



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Psicología y Humanidades

Escuela Profesional de Psicología

ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE TERCERO A QUINTO GRADO  
DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LIMA

Tesis presentada por:

YANIRA ORIA RODRÍGUEZ

Para optar el Título Profesional de:

Licenciada en Psicología

Asesora

Victoria Isabel García García

ORCID No. 0000-0002-6363-660X

Lima – Perú

2019



Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

YANIRA ORIA RODRÍGUEZ

---

Victoria Isabel García García, Asesora

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dr. Luis Alberto Chan Bazalar

Decano

Facultad de Psicología y Humanidades





## RESUMEN

En la actualidad los niños en etapa escolar se encuentran expuestos a constantes situaciones que les producen estrés. El presente estudio tiene como objetivo describir y comparar los niveles, componentes y ámbitos de estrés en 226 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa particular y mixta del distrito de San Miguel. Se planteó una investigación de tipo Descriptivo y Comparativo con un diseño No experimental. Para ello, se utilizó la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI) con adaptación en Lima Metropolitana (Flores, 2017). El análisis de datos se realizó mediante el uso de las tablas de frecuencia y porcentajes, los estadígrafos de media aritmética y desviación estándar y, la prueba de Kruskal – Wallis (Prueba K) para la comparación de datos. Los resultados muestran que, si bien los datos no son significativos, los niveles de estrés se presentan, como mayor porcentaje, en el nivel Alto, contando con los valores de 38.7%, 38.5% y 32.4%, respectivamente y evidenciándose que a mayor grado de escolaridad, menor nivel Alto de estrés. En cuanto a los componentes de estrés, sobresale el cognitivo en los tres grados de escolaridad; y respecto a los ámbitos de estrés, destaca el académico en tercero y cuarto grado; y en quinto grado el social.

Palabras Claves: estrés en la niñez, componentes de estrés, grado de escolaridad.

## ABSTRACT

Currently, children in school stage are exposed to constant situations that cause them stress. The present study aims to describe and compare the levels, components and spheres of stress in 226 students in third, fourth and fifth grade of primary school of a particular and mixed educational institution in the district of San Miguel. It was planned to develop a type of Descriptive and Comparative research, with a Non-experimental design. To do this, the Children's Daily Stress Scale was used, adapted in Metropolitan Lima (Flores, 2017). The data analysis was done using the frequency and percentage tables, the statistics of arithmetic mean and standard deviation and the Kruskal - Wallis test (Test K) for data comparison. The results show that, although the data is not significant, the stress levels are presented, as a higher percentage, at the High level, with the values of 38.7%, 38.5% and 32.4%, respectively and evidencing that, the higher level of education, the lower level of stress. In terms of stress components, the cognitive one stands out in the three grades of schooling; and regarding the spheres of stress, highlights the academic in third and fourth grade; and in fifth grade the social.

Keywords: stress, stress in childhood, components of stress, grade of schooling.



## RECONOCIMIENTOS

Dedico el presente trabajo a Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo.

A mi asesora Victoria García García por sus enseñanzas y acompañamiento como profesional y persona, a mi profesor Herbert Robles Mori por su asesoramiento metodológico, y a mis profesores de Unifé por inculcarme la vocación de servicio y calidez humana.

A la institución educativa del presente estudio: directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes, de quienes aprendí día a día y me permitieron vivir una experiencia verdadera de aprendizaje profesional y humano.

A las personas más incondicionales en mi vida: mi familia. Magalli y William, mis padres; William, mi hermano; mi mamita Olga, mi fiel compañera en este caminar; mi papito Augusto, mi ángel eterno; mis papitos Pompeyo y Paulina; mis tíos y segundos padres, tías y primos.

A mi comunidad de Catequesis Familiar por su apoyo espiritual y verdadero testimonio de vida.

A mis compañeras Unifecinas, mis mejores amigos y amigas, gracias por su valiosa y sincera amistad.

Gracias por el apoyo incondicional.



# ÍNDICE

	Página
<b>CAPÍTULO I: ANTECEDENTES</b> .....	13
1.1 Marco Teórico Conceptual.....	13
1.1.1 Estrés.....	13
1.1.1.1 Definición.....	13
1.1.1.2 Fuentes de estrés.....	18
1.1.1.3 Etapas del estrés.....	23
1.1.1.4 Tipos de estrés.....	24
1.1.1.5 Efectos del estrés.....	26
1.1.2 Estrés en la niñez.....	31
1.1.2.1 Definición del estrés en la niñez.....	35
1.1.2.2 Etapas del estrés en la niñez.....	38
1.1.2.3 Tipos de estresores en la niñez.....	39
1.1.2.4 Componentes del estrés en la niñez.....	41
1.1.2.4.1 Componente cognitivo del estrés en la niñez.....	42
1.1.2.4.2 Componente fisiológico del estrés en la niñez.....	45
1.1.2.4.3 Componente afectivo del estrés en la niñez.....	47
1.1.2.4.4 Componente conductual del estrés en la niñez.....	49
1.1.2.5 Ámbitos del estrés en la niñez.....	51
1.1.2.5.1 Ámbito social del estrés en la niñez.....	51
1.1.2.5.1.1 Factores del estrés en la niñez en el ámbito social.....	54
1.1.2.5.2 Ámbito académico del estrés en la niñez.....	56
1.1.2.5.3 Ámbito familiar del estrés en la niñez.....	60
1.1.2.5.3.1 Factores del estrés en la niñez en el ámbito familiar.....	64



	Página
1.1.2.5.3.2 Estrés en padres de familia.....	79
1.1.2.6 Efectos del estrés en la niñez.....	81
1.1.3 Estrés y escolaridad.....	83
1.2 Revisión de la literatura.....	89
1.2.1 Antecedentes internacionales.....	89
1.2.2 Antecedentes nacionales.....	91
1.3 Planteamiento del problema.....	97
1.4 Objetivos.....	100
1.4.1 Objetivos Generales.....	100
1.4.2 Objetivos Específicos.....	100
1.5 Hipótesis.....	101
1.5.1 Hipótesis Generales.....	101
1.5.2 Hipótesis Específicas.....	101
1.6 Definiciones operacionales de términos importantes.....	101
1.7 Importancia y limitaciones de la investigación.....	103
1.7.1 Importancia.....	103
1.7.2 Limitaciones.....	104
<b>CAPÍTULO II: MÉTODO</b> .....	<b>105</b>
2.1 Tipo y diseño de Investigación.....	105
2.2 Participantes.....	106
2.2.1 Descripción de los participantes.....	106
2.3 Materiales.....	108
2.3.1 Descripción de la prueba.....	108
2.4 Procedimiento.....	110



	Página
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS</b> .....	112
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	122
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	130
5.1 Conclusiones.....	130
5.2 Recomendaciones.....	131
<b>REFERENCIAS</b> .....	133
<b>APÉNDICES</b> .....	142
<b>APÉNDICE A:</b> Escala de datos sociodemográficos	
<b>APÉNDICE B:</b> Consentimiento Informado dirigido a los padres de familia	
<b>APÉNDICE C:</b> Asentimiento Informado dirigido a los estudiantes de 3er a 5to grado	
<b>APÉNDICE D:</b> Autorización de la autora	





## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de los participantes según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	106
2. Frecuencia de estudiantes según los niveles de estrés de la muestra de estudio .....	112
3. Descripción del nivel de estrés de estudiantes según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	113
4. Nivel de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	114
5. Media y desviación estándar de los componentes de estrés de la muestra de estudio .....	116
6. Componentes de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	117
7. Media y desviación estándar de los ámbitos de estrés de la muestra de estudio .....	119
8. Ámbitos de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	120



## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de estrés de la muestra de estudio, en porcentaje .....	112
2. Niveles de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio, en porcentaje .....	114
3. Media de niveles de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	115
4. Media de componentes de estrés de la muestra de estudio .....	116
5. Media de componentes de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	118
6. Media de ámbitos de estrés de la muestra de estudio .....	119
7. Media de ámbitos de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio .....	121



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo describir y comparar los niveles, componentes y ámbitos de estrés en un grupo de estudiantes de primaria, de tercer, cuarto y quinto grado de escolaridad, siendo el estrés uno de los factores principales e influyentes en el desempeño del ámbito académico, social y familiar; en especial en el presente siglo XXI y dentro del cual los niños no están exentos.

Este tema es importante porque permite realizar un trabajo preventivo desde la Psicología Educativa en las instituciones educativas; también sirve de aporte para las familias, debido a que los resultados permiten brindarles orientación y/o consejería familiar para desarrollar mayores estrategias de control de estrés. De la misma manera, desde la dimensión grupal e individual, el manejo de estrés promueve la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, la adaptación ante situaciones adversas y diversas, así como incrementa la resiliencia, concentración y procesos cognitivos inmersos, evitando así, posibles problemas psicopatológicos que puedan repercutir en la etapa adulta.

