor de a la separación de la madre. Sobre todo, si estos cambios afectan a niños de 2 a 4 años, que son más sensibles y dependientes de los lazos de afecto y apego con sus cuidadores, pueden incluso pensar que esta separación va a ser duradera o que tiene responsabilidad o culpa en ella. Kagan, Kearsley y Zelazo (1978) señalan que antes de 1 año el bebé se afecta menos por la separación, pues los lazos de apego están formándose y aún no se da cuenta plenamente de la falta de la madre, después de los 4 años, los niños se afectan menos, ya que tienen más habilidades cognitivas que permiten comprender la causalidad y desarrollar respuestas de manejo de la situación.

El estrés por el nacimiento de un hermano se puede manifestar de varias formas. En muchos casos el síntoma más aparente son celos más o menos manifiestos; pueden aparecer incluso reacciones de desapego o agresividad hacia el recién nacido. Estos comportamientos pueden asociarse al temor de perder la atención y el afecto de los padres o ser desplazados a un segundo lugar, así como cierta desvalorización personal, como una conciencia de valer menos para los padres que el recién nacido. Este efecto es más intenso de los 2 a los 4 años (Barton y Zeanah, 1990) debido al efecto combinado de las limitaciones cognitivas, pensamientos egocéntricos, con las limitaciones para aceptar, compartir o entender las necesidades de otro.



Además existe una mayor dedicación real de la madres al recién nacido, pudiéndose incrementar los conflictos con el niño mayor a causa de que, por una parte, la madre está cansada y centrada en el cuidado del bebé, por otra parte, la conducta del hijo mayor puede ser agresiva, rebelde o demandante de la atención perdida. Proporcionar al hijo mayor toda la atención que pide y algo más, en la prevención de que desarrolle celos, es un esfuerzo que, a veces, no se hace, debido a la presión de las tareas del momento. Puede, incluso, que exista realmente una pérdida de dedicación hacia el niño mayor, o que se le pida súbitamente nuevas competencias y el afrontamiento de nuevas tareas, como por ejemplo, una mayor autonomía en la satisfacción de sus necesidades.

No obstante, la adaptación inicial a un nuevo hermano constituye un hecho problemático que hay que resolver, sino que es una tarea más del desarrollo humano: la interacción y relación con los hermanos. Esta área e interacción familiar es fuente de desarrollo de competencias y resolución de conflictos. Las peleas entre hermanos, que a estas edades suponen incluso luchas físicas, tienen este doble papel: conflicto que se debe resolver y tarea estimulante del desarrollo. Las competencias entre hermanos por la atención de los padres, no puede ser manejada hábilmente como ocurre cuando cada niño o adolescente va creando su propio papel dentro de la familia, y las diferencias interindividuales son respetadas por los padres y tratadas al mismo nivel, en cuanto a la obtención de recursos o afectos.

En la infancia, una manera hábil de resolver los conflictos es acomodarse a los requerimientos y expectativas de los padres, para recibir elogios y asegurar el afecto. Los niños que así lo hacen son dóciles y fáciles de guiar, porque aceptan las directrices de

educación propuestas por los padres. Otra vía de resolución de esta tarea del desarrollo es asumir un nivel superior. Por ejemplo, acatando nuevas responsabilidades.

Según demuestra un interesante estudio (Spitio, 1991) los problemas con hermanos constituyen una fuente de estrés desde los cinco años hasta la adolescencia. A esta edad decrecen, bien porque los niños hayan aprendido estrategias más sofisticadas y eficaces para manejar las peleas, bien porque pasan a ser más importantes otros conflictos con los padres, el colegio, los amigos y primeros novios.

La existencia de hermanos es, como en el caso de otras características de la familia, fuente de ventajas y apoyo familiar a largo plazo, pero plantea problemas y conflictos inmediatos, sobre todo, en el caso de hermanos con edades muy próximas y distinto género, ya que niños y niñas muestran, en nuestra cultura, distintas pautas de juegos e interacción social (Trianes, Cardelled Elawar y Muñoz). Las diferencias entre hermanos, en temperamento, habilidades, gustos y tendencias puede ser acusadas, incluso en edades inferiores, contribuyendo a dificultar la relación en estas edades iniciales.

Puesto que los niños son egocéntricos e impulsivos en la negociación con otros niños a estas edades inferiores (Selma, 1980) es frecuente que cada hermano intente controlar la conducta del otro, pero al no poseer aún habilidades para negociar teniendo en cuenta el punto de vista del otro, sus deseos y necesidades, cada uno intenta dominar al otro, obligándole mediante peleas. Este es el sentido que tienen muchos comportamientos de molestar y pelear tan frecuentes en la infancia y edad escolar.

El temor y enfado por la conducta agresiva de un hermano puede resultar muy estresante a estas edades.

La muerte de uno de los padres es quizá el estresor que mas impacto puede tener en el desarrollo inmediato y a largo plazo de un niño, dando lugar al riesgo de desarrollar síntomas psicopatológicos. Algunos autores opinan que la perdida por muerte de un padre tiene los mismos efectos cualitativos que la que se debe a divorcio, separación o enfermedad mental de los padres siendo las variaciones en intensidad. Como ocurre en otros graves problemas de la vida, el impacto sobre el niño depende de otros factores personales y ambientales, que median y moderan el efecto de la perdida, produciendo diferencias interindividuales en la manera como los niños son afectados por esta desgracia. (Alija, 2000)

No todos los niños sometidos por la vida a esta condición desarrollan alteraciones depresivas a lo largo de la adolescencia. Algunos afrontan este acontecimiento y resisten los efectos negativos de la adversidad e incluso desarrollan fuerzas y capacidades extraordinarias que convierten un factor de adversidad en impulsos para logros positivos. No se conoce bien cuales son los factores protectores frente a este estrés, pero cabe pensar que se trata de características biológicas (temperamento) y circunstancias ambientales, que se combinan en su capacidad de proteger al niño de la pérdida. (Alija, 2000)

En numerosos estudios sobre estrés por la pérdida de los progenitores son éstos los que informan de las reacciones de dolor de los hijos. En un estudio sobre niños de 2 a 10 años, los autores (Kaffman y Elizur, 1983) encuentran que, en los meses inmediatos a la perdida de uno de los padres, los niños mostraban reacciones de dolor características como por ejemplo, sollozos, tristeza, búsqueda de un padre o madre sustitutos, y negación de la perdida en diversas formas. Otros autores señalan también reacciones agresivas, irritabilidad y reacciones depresivas (desinterés, síntomas somáticos, inhibición). No

obstante, existe un mejoramiento de los síntomas con el tiempo hasta su superación a los dos o tres años de la pérdida.

Kranzler (1990) concluye que al igual que ocurre con los adultos, los niños se muestran afectados en sus emociones en los primeros tiempos de la pérdida, predominando tristeza y ansiedad, esta última más entre los adultos.. Estas emociones no suelen alcanzar el nivel de un trastorno o perturbación psicopedagógica; o dicho de otra manera, las alteraciones emocionales del primer año no suponen una perturbación. Parece haber un crecimiento de estos síntomas con el tiempo, de manera que la mayoría presenta un funcionamiento normal a finales del primer año de pérdida. Algunos niños parecen mantener los trastornos, por lo que están en riesgo de desarrollar problemas psicopatológicos y necesitarían tratamiento psicológico. Al parecer, la existencia de psicología está determinada por la mayor frecuencia e intensidad de estos síntomas emocionales, no por su sola presencia.

Debido a las limitaciones cognitivas, los niños entre 2 y 7 años, tienen una comprensión bastante escasa aunque pueden comprender, al menos parcialmente, la universalidad de la muerte y su irreversibilidad. Por ello es frecuente que aparezcan ideas poco realistas como las explicaciones en las que se siente culpables, o la negación de la irreversibilidad, que pueden tener una función protectora del yo, o al menos, proporcionar una explicación asequible al niño, evitando la confusión y disminuyendo la angustia. (Alija, 2000)

En cuanto a si es más impactante la muerte de un padre o de una madre se piensa hoy que no es una diferencia debida al sexo del progenitor fallecido sino depende de la función que tuviese el padre muerto para dispensar afecto y cuidado, y de la extensión en

la que la función paternal y la estabilidad del ambiente se vean alteradas por esa muerte. (alija, 2000)

Otra situación estresante es aquella en la que un niño pierde a su hermano inesperadamente. Esta pérdida es traumática para el niño y acarrea riesgo de síntomas psicopatológicos. Según (Kazdin, 1988; Applebaum y Burns, 1991) los padres no son conscientes, muchas veces, del estrés del hijo superviviente, porque, enfrascados en su propio dolor, no son capaces de ver los síntomas en el hijo. Las reacciones parecen similares, a estas edades, en el caso de pérdida por accidente, por crimen, u otras causas súbitas. En todo caso, es preciso atender la reacción de estrés de los hermanos y las estrategias de afrontamiento son cualitativamente similares a las de la pérdida de alguno de los padres.

Si el hermano fallece tras una enfermedad, es preferible que los otros hermanos hallan conocido la gravedad de la enfermedad y el riesgo de muerte, para que hayan podido anticipar la pérdida y reaccionar mejor ante ella. Incluso se debe informar de manera asequible a los hermanos de edades inferiores. Si no se informa, los hermanos pueden percibir la muerte con fantasías negativas que afecten mas dramáticamente. También pueden reaccionar negando la pérdida, como si no importara. Esta reacción tiene el inconveniente de que si la familia interpreta que al niño no le afecta el hecho, puede privarle del apoyo que necesita. También pueden reaccionar los supervivientes con culpa, recordando peleas anteriores. Es importante conocer los sentimientos e interpretación que hace el niño superviviente, para poderle ayudar en la elaboración de la pérdida.

Rosen (1986) señala la reacción que se produce cuando el hermano muerto es el mejor amigo, y permanece idealizado durante toda la vida en el que sobrevive,

convirtiéndose, con el tiempo, en un recurso de apoyo imaginario. Tener amplias relaciones, con otros niños es también, como en otros estresores, un recurso para sobrellevar la pérdida sin trauma.

Otro estresor importante en la infancia es el divorcio de los padres. Existe una inmensa variabilidad de reacciones a los efectos del divorcio, de tal manera que no existe un estereotipo común. Incluso los resultados de los estudios existentes tienen una aplicabilidad limitada, ya que las consecuencias del divorcio son muy complejas, puesto que existe una gran cantidad de variables que deben unir su acción para producir un efecto en algunos individuos. Con estas limitaciones, pueden hacerse, no obstante, consideraciones generales cara a la salud mental de la población e incluso pueden servir de guía para la actuación preventiva de padres educadores. (Merril, 1995)

Barton y Zeanah (1990) describen dos importantes estudios longitudinales realizados en la década de los 80. En donde encontraron que los niños pequeños se afectaron más que los mayores en el momento del divorcio, mostrando tristeza, temores y problemas de conducta, aunque luego se recuperaron mejor que los mayores en los años siguientes, sin mostrar secuelas del divorcio.

La investigación ha encontrado consistentes diferencias debidas al género respecto a la adaptación en los niños posteriores al divorcio. En general y refiriéndonos a niños de más de seis años, los varones están en riesgo de tener problemas en el colegio a partir del divorcio, que son menos probables que aparezcan en las niñas. Una explicación puede ser que las niñas se benefician de relaciones más estrechas con la madre, incluso pueden comunicarse mejor con ella tras el divorcio, mientras que al niño le falta la relación estrecha con el padre. Para resumir use utilizara la revisión de Zaslou

(1989) quien encuentra a través de numerosos estudios sobre el tema que: los varones muestran mas dificultades a corto y largo plazo en familias monoparentales mientras que las niñas lo pasan peor bajo la tutela del padre o si la madre se vuelve a casar. No obstante, las dificultades debidas al divorcio tienden a desaparecer con el tiempo, no solo debido al tiempo transcurrido sino a los cambios que pueden darse en la familia. En las familias monoparentales bajo tutela de la madre, los varones tienden a mostrar mas síntomas externalizados y antisociales que las niñas.

En todo caso, es difícil decidirse por una edad mas “favorable” o pensar si el ser niño o niña puede perjudicar en un caso concreto, pues los efectos del divorcio son fruto de diversos estresores que unen sus efectos perjudiciales y dependen de ellos más que de la edad o el sexo.

Arnold y Carnahan (1990) señalan tres grupos de estresores mas comunes asociados al divorcio de los padres: Pérdida del acceso a los padres o a uno de ellos; cambios en el entorno y condiciones de vida; hostilidades entre los padres e intrusión del sistema legal de la familia.

Otra causante de estrés en los niños; es el que se produce por el maltrato. Poco se ha escrito sobre el estrés como consecuencia del maltrato físico o sexual, en los niños. Mas se sabe sobre el estrés en los padres como un factor de riesgo para el maltrato de los hijos. Para los niños pequeños, un acto de violencia por parte de un adulto de la familia encargado de cuidarle, que ponga de manifiesto su inhabilidad o falta de motivación para ello, es estresante por naturaleza. Los niños pequeños quizás no sean hábiles para comprender fuentes de estrés no perceptibles, como por ejemplo, una enfermedad, pero sí pueden comprender un ataque del familiar encargado de cuidarle. A demás la ansiedad y

el estrés pueden permanecer mucho tiempo, puesto que la persona maltratante pertenece al entorno habitual del niño. Cuando los abusos son continuos pueden producir estrés crónico derivado de la anticipación de futuros ataques. Merrill, 1995

Los efectos del maltrato pueden ser devastadores en niños de edad preescolar.

La familia aporta los recursos mas importantes en la vida del niño, pero también los padres amortiguan los estresores de la sociedad, es decir protegen a sus hijos de los traumas originados por las dificultades o dureza del mundo circundante. No obstante los acontecimientos estresantes en el mundo externo estresan a los padres y también a los hijos, incluso pequeños. Se hablara de el estrés producido por la pobreza, estresor muy común en las ciudades del mundo desarrollado. Merrill, 1995

Se reconoce que los padres no pueden, aun haciendo un gran esfuerzo, mitigar completamente el impacto de tales acontecimientos estresantes. Además, la familia puede perder su papel protector bajo el peso de los problemas económicos, y mas, cuando el niño puede ser una fuente de frustración para la familia. En niños mayores de seis años una fuente de estrés es la perdida de señales que definen una posición económica, como ropa, materiales de clase, juegos etc.

En cuanto a los efectos directos de la pobreza, (Toomey y Chistie, 1990), se reconoce que una mayoría de niños de familias que viven sin hogar o en condiciones de acentuada pobreza y no van al colegio, viven conductas negativas y depresiones entre sus familiares y están expuestos a ambientes peligrosos desde el punto de vista físico y emocional. También niños de edades escolares de familias sin empleo, comparados con familias de posición media, mostraron conductas inadaptadas, asóciales y psicopatológicas, a demás de bajo rendimiento escolar; también señalaron mayor estrés en



su vida. La sociedad reconoce que la pobreza amenaza la salud física y el bienestar psicológico de los niños, que sufren inseguridad y falta de confianza, padecen carencia material, falta de recursos educativos y de una crianza familiar inadecuada. A esto se asocia alta frecuencia de tensión y peleas entre los padres, y depresión entre las madres. Además, padecen la marginación de ser pobres entre sus iguales y su vida queda a merced de los programas de ayuda pública o de caridad.

Se supone que el colegio es un contexto enriquecedor para el niño que le proporciona mediante los recursos de la escolarización, posibilidades de desarrollo que la familia no garantiza ni puede aportar por sí sola. Esta afirmación no significa que no se puedan describir situaciones y circunstancias en las que las demandas de los contextos escolares suponen una exigencia excesiva para ciertos niños y niñas que, debido a diferentes motivos, desarrollan estrés y muestran dificultades de adaptación a la escuela, las cuales pueden a su vez influir negativamente en su desarrollo personal.

En párrafos anteriores, se mencionó que las transiciones del desarrollo pueden resultar estresantes para algunos niños y por lo tanto asociarse a resultados negativos; entre estas transiciones, una muy importante a los tres y cuatro años es el inicio escolar y la adaptación a las demandas y exigencias de éste ámbito. Este inicio hace evidente el paso de la vida familiar a una vida social, en una institución en la que el niño no tiene garantizada la aceptación a priori, sino que tiene que demostrar habilidades para conseguirla.

Este tránsito requiere cambios de rutina cotidianas confortables, alejamiento por períodos determinados de las figuras de apego familiares, forzosa autonomía para desenvolverse en un ambiente diferente en competición con otros niños, deseos de exploración y dominio de nuevas tareas y ambientes estimulantes. Es fácil que todos estos

requisitos se den en niños que se desarrollan normalmente, pero es también fácil comprender que puede fallar alguno de ellos, no precisamente por retrasos o alteraciones en el desarrollo sino por muchas circunstancias que afecten transitoria o crónicamente a la familia y al entorno del niño. El miedo o fobia asociado a ir a al colegio es un síntoma que revela hasta qué punto éstas dificultades pueden suponer un estrés insuperable que ciertos niños no afrontan con éxito ni pueden manejar constructivamente.

Las demandas del aprendizaje y rendimiento académico por parte de la educación escolar manifiesta otra dificultad que puede generar estrés. El aprendizaje de la lectura y la escritura y las primeras reglas y conceptos matemáticos, que es la tarea fundamental de los primeros años escolares, no está exento de dificultades y requisitos, lo que produce en muchos niños fracasos en lograr esos aprendizajes eficazmente. Síntomas de la tensión que implican estos aprendizajes escolares elementales son la ansiedad asociada a exámenes y el temor al fracaso escolar. Aunque los estudios sobre estos síntomas de estrés se han llevado a cabo masivamente con estudiantes de educación secundaria y universitarios, ambos indicadores de estrés pueden aparecer también en niños de educación primaria, a los ocho y diez años, con una intensidad que, según los caso, puede alcanzar un alto grado y suponer dificultades serías de adaptación escolar.

Los hábitos de trabajo sedentario y concentración en la tarea, así como las normas de la vida escolar no son fácilmente asequibles para muchos niños, que pueden experimentar dificultades y estrés ante esas exigencias. Estos niños pueden no querer ir al colegio, o ir obligados, sin gustarles, lo que les sitúa en desventaja ya de entrada para los aprendizajes escolares. El estrés por no querer ir al colegio porque no le gusta lo que allí se

hace, es mas frecuente que la ansiedad por las evaluaciones a estas edades, y se da en niños pequeños de seis a nueve años con cierta frecuencia.