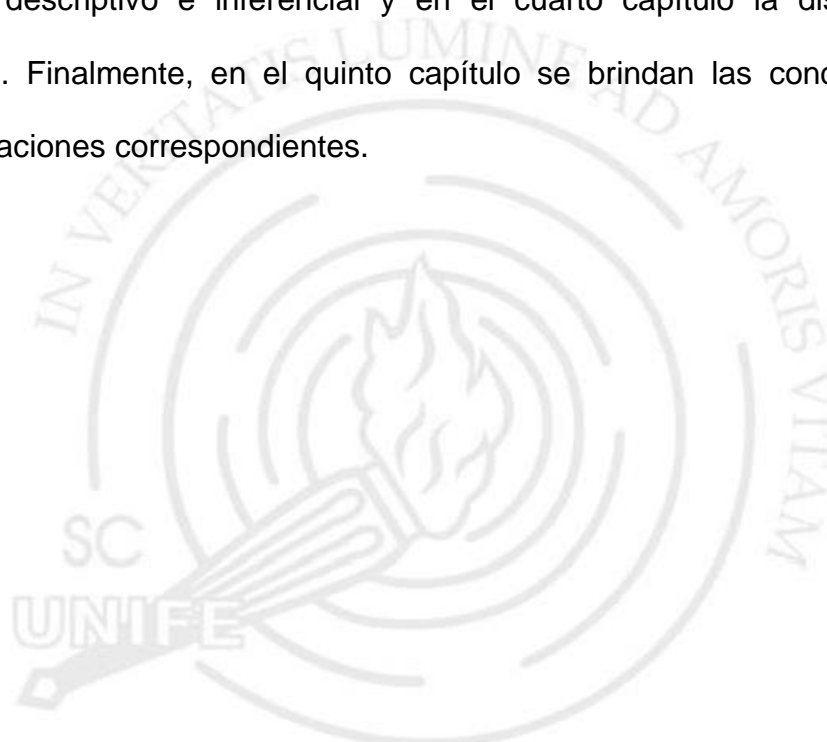
En definitiva, como profesionales de la salud mental estamos llamados a psicoeducar y trabajar interdisciplinariamente con los educadores, equipos directivos de las instituciones educativas, padres de familia y estudiantes velando así, por el desarrollo integral de quienes serán el futuro de nuestro país.

El presente estudio está estructurado en cinco capítulos: en el primer capítulo se presentan los antecedentes en relación al estrés en la escolaridad



partiendo del marco teórico conceptual, la revisión de la literatura internacional y nacional, el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis, las definiciones operacionales, la importancia y limitaciones de este estudio.

En el segundo capítulo se da a conocer el método de la investigación; es decir, el tipo y diseño, los participantes, materiales y el procedimiento que se llevó a cabo. En el tercer capítulo se indican los resultados a partir del análisis de datos descriptivo e inferencial y en el cuarto capítulo la discusión de resultados. Finalmente, en el quinto capítulo se brindan las conclusiones y recomendaciones correspondientes.



# CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

## 1.1 Marco Teórico Conceptual

Para llevar a cabo esta investigación, se conceptualiza la variable del estrés con el sustento científico adecuado y veraz.

### 1.1.1 Estrés

#### 1.1.1.1 Definición

Dada la variedad de teorías acerca del término, el estrés tiene diversas connotaciones, puesto que mientras para algunas personas “refleja un estado indeseable de preocupación, temor, irritabilidad, tristeza y dificultad para manejar inadecuadamente las situaciones que causan frustración” (Moscoso, 2009, p. 145), para otros individuos representa un “reto que motiva a la obtención de logros y metas en la vida” (Moscoso, 2009, p. 145).

Según Aguado (citado por Boullosa, 2013, p. 7) el estrés “es uno de los temas que más ha captado la atención de investigadores, afecta cada vez a más personas, interfiriendo en su comportamiento y en su salud”. Es así como esta variable ha sido estudiada por diversos autores y desde distintas perspectivas tomando en cuenta la época, etapa de desarrollo, edad, sexo, entre otras variables, encontrando en la literatura distintas definiciones.

Esto se debe a que el estrés está presente en el ser humano desde su concepción pasando por todas las etapas del desarrollo, por lo que el ser humano “se ha visto obligado a adaptarse a un mundo en constante transformación” (Barrio, García, Ruiz & Arce, 2006, p. 38). En algunos casos, es más sencillo lograrlo y en otros, tal y como refiere García (2014):

Cuesta más trabajo realizar el ajuste y se puede llegar a situaciones en que es casi imposible de controlar; por ejemplo, cuando una persona siente que



su trabajo o sus estudios lo están ahogando, tiene ataques de angustia, anda siempre deprimida, sin tiempo para descansar, con intensos dolores de cabeza (migraña) que parecen volverlo loco y aumentan cada vez que tiene un asunto importante, que corre de una actividad a otra y difícilmente controla su mal humor. Este estado es cada vez más frecuente como resultado del estrés de la vida moderna (p. 198).

Entre las definiciones principales, el estrés ha sido concebido de dos maneras: como estímulo o como respuesta. La concepción del estrés como “estímulo” parte de que el estrés está “asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores o ambiguos” (Trianes, 2007, p. 13), los cuales pueden alterar su funcionamiento orgánico o bienestar psicológico. Holmes y R.H. Rahe, desarrollan tal línea y refieren en Papalia & Wendkos (citados por Berrío & Mazo, 2011), que “los acontecimientos vitales importantes, tales como el casamiento, el nacimiento de un hijo, la jubilación, la muerte de un ser querido, el embarazo, etc., son siempre una fuente de estrés porque producen grandes cambios y exigen la adaptación del sujeto” (p.76).

Dado que el enfoque se localiza en el exterior del individuo, el efecto estresor no es el mismo en todos los seres humanos porque depende de su percepción y umbral de control de estrés. En otras palabras, el “strain”; es decir, el “efecto generado por el estrés” (Berrío & Mazo, 2011, p.76), depende de cada persona y sus condiciones ambientales. Es así como esta definición de estrés como estímulo se da desde una perspectiva psicosocial.

Sin embargo, desde la perspectiva psicobiológica, Barrio, García, Ruiz & Arce (2006), afirman que Hans Selye, en su época de estudiante de segundo curso de Medicina en la Universidad de Praga, emplea el término de estrés en 1926 en los campos de la Medicina y Psicología catalogándolo como



“respuesta”, y añadiendo el término estresor a aquel “estímulo o agente que producía esa reacción de estrés” (p. 37); es decir, el causante del estrés.

De esa manera, según Selye, el estrés es “una respuesta adaptativa que el organismo humano tiende a presentar ante la necesidad de habituarse a una situación o entorno nuevo” (Guzmán & Reyes, 2018, p. 721). Inicialmente, el autor en mención contempló solo a los agentes físicos nocivos como productores de estrés, pero posteriormente, concluyó que “las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación” (Alfonso, Calcines, Monteagudo & Nieves, 2015, p. 166), pueden ocasionar estrés.

Por tanto, desde la publicación del libro de Selye en 1960, él define al estrés como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (Alfonso, Calcines, Monteagudo & Nieves, 2015, p. 166). De esta manera, el estrés es objeto de estudio de las ciencias médicas, biológicas y psicológicas.

Entre las definiciones que surgen de las propuestas basadas en la interacción, una a la que la mayor parte de autores le confieren importancia es la de Lazarus y Folkman, quienes desarrollaron el supuesto teórico cognoscitivista o Modelo de Estrés Transaccional. Consideran al estrés como “un proceso de interacción dinámica, entendiéndolo como una relación entre el individuo y su entorno, en la cual el sujeto evalúa el evento como amenazante y/o desbordante de sus recursos, por tanto pone en peligro su bienestar”



(Boullosa, 2013, p. 7). Es así como se pueden generar respuestas a nivel fisiológico, cognitivo, conductual, emocional o una combinación de tales niveles. Es en ello en lo que se centra la preocupación de los teóricos; es decir, en “lo que sucede en la persona cuando este recibe información de su entorno” (Guzmán & Reyes, 2018, p. 722) como consecuencia de los estresores; en otras palabras, las fuentes de amenaza o desafío tanto internas como externas, pudiendo ser percibidas como positivas o negativas. Todo ello, depende de “la aparición, duración e intensidad de la respuesta de estrés, así como sus manifestaciones y cambios” (Boullosa, 2013, p. 7).

Partiendo de ello, aquella interacción se ve influenciada por la valoración personal de la situación presente, así como de sus propios recursos para enfrentarla; desarrollándose así un proceso que Lazarus y Folkman denominaron “evaluación cognitiva” (De la Piedra, 2016, p.7). Esto quiere decir que el estrés es “un proceso en el que al evaluar nuestro ambiente como desfavorable, decidimos entre dos caminos: tomar acciones que cambien la circunstancia o utilizar medios cognitivos para alterar nuestra percepción de ella” (De la Piedra, 2016, p.7).