Otro estresor, que opera más a largo plazo, es la valoración del niño por los mecanismos de segregación del sistema escolar. Para muchos niños con peculiaridades, la entrada al colegio significa una toma de conciencia, aún primitiva debido a su corta edad, de sus diferencias. Esta valoración inicial acarrea un cierto etiquetaje de las diferencias que acompañarán al niño a lo largo de su escolaridad que tendrán impacto incluso en su vida extra escolar; ejemplo de esto puede ser retraso mental ligero, dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje entre otros.

El estrés asociado a la entrada en el colegio ha recibido menos atención en la investigación, que el estrés en estudiantes mayores relacionado con otros acontecimientos escolares. Sin embargo, el comienzo de la escolarización de un niño, a los cuatro o siete años, muestra un mundo de exigencias nuevas, ligadas a las expectativas de progreso de los padres y adultos y a la resolución de las tareas escolares. La familia suele reconocer este hecho dando una importancia significativa a al entrada del colegio y prestando al hijo atención y apoyo. A su vez el sistema escolar tiene en cuenta esta dificultad. La adaptación inicial es el objetivo perseguido explícitamente en el primer trimestre del jardín de niños y del primer mes al menos de colegio.

La entrada al colegio puede ser particularmente estresante para el nuevo alumno, que afronta la separación del contexto familiar y cambia su rutina en casa por el contacto con un grupo formalizado de compañeros de clase. A menudo, los niños pequeños recién llegados a la escuela dan muestras de estrés, están retraídos, dudosos y ansiosos,

mostrándose muscularmente tensos, inmóviles, y con mirada temerosa, en sus primeras interacciones con los compañeros de clase.

También se ha estudiado el estrés debido al cambio de escuela, sobre todo en el jardín de niños y primeros grados de primaria. Puede proporcionar un estrés muy similar al del niño que llega al colegio por primera vez. Algunos estudios han observado algunas diferencias de género, por ejemplo Feldbaum, Christenson y O'Neal (1980) citados por Trianes, 2002 exponen que “las niñas se muestran mas centradas en la tarea y menos comunicativas con sus iguales, mientras que intentan captar la atención del profesor. Esto, puede deberse quizás a que las niñas, colocadas en una situación no familiar, buscan como primera medida la seguridad del adulto y los niños, más independientes y volcados a la exploración, se centran en las relaciones con iguales. No obstante, esto no quiere decir que lleguen a ser más aceptados o populares”, o que las niñas, tengan un desarrollo mas satisfactorio a nivel académico. En el impacto que se debe afrontar en las relaciones con un nuevo grupo, cualquier habilidad social que tuviera el niño en la situación familiar debe ser cambiada, suprimida o inhibida, como ejemplo está el llorar si quiere algo. Influye el sexo y el tipo de interacción que tenga un grupo determinado, puesto que el niño recién llegado debe adaptar su actividad sincrónicamente a los compañeros.

Muchos síntomas de estrés infantil, están relacionados con temores y ansiedades que despiertan las mayores exigencias de la vida escolar, de los tres a los diez años. No obstante, hay que tener en cuenta que la reacción de estrés en el inicio de la escolarización, no puede predecirse por un único factor sino que parece ser el resultado de varios factores.

Los estudios sobre la reacción a los acontecimientos escolares suele evaluar el punto de vista del propio niño, el de los profesores y el de los padres.

Muchas preguntas surgen alrededor de éste tema como, si influye el estrés en la vida posterior del niño, lo cual podría ser respondido que la reacción de estrés en el primer año escolar puede suponer un factor de riesgo de aparición de estrés en problemas externalizados posteriormente. (Rende y Plomin, 1992) citados por Trianes 2002.

Otra pregunta muy frecuente es qué causas determinan la aparición de dificultades en la adaptación inicial en el colegio; con respecto a esto, podría decirse que aunque la investigación no ha avanzado mucho en encontrar causas directas o efectos principales, se conocen variables moduladoras, que afectan la relación entre una variable causal y estrés percibido. Una de estas variables moduladoras es el temperamento que puede influir o moderar las reacciones a los acontecimientos estresantes (Rende y Plomin, 1992). Por ejemplo, el Inventario del Colorado Sobre el Temperamento del niño, es un cuestionario creado por Rowe y Plomin, 1997, que pregunta a los padres, en una escala de cinco grados (desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo) sobre tres dimensiones del temperamento emocional (llantos, manifestaciones emocionales frecuentes), actividad (tendencia a jugar y estar activamente interesado) y sociabilidad (tendencia a acercarse a otros niños y a interactuar con otras personas). En los estudios de estos autores, la emocionalidad se asocia con la percepción de estrés en el inicio del colegio, mientras que la sociabilidad lo amortigua. Niños dependientemente de la atención de los padres, que lloran frecuentemente, caprichosos y poco razonables, pueden tener mayor riesgo de percibir estrés en las dificultades de adaptación inicial del colegio, mientras que los mas sociables, acostumbrados a tratar con otros niños y con adultos, se adaptan con mas facilidad. ( Trianes 2002).

También se ha investigado las variables familiares que pueden favorecer la adaptación a las relaciones con los compañeros de clase, donde la educación del niño en la familia, tiene un efecto sobre las primeras relaciones con iguales. (Trianes, 2002). De acuerdo con esto, se evidencia claramente, como las primeras relaciones del niño (relaciones familiares) son indispensables y fundamentales para lograr una mayor y mejor adaptabilidad en situaciones posteriores que requieran cambios en su vida. Al igual que se evidencia, como estas habilidades o estilos de relaciones, van ligadas al temperamento que cada niño posee, y que se ve reflejado a través de su vida escolar.

Cuando el estrés por el comienzo de la vida escolar no se limita a la propia situación de clase y va impregnando otros aspectos de la vida infantil, existe un problema que necesita ayuda, pues no se resuelve naturalmente en las primeras semanas de clase. Los síntomas de estrés más general relacionado con los primeros tiempos de la escolaridad, es decir los 2 y 3 años o los 5 y 6 son: 1) Conductas regresivas: chuparse el dedo, mojar la cama, comerse las uñas, etc. 2) Retirada social poco característica del niño: no querer hablar con nadie, parecer deprimido. 3) Pérdida de motivación o de capacidad de concentrarse en tareas. Cambios importantes de conducta. 4) Pérdida de apetito o del sueño. 5) Irritabilidad sin explicación. 6) Quejas físicas: dolor de cabeza, de estómago, etc. Problemas con los amigos y compañeros de clase. (Sears y Milburn, 1990)

Las diferencias entre estrés normal y patológico dependen de: La intensidad de los síntomas, su permanencia en el tiempo (es normal que a las 4 semanas el recién llegado esté prácticamente integrado en el nuevo grupo y adaptado a la vida del colegio), y su gravedad, es decir, hasta qué punto dificultan la vida cotidiana y privan al niño de los beneficios de la

escolarización y de la interacción con los otros niños, llevándolos a experimentar momentos de estrés desde muy temprana edad.

La entrada en el colegio debe prepararse con antelación. Esta es una acción preventiva por antonomasia, y supone: 1) Familiarizar al niño con el colegio, por ejemplo, yéndolo a conocer en vacaciones, antes del comienzo del curso, llevándolo a actividades que pueda haber en él, preguntando a amiguitos que ya asisten, etc. 2) Crear expectativas positivas e Ilusión por asistir, hablando siempre con alegría del tema y haciendo hincapié en que representa un paso para ser mayor, y para aprender muchas cosas valiosas. 3) Una acción más directa puede emprenderse instruyendo al niño en habilidades básicas de aprendizaje como: Interés por el material gráfico (acostumbrándolo a ver cuentos impresos), dominio elemental de los instrumentos del grafismo (pintar, rellenar con color, dibujo libre, etc.) y hábito de trabajo sedentario (acostumbrándolo a trabajar cortos espacios de tiempo con tareas similares a las escolares). Sears y Milburn, 1990.

Todos estos ejercicios, pueden llegar a ser de gran utilidad, en el manejo del estrés del niño, llenando a éste de una serie de actividades que le permitirán un mejor desempeño y un menor grado de probabilidad de desarrollar síntomas asociados al estrés, por lo menos durante la primera temporada escolar.

Trianes, 2002, habla de una graduación de la dificultad, la cual representa una estrategia didáctica muy útil en el caso de que la consecución de un objetivo sea muy difícil o compleja para un determinado niño. La técnica del moldeamiento requiere graduar el objetivo que sería el que el niño permaneciese todo el tiempo escolar en el colegio, adaptándose a la actividad y a la relación con los iguales. Un ejemplo podría ser que se trate de un niño de 3 años que llora y "se pone malito" unos 15 minutos antes de salir hacia el

colegio. El procedimiento sería ir consiguiendo logros parciales, reforzando al mismo tiempo al niño, alabándolo ante otros familiares y amigos, recompensándolo con afecto extra, etc. en cada paso conseguido, hasta completar el objetivo final. Una graduación del objetivo podría ser la siguiente:

Asegurar al niño que va a visitar el colegio sólo unos minutos con la madre o padre. Demostrárselo la primera vez, y estableciendo ahí el punto de partida para el progreso.

Se debe mantener este régimen una semana, durante la cual se le irán dando tareas concretas a desempeñar en el colegio, mientras que la mamá espera fuera del salón, para ir alargando el tiempo que permanece en el colegio.

De todas formas, adicionalmente se le debe dar gran importancia, hablarle con ilusión de las ventajas y actividades que va a realizar cuando supere su miedo incrementando el refuerzo y valoración en el ambiente familiar, el cual es completamente fundamental, dentro de este proceso. Por otra parte no hay que olvidar, que el profesorado debe estar muy atento, en casi que el niño quiera devolverse a la casa, es decir, si experimenta un retroceso en algún momento, deben tener mucho cuidado de no desesperarse y demostrarle falta de confianza, por el contrario la actuación correcta consiste en proporcionarle mas ayuda. Unos niños pueden superar los temores y el estrés con mayor rapidez que otros. La familia debe estar atenta y acudir a cualquier síntoma de regresión proporcionando apoyo y sostén para reestablecer la confianza; una vez mas, se hace evidente la importancia de las relaciones familiares, dentro del proceso de adaptación y superación de situaciones difíciles del niño.

Debe evitarse tajantemente que el niño se quede en casa por llorar, mostrar estrés o " enfermarse " porque puede aprender a realizar esas conductas inadaptadas para controlar



el ambiente, al tener éxito con ellas. Los padres deben evitar proteger excesivamente al hijo dejándolo en casa, o reforzarle estos comportamientos dependientes y temerosos. Al contrario, deben tomar el control de la situación ofreciendo al niño un programa alternativo y facilitador. (Trianes, 2002).

Por estas razones, conviene tener una actitud vigilante en los primeros tiempos escolares del niño, ya que es un momento de cambio y adaptación a un contexto nuevo y de superiores demandas y exigencias.

La aparición de primeras dificultades, como por ejemplo peleas, caídas, conflictos como rotura de juguetes o perjuicios relacionados con la interacción social, pueden ser síntoma de que el niño presenta dificultades de adaptación que habrá que analizar, pero también pueden ser ocasionales y sin motivo especial, aunque pueden tener una influencia negativa en la adaptación posterior ya que pueden crear ansiedad asociada, desarrollándose en el niño temor a ir al colegio o a relacionarse con otros niños. (Trianes, 2002)

En Una investigación sobre acontecimientos estresantes percibidos por alumnos de educación primaria y secundaria (Bauwens y Hourcade 1992) encuentran varias categorías de problemas estresores, diferenciando también las respuestas de niños y niñas. Aunque los sujetos de esta investigación tienen edades entre 10 y 16 años, se considera que su opinión puede aplicarse a niños de 7 y 8 años, que ya han cursado dos años de Primaria.

La primera fuente de estrés es el trabajo escolar. Más concretamente, las evaluaciones y las tareas en casa representan una fuente de estrés para estudiantes de Primaria, incluso de 7 y 8 años, tanto chicas como chicos. Otro autor (Spirito et al., 1991) encuentra que, dentro de esta fuente de estrés, a edades inferiores lo que mas les preocupa son las malas calificaciones, seguido de las exigencias de las tareas de casa; en un 9% de la

muestra, el estrés era debido a que no le gustaba ir al colegio. Ya se ha hecho referencia en párrafos anteriores a este último estresor, que puede aparecer a los 5 y 6 años.

La segunda fuente de estrés son las interacciones sociales en el colegio, sobre todo para las niñas en primaria, ya que está asociada a no tener suficientes relaciones y a sentirse solas en la clase o en el recreo.

La tercera fuente es el trato de los profesores, sobre todo, asociada a los comportamientos de algunos como llorar, reírse o ridiculizar a algunos alumnos, y mostrar favoritismos. Estos comportamientos no son frecuentes pero es más probable que aparezcan en la relación con niños pequeños, que no pueden contestar y enfrentarlos. Todos estos factores interrelacionados, pueden llevar al niño o niña a experimentar un pequeño o gran estado de estrés, y en la medida que esto no se remedie, cada vez será mas acentuado este estrés frente al desarrollo académico, influyendo a nivel personal y profesional.

Otro factor importante es la disciplina que se maneja en la clase, percibida como fuente de estrés sobre todo por los varones, y más por los pequeños que por los mayores, sin duda, por la menor capacidad de autorregulación y la mayor dependencia del adulto que muestran los pequeños con relación a las demandas de responsabilidad social y de comportamiento correcto en clase.

En el trabajo de Spirito et al. Citado antes, también los pequeños señalan como estresante tener dificultades con un profesor o profesora; otros presentan problemas de conducta en clase. Esta fuente de estrés puede aparecer a los 7 y 8 e incluso a los 6 años.

Las actividades extracurriculares también son percibidas por los estudiantes de la encuesta anterior, como fuente de estrés debido a los diversos tipos de competición

inherentes como por ejemplo una representación, baile, deporte, etc. Tener un horario muy ocupado también puede ser estresante incluso a la edad de 6 años.

Por otra parte, hablar en público fue señalado como estresor por las niñas, más que por los varones, tanto el exponer un tema ante la clase, dar la lección ante el profesor, o representar un papel en una obra.. Este tema surge en niños mayores de 8 años, por lo general, excepto en el caso de niños muy tímidos, en los que puede aparecer antes. ( Spirito, 1991 ). De acuerdo a lo anteriormente dicho, puede decirse que el niño está constantemente enfrentado a situaciones de estrés, pero que solo con la ayuda de sus profesores, padres y la de ellos mismos, lograrán salir satisfactoriamente, logrando cada vez enfrentarse de manera éxitos a retos mas grande y que requieran de mayor esfuerzo.

El trabajo escolar inicial es el aprendizaje de la lectura y escritura, aritmética básica, recordar datos, aprender a estudiar y tener un rendimiento académico globalmente positivo. Fracasar en el rendimiento escolar es un fuerte estresor a edades superiores (incluso a los 7 u 8 años) y causa frecuente para llevar al niño a consulta psicológica. Además, influye negativamente, dificultando la adaptación escolar y la aceptación de los compañeros. ( Trianes, 2002)

Para muchos niños, estas demandas escolares ponen a prueba sus capacidades, desafiándolas o sobrepasándolas en varios frentes, lo cual es estresante para ellos. El rendimiento presenta demandas complejas ( competencias) que un niño debe conseguir en los primeros años escolares, según lo cita Trianes, 2002) y son los siguientes:

- 1) Atención mantenida a los estímulos de la instrucción y concentración en la tarea.
- 2) Competencia visual, auditiva y memoria de datos puntuales además de memoria comprensiva.
- 3) Habilidad de reconocer símbolos, aprenderlos y manipularlos.
- 4) Habilidad

para integrar nueva información en lo que se ha aprendido antes, seleccionarla y asociar partes de la misma. 5) Habilidades de comprensión de conceptos matemáticos y para realizar operaciones con números. 6) Habilidades para perseverar en el trabajo intelectual, estar abierto a críticas y orientaciones, persistir tras el fracaso, sentir motivación hacia los aprendizajes. 7) Curiosidad, impulso hacia ensayar y corregirse, y otros requisitos que se refieren a hábitos de trabajo sedentario, asistir a clase cada día, etc.

No es de extrañar y en muchos casos se presenta que el niño cuyas capacidades o personalidad no se adaptan bien a estos requisitos presenta dificultades, fracaso, ansiedad y evitación del colegio, como un círculo vicioso que se va autoalimentando a medida que avanza en su escolaridad; así como también pueden presentar problemas los niños poco motivados hacia el trabajo escolar, aunque tengan capacidades intelectuales suficientes para afrontarlo.

Al mismo tiempo, Monjas (1993), expone que no se puede dejar de un lado el que algunos problemas especiales pueden derivarse de la adaptación que debe hacer el niño a las demandas de la disciplina escolar y los requisitos del aprendizaje y rendimiento. En un momento en que el control de su conducta no está bien establecido a los 6 o 7 años, pueden aparecer conductas de oposición, negativismo y rebeldía ante las exigencias de la disciplina escolar; por ejemplo, no cumplir con las tareas, no traer los libros para trabajar, no realizar el trabajo requerido por el profesor, etc. Esta rebeldía puede manifestarse en rehuir el trabajo escolar, abierta o encubiertamente.

Además de estos problemas de rebeldía, estas exigencias pueden no ser satisfechas por incapacidad del niño, como por ejemplo, ocurre en el caso de los niños impulsivos, hiperactivos e inmaduros, en los que el trabajo sedentario continuado se les hace

insoportable. Muchos niños se aburren, se levantan y molestan a los otros, sin completar las tareas, ni terminar los trabajos. En estos niños, el objetivo prioritario es dotarlos de un hábito mínimo de trabajo, dándoles oportunidad de actividad extra, de modo controlado y socializado, estructurando el profesor el ambiente y organizando en detalle la actividad del niño y los tiempos "libres".

Como se mencionaba en párrafos anteriores, la interacción con los compañeros de clase es un contexto muy importante para el desarrollo de competencias sociales, proveerse de amistades, y reafirmar su autoconcepto. Al mismo tiempo, resulta una fuente de estrés importante cuando las relaciones no son satisfactorias y el niño o niña presenta dificultades para ser aceptado por los demás.

Un caso más agudo puede llegar a ser la victimización de un niño por otros. El niño víctima es agredido repetidamente por otros, aisladamente o en pandilla; es el fenómeno llamado Bulling (niños matones o rufianes que controlan el grupo de compañeros que ataca o molesta repetidamente a un alumno que no tiene posibilidades de defenderse). Este fenómeno es menos frecuente que el rechazo cotidiano hacia algunos compañeros de la clase, y no suele darse en la educación Preescolar sino más bien en la Primaria y Secundaria.( Toomey y Christie, 1990).