La propuesta de Lazarus y Folkman parte de tres tipos de evaluación: la primera, la evaluación primaria, en la que “se da el encuentro con algún tipo de demanda tanto interna como externa, para luego, en una segunda instancia, valorar los propios recursos para afrontar y responder ante el estímulo estresor” (Guzmán & Reyes, 2018, p. 722). Esa instancia es denominada evaluación secundaria. Por último, cuando se presencia un desequilibrio entre las situaciones estresantes y recursos existentes, el estrés ocasiona que la persona use diversas “estrategias de afrontamiento a partir del problema





(controlar la situación causante de estrés) y sobre la base de la emoción, intentando regular la respuesta emocional” (Guzmán & Reyes, 2018, p. 722). A ello se le conoce como reevaluación, de la situación resultante.

En resumen, según Folkman, Lazarus, Gruen y De Longis (citados por Naranjo, 2009, p.173), “diversos eventos de la vida tienen la propiedad de ser factores causantes de estrés, los cuales provocan un desequilibrio emocional”. Este nace de la interacción entre el individuo y su entorno, presentándose así dos procesos cognoscitivos: valoración cognitiva del acontecimiento y proceso de afrontamiento.

- Valoración cognitiva del acontecimiento; la persona se cuestiona si la situación le puede hacer daño o beneficiarla, teniendo así una repercusión en su autoestima (p. 173).
- Proceso de afrontamiento; consiste en considerar lo que se puede hacer o no para enfrentar la situación, logrando evitar consecuencias negativas o mejorar las perspectivas (p. 173).

Por otro lado, desde el enfoque psicosocial, uno de los autores más destacados es Oblitas. Partiendo de esta perspectiva, se resaltan los factores externos, porque las personas se esfuerzan de manera constante para afrontar cognitivamente y conductualmente las demandas internas y externas de la situación valorada como estresante (Naranjo, 2009, p. 173). Asimismo, se explica que los enfoques fisiológicos y bioquímicos “se centran en las respuestas orgánicas que se generan en la persona cuando se enfrenta a una situación percibida como amenazante” (Naranjo, 2009, p. 172).

Por esas razones, en la actualidad los modelos de estrés son integradores multimodales; en otras palabras, “el estrés no puede definirse desde una



concepción unívoca, sino que debe comprenderse como un conjunto de variables que funcionan de forma sincrónica y diacrónica, dinamizadas a lo largo del ciclo vital” (Berrío & Mazo, 2011, p.68).

En tal sentido, el concepto de estrés de Lazarus y Folkman a partir de su teoría cognoscitivista o Modelo de Estrés Transaccional es el que se ajusta más al enfoque teórico de la presente investigación.

### **1.1.1.2 Fuentes de estrés**

Los seres humanos están expuestos a situaciones constantes, las cuales se pueden percibir como demandantes o amenazantes y así, ocasionar estrés. Por ello, en la recopilación de García (2014), se encuentra que las fuentes generadoras, denominadas estresores, son demandas del medio que generan reacciones en las personas ante ellas y que pueden ser hechos catalogados como positivos o negativos por el individuo, ya sean físicos, psicológicos, intrínsecos a la situación, atribuidos, universales o individuales (p. 198). Además, se caracterizan por ser “intensos (capaces de producir un estado de sobrecarga que impide que podamos adaptarnos a ellos), provocar tendencias incompatibles (como las de aproximarnos y alejarnos de cierto objeto o actividad) y ser incontrolables (al ser evaluados como excedentes de nuestros recursos)” (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdez, 2003, p.368).

De manera global, de acuerdo con Naranjo (2009), el estrés está compuesto por dos fuentes fundamentales de estrés o estresores, refiriendo que:

En primer lugar, están los agentes estresantes que provienen de circunstancias externas como del ambiente, de la familia, del trabajo, del estudio, entre otras. En segundo lugar, se encuentra el estrés producido por la persona misma, es decir, por sus propias características de



personalidad y por su forma particular de enfrentar y solucionar sus problemas (p.178).

Generalmente, estos últimos, los estresores generados por el propio individuo, han sido aprendidos. Es así como los “factores internos que abarcan el hambre, el dolor, la sensibilidad o miedos, cambios de temperatura, congestión de personas, el cansancio, el exceso o falta de estimulación de su entorno familiar o social” (Bravo, 2005, p. 73), repercutirán en la persona a partir de la interpretación que esta le otorgue.

Por ello, el tipo de personalidad influye mucho en las respuestas. Friedman y Rosenman, referidos por Melgosa y Bensabat (citados por Naranjo, 2009), establecieron dos tipos de personalidades: el tipo A y B, y posteriormente, el C. En cuanto al primer tipo, se hace referencia a personas extrovertidas que reaccionan excesivamente, que tienden a ser perfeccionistas, impacientes, a trabajar bajo presión y con prisa, y relajarse poco, dejando de lado su ámbito familiar, social e incluso personal. Por lo contrario, la personalidad de tipo C se caracteriza por ser introvertida tendiendo a reprimir sus reacciones ante el estrés, por lo que están propensos a enfermedades psicosomáticas. Sin embargo, el tipo de personalidad B es intermedio, puesto que este tipo de personas tienden a manejar su estrés idóneamente, con optimismo, calma y prudencia. (p. 178-179)

Dadas las diferencias individuales de personalidad pese a pertenecer al mismo tipo, es importante rescatar que, tal y como Naranjo (2009) enuncia, en algunos casos las fuentes de estrés son desconocidas e incluso inconscientes, como el origen de las fobias, angustias, obsesiones, depresión, trastornos mentales y psicosomáticos (p.178), los cuales podrían requerir de terapia



psicológica para un mejor abordaje. Asimismo, situaciones de “frustración, estar pendiente constantemente de un asunto, el temor, el recelo, el sentimiento de insatisfacción, la ausencia de motivación y de sentido de la vida son otras causas con frecuencia de origen inconsciente y responsables de una tensión psicológica constante”. (Naranjo, 2009, p. 178).

De esta manera, partiendo de la recopilación de García (2014), las fuentes de estrés se agrupan en tres categorías: acontecimientos de la vida, acontecimientos traumáticos y conflictos (p.199), presentados a continuación:

- Acontecimientos de la vida; están presentes a lo largo de cada etapa de la vida del ser humano, los cuales generan cambios, retos e incluso peligros; “estos eventos comunes o vitales amenazan o alteran las actividades normales: el matrimonio, dejar a la familia primaria, el embarazo y el nacimiento del hijo, la elección de carrera, los cambios de empleo o ascensos, las enfermedades, las pérdidas, etcétera” (García, 2014, p.199). Otro tipo de acontecimientos de la vida son los contratiempos cotidianos, dado que tal y como García (2014) explica al respecto:

Se refieren a aspectos del medio que están fuera del control del individuo: un embotellamiento de tránsito que le impide llegar a tiempo, transporte inadecuado, devaluaciones de la moneda, ambiente hostil en el trabajo, hasta un fumador desconsiderado junto a una persona que no fuma. Todos estos contratiempos son poco importantes, pero las personas pueden sufrir varios durante el día y ponen a prueba su capacidad de afrontamiento (p.199).

Un último tipo son las dificultades crónicas, las cuales permanecen por un largo tiempo, tales como la pobreza, problemas interpersonales familiares, enfermedades crónicas, trabajo de alto riesgo, etc. Por ello, ante este tipo de acontecimientos es necesaria una constante adaptación; caso



contrario, pueden generar trastornos físicos y psicológicos (García, 2014, p.199-200).

- Acontecimientos o eventos traumáticos; “son situaciones de peligro excepcional que salen del ámbito de las experiencias de una vida normal, como los desastres naturales (terremotos, inundaciones, erupciones volcánicas) o sociales como guerras, robos, raptos o secuestros, violaciones y accidentes (de avión, automóvil, tren)” (García, 2014, p.200), por lo que pueden o no ser provocadas por humanos pero ocasionan estrés durante y después de su ocurrencia.

Por ello, las personas que han pasado por experiencias traumáticas viven niveles de estrés significativos que, tal y como lo explica Naranjo (2009), se manifiestan en tres pasos: primero, aparentemente la persona se muestra ajena al evento traumático ocurrido (p.180), por lo que no muestra respuesta alguna; segundo, “se evidencia por la incapacidad para iniciar una tarea, por simple que sea; en el tercer paso, finalmente, la persona entra en una etapa de ansiedad y aprehensión en la que revive las escenas mediante fantasías o pesadillas” (Naranjo, 2009, p.180). Como consecuencia, pueden generarse trastornos psicopatológicos o psicosomáticos y por tanto, requerir de apoyo psicológico, psiquiátrico, familiar y de la comunidad; es decir, es necesario contar con un equipo de trabajo interdisciplinario.

- Conflictos; estos ocurren al verse en la necesidad de “elegir entre varias metas u objetivos que son incompatibles (unidad de motivación y emoción) y que provocan estrés hasta que se llega a una decisión” (García, 2014, p.200). De acuerdo a su cualidad, ya sea positiva o negativa en las opciones, en su recopilación, Naranjo (2009) refiere que se han clasificado



cuatro tipos de conflictos que surgen en el momento de una elección: evitación-evitación, atracción-atracción, atracción-evitación y doble atracción-evitación.

El primero es el de evitación-evitación; es decir, de “dos situaciones que se perciben como negativas y que sumergen a la persona en un conflicto por el cual trata de evitar ambas” (Naranjo, 2009, p.180); pero se termina optando por la menos dañina. El segundo conflicto es el de atracción-atracción, en el cual se presentan dos situaciones positivas pero es necesario optar solo por una. En tercer lugar, el siguiente conflicto es el de atracción-evitación; en otras palabras, de una situación positiva y otra negativa, por ejemplo al obtener una beca para estudiar en el extranjero que implica dejar a la familia. Por último, el cuarto conflicto es el de doble atracción-evitación que contiene dos situaciones, ambas con elementos positivos y negativos a la misma vez. Por ello, “para tomar decisiones se recomienda no actuar o decidir impulsivamente, anotar las opciones posibles, analizar las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, proyectar las opciones en el futuro inmediato, seleccionar la opción” (Naranjo, 2009, p.180), lo cual implica aceptar sus consecuencias positivas y negativas.

Otra clasificación de fuentes de estrés es la de Lazarus y Folkman (citados por García, 2014), quienes identifican cuatro tipos de acontecimientos estresantes:

- Estresores únicos; son aquellos cambios drásticos que afectan a una gran cantidad de personas, tales como los cataclismos (p.199).



- Estresores; son aquellos que “afectan sólo a una persona o a un pequeño grupo de ellas, y corresponden a cambios significativos y de trascendencia vital para las personas” (García, 2014, p.199).
- Estresores cotidianos; son aquel “cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas” (García, 2014, p.199).
- Estresores biogénicos; son aquellos “mecanismos físicos y químicos que disparan directamente la respuesta de estrés sin la mediación de los procesos psicológicos” (García, 2014, p.199). Se pueden manifestar a partir del estrés agudo o crónico y ser resultado de los pensamientos anticipatorios.

### 1.1.1.3 Etapas del estrés

Selye (citado por Trianes, 2007) desarrolló tres fases que denominó “Síndrome General de Adaptación”: alarma, resistencia y agotamiento.

1. Fase o etapa de alarma; en esta se presentan diversas reacciones fisiológicas como señal de activación del organismo ante la presencia del estresor (p.19); tales como la aceleración de la respiración, del pulso, aumento de la temperatura, sudoración, mayor tensión muscular, secreciones endocrinas, etc. Por ello, es el sistema nervioso autónomo el que actúa para alertar al organismo.
2. Fase de resistencia; los signos de la fase de alarma van desapareciendo, recuperándose así de tal etapa, de manera que “el organismo se moviliza para hacer frente al estresor” (Trianes, 2007, p. 19). No obstante, en caso apareciera otro estímulo estresor o no es posible controlar la situación



existente, los recursos físicos y emocionales se van consumiendo y agotando.

3. Fase de agotamiento; en esta etapa se evidencia que “si dicha resistencia se prolonga demasiado, pueden agotarse los recursos produciendo un daño que puede ser irreversible. El agotamiento tiene lugar si el estresor es severo y prolongado en el tiempo” (Trianes, 2007, p. 19), dando lugar a los síntomas de la primera etapa, la fase de alarma y a posibles disfunciones orgánicas así como trastornos fisiológicos o psicológicos (tales como ansiedades, fobias, etc.)

Por otro lado, Zegans (citado por Bravo, 2005) explica que el estrés se experimenta en cuatro etapas en el caso de los niños, las cuales se explicarán al tratar las etapas del estrés en ellos.

#### **1.1.1.4 Tipos de estrés**

Debido a que el estrés transcurre por diversas fases y sus respuestas son distintas de acuerdo a la situación presente e interpretación del individuo, es importante diferenciarlo según su calidad o naturaleza (Berrío & Mazo, 2011, p.68):

- El estrés positivo o buen estrés; conocido como eustrés, es esencial para la vida asociado a la buena salud física y el bienestar mental. Si bien se evidencian respuestas a los estímulos estresores, estas se manifiestan en armonía “respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del sujeto, son adecuadas en relación con la demanda y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el sistema general de adaptación” (Berrío & Mazo, 2011, p.68). Por ejemplo, se encuentran todas las





situaciones en las que la persona participa y acepta hacer en armonía de sí mismo y su entorno, como “la alegría, el éxito, el afecto, el trabajo creador, un rato de tranquilidad, compartir con otras personas, o sea, todos los aspectos que resultan estimulantes, alentadores, fuentes de bienestar, de felicidad o de equilibrio” (Naranjo, 2009, p. 174).

- El estrés negativo o mal estrés; conocido como distrés, es un estrés excesivo el cual se manifiesta cuando las respuestas ante los estímulos estresores “han sido insuficientes o exageradas en relación con la demanda, ya sea a nivel biológico, físico o psicológico” (Berrío & Mazo, 2011, p.68). Como consecuencia, se superan las capacidades de resistencia, rompiendo la armonía entre el cuerpo y la mente; y por tanto, la adaptación del organismo. Por ello, genera desgaste e incrementa la vulnerabilidad de la persona a padecer alguna enfermedad fisiológica, psicosomática, trastorno de ansiedad, cuadro depresivo, entre otros. Entre los ejemplos de distrés se encuentran “la tristeza, el fracaso, las malas noticias, la enfermedad, las presiones, las frustraciones, la carencia de libertad, que son fuentes de desequilibrio, de alteraciones psicosomáticas y de enfermedades de adaptación” (Naranjo, 2009, p. 174).

No obstante, el tipo de estrés depende de la percepción de la persona frente al acontecimiento presente porque “una misma situación puede significar un mal estrés para una persona y un buen estrés para otra; o sea, lo que importa no es lo que sucede, sino la forma como se percibe” (Naranjo, 2009, p. 174). De esta manera, es relevante que cada persona conozca su nivel de estrés, limitaciones y estrategias de afrontamiento para evitar llegar a



condiciones que puedan ser mayores a su propio umbral de tolerancia al estrés.

Por aquellas razones, ni vivir sin estrés ni vivir constantemente en estrés es saludable, sino experimentar una cierta cantidad de estrés que sea moderada y permita aprender a resolver situaciones de conflicto de la mejor manera. Como analogía, Melgosa (citado por Naranjo, 2009) refiere que los niveles de estrés se han asociado con las cuerdas de la guitarra, de la siguiente manera:

Las cuerdas de la guitarra necesitan la tensión justa para emitir su sonido con precisión. Las cuerdas afinadas de la guitarra sonarán maravillosamente en las manos de un músico experto, porque mantiene una cierta tensión. Esas mismas cuerdas, si están flojas, aún en las manos del mejor guitarrista, no sonarían, o su sonido resultaría repelente.... Sin embargo, si las tensamos demasiado, el sonido resultará igualmente desagradable. Además alguna cuerda acabará rompiéndose, e inutilizaría la guitarra (p. 174).

#### **1.1.1.5 Efectos del estrés**

De acuerdo a Young y Welch (citados por Moscoso, 2009):

Existen cuatro sistemas de procesamiento de información los cuales permanentemente interactúan en seres humanos: La mente, el sistema nervioso, el sistema endocrino, y el sistema inmune. Estos cuatro sistemas se comunican mutuamente y de manera permanente. El estudio y explicación de estas interacciones está a cargo del nuevo paradigma de la salud conocido ampliamente en el mundo académico como la Psiconeuroinmunoendocrinología (p.144).

Esas interacciones permiten que el organismo se encuentre en armonía y en un estado de homeostasis, el cual “fomenta una salud óptima y prepara al organismo para su constante lucha contra las diferentes enfermedades existentes” (Moscoso, 2009, p.144).

En este sentido, el estrés es de vital importancia en esta función homeostática puesto que altera el proceso de interacción entre los cuatro



sistemas mencionados, produciendo consecuencias en los seres humanos desde la fase de alarma, debido a que fisiológicamente el cerebro responde ante el estresor activando una señal que le permite percibir la situación. Seguidamente, ese órgano envía de inmediato un mensaje que, activa en el hipotálamo la producción del Factor Liberador de Corticotropina (CRF) “dirigida al sistema circulatorio de la Glándula Pituitaria, la cual, segrega la Hormona Adenocorticotropa (ACTH) a través del eje hipotálamo-pituitaria-suprarrenal (HPA axis) produciendo hormonas glucocorticoides, especialmente cortisol” (Moscoso, 2009, p. 146). Este último facilita la preparación del sistema inmune para defender al organismo de posibles bacterias, virus, etc. Todo ello se lleva a cabo en la fase de Resistencia postulada por Selye, con el propósito de restaurar la homeostasis.