En estos casos especiales, es cuando la institución, juega un papel fundamental en la educación y protección del estudiante tanto a nivel académico como personal, claro está no es el único responsable, y por esto debe trabajarse conjunto a los padres de aquellos pequeños que estén presentando este problema o incluso a nivel mas general, con todos los padres de familia, con el fin de prevenir situaciones como estas en el futuro.

A continuación, se van a comentar conductas que son síntomas de estrés y emoción negativa ante el fracaso en las demandas de la escolaridad. A su vez, representan formas de manejo del estrés no adaptativas y que conducen a un mayor problema de inadaptación. En niños pequeños, de 5 a 7 años, aún no se encuentra un diagnóstico de fracaso firme, emitido por el sistema escolar; por lo tanto, no suele existir conciencia de fracaso en el propio niño o en su familia. Pero no se puede dejar de considerar la gran estabilidad que tiene, a lo largo de la escolaridad de un niño, la evaluación negativa de su rendimiento, ya que el aprendizaje es acumulativo y carencias de aprendizajes previos pueden llevar al fallo en adquirir aprendizajes posteriores. Por lo tanto, un tema preocupante para los educadores es que un alumno o alumna comience a presentar aprendizajes deficientes en los primeros grados, y más si muestra ansiedad y estrés.

Toomey y Christie, 1990, describen algunas muestras de síntomas de estrés asociado al colegio, en edades de 6 a 11 años, y son las siguientes: 1) Conducta regresiva: Tales como quejas, chuparse el pulgar, volver a mojar la cama, y otras. Suele asociarse con negación a ir al colegio por miedo a algún estímulo concreto como el regaño de un profesor, o que un compañero le pegue a demás, de poder también "hacerse" el enfermo. Este cuadro comportamental debe ser afrontado por los padres en el momento en que aparece. Si persiste, puede considerarse un síntoma de desajuste. 2) Ansiedad, ante el hecho de no saber hacer la tarea o de tenerla mal. Suele darse este síntoma en niños que se preocupan por las cosas, pequeños muy conscientes de las expectativas de los padres; pueden aparecer también fobias y temores más generalizados, que se puede transformar en obsesiones, lo que requiere atención mas especializada. 3) Depresión, no suele ocurrir junto con ansiedad, pero puede aparecer acompañada de síntomas regresivos. Se manifiesta por

tristeza, apagamiento de la actividad, manifestaciones de infelicidad y preocupación. El niño puede volverse más dependiente de las relaciones de apego familiar. 4) Somatizaciones. Suelen darse en niños que no manifiestan verbalmente estrés ni emociones negativas. No se muestran con miedo o rabia, pero se quejan de molestias o dolores (por ejemplo de cabeza, de estómago, trastornos del sueño, etc.). Es una forma de manejar el estrés poco socializada, como si, en vez de sentir dolor o ansiedad, el niño lo reprimiese y lo volviese contra su propio cuerpo.

Todas estas reacciones no son adaptativas pero suponen una llamada de atención o síntoma que un niño experimenta estrés y se siente mal con relación a algún aspecto de la escolaridad. Requieren una atención especial por parte de los educadores, de la que se hablará a continuación.

La familia tiene un papel muy relevante en estas edades en que los niños no tienen percepción de fracaso, y su estrés depende de superar los aprendizajes que los adultos esperan que consigan. Se ha encontrado a través de muchos estudios que existen una serie de conductas por parte de los padres que ayudan a prevenir que aparezca el estrés en los niños como: 1) Crear un entorno que facilite el aprendizaje académico, acostumbrando al niño a leer (u hojear) cuentos, a jugar con pinceles y lápices, a colorear, a escuchar historias, a múltiples actividades que son lúdicas para los pequeños y pueden ser abordadas por la madre o padre con el niño durante momentos de la jornada o fines de semana, relajados y gratificantes para ambos. 2 ) Estar en contacto estrecho con los profesores, en los inicios de la escolaridad, pues los primeros momentos de cómo un niño afronte el trabajo escolar y se adapte serán determinantes y predictores de su éxito escolar y adaptación posterior, 3) Reforzar el trabajo escolar, dedicando unos minutos

preferiblemente al volver del colegio, para pedirle al niño que cuente lo que hizo ese día y que les muestre sus materiales de clase Trianes,( 2002). El valor que los padres atribuyan al trabajo del niño impacta fuertemente en la motivación de éste para el trabajo escolar.

Los padres pueden hacer comprender al niño que lo importante es realizar el trabajo diario y esforzarse, aunque no se consigan resultados eficaces al principio. Conviene evitar proyectar sobre los niños ansiedades o perfeccionismos en cuanto al dominio de estos aprendizajes básicos. Afrontar los resultados incompletos con relajación, haciendo que el niño entienda que se le quiere y es muy importante para los padres, quienes le van a ayudar a superar las dificultades.

En el caso de niños inmaduros (niños que actúan como si tuviesen menos edad), activos y desobedientes, conviene ser conscientes de lo importante que es mantener el cariño y la valoración; tener paciencia en el logro de los aprendizajes académicos, pues como ya se ha mencionado anteriormente, son competencias que aún no tiene y que irán adquiriendo con más lentitud y esfuerzo que otros Trianes, (2002)

En cuanto a recursos externos, prestar apoyo especial (por ejemplo clase particular) a un niño pequeño puede dar resultados positivos si él admite una ayuda en forma de clase extra, al final de la jornada escolar y puede, en este espacio protegido, empezar a desarrollar aprendizajes que en el colegio no consigue al no tener ayuda individualizada Trianes, ( 2002). Incluso, las clases de apoyo dentro del colegio pueden ser de ayuda, siempre que no " etiqueten al niño en el grupo de los desfavorecidos. En las clases diarias, estos niños deberían ser ayudados por medio de una atención más personalizada del profesor, que puede suponer, en el primer año, adaptaciones al sistema escolar que le permitan ir a su ritmo.



Además de estas fuentes de estrés percibidas, los aprendizajes escolares pueden suponer problemas y dificultades que agobien a los niños en los primeros cursos de Primaria.

En primero de Primaria se les enseña formalmente a leer y a escribir, lo que puede ser un conocimiento motivante para muchos de ellos, en el que desean progresar y al que quieren llegar a dominar. Pero existen otros para los que no resulta apetecible el aprendizaje escolar, ni, concretamente, aprender a leer, porque implica capacidades que no tienen (Achenbach, T.M, 1988).

De acuerdo con lo anterior, se puede exponer el caso por ejemplo, de niños inquietos que buscan la actividad física y prefieren conocimientos concretos, sobre los animales o los autos, o bien niños con otros intereses lúdicos. Otro caso puede ser aquellos niños que presentan algún tipo de déficit o dificultad específica para la lectura, escritura y otros aprendizajes escolares básicos, como por ejemplo, el cálculo y las matemáticas. Estos aprendizajes iniciales son fundamentales para progresar en las materias escolares, y sin dominarlos, un alumno está casi destinado al fracaso y una difícil adaptación escolar .

Este tipo de problemas en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas iniciales se categorizan como dificultades de aprendizaje (Achenbach, T.M, 1988). Los niños afectados por este problema se diagnostican porque, estando en la media de inteligencia y sin mostrar ningún déficit sociocultural, muestran menor capacidad de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas (o en alguna de estas materias individualmente). Tampoco presentan daño cerebral, aunque no aprenden en la manera que lo hacen los demás. Tienen capacidad de aprender, pero necesitan procedimientos de instrucción potentes y más individuales.

Estas dificultades aparecen en preescolar y primero de primaria, aunque no se diagnostican normalmente hasta segundo a cuarto. Un niño con estas dificultades puede parecer perezoso o sin motivación, aunque resulta evidente para los educadores que es un niño inteligente. Una consecuencia de la no comprensión del problema es que el fracaso engendra frustración para el niño, que se percibe incapaz de aprender. La correcta evaluación de las dificultades puede proporcionar a padres y educadores una perspectiva correcta para ayudarlo. (Achenbach, T.M, 1988 )

Las dificultades de aprendizaje, aunque se definen por unos aprendizajes o rendimientos escolares insuficientes, tienen además un impacto en la adaptación del alumno al sistema escolar. A los 6 u 9 años un niño es capaz de percibir diferencias entre sus resultados y los de otros, y se da cuenta del éxito o fracaso que alcanza en comparación con los demás niños. El éxito percibido, al igual que ocurre en otras edades superiores, ayuda a incrementar el autoconcepto positivo y la sensación de autoeficacia, es decir, el niño se percibe capaz de conseguir futuros éxitos en esas tareas escolares. El fracaso impacta también en la auto percepción disminuyendo la confianza para lograr éxitos futuros, y conformando una visión de sí mismo más pobre y negativa. Además, en estas edades ( 6 a 9 años) la valoración que hace el profesor repercute en la aceptación social y la preferencia que muestran los compañeros; es decir, un niño con éxito en el aprendizaje, reconocido y valorado por el profesor, tiene más facilidad para ser aceptado y popular entre los compañeros. Consecuentemente, muchos niños rechazados por un grupo a estas edades escolares iniciales, son niños con dificultades de aprendizaje y fracasos escolares. Por eso, existen bastantes estudios que muestran que los niños con dificultades para el aprendizaje de la lectura y escritura desarrollan dificultades para adaptarse socialmente y ser aceptados

por sus compañeros, independientemente de que existan otras características temperamentales o de conductas asociadas, como por ejemplo, conducta agresiva o hiperactiva ( Ashenbach, T.M, 1988).

El estrés originado por no alcanzar el éxito escolar, en cualquiera de las causas mencionadas anteriormente, no puede ser afrontado fácilmente por parte del niño, a estas edades. Afrontar una tarea estresante, según se analiza en párrafos anteriores, requiere percibir alguna perspectiva de éxito, lo cual es difícil para un alumno con este diagnóstico inicial, sin ayudas especiales. Sin embargo, la familia tiene un importante papel que desempeñar, pues es la fuente primera de apoyo y ayuda para estos alumnos pequeños. Por tanto es mejor hablar de afrontamiento por parte de la familia, ya que tiene un papel relevante en la prevención de estrés y su manejo por parte del niño.

Vale la pena resaltar, que muchos padres no reconocen las dificultades de sus hijos, pues no son evidentes hasta que fracasa en uno o dos cursos escolares. Además, el fracaso escolar del hijo no es aceptado de manera constructiva por los padres desde el primer momento, sino que origina respuestas de ansiedad, emoción negativa y otras que intentan evitar esa ansiedad. A veces, los padres no tienen la misma concepción del problema lo que da lugar a falta de coordinación.

Beardslee, W., Keller, M y Klerman, (1993), exponen algunas reacciones iniciales de los padres: 1) Negar el problema o minimizarlo sin considerar la necesidad de intervenir. 2) Culparse, recordando los propios fracasos o buscando errores cometidos. 3) Lamentarse; por ejemplo: " Qué mala suerte, podría tener mucho éxito si no fuera por este problema". 4) Incomprensión; por ejemplo: "¿Por qué no puede aprender como su hermana? ¿Por qué ha

sucedido esto?". 5) Huir, e intentar la solución a través de medicamentos, ir de un psicólogo a otro, etc.

Sin embargo, los niños con dificultades de aprendizaje pueden aprender y progresar activamente. Profesionales con éxito han sufrido de pequeños, este tipo de problemas superándolos en su mayor medida. Existen algunas conductas que pueden ser desarrolladas en aras a evitar sentimientos de fracaso y estrés: 1) Apoyar con cariño y hacer manifestaciones afectuosas que compensen la auto desvalorización del niño. (Dedicarle tiempo). 2) Animar y destacar sus puntos fuertes (por ejemplo deporte, juego físico, habilidades o destrezas manuales, etc.), capacidades e intereses. Utilizarlos para compensar sus limitaciones en el terreno escolar. 3) Demostrar que se le acepta como es y destacar su progreso en otras áreas, su desarrollo humano. 4) Tener expectativas y demandas hacia el niño realistas y a su alcance. 5) Implicarle en decisiones sobre actividades familiares, demostrándole que es un miembro " importante" de la familia y que sus opiniones son tomadas en cuenta. 6) Animarlo siempre, hacerle ver los éxitos en el terreno escolar, transmitirle optimismo y confianza en superar sus dificultades. ( Achenbach, T.M, 1988 )

A continuación, se explicará un poco acerca de los miedos y fobias que presentan los niños con relación al colegio; los primeros, son reacciones a acontecimientos u objetos que son percibidos como amenazantes, implican aspectos físicos como aceleración cardíaca, respiración agitada, etc. También implican sentimientos negativos y pensamientos sobre lo que sucede. La ansiedad, aunque suele acompañar a la manifestación de miedo, tiende a ser más difusa, tiene un estímulo menos definido, con frecuencia es más permanente y puede llegar a convertirse en un estado casi crónico. En cuanto a las fobias son temores

irracionales, más persistentes, inadaptativos y exagerados, que pueden conducir a incapacidades. La fobia suele llevar asociada ansiedad, que es la que agobia a la persona cuando se enfrenta al estímulo fóbico. No obstante, los temores o fobias sólo son graves si son muy persistentes en el tiempo, dos años o más, y debilitan o entorpecen la vida cotidiana del niño. ( Milgram, N. A, 1993 )

Este problema puede aparecer a diferentes edades, más probablemente en la edad preescolar y en la adolescencia. A lo largo de esta investigación, se va a hacer referencia sólo a la fobia al colegio Infantil y en los comienzos de la Primaria. En este caso, esta fobia al colegio es un temor exagerado a ir al mismo. Puede mostrar síntomas de miedo intenso, ansiedad, síntomas físicos como vómitos mareos, y comportamientos de resistencia. Es un síntoma clasificado por la APA (American Psychological Association ) como desorden de ansiedad de separación. Berg, Nichols y Prichard,1969, citados por Sears y Milburn, 1990, diagnosticaron este problema con base en las siguientes descripciones: 1) Dificultad extrema para asistir al colegio, acumulando a menudo prolongadas ausencias. 2) Trastorno emocional severo, mostrando excesivos miedos, cambios de humor, quejas de sentirse mal, incluso con síntomas sin causa orgánica manifiesta, cuando se le enfrenta a ir al colegio. 3) Regresar a la casa desde el colegio, con consentimiento de los padres. 4) Ausencia de conductas problemáticas como agresividad extrema, conducta destructiva u otros.

Aunque los niños que padecen esta fobia son considerados de inteligencia normal, se admite que pueden ser, con frecuencia, niños inmaduros, más dependientes y más deprimidos que los que no muestran estos síntomas. Algunos pueden haber padecido experiencias previas desagradables que les han hecho asociar ansiedad con la asistencia al colegio. Estas experiencias no tienen por qué ser conocidas o evidentes para sus

educadores, sino que pueden haber sido vividas así por la interpretación que haya hecho el niño debido quizás, a una mayor sensibilidad. Es decir, la fobia puede estar precedida por estrés y miedos concretos (Berg, Nichols y Prichard,1969, citados por Sears y Milburn, 1990)

¿Cómo manejar esta situación? En la mayor parte de los casos se hace necesaria la ayuda del psicólogo. No obstante, en párrafos anteriores cuando se hablo sobre los comienzos de la escolarización, se explicaron algunas directrices que pueden ayudar a los padres a superar esta conducta problemática.

El temor, es un estresor que afecta la conducta escolar cuando el niño desarrolla un sistema de explicaciones causales de sus éxitos o fracasos.

Existen tres dimensiones que caracterizan a las atribuciones causales sobre el éxito o fracaso escolar que hacen los niños, y también los adolescentes y jóvenes. ( Monjas, 1993 ).

El lugar de la atribución: según el cual, el éxito o fracaso puede ser atribuido a causas internas al propio niño, como la habilidad innata o el esfuerzo; o a causas externas, como mala suerte en el examen o pensar que los otros niños le molestan

La controlabilidad: supone que el niño cree que puede o no puede influir en esa causa.

La estabilidad de una causa supone diferenciar si es ocasional o se trata de un factor que actúa permanentemente. Por ejemplo, la suerte, buena o mala, sería externa, incontrolable e inestable; el esfuerzo como causa de éxito o fracaso sería interna, controlable y estable, si es un hábito.

Se comentan, a continuación, resultados de investigaciones realizadas con alumnos, de 11 a 18 años: se incluyen aquí porque resulta interesante conocer estas complejas asociaciones para comprender mejor cómo afecta un buen o mal rendimiento escolar el desarrollo personal de los alumnos, a través de procesos que comienzan en los primeros grados.

Atribuir el éxito en una tarea a factores internos y controlables, como por ejemplo, el esfuerzo o la competencia y habilidades adquiridas, parece construir la percepción de autoeficacia que puede definirse como la creencia en su propia capacidad o habilidades para resolver situaciones concretas. (Garmenzy, N. 1983, citado por Trianes, 2002 ).

Un niño con alta autoeficacia para los estudios desarrollará expectativas de éxito futuro y persistirá en el estudio. También puede predecirse que elegirá tareas y metas de dificultad intermedia, que se ajusten a sus posibilidades facilitando así el éxito. Sus sentimientos serán de orgullo personal y confianza en sí mismo. En cambio, atribuir el fracaso a factores internos e incontrolables, como la incapacidad o falta de inteligencia, es particularmente dañino y puede provocar estrés en el alumno, que adquiere una visión de sí mismo como fracasado e incapaz, desarrollando expectativas de fracaso futuro que le llevarán a abandonar la tarea o el estudio, adoptando una postura pasiva y desinteresada. Al mismo tiempo, puede presentar una perspectiva poco realista, al rehusar las tareas de dificultad intermedia por temor a no superarlas prefiriendo las muy fáciles o muy difíciles, que le proporcionan la Justificación de su fracaso esperado. Vergüenza y humillación son sentimientos asociados a la percepción de fracaso personal. (Garmenzy, N. 1983, citado por Trianes, 2002 ).

Atribuir el fracaso a factores internos pero controlables, como por ejemplo, haber estudiado poco, puede hacer que el alumno sienta culpa o responsabilidad en el mal resultado, y como consecuencia se motive a superarlo. Esta atribución no es tan dañina para el autoconcepto del alumno y, desde el punto de vista de los educadores, es preferible, pues enfatiza el control personal, logra una conducta reparadora y estimula el sentido de autoeficacia, si logra finalmente un éxito tras esforzarse.

Por último, atribuir el éxito escolar o social a la suerte o la casualidad, no influye en la autoeficacia percibida pero tampoco motiva al alumno ni le lleva a desarrollar un hábito eficaz de estudio. (Garmenzy, N. 1983, citado por Trianes, 2002 ).

Los alumnos a los que el fracaso académico les es más dañino son los que están motivados, más que por el aprendizaje o el desarrollo de competencias, por no quedar mal ante los demás. Estos son alumnos más dependientes de la comparación con otros, y que buscan la aprobación social. El fracaso les hace sentirse desesperanzados, creyendo que es incambiable ya que se debe a la propia incompetencia, y es una fuente de estrés importante para ellos. Puede producir depresión y una situación particularmente grave llamada " indefensión aprendida" en la que el niño percibe que haga lo que haga no puede evitar el fracaso o que se le repruebe, con lo que cae en situación de pasividad total, ansiedad y depresión (Garmenzy, N. 1983, citado por Trianes, 2002 ).

La experiencia de fracaso escolar y las explicaciones que construye el alumno se producen muy pronto, en los primeros grados del colegio. Una vez diagnosticado el fracaso en un niño (por las malas notas, aun sin diagnóstico oficial), en los primeros años, es difícil que lo supere a lo largo de su escolaridad. Además, a medida que progresan en los cursos,



los alumnos se sienten con menos autoeficacia para el estudio, se perciben a sí mismos más fracasados para el aprendizaje y menos interesados en él.

Se describen aquí algunas tácticas asequibles a los, profesores y padres, para construir una fuerte sensación de eficacia personal que combata la ansiedad por fracasar:

- 1) Proponer tareas al alcance del niño. Asegurarse de que posee los requisitos necesarios, pues si no es así, la tarea resultará inalcanzable.
- 2) Atribuir el éxito internamente, por ejemplo, comentándole al niño "Ves qué bien sabes hacerlo cuando te esfuerzas."
- 3) Atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo, instando al niño a mejorar el esfuerzo o a esforzarse más. La idea es que siempre se puede mejorar un resultado.
- 4) Ser muy cuidadosos en no hacer comentarios descalificadores, percibidos y registrados siempre por el niño que los traduce como que él no vale nada. Por ejemplo: "No hay manera de que consigas hacer esto bien", o bien "tú no sirves para hacer esto". Si hay que estimular al niño conviene hacerlo siempre atribuyendo el fracaso al poco esfuerzo ocasional, por ejemplo: "Hoy no has trabajado con ganas", y
- 5) Procurar experiencias de éxito compensadoras, en otras áreas diferentes, como en relaciones sociales, dibujo, deporte o ayuda en casa. ( Barton, M, L y Zeanah, 1990)

El psicólogo es el profesional adecuado que dispone de técnicas para conseguir este aprendizaje, pero todos aquellos padres que estén documentados acerca del tema, puede ayudar.

Se trata como puede observarse, de enseñar al niño un control de ideas irracionales que suelen estar en la base de preocupaciones obsesivas o no adaptativas, ayudándole a afrontar unos resultados escolares tan buenos como esperaba o dificultades que surjan, de manera mas hábil cognitivamente, ya que, si un niño ha tenido una experiencia anterior

negativa de fracaso, es más probable que sienta ansiedad ante el riesgo de repetirla ( Knaus, 1977).

Sin embargo, no toda la ansiedad ante la tarea es negativa, sino que existe una ansiedad positiva, en cuanto que facilita el rendimiento activando al alumno, mientras que la negativa lo dificulta. Algunos autores creen que la ansiedad que se conoce como negativa ocurre porque, en lugar de centrarse el niño en las demandas de la tarea, se centra en la preocupación por el fracaso, y en la vivencia de sensaciones del sistema nervioso autónomo (taquicardia, sudor, etc, ) lo que hace que pierda tiempo necesario para completar con éxito el trabajo. Los alumnos que muestran ansiedad ante los exámenes presentan déficit cognitivo y atencional. Los déficit cognitivos consisten en percibir la situación evaluativa como amenazante. El déficit de atención se manifiesta en que se distraen fácilmente debido a la preocupación y a atender a las señales de activación autónoma ( Knaus, 1977).

Lo anteriormente expuesto, se puede resumir de la siguiente manera: Las investigaciones señalan que la respuesta de ansiedad aprendida se forma en los años preescolares y se estabiliza en los escolares. En su origen, existen experiencias en las que el niño fracasa en colmar las expectativas de los padres, que si ven el fracaso como falta de esfuerzo, pueden sentir enfado más o menos manifiesto, lo que a su vez, hace sentir culpa al hijo. La culpa puede ser estimulante en pequeñas dosis porque puede responsabilizar al niño y animarle a esforzarse para evitar el fracaso. Pero también puede hacerle sentir ansiedad que interfiera con la mejora en el rendimiento.

Si por el contrario, los padres piensan que el niño no obtiene mejores resultados porque no tiene capacidad o inteligencia, pueden sentir lástima e intentar protegerlo. Esta reacción percibida por el niño puede hacerle sentir vergüenza y ansiedad, y volverle muy

dependiente de la protección de los padres, llegando a evitar cualquier situación de evaluación si no están los padres presentes.

Por otro lado, existen algunos profesores autoritarios que suelen castigar o regañar a los estudiantes contribuyendo de esta forma a aprender la ansiedad ante ser evaluado. Por el contrario, educadores, padres o maestros, percibidos como poco autoritarios, poco sancionadores y deseosos de ayudar, obtienen alumnos con escasos niveles de ansiedad. Algunos autores entre estos Sears, y Milburn, (1990), señalan que si el educador es una persona ansiosa puede influir para una mayor ansiedad en sus educandos. Por lo tanto, los educadores deben ser conscientes de sus expectativas sobre el alumno. Si son muy altas, el niño puede crear ansiedad; si son muy bajas, también puede crear ansiedad al sentirse el niño desvalorizado. Además de esto, deben ser conscientes de la atmósfera que hay en la clase o en casa. Si existen frecuentes conflictos, tensiones y situaciones que amenazan la seguridad del niño, se puede precipitar una ansiedad que desmotive para el aprendizaje.

Los padres deben autoevaluar su propia ansiedad y temores para no estar creando una situación familiar sobreprotectora o modelando temores en el pequeño. Deben ser positivos hacia la escuela, los profesores y las actividades que el niño hace. Si desaprueban el colegio, es preferible buscar otro que se acomode más a sus preferencias.

Existen a su vez, una serie de técnicas que forman parte de la actuación profesional del psicólogo y resultan complejas para los padres, que tendrían que documentarse y son las siguientes: 1) Desensibilización sistemática: Es una técnica muy utilizada para bajar los niveles de estrés aunque no ayuda a que mejore el rendimiento. Consiste en adaptar las exigencias durante un tiempo, exponiendo gradualmente al niño a la situación temida mientras permanece relajado en su presencia. Hasta que la respuesta de ansiedad disminuye

entonces se le expone al siguiente nivel del estímulo temido. Basándonos en esta técnica, hemos recomendado en las dificultades de adaptación inicial al colegio, llevar al niño poco a poco, aumentando su permanencia en ella, haciendo que juegue y se divierta mientras está allí, permaneciendo más tiempo cada vez.

2) Relajación. A ciertos niños hiperactivos se les puede enseñar a relajarse y evitar la ansiedad. Por ejemplo, la técnica de la tortuga consiste en pedir a los pequeños que recuesten la cabeza entre los brazos apoyados sobre la mesa y que pongan el cuerpo duro y lo aflojen respirando para inducir la relajación. Se les puede enseñar que cuando estén muy excitados o irritados hagan " la tortuga" hasta que consigan tranquilizarse. Descarga de actividad. Supone que el profesor permita al niño una actividad de escape, cuando lo vea en gran tensión por las actividades de clase. Por ejemplo, puede permitirle salir al patio del recreo a jugar un poco cuando tenga muchas ganas de irse a casa.

3) Procedimientos cognitivos. Han sido utilizados para enseñar al niño a centrarse en la tarea evitando los pensamientos interferentes, como la preocupación. Esta técnica no sólo reduce la ansiedad sino mejora el rendimiento del alumno. Es más compleja y requiere enseñar al niño autoinstrucciones para controlar su conducta.

4) Aprendizaje por observación. La observación de modelos que manejan con éxito la situación temida ha sido utilizado para la reducción de ansiedad y la mejora del rendimiento. Por ejemplo, relajando al niño e induciéndole a imaginar situaciones con protagonistas de cuentos o héroes que " no tienen miedo".

Y 5) Aproximaciones multicomponentes. Intentan influir en las creencias del niño, su autolenguaje sus habilidades de estudio y la conducta de responder al examen. Pueden ser más efectivas que un procedimiento solo. Son técnicas profesionales. ( Sears y Milburn 1990).

La inadaptación y el fracaso escolar, supone a su vez, una categoría amplia de problemas diversos que impactan sobre la adaptación del niño al sistema escolar. No se va aquí más que a mencionarlo, pues tiene complejas ramificaciones. Tiene que ver con el hecho de que el colegio posee sus normas, expectativas y valores, que representan lo que se llama "cultura escolar" (Sears y Milburn 1990).

Ya se ha explicado antes la cantidad de demandas y restricciones que puede suponer para un niño no preparado por su ambiente familiar, adaptarse a la vida en el colegio. En los primeros grados de la primaria se produce un amplio número de problemas y fracasos de adaptación a la disciplina o en el progreso y aprendizaje. Esta inadaptación escolar puede tener diversas causas y ser un fenómeno complejo, como se acaba de decir. Desgraciadamente, una vez que se produce en los primeros grados es muy estable a través de toda la escolaridad no logrando el colegio modificar saludablemente esa situación con sus recursos.

En un conocido estudio (Cowen, Weissberg y Guare, 1984, citado por Trianes, 2002) se evaluaron cuatro tipos de factores comparando niños de primero a cuarto grado de primaria diagnosticados por desajuste escolar con otros no diagnosticados con problemas. Los cuatro factores fueron: características personales y físicas, incluyendo estatura y otros rasgos físicos, y medidas de salud; acontecimientos estresantes de la vida, como muerte de un familiar, divorcio, dificultades económicas de la familia, cambio de escuela o de barrio, nacimiento de un hermano, y otros; asistencia recibida de servicios de salud, participación en actividades terapéuticas o educativas (como excursiones, etc.; información sobre la familia, su forma, nivel educativo y de empleo, implicación de los padres en la educación de sus hijos, etc.).

Los niños con desajuste escolar eran calificados con características personales menos atractivas y poco habilidosas, y presentaban con mayor frecuencia problemas médicos continuados. Los acontecimientos de la vida estresantes eran, en el grupo con desajuste, en primer lugar el cambio de colegio, seguido muy de cerca por divorcio de los padres y dificultades económicas y enfermedades de éstos; todos con una frecuencia considerable. Por el contrario, los niños adaptados sólo citaron, con una frecuencia relevante, el estresor de cambio de colegio. Los alumnos del grupo inadaptado habían recibido educación de apoyo, y servicios de salud mental y de reeducación del lenguaje en proporción mucho más alta que el otro grupo, aunque sin resultados efectivos. En cuanto a la familia, las diferencias significativas estuvieron en que el grupo inadaptado presentaba padres que participaban poco en la educación de sus hijos, que el padre no era el natural, con mayor frecuencia que en el otro grupo, quien también presentaba un mayor porcentaje de padres con empleo, Cowen, Weissberg y Guare, 1984, citado por Trianes, 2002). Esto comprueba una vez mas, la importancia de conocer todos aquellos factores que favorecen la prevención del estrés en los niños, el papel que juegan los padres de familia dentro de el estrés vivido por sus hijos, y como una adecuada adaptabilidad es determinante en los alumnos durante los primeros años de su vida escolar.

Frecuentemente se diagnostica la inadaptación escolar según la conducta del niño en la clase y con relación al rendimiento escolar. En una concepción más amplia de la inadaptación escolar, se encuentra que tiene relación, en muchos casos, con unas específicas condiciones medioambientales. Un menor atractivo físico y aspecto saludable, más acontecimientos críticos estresantes en sus vidas, diagnosticados y etiquetados por servicios de apoyo y de salud mental, una familia con dificultades económicas y baja

implicación de los padres en su educación son factores causales frecuentes que unen sus efectos para producir el fracaso escolar. Podríamos concluir estableciendo que existe una fuerte relación entre factores estresantes familiares y personales, factores de riesgo sociales y comunitarios, y el producto final de inadaptación y fracaso escolar. ( Trianes, 2002).

Dentro de los diferentes aspectos que pueden producir estrés en los niños a diferencia de los ya mencionados, se encuentra, las interacciones con los iguales (niño-niño) representando el contexto más importante de desarrollo, después de la familia, y fuente de aprendizajes clave para el desarrollo de relaciones sociales amistosas y felices con otras personas, lo cual conduce al desarrollo saludable del ser humano.

La educación en la familia y en colegio, persigue como objetivo clave, desarrollar en el niño habilidades y competencias para una interacción continua y habilidosa con sus amigos y compañeros. El resultado de esta interacción competente es la aceptación de los otros, la popularidad y tener amigos. Además, el éxito social incrementa, desde temprana edad, el sentimiento de autoeficacia social, al sentirse hábil para hacer amigos y para desenvolverse en situaciones de juego con otros niños Trianes, 2002.

Dentro de las sociedades occidentales consideran importante que los niños aprendan a interactuar, a expresarse y a desenvolverse hábilmente en situaciones sociales. Las habilidades para desenvolverse en las interacciones con otros varían ampliamente en los individuos debido a factores disposicionales y aprendidos. Existen combinaciones de estos factores que hacen que un niño no sea hábil inicialmente, o no apetezca las relaciones con otros Trianes, (2002). Por ejemplo, los niños hiperactivos tienen dificultades para controlar sus emociones y su conducta psicomotora, así como los que tienen algún tipo de retraso en el desarrollo, por lo cual son poco diestros para los juegos o para comprender las reglas que

los rigen, o los niños tímidos por temperamento a los cuales la interacción con otros puede asustarles porque están más necesitados de la protección que les brinda la familia, como se mencionó anteriormente; por último, los niños que, por temperamento, no controlan bien sus reacciones emocionales, por lo que están abocados a tener poco éxito entre los iguales.

Existen, pues, muchas situaciones particulares que pueden hacer percibir el contexto de los iguales como amenazador, excesivamente difícil o exigente, o poco atractivo. Debido a lo inevitable de la interacción con otros niños, en el colegio u otros lugares, estas relaciones con iguales pueden acarrear, inmediatamente o a largo plazo, estrés y emociones negativas, asociadas a resultados pobres, fracaso social y rechazo o aislamiento.

Para finalizar esta investigación y profundizar un poco mas en este tema, se expondrá como primer punto, el papel que juega el contexto de las relaciones con otros niños para un desarrollo sano y progresivo. En segundo lugar, se hablará de tres tipos de situaciones con iguales que pueden acarrear estrés y emociones negativas: dificultades en la amistad, rechazo de los demás niños y timidez. Se repasarán algunos factores internos que influyen en el fracaso de las interacciones con iguales y, por último, se expondrán procedimientos y recursos para prevenir el estrés debido al fracaso social y al rechazo o desinterés de los otros niños, haciendo énfasis en lo que puede hacer la familia y el colegio, y las habilidades que se pueden enseñar al niño inhábil, de los 3 a los 10 años.

El contexto de las relaciones entre iguales juega un papel muy relevante en la socialización de un niño, junto con el de otros agentes que operan en diferentes situaciones. Hoy se piensa que las influencias del contexto familiar guardan relación con las competencias que muestran los niños, en las primeras edades, en el contexto del juego con otros niños, a través de procesos moduladores de estas relaciones que son, por naturaleza,



multivariadas ( Brofenbrenner y Crouter, 1983, citado por Trianes, 2002). Esto quiere decir que puede establecerse una relación causal entre las experiencias de niños preescolares en la familia y la calidad de las primeras relaciones con iguales. Pueden desarrollarse modelos acerca de qué variables median, y en qué dirección influyen.

El contexto de las relaciones con iguales contribuye, además, al desarrollo de procesos que ayudan al niño a relacionarse con el mundo exterior, como por ejemplo el lenguaje, la habilidad de coordinar una acción con la de otros, la autorregulación emocional y conductual, experiencias y atribuciones básicas acerca de los otros y su relación con el yo. En este contexto de las relaciones con iguales se desarrolla también la adquisición de valores, habilidades y conocimiento que forman su competencia social y emocional, y que sustentará su capacidad de hacer relaciones con otras personas (Hartup, 1983, citado por Trianes, 2002).

La socialización del niño pequeño ocurre en dos etapas, según lo expuesto por Hartup, 1983, citado por Trianes, 2002 ): En la primera, los padres y otros adultos significativos enseñan al niño habilidades sociales y de autorregulación básicas. Estas relaciones adulto-niño son desiguales y verticales, puesto que los adultos utilizan su poder, conocimiento y autoridad para educar al niño. La segunda etapa supone unas relaciones horizontales e igualitarias, porque interactúan individuos con el mismo poder y conocimiento, es decir, cada niño participante debe aportar un esfuerzo semejante desde una posición similar, para resolver los problemas o desenvolverse en las tareas sociales.

Las relaciones niño-niño son de tal índole que ofrecen al pequeño la oportunidad de ampliar y desarrollar las habilidades aprendidas en la relación con los adultos familiares.

Las relaciones con los iguales se desarrollan aceleradamente desde que entra en la Educación Infantil y escolar y llegan a cobrar importancia clave en la socialización y el desarrollo socio -cognitivo, incrementándose su papel por encima del de la familia. Los iguales, amigos y compañeros de clase, se convierten en fuentes de apoyo, seguridad e intimidad recíprocas. Estas estrategias y habilidades cambian con la edad, siendo cada vez más eficaces y complejas. (Trianes, 2002 )

Un ejemplo de lo anteriormente expuesto, puede ser el cambio que se produce desde la primera infancia a la edad del jardín . El período de los 16 o 18 meses hasta tres años se caracteriza por una interacción social cada vez más orientada a objetivos, más complementaria y coordinada a la acción de otros. La aparición de una comunicación basada en el lenguaje junto con la consolidación locomotora juegan un papel muy relevante en esta transformación de la interacción. También aparecen las primeras amistades, que se caracterizan por una clara preferencia para el juego, afectos compartidos y Juegos más sofisticados, aunque suele concedérsele poca importancia a estas amistades tempranas, que son menos estables; sin embargo, los niños adquieren habilidades sociales por su participación, sobre todo si se mantienen en el tiempo. ( Trianes, 2002 )

A partir de los 3 años, el desarrollo y la escolarización se combinan para producir interacciones más frecuentes y de mayor calidad, aunque también aumentan los conflictos entre iguales frecuentemente por el uso y posesión de objetos, o por disparidad de intereses, aunque estas peleas implican también el control de un niño por otro. No obstante, en el jardín de niños va declinando la proporción de peleas e incrementándose la conducta prosocial y las actividades compartidas. Aunque las amistades son todavía inestables, este

período se caracteriza por un juego más elaborado y complejo, incluyendo temas fantasiosos. Los niños permanecen más tiempo jugando con sus amigos. ( Trianes, 2002 ).