Melgosa (citado por Naranjo, 2009) explica que a nivel de sistema nervioso los estímulos llegan hacia el sistema nervioso simpático, encargado de regular funciones orgánicas, produciendo cambios en el funcionamiento de los órganos y segregando catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), las cuales producen alteraciones en el organismo (p.176). Esto se debe a que “estas hormonas permiten un aumento en la concentración de glucosa en la sangre facilitando un mayor nivel de energía, oxígeno, alerta, poder muscular y resistencia al dolor, todo esto en cuestión de minutos” (Moscoso, 2009, p.146)

Por tal razón, como parte de la respuesta fisiológica, los sentidos empiezan a agudizarse porque el organismo se encuentra en un estado general de alerta. Como consecuencia, Neidhardt (citado por Naranjo, 2009) explica que:

Las señales más aparentes de que se han activado los sistemas de respuestas son: pulso rápido, aumento de la sudoración, corazón que



palpita fuertemente, estómago contraído, brazos y músculos de las piernas en tensión, respiración entrecortada y rápida, dientes apretados con firmeza, mandíbulas cerradas, incapacidad para permanecer quieto y emociones intensas (p.175)

Si los episodios de estrés son cortos, entonces el riesgo es mínimo; sin embargo, si la frecuencia e intensidad aumenta al no resolverse la situación estresante, entonces el estado de alerta constante puede generar mayores riesgos y predisposición a enfermedades o daños permanentes.

Esto se debe a que cuanto mayor sea el estrés, las demandas para que el organismo vuelva a su estado homeostático aumentarán, generando mayor desbalance y desgaste en las funciones bioquímicas del organismo, de sus sistemas reguladores productores de cortisol, catecolaminas, entre otras hormonas, así como de las defensas del sistema inmune.

Entre las consecuencias físicas se encuentran los procesos inflamatorios “causantes directos de alergias respiratorias, particularmente asma, artritis reumatoide, y enfermedades cardiovasculares; como también depresión, insomnio, y fatiga crónica causada por una reducción en los niveles de cortisol” (Moscoso, 2009, p. 149). A nivel metabólico, el “estrés crónico induce al consumo excesivo de calorías generando el incremento de cortisol, glucosa e insulina, lo cual promueve la obesidad, diabetes tipo 2 y problemas cardiovasculares” (Moscoso, 2009, p. 149). También se evidencian alteraciones en el hipocampo, el cual está asociado a la memoria, función que puede ir presentando problemas a partir del estrés.

Además de las respuestas físicas, el cerebro tiene repercusión en el comportamiento y entorno de los seres humanos. Por ello, existen otros tipos



de respuestas categorizadas por Neidhardt et al. (citado por Naranjo, 2009): las psíquicas y las de conducta, las cuales se describirán a continuación:

- Las repuestas psíquicas; entre las principales se encuentran la “incapacidad para concentrarse; dificultad para tomar decisiones, incluso las más sencillas; pérdida de la confianza en sí mismo o en sí misma; irritabilidad; preocupaciones y ansiedad; temores irracionales o pánico sobrecogedor” (Naranjo, 2009, p. 176). Dado que las emociones pueden variar su intensidad de acuerdo a la situación y a las estrategias de afrontamiento, es recomendable expresarlas; de lo contrario, reprimirlas producen mayores niveles de estrés y posibilidad de padecer consecuencias fisiológicas y conductuales que afecten a la persona.
- Las respuestas conductuales o comportamentales; ante las características emocionales antes descritas, el ser humano tiende a actuar desarrollando patrones conductuales, tales como el “aumento en el empleo de medicamentos, tics nerviosos, distracción, proclividad a los accidentes, comer en exceso o falta de apetito, dormir demasiado o insomnio, aumento en el consumo de alcohol o drogas, impulsividad y agresividad” (Naranjo, 2009, p. 176).

Por su parte, Melgosa (citado por Naranjo, 2009) agrupa las respuestas al estrés en tres categorías: cognitivas, emotivas y conductuales:

- A nivel cognitivo; es decir, desde la dimensión del pensamiento, en la persona existe “dificultad para permanecer concentrada en una actividad y presenta una frecuente pérdida de atención” (Naranjo, 2009, p. 176). Además, se evidencia una reducción en la retención memorística a corto,



mediano e incluso a largo plazo. Por otro lado, se genera una evidente autopercepción de incapacidad para evaluar acertadamente una situación presente y proyección a futuro de la misma; asimismo, la persona “no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada” (Naranjo, 2009, p. 176) puesto que se manifiesta una disminución en la capacidad de razonar y hacer uso del sentido común para resolver problemas, ante lo cual la persona considera sentirse “bloqueada” y no saber cómo lidiar con la situación.

- A nivel emotivo; en otras palabras, en la dimensión de los sentimientos y emociones, “la persona experimenta dificultad para mantenerse relajada tanto física como emotivamente” (Naranjo, 2009, p. 176). A su vez, se evidencian “rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la falta de consideración por otras personas” (Naranjo, 2009, p. 176); también, falta de empatía, de ánimo y autovalía que pueden ir generando una pérdida en el sentido para vivir y sentimientos de inferioridad. Las características, de no ser resueltas a tiempo, podrían desencadenarse en posibles psicopatologías, presentando, por ejemplo, síntomas de ansiedad, como la aprehensión, preocupación, tensión y temor por el futuro; lo cual, en exceso, representa una forma de neurosis perjudicial para la persona y su entorno.

Además, existe un riesgo a nivel emocional de padecer de depresión, considerada como uno de los riesgos terminales del estrés que se da lugar en la fase de agotamiento y que, en ocasiones, incita a la persona a tener ideas y/o intentos suicidas. En adición, se encuentran las enfermedades psicosomáticas.



- A nivel conductual; Melgosa (citado por Naranjo, 2009) explica que en cuanto a las actitudes y comportamientos, se manifiestan dificultades en el lenguaje porque no se logra expresarse oralmente de forma adecuada, ya sea por una presente tartamudez o disminución de la fluidez verbal. Por otro lado, la persona deja de llevar a cabo actividades que solía disfrutar o que forman parte de sus obligaciones, generándose ausentismo laboral y escolar. Por lo contrario, se empiezan a evidenciar conductas auto nocivas como el consumo de sustancias dañinas, falta o excesiva necesidad por dormir (p.177). En adición, se presentan conductas de locus externo; es decir, se otorga la responsabilidad propia a los demás, para evitar sentir culpa o mayores frustraciones.

### **1.1.2 Estrés en la niñez**

Al inicio de la vida, el recién nacido empieza a explorar un nuevo mundo a través de experiencias afectivas y físicas, las cuales van a ir integrando con el paso del tiempo. Sin embargo, la exploración parte de un “estado de indefensión tal que para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo” (Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik, 2012, p. 11).

Por ello, el conocimiento del bebé se limita a su propia actividad sensorial y motora, dado que tal y como Imaz (citado por Sisalima & Vanegas, 2013) refiere:

La sensación es el primer contacto entre el organismo y los estímulos del medio ambiente, cabe recalcar que la sensación se refiere al sentir algo que afecta a un sentido, un sentir como: hambre, sed, dolor, en respuesta a



un estímulo, aquí no interviene la memoria, ni las imágenes, por lo que, la sensación se da antes de la percepción (p. 13).

En otras palabras, existe una ausencia de representaciones mentales, por lo que el recién nacido no logra aun diferenciar su mundo interno del externo, sino que se visualiza como el centro y sus demandas hacia la figura materna se focalizan en su alimentación, atención en los momentos de vigilia y sueño, y vestimenta, por lo que el apego que se empieza a desarrollar, incluso desde la misma concepción, es realmente importante. Por tanto, “las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados” (Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik, 2012, p. 11).

Con el transcurso del tiempo, el apego del niño es menos intenso. Hacia los dos o tres años, disminuye la dependencia de sus padres dado que el infante “ha adquirido suficiente lenguaje para comunicarse y puede expresar sus pensamientos y necesidades. Ahora, tiene que aprender mucho de los comportamientos y habilidades que se espera tengan como miembros de su sociedad, incluyendo los papeles de género” (García, 2014, p.211). Todo ello será posible si ha recibido una estimulación propicia y el ejemplo de sus cuidadores, con un adecuado estilo de crianza que fomente el establecimiento de límites claros para comprender que no todas las necesidades o deseos van a ser posibles, por lo que en ocasiones se requiere esperar o tolerar ciertas frustraciones con adecuado autocontrol.





De esta manera, se va desarrollando en cuanto a su corporeidad, afectividad y socialización en las primeras etapas de su vida. Posteriormente, de acuerdo a Luján (2014):

El periodo comprendido entre los 6 y 12 años es denominado por muchos autores como *niñez intermedia o tercera infancia*. En esta etapa se producen cambios importantes en el desarrollo de los ámbitos físico, cognitivo, emocional y social, pero son las áreas cognitiva y social las que alcanzan un progreso significativo (p.193)

Por ello, existen nuevos retos en cada uno de esos aspectos que “repercuten significativamente en los aprendizajes que tienen lugar en la etapa de la Educación Primaria” (Luján, 2014, p.193), pero a su vez, van influenciando en la personalidad que se está formando y se consolidará en la etapa adulta.

La niñez se caracteriza por un pensamiento de tipo operacional, desde los estadios planteados por Piaget; es decir, el pensamiento es lógico, debido a que el niño “opera, relaciona, organiza, ordena, calcula, etc. en su mente, pero siguiendo el razonamiento y la lógica, no la intuición y la apariencia perceptiva” (Luján, 2014, p. 198). Asimismo, se enfoca en la realidad cercana y tangible del mundo físico y social que le rodea.