En las relaciones sociales de los niños de 2 a 8 años, se distinguen dos contextos diferentes muy relevantes: las amistades y los compañeros de clase. En primer lugar tocamos las relaciones entre las competencias aprendidas en el seno de la familia y las que se muestran en relación con los iguales. ( Trianes, 2002)

Investigaciones señalan que el ajuste social y emocional con los iguales depende en los niños pequeños, de dos factores igualmente importantes: características temperamentales y estilo de interacción que el niño aprende en las primeras interacciones con los padres. El contexto familiar puede influir directamente en la calidad de las relaciones con los iguales, interviniendo en cómo el niño interpreta, procesa y responde a los estímulos sociales y en cómo controla las emociones. También puede tener un efecto indirecto, facilitando o no la calidad de las interacciones sociales. Las relaciones del contexto familiar y de los iguales son difíciles de estudiar, a causa de que se influyen uno a otro, de tal manera que cuesta establecer cuál es la causa y cuál el efecto. (Travillion y Snyder, 1993 ).

Existen modelos teóricos (aunque basados en datos de investigación) que intentan explicar esta relación entre los dos contextos. Por ejemplo Travillion y Snyder (1993) intentan comprender el vínculo entre familia y relaciones con iguales, en niños de 4 y 5 años, basándose en dos aspectos centrales: prácticas de disciplina e implicación de los padres en la educación de los hijos. Ambas variables afectan la calidad de las primeras relaciones con iguales. Además, suponen que este efecto es mediado por las habilidades

autorregulatorias y sociales del niño, y por parte de los padres, por el nivel de estrés experimentado.

El modelo utilizado por estos autores asume que la influencia va desde la familia al contexto de iguales; por tanto, las relaciones con iguales dependen de la calidad de las relaciones en familia, en edades infantiles. Encuentran que disciplina dura y castigo físico, junto con bajas expectativas de los padres hacia el desarrollo del niño, se asociaban a una conducta agresiva y rechazo de los iguales. También resulta que una pobre implicación de los padres en la educación de los hijos parece asociarse a inhibición social, que produce indiferencia de los iguales.

Los autores encuentran también que las habilidades de autorregulación emocional son un requisito para desarrollar habilidades sociales. Estas se aprenden muy pronto, en el contexto familiar. En cuanto al estrés sufrido por la familia, no guarda relación con proporcionar o no, una socialización adecuada al hijo (Travillion y Snyder, 1993 ).

Existen diversas vías de influencia del estilo de crianza de los padres sobre las habilidades sociales de los hijos pequeños. En el juego físico del padre o madre, el hijo pequeño aprende a disfrutar jugando, a coordinar sus acciones con las de otro, a controlar su emoción y a comprender el impacto de su conducta en otras personas. La expresión de afecto y emociones por parte de los padres también le enseña a mostrar adecuadamente sus emociones, así como a reconocer las señales en otros niños. Los padres enseñan también a regular las emociones, corrigiendo y socializando las expresiones inadecuadas (por ejemplo, los berrinches). Actúan como modelos de los cuales los hijos aprenden, día a día, habilidades nuevas.

Por otra parte, las amistades presentan gran relevancia y significación en el desarrollo y ajuste infantil; permiten atisbar las carencias y problemas que puede sufrir un niño si carece de ellas o no es hábil para comunicarse fluidamente con sus amigos. Se llama amistad a una relación recíproca, voluntaria y no obligatoria y que crea lazos de afecto. Es una relación social más estrecha y cerrada que las que se mantienen con muchos compañeros de clase o de juego. Incluso, en edades tempranas, un niño pasa más tiempo jugando con un amigo que con un simple compañero de juegos ocasional o de menos intimidad. Con amigos, los juegos se hacen más complejos e imaginativos. Las características relevantes de la amistad en la infancia comparten bastante de los rasgos propios de las amistades en otras edades superiores. Algunas de estas características citadas por Parker, Rubín, Price y DeRosier, 1995, son :

- 1) Las amistades en la infancia proporcionan seguridad emocional en contextos nuevos o percibidos como amenazadores. Por ejemplo, un niño pequeño, en una situación nueva o poco familiar, puede incrementar la conducta de exploración y sentir seguridad si está acompañado por un amigo, tanto como por un familiar.
- 2) También proporcionan contextos para aprender intimidad y expresar afecto. La expresión de cuidado, preocupación y afecto se dan espontáneamente en la amistad entre niños, la cual suele, en estos primeros años, darse con más frecuencia entre niños del mismo género.
- 3) Proporcionan situaciones óptimas para el desarrollo de reciprocidad, es decir, para aprender a prestarse ayuda. Con 5 o 6 años, los amigos se prestan asistencia física en las dificultades, información y consejo en tareas escolares y cooperación en los juegos y actividades lúdicas.
- 4) Proporcionan situaciones idóneas para el desarrollo del autoconcepto, sobre todo de la llamada autoeficacia personal. Este efecto ocurre porque los niños tienden a la comparación social (comparar sus resultados o

características con los de otros niños). Mediante la observación de cómo reaccionan los otros ante su conducta, el niño percibe la imagen que tienen de él, y que va interiorizando. Además, percibe y comprende las diferencias entre los logros de sus amigos y los suyos, dándose cuenta, como resultado de esos procesos de comparación, de su éxito o fracaso. Por otra parte, la observación de la conducta de sus amigos y sus éxitos puede inspirarle para esforzarse más y mejorar las posibilidades de tener éxito en un objetivo. 5) Se caracterizan las amistades infantiles por proporcionar diversión, estimulación y compañerismo. Las actividades compartidas crean un sentimiento de compañerismo, más patente en edades escolares. Los niños se divierten más jugando o realizando actividades con un grupo de amigos que individualmente.

Además, a todas las edades, la amistad, contribuye a facilitar al niño el manejo de los estresores de la vida. Se considera un escudo frente al estrés, ya que aporta apoyo y recursos, incluso a las edades iniciales que estamos considerando. En la infancia, los amigos prestan apoyo para jugar, lo cual es un tipo de apoyo instrumental muy importante; proporcionan recursos para resolver situaciones conflictivas como puede ser no tener con quien jugar, o desear jugar con el juguete que tiene el amigo. También pueden compartir y ayudar en caso de una carencia o problema. Proporcionan además, una alta frecuencia de interacción, lo cual es contexto de beneficios mutuos, como ya se ha explicado (Parker, Rubín, Price y DeRosier, 1995).

La amistad en la infancia tiene un potente efecto amortiguador para mitigar el estrés ; aunque no es bien conocido cómo se produce este poderoso efecto de amortiguación del estrés, Berndt (1989) señala lo siguiente: 1) Representa más ayuda un amigo que satisface una necesidad específica del niño frente a un estresor, que cualquier amigo en general. Por

ejemplo, un amigo del colegio que viva cerca de la nueva casa, en la que el niño va a vivir tras el divorcio de los padres, es de mayor ayuda que un amigo mas íntimo y de más tiempo que viva más lejos y cuyo contacto se convierta en más ocasional. 2)La mayor ayuda que representa la amistad se da cuando el niño es consciente del problema y del estrés que sufre y puede comunicar sus emociones, pues entonces el amigo podrá asegurarle que si el afecto es percibido y compartido. Esto no ocurre antes de los 7 u 8 años.

Lo expuesto anteriormente, explica que el no poseer amigos o tener muy pocos origina en el niño pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales importantes que no pueden aprenderse en otro contexto diferente. Además, puede originar sentimientos de soledad, estrés e insatisfacción personal. Vale la pena resaltar, que uno de los motivos más frecuentes de consulta psicológica son las dificultades de relación de un niño con sus iguales, acompañadas por lo general de otras complicaciones escolares o problemas de conducta.

Presentar en la niñez unas relaciones interpersonales problemáticas pone en riesgo de padecer un ajuste pobre en la adolescencia y vida adulta. Esta predicción se ha estudiado empíricamente, analizando casos retrospectivamente. Se ha analizado adultos que muestran dificultades psiquiátricas y desórdenes individuales, quienes han informado de haber presentado dificultades de interacción social en la infancia. Otro tipo de investigación mas interesante ha seguido a niños detectados en la infancia con dificultades hasta la adolescencia y adultez, encontrando también que la agresividad o timidez excesiva, a juicio de los profesores, predicen un bajo ajuste, independientemente de la inteligencia y el status social (Berndt, 1989).

En un reciente estudio, Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992 evaluaron a niños de 9 años, hasta 5 años después, encontrando que los niños inicialmente rechazados por sus compañeros desarrollaron después problemas de conducta, peor rendimiento académico, problemas de drogas, repitieron curso y abandonaron los estudios en mayor proporción que otros niños no rechazados. Concluyeron que el rechazo de los compañeros en la infancia supone un riesgo para desajuste y problemas a largo plazo.

Esta predicción de desajuste posterior se basa en dos modelos diferentes (Parker y Asher, 1987, citados por Trianes, 2002). En algunos casos, puede existir una vulnerabilidad subyacente manifiesta en una conducta desadaptativa con los iguales, que puede tener una causa constitucional (por ejemplo, un temperamento determinado, hiperactividad o retraso mental) o ambiental (un contexto familiar que haya fracasado en darle afecto seguro) que influye en originar problemas en la relación con los iguales. Aquí, la vulnerabilidad previa es la causa principal de la predicción de inadaptación y desajuste, desempeñando los problemas con los iguales un papel subordinado; es el caso de niños que presentan alto riesgo de desarrollar inadaptación futura debido a la presencia de problemas en el desarrollo, cuyo efecto interactúa con las dificultades en las relaciones con amigos y compañeros de clase.

Un segundo caso es el de los niños que, sin una vulnerabilidad previa, en las relaciones con los iguales desarrollan problemas, que son, por sí mismos, un factor que trastorna el desarrollo. Cuando se dan en la infancia, pueden acarrear desadaptación y desajuste más tarde. Los problemas y dificultades en la relación con los iguales pueden privar al niño de experiencias de socialización importantes y del apoyo que proporcionan los amigos y las relaciones positivas. Concretamente, la falta de esta experiencia puede



hacer experimentar más estrés, y dificultar el desarrollo de habilidades sociales flexibles y maduras. Además, existen menos oportunidades para el desarrollo de pensamiento moral y para acrecentar el conocimiento de normas y valores sociales a los que adecuar la conducta. En estos niños, dificultades en la relación con otros les originan deficientes aprendizajes y carencias posteriores, sin que exista una causa previa que les haya predisposto a las dificultades sociales (Parker y Asher, 1987, citados por Trianes, 2002).

En los niños de más de 6 años, se produce estrés por causa del rechazo o de unas deficientes relaciones con compañeros y con amigos debido a la toma de conciencia de las dificultades y fracasos sociales, coincidiendo con una cierta evaluación social del retraimiento como problema, por parte de educadores compañeros de clase. Aparece más en los niños rechazados como solitarios inhibidos y en los aislados, que en los agresivos e hiperactivos. Puesto que requiere cierta reflexión sobre el yo y sus resultados, sensibilidad a la valoración social y a la comparación con los resultados de sus compañeros, aparece ,sobre los 6 y 10 años, coincidiendo con el desarrollo cognitivo de operaciones concretas ( supone la capacidad de tener varios puntos de vista en cuenta, simultáneamente, para valorar un resultado, la distinción entre el yo y sus resultados y otras habilidades ) y parece estable a través del tiempo. El estrés a estas edades tempranas puede estar implicado en el desarrollo de sentimientos de soledad y depresión en la infancia media y adolescencia. (Berndt,1989)

Padres y educadores saben que ciertos niños conscientes y reflexivos, al percibir que los compañeros de clase no quieren jugar con ellos, no les prestan cosas o no les tratan como a otros niños aceptados, pueden experimentar tristeza, sentimientos de soledad y

ansiedad. A estas edades tempranas, 6 a 10 años, los niños pueden sufrir mucho a causa de las relaciones con los compañeros de clase. ( Berndt, 1989 ).

Por otra parte, existen grupos diferentes de niños que presentan una baja interacción con sus iguales (Asendorpf, 1993). Se tratará aquí tres causas posibles: alta evitación social (timidez); baja tendencia a la aproximación (falta de sociabilidad); y no aceptación de eventuales compañeros en el juego (rechazo o ignorancia social, a veces llamada aislamiento social). (Asendorpf, 1993). 1)Timidez. En este caso, el niño está motivado acercarse a otros niños para jugar, pero esta tendencia de aproximación es inhibida por una tendencia de evitación simultánea, que se activa cuando la situación es poco familiar o desconocida. Es probable que el niño desarrolle un juego paralelo cerca o a la vista del juego de los otros niños, pero no se atreva a acercarse e intentar jugar con ellos. La timidez anormal o excesiva se caracteriza por ser una tendencia estable y fuerte a evitar a los otros niños en numerosas situaciones sociales.

Desde un punto de vista emocional, el niño tímido evita a los otros porque tiene temores. 2) El temperamento tímido se manifiesta por un temor, asociado a conducta inhibida, en las situaciones poco familiares, pero no afecta a la conducta Social en situaciones conocidas o familiares, en donde puede ser competente y hábil. Se considera un rasgo temperamental, que es estable a lo largo de la niñez, y no está asociado a dificultades como rechazo o ignorancia de los iguales. 3)El aislamiento social no es lo mismo que la timidez, pues consiste en que el niño es excluido de la interacción social por los otros niños. Sólo un subgrupo de los niños rechazados por los otros niños son tímidos, reaccionan con preocupaciones y autoevaluaciones de soledad y fracaso, y tienen riesgo de desarrollar problemas internalizados más adelante y por último existe lo que se ha llamado falta de

sociabilidad, en la que el niño muestra escasa interacción social porque prefiere jugar solo mejor que con otros, sin que demuestre ningún problema cuando interactúa con otros.

Inicialmente, los iguales no suelen rechazar a los niños tímidos. Por eso, la timidez en la escuela Infantil es menos problemática que en la primaria. Pero si se mantiene con intensidad, al llegar a la primaria, estos niños empiezan a ser objeto de una evaluación social negativa subyacente, ya que el colegio persigue y valora explícitamente la interacción social hábil y fluida de los alumnos entre sí. Esta valoración social negativa dispara la toma de conciencia de su fracaso social desarrollando autopercepciones negativas (una baja autoestima). Al mismo tiempo, los compañeros van dándose cuenta de su conducta interpersonal atípica y pueden comenzar a rechazarlo o a ignorarlo, con lo que aumenta el riesgo de que se sientan solos y de desarrollar depresión (Asendorpf, 1993).

Por otra parte, no hay que olvidar que las relaciones de afecto en la familia ayudan al niño a desarrollar confianza en sí mismo y sensación de autoeficacia. Un niño querido se siente valioso. Estas cualidades son muy apreciadas en la relación con los iguales, que encuentran muy atractivos a niños que muestran curiosidad, entusiasmo, deseos de exploración y afecto positivo.

De acuerdo a lo expuesto por Asendorpf, se puede decir que una educación con afecto y entrega de los padres, desarrolla en los niños, habilidades para hacer amigos. Un apego seguro es la base para que los niños en edades preescolares, e incluso escolares, muestren competencia en las relaciones con los iguales, es decir sean aceptados por los compañeros y tengan amigos,

Otras teorías se centran en las prácticas educativas concretas de los padres. En investigaciones recientes se señala que las prácticas de disciplina y las enseñanzas directas

de los padres sobre la competencia social de sus hijos tienen efecto sobre el ajuste social futuro del niño. Utilizar estrategias inductivas, es decir, explicar, razonar y hacer reflexionar al niño, influye en la habilidad social que muestran los hijos con sus amigos, mientras que niños antisociales e impopulares tienen padres que utilizan una disciplina dura y autoritaria (estrategias de aserción de poder sobre el niño) ( Manne, S.L, Bakeman, R, Jacobsen, P, y Red, W, H, 1993).

También la frecuente e intensa interacción verbal de los padres y los hijos y el juego físico compartido, en un ambiente de cariño y estimulación son habilidades de crianza asociadas a que esos niños, en la escuela infantil, sean más hábiles con sus compañeros. ( Manne, S.L, Bakeman, R, Jacobsen, P, y Red, W, H, 1993)

Es pertinente mencionar que las investigaciones señalan otras estrategias de crianza que proporcionan también formación en habilidades sociales en los niños pequeños. Algunas de estas son: 1) Comportamiento de las madres y padres orientado a tener en cuenta los sentimientos, por ejemplo, expresando cariño frecuentemente, verbalizando sentimientos elementales, de alegría o tristeza. 2) Comportamiento positivo hacia el niño; por ejemplo, destacando mas sus aciertos y logros que sus fracasos o deficiencias. 3) Utilización de razonamiento inductivo, hacer al niño reflexionar sobre algo que ha hecho, mejor que regañarle sin explicar el porqué, preguntar sobre las consecuencias de los actos, anticipar qué cree que va a pasar, etc. 3.) Mostrar habilidad en las relaciones familiares; por ejemplo, buscando diversas soluciones ante los conflictos, negociando con el niño y con otros miembros de la familia en temas conflictivos, expresando hábilmente los deseos, evitando ser coercitivos (regaña, castigo, orden imperativa) o negativos (centrándose más

en las dificultades y los problemas del niño que en sus cualidades positivas). (Del Barrio, M.D, 1997)

Además, los padres pueden proporcionar oportunidades para practicar el Juego y la relación con otros niños y pueden enseñar directamente habilidades interpersonales. Tanto si los padres se implican en dirigir directamente los juegos de su hijo con otros niños. por ejemplo, tal como puede hacerse en un cumpleaños de niños pequeños.

Es importante mencionar algunas Teorías de desarrollo de los niños, para tener una visión clara de cómo es su evolución y como es que se manifiesta el estrés en ellos. Se mencionaran las teorías de tres autores Piaget con su teoría del “Estructuralismo Genético” y Kohlberg con su teoría “El desarrollo Moral”.

Piaget se intereso por el pensamiento de los niños cuando se percato de que los infantes cometían en forma consiente ciertos errores en las pruebas de inteligencia. En el desarrollo de sus investigaciones descubrió que no es que los niños piensen menos, sino de manera diferente a como razonan los adultos. Cómenos con la noción de que los infantes humanos, al igual que los otros animales, nacen con la necesidad de adaptarse en su ambiente. La adaptación ocurre de forma natural conforme los organismos interactúan con su entorno y lo enfrenta; este proceso expande las capacidades mentales en forma automática. La adaptación esta compuesta por dos subproceso: asimilación y acomodación; en la primera las experiencias se manejan categorizandolas en términos conocidos, y cuando las personas se enfrentan a situaciones que no pueden clasificar de manera adecuada a estos términos conocidos tienen que acomodar; definiendo Piaget esta acomodación como la creación de nuevas tácticas o la modificación y combinación de las viejas para manipular algún desafío, A demás de esta capacidad para adaptarse los animales

heredan una tendencia para combinar dos o mas procesos físicos o psicológicos independientes de un sistema que funcione sin problema; el cual fue denominada por Piaget como organización. Estos dos procesos siguen operando durante todo el ciclo vital cambiando únicamente los estilos generales para manejar la información recibida. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Piaget propuso que en todos los niños el pensamiento se desarrolla en la misma secuencia de etapas, los esquemas característicos se manifiestan en periodos determinados, y los logros de cada fase se basan en los de la etapa anterior. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Piaget dentro de su teoría propone cinco etapas del desarrollo; para efectos de esta investigación, se hará referencia a la etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años); ya que los participantes se encuentran en ésta. La cual se caracteriza porque el niño adquiere la capacidad para realizar operaciones mentales en silencio, es decir en su cabeza; se desarrolla una idea esencial durante esta etapa: la apariencia difiere de la realidad, aparece la manipulación lógica de los objetos y resuelve problemas por medio de ensayo y error y no por medio de una estrategia sistemática y eficiente. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Por otro lado el psicólogo Laurence Kohlberg siguiendo las ideas de Piaget emprendió su propio estudio sobre el desarrollo moral; argumenta que el mismo acto puede ser moral o inmoral de acuerdo con el razonamiento que lo justifique. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Sus observaciones sugirieron que las personas podían pasar de manera consecutiva por seis etapas, aunque el ideal es pasar una a la vez de acuerdo a la edad, por lo tanto

haremos mención únicamente sobre la primera y segunda etapa que cubre el rango de edad que estamos trabajando en esta investigación.

Los niños pequeños funcionan al nivel premoral, comportándose bien para evitar el castigo o para obtener recompensas. Los niños mas grandes y los adultos por lo general razonan a nivel convencional, tratando de complacer a otros o tratando de cumplir con obligaciones sociales. La investigación de Kohlberg confirma los hallazgos de Piaget que sostenía que el nivel de razonamiento moral de un niño depende de la edad y madurez del mismo. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Dentro del nivel premoral, en la etapa uno (Orientación en función de la obediencia y el castigo) el niño elude y rompe las reglas apoyado en el castigo. Obediencia por la obediencia y evita daño físico a la propiedad. En la etapa dos (Propósitos e intercambio instrumental) el niño sigue solo las normas cuando se trata del provecho personal inmediato de alguien; actúa para satisfacer los propios intereses y deja que los demás hagan lo mismo; lo correcto es un intercambio equitativo y/o un buen convenio. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Kohlberg, considera que los niños llegan a sus propios juicios morales en una forma sorprendente y no con el hecho de internalizar las normas de los padres, los maestros o sus semejantes, este desarrollo moral depende del intelectual, y se produce en etapas predecibles relacionadas con el desarrollo intelectual. Conforme cambian las capacidades cambian las capacidades que tienen los niños para percibir y comprender, van pasando a niveles superiores de desarrollo moral aunque el orden en que se producen estas etapas del desarrollo es constante, las edades a la que llegan a los niños, difieren según su nivel de desarrollo intelectual. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Después de haber expuesto la teoría de estos dos grandes autores se puede observar que en un rango aproximado de 7 a 11 años de edad los niños se encuentran en la etapa que Piaget determinó operaciones concretas pudiendo utilizar símbolos (representaciones mentales) para realizar operaciones (actividades mentales) siendo en esa etapa los niños más hábiles en tareas que exigen razonamiento lógico, tales como la conservación sin dejar de lado que su razonamiento aun se halla muy limitado por el aquí y el ahora.

De acuerdo con Piaget y Kohlberg el desarrollo moral coincide con el desarrollo cognoscitivo como se había mencionado anteriormente; donde el desarrollo moral se ve influido por el nivel de madurez del niño, las destrezas para asumir el rol social y la interacción con adultos y otros niños.

Después de haber analizado la teoría de Piaget puede observarse que este afirma que el desarrollo moral se da en dos etapas, la primera moralidad heterónoma, la cual está caracterizada por la rigidez moral, y la segunda la moralidad autónoma caracterizada por la flexibilidad moral. Diane P, Sally, W Papalia (1997).

Se puede concluir entonces, que estas dos teorías van de la mano, a medida que el pensamiento del niño va evolucionando, su desarrollo moral a su vez se volverá más autocrítico y no dependerá únicamente del castigo que se le vaya a dar por sus acciones. A su vez el desarrollo del pensamiento y de la moral ayudara a que el niño tenga mayores herramientas a la hora de enfrentar el estrés.

A continuación se dará paso a el planteamiento del problema que propone esta investigación. Las emociones dolorosas, aparecen cuando el individuo centra la atención sobre un grupo de pensamientos negativos automáticos. Estos son interpretaciones y juicios que se forman a lo largo de las experiencias vividas por cada persona, experiencias con



interpretaciones privadas propias de cada ser humano, las cuales son el resultado de un proceso y son difíciles de desviar.

El estrés es un problema que involucra cada día a más personas de todas las edades. Son múltiples las demandas que son percibidas por las personas como situaciones estresantes y negativas.

Por otra parte no se puede desconocer el estrés inevitable y generalizado que impregna la vida actual siendo este altamente destructivo sobre todo para los niños quienes necesitan adquirir habilidades que les permitan aislarse de vez en cuando de un entorno conflictivo.

No se puede desconocer que los estresores más frecuentes en niños y jóvenes tienen que ver con acontecimientos del diario vivir tales como: la visita al médico y al dentista, la muerte de alguno de sus padres, la separación de los mismos, la presentación de abuso físico y psicológico y demasiada carga académica.

Estos estresores generan en los estudiantes, respuestas desadaptativas que interfieren en el proceso de formación y educación de los alumnos, ocasionando dificultades escolares de diverso orden, y enfermedades orgánicas asociadas al fenómeno de estrés. Es por esto que surge el siguiente interrogante: cuáles son los factores psicosociales en el ambiente escolar que están asociados al concepto de estrés en estudiantes de primaria, pertenecientes a un nivel socio económico alto de Bogotá.

Esta investigación, tiene como Objetivo General, Identificar los factores psicosociales a nivel escolar que están asociados al fenómeno de estrés en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria de ambos sexo, pertenecientes a un nivel socio económico medio – alto de un colegio privado de Bogotá.

Por otra parte este trabajo de investigación, cuenta con una serie de Objetivos Específicos que permitirán lograr dicho propósito los cuales son: Realizar una revisión bibliografía, que permita identificar claramente el concepto de estrés y los factores psicosociales asociados a éste; Aplicar un instrumento utilizado para medir estrés en niños escolares de primaria, para así identificar los principales factores psicosociales que producen estrés; Corroborar la pertinencia del instrumento para los fines de la investigación en mención y por último, Aplicar un instrumento a una muestra representativa de 63 estudiantes entre 10 y 12 años, de tercero y cuarto de primaria de ambos sexos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio alto, con el fin de obtener datos significativos que permitan reconocer los principales factores psicosociales a nivel escolar que generan estrés en el colegio G.I.C.E.I.

Se tomo como antecedentes variables intrínsecas y extrínsecas; los factores intrínsecos fueron: problemas de aprendizaje, dificultades de atención, concentración y motivación, problemas emocionales relacionados con el rendimiento académico y los factores extrínsecos fueron: método de enseñanza utilizados por los profesores, relaciones con los compañeros, deberes y responsabilidades asignadas por la institución.

La variable consecuente fue el concepto de estrés medido mediante el **test FAEA**, para identificar factores en el ambiente escolar, asociados al concepto de estrés, en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria.

#### *Método*

La presente investigación, es de tipo descriptivo, ya que “los estudios descriptivos, buscan describir situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, especificando sus prioridades; a demás mide de manera más independiente, y

con la mayor preescisión posible, los conceptos, variables, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” ( Dante 1986, citado por Sampieri, Fernández y Baptista, 1997).

Es por esta razón, que el presente trabajo, tuvo como objetivo fundamental, describir los factores psicosociales que generan estrés a nivel escolar en alumnos que cursan tercero y cuarto de primaria que pertenecen a un nivel socioeconómico alto de Bogotá

Para esto se utilizo la aplicación del instrumento ( Test FAEA), que permitió identificar los principales factores psicosociales asociados al estrés, que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto de primaria, y posteriormente se realizó un análisis de los resultados a partir de los datos obtenidos.

#### *Participantes*

Para este estudio se aplicó el instrumento a 63 estudiantes entre 10 y 12 años, de tercero y cuarto de primaria de ambos sexos, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio - alto de Bogotá.

#### *Instrumento*

El instrumento utilizado en esta investigación ( Test FAEA), fue tomado de una tesis ( Factores Asociados al Estrés en Estudiantes de Bachillerato y Primaria de siete Colegios Oficiales del Municipio de Chia, 2002), que buscaba identificar los factores psicosociales asociados al estrés en niños de primaria en municipios aledaños a la ciudad de Bogotá; ya que la presente investigación cumple con los mismos criterios de nuestro proyecto, cambiando únicamente los participantes.

Este instrumento ( Test FAEA), fue diseñado, teniendo en cuenta, el problema planteado, el marco teórico, los objetivos y la muestra, evalúa el estrés a nivel escolar en

estos estudiantes. Ver (apéndice A), fue validado por cuatro jueces, y aplicado a 1091 estudiantes de siete colegios oficiales de chía. Consta de 10 ítems, los seis primeros evalúan la actitud hacia los factores psicosociales asociados al concepto de estrés y los cuatro ítems restantes evalúan el comportamiento propiamente dicho ante el evento estresante,

Para fortalecer el instrumento y obtener una mayor información y profundización en la investigación acerca de los factores psicosociales asociados al estrés vivenciado por los estudiantes en el ámbito escolar; al instrumento anteriormente mencionado, fueron adaptadas 9 preguntas adicionales, seis actitudinales y tres comportamentales.

El índice de consistencia interna fue hallado mediante la fórmula KR21 y dio 0.785 lo cual indica una confiabilidad alta, por lo cual se puede afirmar que los ítems están consistentemente evaluando constructos equivalentes. Además se halló en la prueba, el índice de asimetría en el cual del ítem uno al 12 dio como resultado -1.27 y a partir del ítem 13 hasta el 19 dio como resultado 0.34, los cuales están dentro de los parámetros esperados ( Ver tabla 3 y 4 ).

La prueba evaluó la opinión o actitud de los estudiantes de tercero y cuarto de primaria del Colegio G.I.C.E.I, con respecto al estrés que sentían dentro del ámbito escolar y los ítems del trece al diecinueve evaluaron el comportamiento frente a esta misma situación.

### *Procedimiento*

En la presente investigación, se emplearon las siguientes fases para el desarrollo de la misma.

Fase I: De acuerdo a la revisión bibliográfica, se revisó el instrumento ya mencionado a nuestro proyecto “Factores Psicosociales Asociados al Estrés en niños de 10

y 12 años”, y que ha sido utilizado en la investigación “ Factores Psicosociales Asociados a el Estrés en Estudiantes de Bachillerato y Primaria de Siete Colegios Oficiales de Chía”; para confirmar que este sea pertinente a la investigación, cuya finalidad se centra en identificar los factores psicosociales a nivel escolar en estudiantes entre nueve y once años de ambos sexos, pertenecientes a un nivel socio económico alto, que se encuentran cursando tercero y cuarto grado en colegios privados de Bogotá.

Fase II: Se efectuó el contacto con las instituciones, con el fin de conseguir su aprobación para la aplicación del instrumento. Dichas instituciones autorizaron a los investigadores para realizar esta labor. Posteriormente se aplicó el instrumento con el objetivo de identificar los factores psicosociales que generan estrés en los estudiantes a nivel de tercero y cuarto grado de primaria,

Fase III: Por último se realizó la tabulación de los resultados encontrados en la fase II de aplicación, y con estos datos se efectuó el análisis de los resultados, los cuales permitieron generar un análisis de la polémica investigada, dando paso a la construcción del informe final, el cual determinó en detalle el desarrollo de la investigación incluyendo las conclusiones de los investigadores.

### *Resultados*

A lo largo de esta investigación, se buscaba describir los factores psicosociales en el ambiente escolar, asociados al concepto de estrés en estudiantes de tercero y cuarto de primaria del Colegio G.I.C.E. Para alcanzar este objetivo, se aplicó un instrumento que consta de 12 ítems que evalúan la opinión de los estudiantes con respecto a la actitud de estrés y 7 ítems en los cuales se evaluó el comportamiento frente al concepto de estrés.

El instrumento está dividido en dos partes, la primera utiliza la técnica Likert (ítems 1 a 12) y la segunda, ítems de múltiple respuesta (ítems 13 a 19).

En el Colegio G.I.C.E.I, se trabajó con los cursos: tercero el cual tenía 33 alumnos y el curso cuarto que tenía 30 estudiantes.

Se calcularon medidas de tendencia central y de variabilidad, lo mismo que el índice de asimetría de cada uno de los factores trabajados.

Para finalizar, con los datos recogidos se realizó una calibración a cero (0) de los ítems y se aplicó una transformación en la escala total por puntaje; tiene la posibilidad de oscilar entre cero (0) y ciento (100), siendo cero una actitud baja y ciento por ciento una actitud alta.

El análisis de las preguntas 13 a 19 se presentan en porcentajes dependiendo de el, o los distractores contestados.

Para evaluar la utilidad psicométrica de la escala Likert se utilizó la fórmula de KR21 encontrándose interna de 0.785, lo que indica una confiabilidad alta, por lo cual se puede afirmar que los ítems están consistentemente evaluando constructos equivalentes.

Los resultados se trabajaron en matrices de datos utilizándose el paquete estadístico SPSS versión 10.0 bajo Windows.

A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Resulta importante considerar que los factores psicosociales que los estudiantes consideraron que pueden interferir en su rendimiento académico se evidencian en el salón de clase. Es así, como a nivel Actitudinal en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral por medio de la aplicación del instrumento ( ítems del 1 – 12 ) se logró establecer la actitud que asumen los estudiantes

frente al rendimiento académico, temor, nerviosismo ante el rendimiento escolar, postura en el salón de clase y dificultades en dicho contexto escolar.

En el colegio G.I.C.E.I. en tercero y cuarto; en el ítem uno el porcentaje obtenido fue de 49.84% ante la pregunta ¿ Te preocupa constantemente tu rendimiento académico? ; lo cual evidencia una preocupación poco significativa ante el rendimiento académico de los estudiantes. En el ítem 2 ante la pregunta ¿ Te sientes nervioso cuando hablas con tus padres de tu rendimiento académico? Se evidencia un porcentaje de 53.33% lo cual corresponde a una actitud positiva baja, indicando que los estudiantes, no revela un nerviosismo significativo al hablar con sus padres de su rendimiento escolar. En el ítem 3, ante la pregunta ¿ Cuando tienes alguna duda, te da miedo referirte a tus profesores? Se observa a un porcentaje que corresponde a el 42.54 %, indicando una actitud negativa alta; lo cual quiere decir que los estudiantes no sienten temor al acercarse a los profesores en caso de dudas. Así mismo en el ítem 4, ante la pregunta ¿ Permaneces distraído en clase? El porcentaje obtenido es de 51.43 %, es decir se refleja una actitud positiva baja, lo que indica que los estudiantes permanecen la mayoría del tiempo distraídos pero no de una manera significativa. En el ítem 5 la pregunta es ¿ En la mayoría de las clases me siento nervioso porque no entiendo lo que se explica? Se evidencia un porcentaje de 57.14%, indicando una opinión positiva baja, lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes sienten nervios por no entender lo que se explica pero no de una manera significativa. En el ítem 6, la pregunta dice ¿ Por lo general tienes dificultades para concentrarte en clase? Se identifica un porcentaje de 57.46%, que corresponde a una actitud positiva baja, indicando que la mayoría de la veces a los estudiantes se les dificulta concentrarse en clase, de manera no significativa. En el ítem 7 ante la pregunta ¿ Cuando tienes demasiadas tareas para la

casa, Te sientes presionado? Se identifica un porcentaje de 62.54%, que corresponde a una actitud positiva baja, indicando que la mayoría de los estudiantes sienten presión cuando tienen demasiadas tareas para la casa. En el ítem 8, ante la pregunta ¿ Haces tus trabajos escolares para evitar un castigo? Se observa un porcentaje que corresponde a 47.30%, indicando una opinión negativa alta; lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes, no realizan sus deberes para evitar un castigo. En el ítem 9, la pregunta es ¿ Sientes que tus padres te exigen mas de lo que puedes dar? Se evidencia un porcentaje de 56.19%, lo cual corresponde a una actitud positiva baja, indicando que los estudiantes no sienten que les exijan mas de lo que pueden dar. En el ítem 10, ante la pregunta ¿ La disciplina te parece demasiado estricta? Se evidencia un porcentaje de 49.84%, indicando una opinión negativa alta, lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes no sienten que la disciplina del colegio sea demasiada estricta. En el ítem 11, ante la pregunta ¿ Sientes que eres aceptado por tus compañeros? Se evidencia un porcentaje de 30.79%, indicando una opinión negativa media ; lo que quiere decir que a los estudiantes no les genera tanto estrés el ser o no aceptados por sus compañeros. Y en el ítem 12 ante la pregunta ¿ Tus padres te ayudan con tus tareas escolares? Se evidencia un porcentaje de 52.06%, lo cual corresponde a una actitud positiva baja, indicando que para los estudiantes no es un factor generador de estrés, el que sus padres no les ayuden con las tareas. (Ver figura 1)

A continuación mediante la explicación de los ítems del 13 al 19, del instrumento , a nivel comportamental, se evidenciaron diversas respuestas relacionadas a los factores psicosociales asociados al concepto de estrés en estudiantes de tercero y cuarto de primaria del colegio G.I.C.E.I.