Por otro lado, Harter (citado por Luján, 2014) postula que el autoconcepto evoluciona en dos tramos distintos de edad: entre los 6 y 8 años y entre los 8 y 12 años. En este último, refiere que a partir de los 8 años el niño va adquiriendo una percepción más compleja y realista de sí mismo, porque va integrando elementos de su ámbito escolar, social, físico, para comprenderse mejor; así como le toma mayor importancia a lo que los demás puedan opinar (p.209).



Además, los procesos cognitivos, tales como el mayor control de procesos atencionales, de anticipación, planificación y de inhibición motriz y verbal permiten aprender a postergar la gratificación y responder a las demandas de los adultos, y de esa manera, desarrollar mayores estrategias ante los estresores.

Así, tal y como refiere Trianes (citado por Gonzales & Malca, 2018) “la edad es un factor que condiciona la comprensión y la superación de situaciones estresantes” (p.40). Esto se debe a que los “niños mayores presentan un mayor desarrollo cognitivo y son capaces de comprender y asimilar de una mejor forma las situaciones difíciles que se les presentan, teniendo mayor control emocional y utilizando todos los recursos que poseen para superar un problema” (Gonzales & Malca, 2018, p.40).

Otro aspecto importante a considerar es el desarrollo moral. En estas edades, el niño se encuentra en el Nivel convencional desde las etapas del desarrollo moral planteadas por Kohlberg (citado por Luján, 2014), caracterizado por mantener las convenciones sociales porque sabe que eso le permitirá ser aceptado en su entorno social; y se encuentra en proceso de interiorizar y concientizarse de su importancia para darle la valoración más allá del cumplimiento (p.216).

Por ello, en todo este proceso de continuos cambios es de vital importancia la presencia e influencia de las figuras paternas, quienes siguen representando la base mediante la cual el niño descubre su propio mundo interno y el externo. Esto se debe a que es el “primer núcleo de convivencia del niño y el contexto más importante para su desarrollo emocional, personal y



social” (Luján, 2014, p.41). Asimismo, la relación con los compañeros, sobre todo desde la escuela, es relevante puesto que en esta interacción “se establecen y respetan reglas, apoyan la continuación del desarrollo de la autorregulación y estimulan el razonamiento moral” (Tirado & Martínez, 2010, p.144)

### **1.1.2.1 Definición del estrés en la niñez**

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, el estrés está presente a lo largo de las etapas del desarrollo del ser humano, sobre todo ante los cambios que ocurren en los diversos contextos en los cuales las personas se desenvuelven. Algunas investigaciones de la Organización Mundial de la Salud han descubierto que los primeros meses y años de vida son cruciales debido a que “los bebés desarrollan los fundamentos de su sistema de reacciones de estrés, por lo que la manera en que se desarrolla este sistema en los niños, puede formar el modo de reaccionar ante el estrés durante muchos años posteriores” (Valencia, 2008, p.6).

Ese sistema se empieza a evidenciar con mayor notoriedad a lo largo de la niñez, etapa que no se encuentra exenta a situaciones de estrés; por lo contrario, Nadina Rubio Pérez (citada por Ramón, 2016), especialista en reumatología e inmunología pediátrica, indica que “el nivel de percepción de un niño ante los conflictos y cambios puede ser igual o más complejo que el de un adulto” (p. 26) puesto que a su edad, se encuentran con una gran disposición por aprender y explorar todos los estímulos presentes en su entorno. Por ello, los niños reciben mayor cantidad de información que los adultos, sobre todo en la actualidad, dado que, tal y como refiere la



especialista “los niños están sujetos a mucha más carga de información con la que nosotros estábamos” (Ramón, 2016, p.26), propiciada, sobre todo, por los padres de familia, con el propósito de ser más estimulados, volverlos más competitivos, brindarles una adecuada salud o mantenerlos ocupados para que los padres puedan trabajar con tranquilidad.

Por ello, el estrés en la niñez es la relación particular entre el niño y su entorno, “que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Flores, 2017, p. 37) desde el componente afectivo, cognitivo, conductual y fisiológico. Esa definición es la que se emplea en la presente investigación.

En los niños, el estrés se va evidenciando en la medida que las vivencias y cambios se vayan presentando a lo largo de su crecimiento, así como de acuerdo a la percepción de los niños frente al mundo externo que los rodea.

Además, para comprender mejor el estrés en los niños, existen tres enfoques postulados por Weinman (citado por Merino, 1999): estrés como estímulo, como respuesta y como amenaza percibida.

- Estrés como estímulo; como se mencionó previamente, el estrés es considerado como estresor, lo cual quiere decir que son “características del ambiente que exigen conductas de adaptación” (Merino, 1999). Los estresores pueden ser externos, como el aislamiento, el cambio abrupto de ambiente o el trabajo continuo bajo presión de tiempo; lo cual exige que el niño se adapte a esas condiciones. También se encuentran los estresores cotidianos como las malas calificaciones, compañeros poco



empáticos, falta de atención de sus padres, discusión con sus amigos o familiares. Además, los estresores internos como los deseos, impulsos, entre otros (p.2).

- Estrés como respuesta; los niños exhiben “conductas como respuesta que intentan adaptarlo al estresor” (Merino, 1999). A tales reacciones fisiológicas ocasionadas por el estrés se le llama Síndrome de Adaptación General, postulado por Selye.
- Estrés como amenaza percibida; bajo este enfoque, cada persona percibe la situación de estrés de manera distinta y a partir de ello la evalúa y podría identificar como amenazante para su propia seguridad. Por tanto, el impacto depende del grado de afectación y percepción frente a lo ocurrido, afectando las áreas de funcionamiento humano, relaciones familiares y/o sociales, desempeño escolar e incluso la salud física y/o mental.

En resumen, es esencial detenerse a observar los elementos que componen la experiencia del estrés en los niños, los cuales, de acuerdo a Trianes (2007) a partir de su recopilación de información, están conformados por: las variables antecedentes, las variables que median la experiencia de estrés y las variables de consecuencias del estrés.

- Las variables antecedentes; son todos aquellos aspectos previos al estrés que van a influir en esa experiencia.
- Las variables que median la experiencia de estrés; estas constan de:

Variables moduladoras (como temperamento, género, edad o desarrollo, que influyen en la calidad e intensidad de la vivencia que hace un niño ante un estresor), variables amortiguadoras o protectoras (condiciones personales y ambientales que disminuyen el impacto del estímulo estresante y por tanto, la intensidad de la respuesta de estrés), factores



de riesgo (condiciones personales y ambientales que predisponen a padecer estrés con mayor facilidad e intensidad) y por último, factores de afrontamiento (condiciones personales y ambientales que ayudan a manejar y superar el estrés) (p.27)

- Variables de consecuencias del estrés; es decir, las respuestas ante situaciones estresantes (p. 27)

Para conocer la información con certeza es importante utilizar instrumentos de evaluación y detección, tales como entrevistas a los niños y adultos responsables (ya sean familiares o no familiares), observaciones conductuales y administración de pruebas estandarizadas que respalden la información recogida; desde el área de la Psicología, sobre todo en el campo de la Psicología Educativa en las instituciones educativas.

En definitiva, la niñez es una etapa propicia para psicoeducar y exponer a los niños a situaciones estresantes pequeñas que poco a poco les enseñen a conocerse y reconocer su experiencia interna, tener más posibilidades de afrontamiento, flexibilidad y autocontrol emocional. Por tanto, el estrés en la niñez puede representar “un componente de un ambiente estimulante que anima al niño a realizar nuevas conductas” (Trianes, 2007, p. 27)

### **1.1.2.2 Etapas del estrés en la niñez**

Al igual que los adultos, los niños también pasan por una serie de etapas al experimentar estrés: el estrés agudo que es repentino e intenso, y el estrés crónico, el cual “es progresivo y tiene los efectos más significativos y perjudiciales en los niños” (Bravo, 2005, p.73), como la pérdida de una persona importante para el niño, ya sea un familiar o no familiar.



De acuerdo a Zegans (citado por Bravo, 2005), los niños experimentan estrés en cuatro etapas:

1. Alarma y reacción física; la cual se caracteriza por respuestas fisiológicas, tales como llanto, cefaleas, tics nerviosos, enuresis, sudoración en las manos y pies, y dificultades del sueño. A su vez, conductas evitativas, hipervigilancia y/o timidez excesiva; así como pensamientos anticipatorios y aumento en el apego hacia el adulto.
2. Evaluación; en esta fase, “el niño intenta extraer significado del evento” (Bravo, 2005, p.75). Es recomendable que reciba orientación y guía de un adulto para que la evaluación lo permita avanzar a la siguiente etapa efectivamente.
3. Búsqueda de estrategias de adaptación o de afrontamiento
4. Implementación de una o más estrategias

### **1.1.2.3 Tipos de estresores en la niñez**

Milgram (citado por Trianes, 2007) clasifica los acontecimientos estresantes en los niños iniciando por aquellos más ordinarios y comunes, y culminando con los menos habituales:

- Tareas rutinarias de la vida cotidiana; estos se manifiestan en diversos contextos y en cualquier momento, y algunos son externos a cada uno, como los exámenes escolares, trabajos en equipo, etc., los cuales “provocan tensión emocional menor, excitación o malestar. Se incluye aquí toda la gama de acontecimientos que denominamos pequeñas contrariedades de la vida” (Trianes, 2007, p.17)



- Actividades o transiciones normales del desarrollo; las cuales acompañan al ser humano desde sus primeras etapas de vida, por lo que tienen mediana o larga duración. Algunos ejemplos son el control de esfínteres, las relaciones interpersonales, los cambios en la escuela como pasar de la unidocencia a la polidocencia, etc. En otras palabras, “incluyen lo que hemos denominado tareas evolutivas o del desarrollo” (Trianes, 2007, p.17)
- Acontecimientos convencionales; “generalmente de corta duración, que suelen ser considerados positivos, pero que pueden ser estresantes para los niños (p. ej. nacimiento de un hermano, cambios de residencia, cambio de centro escolar)” (Trianes, 2007, p.17).
- Acontecimientos negativos; como los golpes ocasionados por accidentes o por compañeros, cirugías menores o fracturas que “producen dolor y daño pero no amenazan la vida” (Trianes, 2007, p.17).
- Alteraciones familiares graves; los cuales repercutirán en la rutina del niño y en sus logros personales, académicos, etc.; como la “separación de los padres, divorcio, pérdida del medio de sustento” (Trianes, 2007, p.17), entre otros.
- Desgracias familiares; ya sean accidentes, desastres naturales (terremotos, inundaciones, incendios, etc.) o eventos causados por humanos (ataques terroristas, secuestros, guerras), enfermedades graves, muerte, suicidios, homicidios, entre otros.
- Desgracias personales; tales como “violencia o maltrato físico, abuso sexual, presenciar actos violentos, rechazo de los iguales, enfermedades que ponen en peligro la propia vida, lesiones permanentes” (Trianes, 2007, p.18).

Barrio (citado por Gonzales y Malca, 2018), sostiene que:





Existe 18 estresores que se dan en los niños, los cuales son evidenciados en diferentes contextos. Las cuales están relacionadas a el nacimiento del hermano, las discusiones entre los progenitores, la muerte de los abuelos, en lo concerniente a la familia. En cuanto a la etapa escolar resaltan el cambio de colegio, el repetir de grado, cambiar de docente, sobre exigencias en los trabajos. Por último, en lo relacionado a lo social se resaltan el perder un amigo, el ingreso y exigencias para pertenecer a un nuevo grupo (p.39).

Cabe resaltar que aquellas situaciones estresantes van a afectar a los niños en la medida que tengan menos estrategias de afrontamiento, orientación de sus figuras adultas familiares o no familiares más cercanas y en general, va a depender de los factores protectores psicosociales que posea y haya interiorizado.

#### **1.1.2.4 Componentes del estrés en la niñez**

El estrés en los niños puede manifestarse, según Trianes y sus colaboradores (citados por Flores, 2017), a partir de cuatro componentes: afectivo, cognitivo, conductual o fisiológico, los cuales se manifiestan en intensidades diferentes, prevaleciendo uno más que otro, o varios de ellos simultáneamente. Los niños, a diferencia de los adultos, tienen menor facilidad de reconocer aquellos componentes en ellos mismos; por tanto, tampoco logran gestionarlo autónomamente.

De la misma manera, Trianes (citado por Huertas, 2017), hace la salvedad que las valoraciones cognitivas de las personas son distintas frente al suceso estresante, de manera que es posible que exista una misma situación estresante en un ámbito de la vida del niño que sea manifestada con distintas reacciones y no necesariamente en el mismo ámbito (p.34). Por ello, inicialmente necesita apoyo hasta que vaya adquiriendo sus propias estrategias.



A continuación, se detallarán cada uno de los componentes del estrés en los niños; los cuales permitirán comprender cómo pueden evidenciar el estrés a partir de cada uno de ellos. Estos han sido utilizados en la Escala de Estrés Cotidiano Infantil con adaptación en Lima Metropolitana, prueba administrada en la presente investigación.

#### **1.1.2.4.1 Componente cognitivo del estrés en la niñez**

Piaget (citado por Luján, 2014), refiere que en la niñez se evidencia una participación activa en la construcción del conocimiento partiendo por el desarrollo cognitivo y siendo conscientes que el aprendizaje es un proceso de constante reorganización cognitiva (p.201). La labor implica que la escuela instruya en la formación en valores y hábitos que la familia y figuras significativas promueven.

Por ello, para brindar mayor estimulación en este aspecto es esencial generar ejercicios y retos cognitivos que vayan siendo cada vez más demandantes, invitándolos a cuestionar ciertas ideas con respeto y escucha activa, así como fomentar en ellos la búsqueda de nuevas propuestas y habilidades necesarias al evidenciarse situaciones estresantes.

De esa manera, van logrando manipular, transformar, encontrar sentido, asociar y modificar contenidos, así como desarrollar nuevas estructuras mentales en base a su pensamiento basado en las operaciones concretas desde las etapas del desarrollo cognitivo planteadas por Piaget. Aquel tipo de pensamiento se caracteriza por ser:

- Lógico; “el niño busca soluciones racionales a los problemas y entiende si entre distintos sucesos o situaciones existe o no relación lógica” (Luján,



2014, p. 198). Tal nivel de comprensión le permite discriminar la fantasía de la realidad llegando a comprender los factores causantes de las consecuencias generadas, para así llegar a conclusiones de manera inductiva.

- Descentrado; “el niño es capaz de tener en cuenta distintos aspectos de la realidad sin centrarse exclusivamente en uno solo. Le permitirá percibir la realidad de forma más analítica y detallada y considerar en un mismo objeto o situación más de un aspecto a la vez” (Luján, 2014, p.199).
- Flexible; dado que el niño ha superado la etapa del pensamiento egocéntrico, puede ver más allá de sí mismo tomando en cuenta las opiniones de los demás con mayor apertura y así lograr comunicarse mejor, ya sea con los adultos en su familia, colegio, compañeros de escuela, del barrio, etc. (p.199).

Asimismo, desde la recopilación de información de Luján (2014), acerca del procesamiento de la información en la niñez, se encuentra que los niveles de atención y concentración aumentan a mayor edad, lo cual repercute en su memoria de trabajo para luego almacenar la información en la memoria a largo plazo. Este dato es importante puesto que ante una situación de estrés el niño tendría mayor capacidad para recordar el evento estresante y al haber adquirido una mayor atención selectiva, prestarle mayor relevancia a lo que quiere recordar, así como evitar u obviar lo que no es de su interés (p.201). Asimismo, se desarrolla una mayor capacidad de razonar de un modo abstracto y haciendo uso de hipótesis basándose en argumentos, pruebas externas y razonamiento cada vez más matizados y complejos, lo cual promueve una mayor capacidad cognitiva para enfrentar el estrés (p.210).



Sumado a ello, en la edad escolar “el desarrollo de la corteza pre frontal y el fortalecimiento de las conexiones neuronales permiten la mejora de la velocidad del procesamiento de la información, de planificación, del juicio y de la toma de decisiones” (Luján, 2014, p. 203); además, se perfecciona el lenguaje logrando comprender y expresar sus ideas, pensamientos y emociones con mayor claridad y con el uso de mayores analogías y metáforas; sobre todo desde el lenguaje pragmático que permite evidenciar los propósitos comunicativos (p.204). Sin embargo, dado que aún se encuentran desarrollando dichas capacidades cognitivas y comunicativas, las dificultades que se presentan les generan estrés, sobre todo entre su grupo de pares.

De esta manera, se complica la resolución del conflicto porque para emitir soluciones, es necesario esperar turnos, permanecer en el tema ejerciendo un control inhibitorio del pensamiento, ajustarse a las reglas culturales para interactuar de la mejor manera y no sólo porque deben ser respetadas, etc.

Es así como el componente cognitivo del estrés consiste en “pensamientos ante situaciones de estrés. Por lo general, se reflejan pensamientos negativos, pesimistas y algunas veces, rumiantes. Por ejemplo “no soy capaz de lograrlo, todo me saldrá mal” (Flores, 2017, p.87); asimismo, otros pensamientos como “siempre me pasa lo mismo”, “no entiendo por qué nadie me entiende”, “me van a castigar por esto otra vez”, “no debí intentarlo”; instalándose falacias en el pensamiento que, de no ser atendidas, se vuelven recurrentes en el futuro. Esto podría ser peligroso porque aquellos pensamientos podrían regir la conducta de la persona e impedirle progresar.