En el ítem 13 ante la pregunta ¿crees que alguno de los siguientes acontecimientos podría influir en tu rendimiento académico? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I., el porcentaje de respuesta mas alta se da en la opción de E ( que uno de tus padres este muy enfermo) y F ( la muerte de alguno de tus padres, hermanos o familiares) las dos opciones con un porcentaje del 22.11%. y el menor porcentaje de respuestas se obtuvo en la B ante la posibilidad de cambiarse de ciudad o casa, con un porcentaje de 3.51%. Cuando un niño siente que puede llegar a perder a alguna persona que hace parte de su entorno social, reacciona negativamente, haciendo una especie de negación o rechazo a algo que inevitablemente sucederá, evidenciándose esta reacción en su parte académica. Esta situación se entiende como un factor estresante negativo, en donde el niño por su corta edad no tiene las herramientas suficientes para enfrentarlo(Ver figura 2)

La muerte o enfermedad de uno de los padres, es quiza el estresor que mas impacto puede tener en el desarrollo inmediato y a largo plazo de un niño, dando lugar al riesgo de desarrollar síntomas psicopatológicos. Algunos autores opinan que la perdida por muerte de un padre tienen los mismos efectos cualitativos, que la que se debe a divorcio, separación o enfermedad mental de los padres; siendo las variaciones en intensidad. Como ocurre en otros graves problemas de la vida, el impacto sobre el niño depende de otros factores personales o ambientales, que median y moderan el efecto de la perdida, produciendo diferencias individuales en la manera como los niños son afectados por esta desgracia.

En el ítem 14 ante la pregunta ¿Tus padres te castigan cuando? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I., el porcentaje de respuesta mas alta es el de la opción B (te portas mal) y D ( no cumples con tus deberes en la casa o en el colegio); con un porcentaje de 21,80% y el menor porcentaje de respuesta se obtuvo en la opción A “Sacas malas notas”

con un porcentaje de 17,65%. A los niños el hecho de obtener un castigo por parte de sus padres siempre les genera estrés, independientemente de la causa del mismo; aunque puede ser este un factor estresor que dominan, puesto que desde muy pequeños están enfrentados a él (Ver Figura 3)

En el ítem 15, ante la pregunta ¿Qué sientes cuando estas preocupado o nervioso? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I, se evidencia que el porcentaje de respuesta mas alto se da en la opción de D (Miedo) y F (Ansiedad) con un porcentaje de 26.69% en ambos casos; la menor frecuencia se obtuvo en la opción A (Dolor de Cabeza) y C (Temblor en el cuerpo) con un porcentaje del 0%. (Ver Figura 4)

Retomando la teoría de Selye, en la cual se diferencian tres formas clásicas de respuesta orgánica del individuo; se encuentra la fase de alarma, resistencia y agotamiento neurovegetativo. Caracterizadas por respuestas fisiológicas en los sistemas circulatorio, muscular y central, al igual que respuestas de adaptación con la aparición de procesos emocionales y psíquicos en la modulación de respuestas. Lo anterior se evidencia en los resultados de la aplicación del instrumento en el G.I.C.E.I. donde se observa que los ítems 15, 16 y 19 ante las preguntas: ¿Qué sientes cuando estas preocupado o nervioso?, ¿Te sientes preocupado o nervioso cuando? Y ¿Qué te produce mas nervios?, los estudiantes escogieron opciones que implican respuestas físicas, emocionales y psíquicas coincidiendo con las características de las fases de respuestas propuestas por Selye, 1956

En el ítem 16, ante la pregunta ¿Te sientes preocupado o nervioso cuando? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I, se evidencia que la mayor frecuencia la tiene la respuesta B (Tienes que presentar un examen) y la C (Tienes que realizar un trabajo) con un porcentaje de 30.65% y la menor frecuencia de respuesta se obtuvo en la opción E

(Tienes que ir al colegio) con un porcentaje el 0%. Esto quiere decir que los niños que perciben ansiedad ante los exámenes o trabajos, perciben la situación como amenazante y no sienten poder salir bien librados de ella, aumentando su ansiedad en situaciones en las que sienten que son evaluados (Ver figura 5)

En el ítem 17, ante la pregunta ¿Cuándo tus padres te castigan tu sientes? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I, se evidencia que la mayor frecuencia de respuesta la tiene la opción A (Rabia) con un porcentaje de 40.50% seguida por la B (Tristeza) con un porcentaje de 52.07% respectivamente las menores fueron la C (Decepción), D (No te importa) y E (No sabes que sientes). (Ver Figura 6).

En el ítem 18, ante la pregunta ¿Cuándo tus padres te castigan por sacar malas notas que sientes tu? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I, se evidencia que la mayor frecuencia la tiene la respuesta B (Te sientes mal) con un 35.39% y la menor frecuencia de respuesta se obtuvo en la opción E (Te sientes decepcionado) con un porcentaje de 11%. Lo que evidencia que el niño se siente mal por no rendir académicamente, ya que para ellos es importante el concepto que sus padres tengan sobre su forma de actuar y desenvolvimiento académico. (Ver Figura 7)

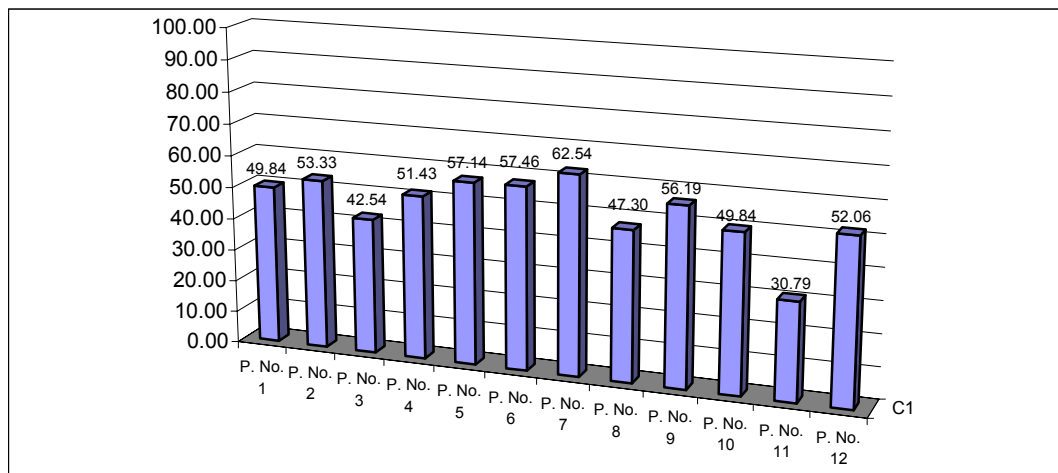
En el ítem 19, ante la pregunta ¿Qué te produce mas nervios? En los cursos tercero y cuarto del G.I.C.E.I, se evidencia que la mayor frecuencia la tiene la respuesta B (Tener demasiadas tareas) con un 31.89% y la menor frecuencia de respuesta se obtuvo en la opción D (Hablar Con tus profesores) con un porcentaje de 5.41%. Es evidente que para un niño el tener demasiada carga académica siempre le va a producir estrés, ya que no sabe como manejar la presión tanto de la casa como del colegio. Esto se puede aliviar un poco,

ya que al niño no le ocasiona temor el acercarse a sus profesores y comentarle lo que le preocupa. (Ver Figura 8)

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en tablas y figuras.

*Tabla 1.* Respuestas en porcentajes de los grados 3 y 4 de primaria del Colegio Gimnasio Campestre de los Ítems 1 a 12.

|       | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. | P. No. |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|       | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     | 12     |
| 5     | 10     | 10     | 15     | 0      | 10     | 10     | 15     | 30     | 15     | 90     | 185    | 50     |
| 4     | 20     | 16     | 28     | 32     | 20     | 20     | 88     | 40     | 28     | 104    | 76     | 72     |
| 3     | 115    | 114    | 20     | 60     | 150    | 150    | 99     | 45     | 123    | 33     | 21     | 66     |
| 2     | 22     | 38     | 86     | 70     | 10     | 10     | 10     | 64     | 26     | 20     | 0      | 26     |
| 1     | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 1      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      |
| TOTAL | 157    | 168    | 134    | 162    | 180    | 181    | 197    | 149    | 177    | 157    | 97     | 164    |



*Figura 1.* Gráfica que presenta los resultados de los ítems 1 a 12 de los grados 3 y 4 de primaria del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral (G.I.C.E.I) de Bogotá.

Tabla 2. Total de los promedios de los ítems 13 a 19 de los grados 3 y 4 de primaria del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral (G.I.C.E.I)

|       | P. No.14 | P. No. 15 | P. No. 16 | P. No. 17 | P. No. 18 | P. No. 19 | P. No. 20 |
|-------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| a)    | 17.19    | 17.65     | -         | 28.49     | 47.93     | 30.90     | 31.35     |
| b)    | 3.51     | 21.80     | 21.61     | 33.87     | 52.07     | 35.39     | 31.89     |
| c)    | 8.07     | 19.38     | -         | 30.65     | -         | -         | 21.62     |
| d)    | 5.26     | 21.80     | 26.69     | 6.99      | -         | 21.91     | 5.41      |
| e)    | 22.11    | 19.38     | 25.00     | -         | -         | 11.80     | 9.73      |
| f)    | 22.11    | -         | 26.69     | -         | -         | -         | -         |
| g)    | 10.18    | -         | -         | -         | -         | -         | -         |
| h)    | 11.58    | -         | -         | -         | -         | -         | -         |
| TOTAL | 100.00   | 100       | 100       | 100       | 100       | 100       | 100       |

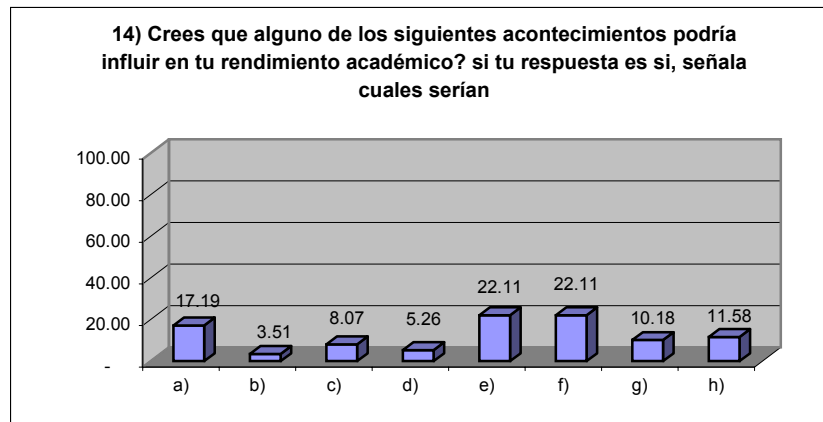
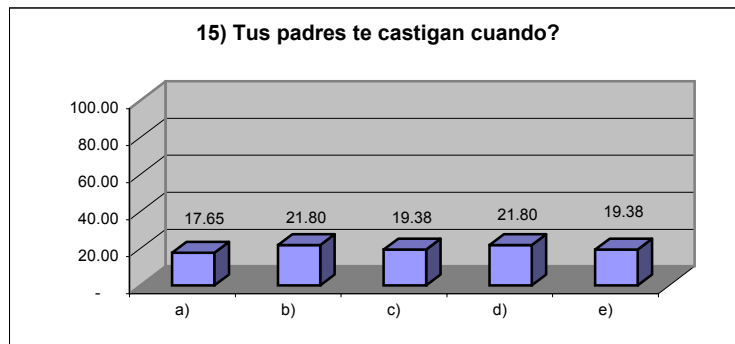


Figura 2. Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral( G.I.C.E.I) en la pregunta No. 13.

- a) El nacimiento de un hermano o hermana
- b) Cambiarte de ciudad o casa
- c) La separación de tus padres
- d) Dificultades económicas en tu familia

- e) Que uno de tus padres este muy enfermo
- f) La muerte de alguno de tus padres, hermanos o familiares
- g) La muerte de tu mascota
- h) Cambiar de colegio

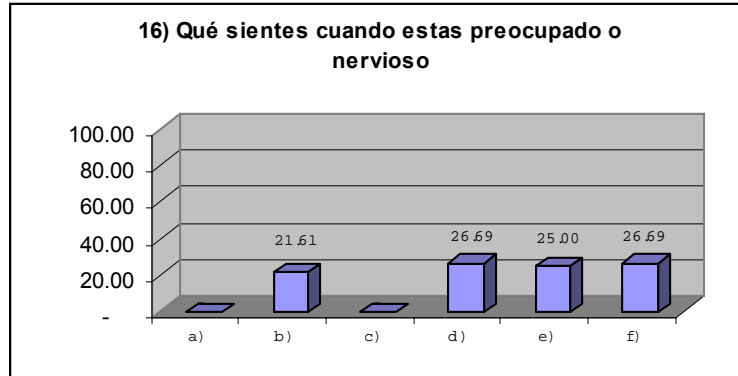
Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta e y f, con un 22.11% y la menor la b con un 3.51%.



**Figura 3.** *Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral (G.I.C.E.I) en la pregunta No. 14.*

- a) Sacas malas notas
- b) Te portas mal
- c) Peleas con tus hermanos o hermanas
- d) No cumples con tus deberes en la casa o en el colegio
- e) Eres desobediente

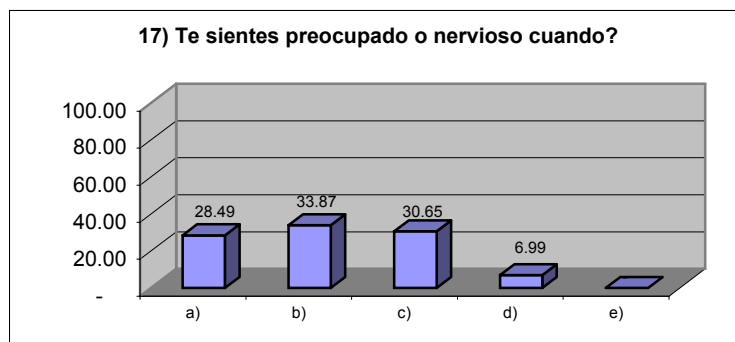
Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta b y d, con 21.80% y la menor la a con un 17.65%.



**Figura 4.** Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral (G.I.C.E.I) en la pregunta No. 15.

Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta d y f, con un 26.69% y la menor fue a y c, con porcentaje 0%.

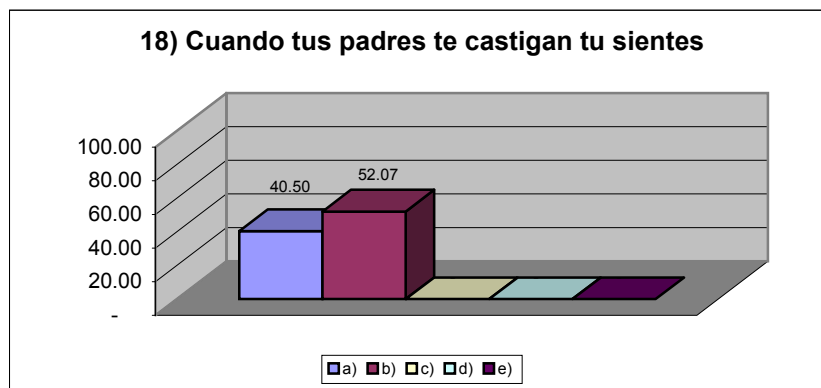
- a) Dolor de Cabeza
- b) Dolor de estómago
- c) Temblor en el cuerpo
- d) Miedo
- e) Sudor



**Figura 5.** Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre para la Educación Integral (G.I.C.E.I) en la pregunta No. 16.

Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta b y c, con un 33.87 y 30.65% respectivamente y la menor la e con porcentaje 0%.

- a) Tienes que hacer muchas tareas
- b) Tienes que presentar un examen
- c) Tienes que realizar un trabajo
- d) Peleas con algún compañero
- e) Tienes que ir al colegio

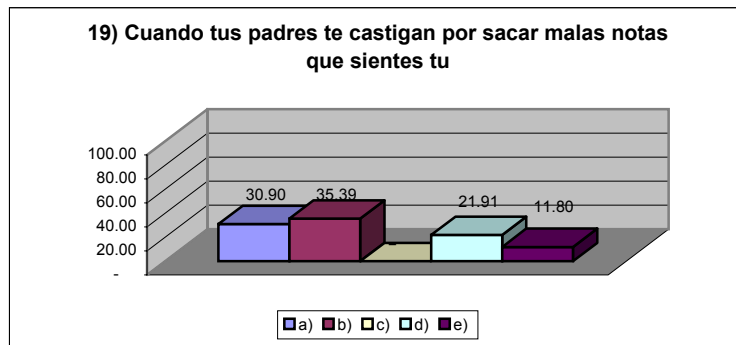


**Figura 5.** *Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre para la Educación Integral(G.I.C.E.I) (en la pregunta No. 17.*

- a) Rabia
- b) Tristeza
- c) Decepción
- d) No te importa
- e) No sabes que sientes

Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta a y b, con un 40.50 y 52.07 respectivamente, las menores fueron las c, d y e que corresponden a decepción, no te importa y no sabes lo que sientes.

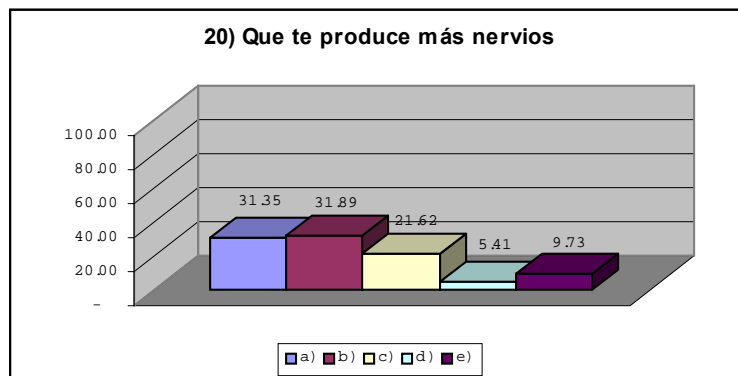




**Figura 5.** *Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre para la Educación Integral (G.I.C.I.E) en la pregunta No. 18.*

Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta b, con un 35.39 y la menor la respuesta e, con 11.00

- a) Tratas de mejorar tus calificaciones
- b) Te sientes mal
- c) No te importa
- d) Sientes que los decepcionaste
- e) Te sientes decepcionado



**Figura 5.** *Gráfica que presenta los resultados de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre para la Educación Integral (G.I.C.E.I) en la pregunta No. 19.*

Se puede observar que la mayor frecuencia la tiene la respuesta b, con 31.89 y la menor frecuencia fue la d con 5.41 y corresponde a hablar con tus profesores.

- a) Ser nuevo en un grupo
- b) Tener demasiadas tareas
- c) Hablar con tus papás de algún problema
- d) Hablar con tus profesores
- e) Hablar en público

*Tabla 3.* Resultados de los ítem 1 a 12 de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral ( G.I.C.E.I) de Bogotá.

|                 |       |
|-----------------|-------|
| Promedio        | 50.87 |
| I. de Asimetría | -1.27 |
| Des. Est.       | 25.88 |
| Mediana         | 51.75 |

*Tabla 4.* Resultados de los ítem 13 a 19 de los grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para la Educación Integral (G.I.C.E.I ) de Bogotá.

|                 |        |
|-----------------|--------|
| Promedio        | 100.00 |
| I. de Asimetría | 0.00   |
| Des. Est.       | 61.47  |
| Mediana         | 100.00 |

*Tabla 5.* Resultados total de la prueba del ítem 1 al 19 de los Grados 3 y 4 del Colegio Gimnasio Campestre Para La Educación Integral de Bogotá

|                 | P. No.14 | P. No. 15 | P. No. 16 | P. No. 17 | P. No. 18 | P. No. 19 | P. No. 20 |
|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Promedio        | 12.50    | 20.00     | 25.00     | 25.00     | 50.00     | 25.00     | 20.00     |
| I. de Asimetria | 0.34     | -0.58     | 0.05      | 0.60      | 1.45      | 0.63      | 0.61      |
| Des. Est.       | 7.23     | 10.44     | 13.45     | 15.57     | 23.17     | 15.01     | 13.84     |
| Mediana         | 10.88    | 18.51     | 10.81     | 3.49      | 0.00      | 5.90      | 7.57      |

### Discusión

La presente investigación, permitió identificar los factores psicosociales asociados al estrés que afectan el rendimiento académico en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria del Colegio Gimnasio Campestre Para La Educación Integral G.I.C.E.I. De esta manera se logró por medio del instrumento utilizado identificar dichos factores que estos niños perciben como aquellos que mas inciden o afectan su rendimiento académico. En ambos cursos, el factor actitudinal que genera mas estrés en los niños, hace referencia a tener demasiadas tareas para la casa con un porcentaje de 62.54%, seguido de la dificultad que presentan los mismos para concentrarse en clase 57.46%. El factor actitudinal que genera menos estrés en estos estudiantes, es el de ser aceptado por sus compañeros con un porcentaje de 30.79%. ( ver Figura 1 )

Nuestros resultados han señalado adecuados niveles de fiabilidad obtenidos por el Test FAEA, sobre lo referente a factores psicosociales asociados al estrés.

Los resultados mencionados coinciden con los arrojados en investigaciones similares. Es así que en una investigación sobre acontecimientos estresantes, percibidos por alumnos de educación primaria y secundaria (Bauwens y Hourcade, 1992 Citado por Trianes) se encontraron varias categorías de problemas estresores diferenciando también las respuestas entre niños y niñas. Aunque los sujetos de esta investigación tienen edades entre 10 y 16 años se considera que su opinión puede aplicarse a niños de 7 y 8 años que ya han cursado por lo menos 2 años de primaria. Una fuente de estrés es el trabajo escolar;

mas concretamente las evaluaciones y las tareas en casa representan una fuente de estrés para estudiantes de primaria en ambos sexos. Otro autor (Spirito, 1991) encontró que dentro de esta fuente de estrés a edades inferiores lo que mas les preocupa son las malas calificaciones seguido del as exigencias de las tareas de casa; en un 9% de la muestra el estrés era debido a que no les gustaba ir al colegio

El primer planteamiento que nos hicimos era identificar los factores psicosociales asociados al estrés, y ver si estos factores en un momento dado afectaban el rendimiento académico de los niños. Los resultados , han mostrado que los estudiantes en este colegio en el que se aplico el Test FAEA no presentan un estrés significativo.

Una explicación a este resultado es la posibilidad que ofrece el colegio a los niños para que se desarrollen socialmente con el fin de incorporar capacidades, valores, habilidades y creencias individuales, las cuales la familia no garantiza ni puede aportar por si sola. De esta manera dicho contexto es propicio para el aprendizaje, potencializando capacidades cognitivas e intelectuales a partir de los logros académicos. Por tal razón el rendimiento académico de cada estudiante es una variable sujeta a diversas modificaciones, ya sea por aspectos cognitivos, motivacionales o emocionales. Trianes 2003

Otra explicación a dichos resultados es el buen contexto familiar; postulado por Trianes; 2003 donde la familia como sistema social juega un rol fundamental y presenta una función definida por las intensas relaciones de afecto y cuidado hacia el niño, dichas relaciones le dan la oportunidad de lograr una supervivencia, un desarrollo de habilidades y una capacidad relevante para desenvolverse en un mundo social, de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

Después de integrar los diferentes puntos de vista, se concluyó que, la familia proporciona un amplio y variable contexto de funciones de apoyo que cubre necesidades de desarrollo en esta etapa escolar, estimulando y moldeando habilidades y capacidades que sustentarán comportamientos futuros eficaces y habilidosos.

De acuerdo con Sears y Milburn 1990 el colegio funciona como un estresor importante en términos de calificaciones, participación en clase, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepcionar a los padres; en los resultados arrojados por la aplicación del instrumento al colegio G.I.C.E.I. en los cursos tercero y cuarto se evidencia en los ítems 13 y 14 ante las preguntas ¿Crees que alguno de los acontecimientos podría interferir en tu rendimiento académico? Y ¿Tus padres te castigan cuando?; los porcentajes mas frecuentes de respuesta se relacionan con el miedo al fracaso, decepcionar a los padres y desarrollo de la tareas, relacionándose así la teoría de Sears y Milburn 1990 con los resultados encontrados en la presente investigación.

Por ultimo, podemos decir que en este caso el estrés se puede ver no como un estrés negativo, sino como uno estrés positivo. Vivimos en un tipo de sociedad que, cada vez más, tiende a eliminar cualquier emoción que se pueda llamar negativa. Se diría que hay que borrar cualquier cosa que produzca el más ligero malestar

Sin embargo, cuando hay problemas, se experimentan nervios, descontrol, ineficacia, sensaciones físicas, pensamientos catastróficos. Lo que se puede hacer es aprender estrategias para manejar esta clase de sensaciones. Esto se logra como se dijo anteriormente con ayuda del colegio y de la familia. El objetivo es controlar la reacción de estrés y no eliminarlas, que es lo que los niños del colegio han aprendido hacer, ya que es normal que algunas veces sientan nervios pues siempre va a haber cosas que los afecten.

Vemos que el estrés no es siempre algo perjudicial, sino que hay que tener en cuenta en qué cantidad, en qué momentos y bajo qué circunstancias sociales y personales llega y como podemos aprovecharlo para realizar las actividades del día a día.

En definitiva, el estrés no es algo que haya que *borrar del mapa*, sino que hay que mantenerlo en unos niveles en los que resulte agradable, ayude o por lo menos, que no sea disfuncional y cuando sintamos que se va a disparar, poder frenarlo y hacer que vuelva a los niveles en que ayude a afrontar los retos de la vida. Que es lo que se evidencia en este colegio, que los niños no ven el estrés como algo negativo sino que lo utilizan para realizar adecuadamente sus labores académicas.

Si los niños se enfrentan a una situación que requiera un esfuerzo para resolverla, ya sea físico o intelectual, el organismo debe activarse para resolver adecuadamente estas situaciones; bien mediante acciones físicas o actividad mental. Está claro que sin activación no se podría resolver casi ninguna situación que se presente en la vida. El problema aparece cuando esta activación no es necesaria para resolver la situación e incluso cuando llega a activarse tanto que impide resolverla eficazmente

Finalmente este tipo de estudios sirven para tomar conciencia de la importancia que tiene la asesoría psicológica en el ámbito escolar dentro de la institución y fuera de ella; la importancia de los padres y la educación básica de sus hijos. Tener en cuenta los resultados obtenidos a través de esta investigación, es de gran importancia para el ámbito educativo, ya que previene que los estudiantes desarrollen síntomas de estrés que puedan llegar a estar asociados a todo lo relacionado con la parte académica; de igual forma es de gran ayuda para el ámbito clínico, ya que puede prevenir futuras intervenciones psicológicas debido a factores psicosociales mal manejados o no detectados dentro de la institución.

Vale la pena resaltar el rol fundamental que juegan los psicólogos en el planteamiento de alternativas como programas, seminarios, talleres y capacitaciones entre otros.

Después de haber analizado a fondo el tema de esta investigación, es recomendable que se continúen estudios como éste encaminados a identificar factores asociados a estrés, depresión y sus consecuencias en docentes de instituciones académicas, padres de familia y estudiantes.

## Referencias

Achenbach, T. M. ( 1988). *Developmental Psychopatholog*. Nueva York. Edit. Wiley

Albee, G.W. (1980). *A Competency Model to replace the Defect model*. Nueva york. Edit. Gardner Press.

Alija, A. (2000). *Estres Infantil: La etica del discurso Como Factor Protector*. Disponible en: [www. Psicopedagogía.com](http://www.Psicopedagogía.com)

Applebaum, D y Burns, L. (1991). *unixpected childhood death*. Journal of clinical child psychology 114-120

Arnold, L y Carnahan, J. (1990). *Child divorce stress*. Nuva york. Edit. Wiley

Asendorpf, J.B. (1993). *Abnormal Shyness in children*. Journal Of Clinical Child Psychology y Psychiatry, 1069-1075.

Barton, M. L, y Zeanah. (1990). *Stress in the preschool years*. Nueva York. Edit. Wiley

Bawens, J y Hourcade, J. C. (1992). *School based sources of stress among Elementary and Secondary at-risk Student*. The School Councelor, 97-102

Berndt, T.J. (1989) *obtaing support from friends during childhood and adolescence*. Nueva York. Edit. Wiley

Brofenbrenner, U y Crouter, A.C. (1983). *The Evolution of enviorement models in developmental research*. Nueva York. Edit. Wiley

Caspi, A, Henry, B, Mcgree, R, Moffitt, T, y Silva, P. (1995). *Temperamental Origins of Child and adolescent behavior problems*. Nueva York. Edit. Cambridge University Press



Cobb, S. (1976). *Social support as a moderator of life stress*. Psychosomatic Medicine, 300-314

Costa, M y López, E. (1996). *Educación Para La Salud*. Madrid. Edit. Pirámide

Cowen, E, WYman, P, Work, W y Parker, G. (1990). *The Rochester Child Resilience Project*. Development and Psychopathology 193-203.

Custrini, R, y Feldman, R. (1989). *Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotions*. Journal of Clinical Child Psychology 336-342

Del Barrio, M. (1997). *Estresores Infantiles y Afrontamiento*. Valencia. Edit. Promolibro

Feldbaum, C, Christenson, T y O' Neal, E. (1980). *An Observational Study of the Assimilation of The Newcomer to the Preschool*. Child Development 497- 507

Fields y Prinz. (1997). *Coping and adjustment during childhood and adolescent*. Clinical Psychology 937-943

Fierro, A. (1997). *Estres, afrontamiento y adaptación*. Valencia. Edit. Promolibro

Gallardo, J, Trianes, M, y Jiménez, M. (1998). *El maltrato físico hacia la infancia*. Málaga. Edit. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga

Garnezy, N. (1983). *Stressor of childhood*. Nueva York. Edit. Mc Graw-Hill

Hartup, W. (1983). *Peer Relations*. Nueva York. Edit. Wiley

Haverson, Ch y Wampler, K. (1993). *The mutual influence of child externalizing behavior and family functioning*. New Jersey. Edit. Lawrence Erlbaum Associates

Kafman, M y Elizur, E. (1983). *Bereavement responses of kibbutz and non- kibbutz children following the death of a father* journal of child psychology and psychiatry 435-442

- Kagan, J, Kearsly, R, Zelazo, P. (1978). *Infancy: Its place in human development*. Cambridge. Edit. Harvard University Press
- Kazdin, A. (1988). *Childhood Depression*. Nueva York. Edit. Guilford
- Knaus, W. (1977). *Rational, emotive education*. Nueva York. Edit. Springer
- Kranzler, E. (1990). *Parents death in childhood*. Nueva York. Edit. Wiley
- Lazarus, R.S y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York. Edit. Springer
- Lobo, M. (1990). *Prenatal Stress*. Nueva York. Edit Wiley
- Manne, S, Bakeman, R, Jacobsen, P y Redd, W. (1993). *Children's coping during invasive medical procedures*. Behavior Therapy 143-154
- Merril, R. (1995). *Control del Estrés para la Salud Mental*. Revista Psicología Práctica. Madrid España
- Miligram, N. (1993). *Los Niños y el Estrés*. Barcelona. Edit. Martinez Roca
- Miligram, N. (1996). *Los Niños y el Estrés II*. Barcelona. Edit. Martinez Roca
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid. Edit. Casares Impresiones
- Parker, J, Rubin, K, Price, M y Derosier, M. (1995). *Peer relationship, child development and adjustment*. Nueva York. Edit. Wiley
- Parker, J y Asher, S. (1987). *Peer relations and later personal adjustment*. Psychological Bulletin 357- 365
- Peterson, L. (1989). *Coping by children undergoing stressful medical procedures*. Journal of consulting and clinical psychology 380-385

Prior, M, Smart, D, Sanson, A y Oberklaid, F. (1993). *Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years*. Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry 291- 312

Rende, R y Plomin R (1992). *Relation between first grades stress, temperament and behavior problems*. journal of applied developmental psychology 335- 340

Rosen, H. (1985). *Unspoken grief: Coping with childhood sibling loss*. Lexington, MA. Edit. D.C Health

Rothbaum, F, Weisz, J y Snyder, S. (1982). *Changing the world and chaining the self*. Journal of personality and social psycology 5-15

Rowe, D y Plomin, R. (1997). *Temperament in early childhood*. Journal of personality Assessment 150 – 159

Sampieri, Fernández, C y Baptista, p. (197), *Metodología de la Investigación*. Colombia Edit. Mac Graw Hill

Sandin, B. (1995). *El estres, Manual de Psicología*. Madrid. Edit. Mc Graw Hill

Sandler, I, Miller, P, Short, J y Wolchik, S. (1989). *Social support as a protective factor for children in estress*. Nueva York. Edit. Wiley

Sears, S y Milburn, J. (1990). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York. Edit. Academic Press

Selman, R. (1980). *The growth of interpresonal understanding*. Nueva York. Edit. Wiley

Spirito, A, Stark, L, Grace, N y Stamoulis, D. (1991). *156 common Problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence* journal of Youth and Adolescence 531 - 544

Sroufe, L y Rutter, M. (1984). *The domain of development psychopathology*. Child development 17- 25

Toomey, B y Christie, D. (1990). *Social stressors in childhood*. Nueva York. Edit. Wiley

Travillion, K y Zinder, J. (1993). *The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect*. Journal of applied developmental Psychology 37 – 52

Trianes, M. (2002). *Niños con Estrés*. Madrid. Edit. Alfaomega

Trianes, M, Rivas, T y Muñoz, A. (1991). *Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa en niños preescolares inhibidos e impulsivos*. Análisis y modificación de conducta 587 – 620

Witkin, G. (2000). *El estrés del Niño*. Barcelona. Edit. Mondadori

Zaslow, M. (1988). *Sex differences in children's response to parental divorce*. American Journal of Orthopsychiatry 118 – 135

Apéndice A

Test de FAEA

Colegio: -----

Curso: -----

Edad: -----

Fecha: -----

Ciudad: -----

A. contesta con sinceridad las siguientes preguntas y marca con una X la respuesta que mas te caracterice. (**marca solo una**).

1) Permaneces preocupado la mayor parte del tiempo por tu rendimiento académico:

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

2) Te sientes nervioso cuando hablas con tus padres de tu rendimiento académico:

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

3) Cuando tienes alguna duda, te da miedo referirte a tus profesores:

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

4) Permaneces distraído en clase, ( hablando con tus compañeros, dibujando, moviéndote en el puesto o caminando por el salón )

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

5) En la mayoría de las Clases me siento nervioso, porque no entiendo lo que se explica:

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

6) Por lo general tienes dificultades para concentrarte en clase:

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

7) Cuando tienes demasiadas tareas para la casa te sientes presionado

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

8) Haces tus trabajos escolares para evitar un castigo

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

9) Sientes que tus padres te exigen mas de lo que tu puedes dar

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

10) La disciplina del colegio te parece demasiado estricta

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

11) Sientes que eres aceptado por tus compañeros

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

12) Tus padres te ayudan con tus tareas escolares

- A) Siempre
- B) Casi siempre
- C) Algunas veces
- D) Nunca
- E) No lo se

B. Contesta con sinceridad las siguientes preguntas y marca con una X las respuestas que mas te caractericen (**puedes señalar mas de una pregunta**).

13) Crees que alguno de los siguientes acontecimientos podría influir en tu rendimiento académico? Si tu respuesta es que si, señala cuales serían

- A) El nacimiento de un hermano o hermana
- B) Cambiarte de ciudad o casa
- C) La separación de tus padres
- D) Dificultades económicas en tu familia
- E) Que uno de tus padres este muy enfermo
- F) La muerte de alguno de tus padres, hermanos o familiares
- G) La muerte de tu mascota
- H) Cambiar de Colegio



14) Tus padres te castigan cuando:

- A) Sacas malas notas
- B) Te portas mal
- C) Peleas con tus hermanos o hermanas
- D) No cumples con tus deberes en la casa o en el colegio
- E) Eres desobediente

15) Qué sientes cuando estas preocupado o nervioso?

- A) Dolor de Cabeza
- B) Dolor de estómago
- C) Temblor en el cuerpo
- D) Miedo
- E) Sudor
- F) Ansiedad

16) Te sientes preocupado o nervioso cuando?

- A) Tienes que hacer muchas tareas
- B) Tienes que presentar un examen
- C) Tienes que realizar un trabajo
- D) Peleas con algún compañero
- E) Tienes que ir al colegio

17) Cuando tus padres te castigan tu sientes...

- A) Rabia
- B) Tristeza
- C) Decepción

- D) No te importa
- E) No sabes que sientes

18) Cuando tus padres te castigan por sacar malas notas tu...

- A) Tratas de mejorar tus calificaciones
- B) Te sientes mal
- C) No te importa
- D) Sientes que los decepcionaste
- E) Te sientes decepcionado

19) Que te produce mas nervios

- A) ser nuevo en un grupo
- B) Tener demasiadas tareas
- C) Hablar con tus papás de algún problema
- D) Hablar con tus profesores
- E) Hablar en público