Si el niño se encuentra en un estrés leve o moderado, entonces a nivel cognitivo evidencia una “respuesta funcional al Estrés: se incrementa la función cognitiva, conciencia concentrada, incremento de la solución de problemas, así como claridad en pensamiento y decisión” (Rivera, 2013, p.71). Por ello, Luján (2014) sostiene que “está comprobado que una moderada ansiedad facilita el aprendizaje, pero si la ansiedad es muy elevada, perturba la atención, la percepción y el razonamiento y, por tanto, el aprendizaje” (p.36).

En ese sentido, en caso se llegara a niveles severos de estrés, entonces la respuesta suele ser disfuncional, ya que el niño presentaría “disminución de la función cognitiva, desorganización, baja resolución de problemas, indecisión, negación, disociación” (Rivera, 2013, p.71) que, de no ser resueltos a tiempo, pueden generar problemas mentales en adelante.

#### **1.1.2.4.2 Componente fisiológico del estrés en la niñez**

Tal y como se evidencia en la etapa de alarma y reacción física del estrés, ante una situación estresante, el cerebro infantil manda señales al cuerpo que permiten que este actúe para recobrar la homeostasis, por lo que el organismo empieza a segregar hormonas del estrés, como el cortisol, la vasopresina, catecolaminas, entre otros. El cortisol principalmente, tal y como refiere Bermúdez (citado por Martínez & García, 2011):

Libera energía adicional, movilizandando las reservas desde las proteínas; suprime el sistema inmune y el crecimiento físico e inhibe las hormonas reproductivas. Si la situación de alarma persiste, el cortisol continúa su efecto catalizador, destruyendo los tejidos que sean precisos para conseguir los aminoácidos que se requieren para seguir respondiendo a la situación de estrés, conllevando aspectos negativos para el organismo, entre los que se pueden destacar daños al sistema inmunitario y a las neuronas, en especial las del hipocampo, que se relacionan con las funciones de memoria y aprendizaje (p.536)



Por ello, cada vez que se enfrentan a estresores, se consume niveles de glucosa que son, a su vez, necesarios en las funciones cognitivas y ejecutivas del niño; así como, a nivel sanguíneo, aumenta la presión y reactividad. Por ello, el aprendizaje puede verse afectado, y también el control de las emociones, propiciándose actitudes nocivas de agresividad e impulsividad; o, por lo contrario, actitudes pasivas, de dependencia, entre otros.

Por consiguiente, el componente fisiológico del estrés en la niñez involucra aquellas “sensaciones físicas que son experimentadas durante este tipo de situaciones. Por lo general, son desagradables y pueden llegar a ser desadaptativas. Por ejemplo: palpitaciones, sudoración, ruborización” (Flores, 2017, p.87). Otras respuestas fisiológicas comunes son: fatiga, alteración en el sueño y alimentación (ya sea que se aumentan excesivamente los niveles o decrecen considerablemente), dolor generalizado en el cuerpo, en la cabeza y/o estómago, entre otros.

Cuando el nivel de estrés es leve o moderado; a nivel fisiológico se produce una “respuesta funcional al Estrés: el hipotálamo envía señales a la glándula adrenal, mientras esta produce epinefrina y norepinefrina” (Rivera, 2013, p.71). De esta manera, se identifica que el ser humano está pasando por situaciones de estrés y se emite una respuesta a partir de las sensaciones físicas antes descritas. Sin embargo, si el nivel de estrés excede o llega a ser severo, puede generar “trauma como respuesta disfuncional al Estrés: paralización, trastorno de Estrés postraumático, disminución de la temperatura periferia” (Rivera, 2013, p.71).



#### 1.1.2.4.3 Componente afectivo del estrés en la niñez

La afectividad está presente a lo largo de toda la vida del ser humano y, por ende, las emociones evolucionan durante las etapas del desarrollo de manera que son adquiridas y aprendidas de acuerdo a las experiencias vividas; debido a que son “fuerzas centrales y adaptativas que cumplen importantes funciones en la vida personal y social del niño y que marcan su conducta” (Luján, 2014, p. 35).

El desarrollo del lenguaje es importante ante el estrés desde el indicador afectivo debido a que de este parte aprender a comprender y expresar las emociones. Luján (2014) en su recopilación de información acerca del tema desarrolla que:

En la expresión emocional, los niños de etapa escolar desarrollan mayores estrategias para participar en la autorregulación emocional, llegando a ser más cognitivas y se ajustan a las demandas de la situación. En cuanto a la comprensión emocional, esta implica entender la esfera intrapersonal, así como la interpersonal. Para lograr esto último, es esencial ponerse en el lugar de la otra persona para percibir e interpretar adecuadamente las emociones que emana en base al lenguaje verbal y no verbal que manifiesta (p.206).

En la etapa escolar, especialmente en la educación Primaria, dado que la empatía y las conductas prosociales aumentan, el pensamiento egocéntrico disminuye por lo que se vislumbra una mayor conciencia de la posibilidad de experimentar más de una emoción a la vez, aunque cada una no se presente con la misma intensidad. De la misma manera, en estas edades los niños logran tomar en cuenta diversas fuentes de información para explicar las emociones y comprenderlas con mayor reflexión, razonamiento y autocontrol.

Los niños aprenden a identificar las emociones más aceptadas, las intensidades emocionales más tolerables y ante qué circunstancias pueden



expresarlas de acuerdo a las personas con las que estén interactuando. Asimismo, logran comprender que ante una misma situación es posible que las personas tengan diversas reacciones emocionales, adquiriendo la capacidad de “aceptar la ambivalencia y la contradicción emocional tanto en sí mismo como en los otros” (Luján, 2014, p. 35). Así también, Navarro y Pérez (citados por Rivarola, 2015) refieren que los niños “aprenden a ocultar sus sentimientos y a distinguir entre un estado afectivo interno y el expresado” (p.10), por lo que van perdiendo la naturalidad y espontaneidad de sus emociones.

Sin embargo, lo positivo de ello es que permite desarrollar estrategias de autorregulación de acuerdo a lo que amerita la situación, para así manejar las tensiones diarias que pueden desencadenar estrés en los niños.

Es así como Frydenberg y Lewis (citados por Morales, Trianes y Miranda, 2012) exponen que conforme aumenta la edad, la expresión de emociones y de los problemas ocurridos como estrategia emocional, es mayor (p.106).

Por tanto, el componente afectivo del estrés en la niñez consiste en aquella “sensación emocional negativa que se experimenta al pasar por situaciones estresantes. Por ejemplo: sensaciones de angustia, ansiedad, intranquilidad” (Flores, 2017, p.87). Las emociones desagradables pueden generar estrés emocional y como consecuencia de ello, problemas físicos, dificultades en el desarrollo mental, social, familiar, etc., dado que la experiencia emocional está ligada íntimamente con lo social.

Entre las respuestas emocionales funcionales se encuentran la “agitación, aumento de la motivación, curiosidad, ansiedad, irritabilidad y enojo controlado, dolor, culpabilidad, pesar” (Rivera, 2013, p.71). Estas pueden, inicialmente, controlarse si se trata de niveles leves o moderados de estrés. No obstante,





ante el estrés severo o traumas puede aparecer la respuesta disfuncional, como la “ansiedad, miedos, fobias, enojo, homicidio, dolor crónico, tristeza, depresión, abandono, aturdimiento, trastorno de Estrés postraumático” (Rivera, 2013, p.71).

#### **1.1.2.4.4 Componente conductual del estrés en la niñez**

Como consecuencia de las respuestas fisiológicas que el organismo evidencia, conductualmente se responde de diversas maneras frente a los estresores. Las reacciones, tal y como Chandler y Maurer (citados por Merino, 1999), refieren, son “intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante”. En ese sentido, Chandler (citados por Merino, 1999) desarrolla cuatro cuadrantes que corresponden a los modos en que las reacciones al estrés de los niños pueden tomar forma:

- Respuesta Dependiente; mostrando sensibilidad ante las críticas, inseguridad, pasividad a nivel social, por lo que hay poca participación en actividades; falta de autoconfianza, etc.
- Respuesta Reprimida; poca proactividad y energía para enfrentar nuevas situaciones por miedo a no desarrollarlas adecuadamente, preocupaciones poco realistas o innecesarias, temores, mucha sensibilidad, facilidad para molestarse o sentir que se les hiere sus sentimientos, entre otros.
- Respuesta Pasivo-Agresiva; frecuentemente son niños de bajo rendimiento académico, tienden a postergar sus deberes, son poco cooperativos y despistados.
- Respuesta Impulsiva; suelen ser exigentes, desafiantes, de temperamento explosivo; muestran incomodidad o molestia en sus interacciones con otros niños. Por otro lado pueden ser descuidados en su trabajo escolar.



Tales respuestas tienen una gran influencia con el entorno y temperamento del niño. Por ello, el componente conductual del estrés en la niñez consiste en aquellas “conductas que evidencian estrés, algunas de ellas son de evitación o escape. Por ejemplo: morderse las uñas, pelear, esconderse” (Flores, 2017, p. 87). En los niños, otras reacciones frecuentes son empujar a los demás, arranques agresivos o defensivos, llorar, comportamientos nerviosos de motricidad fina tales como arrancarse los cabellos, las pestañas y/o cejas, orinarse, entre otros.

A nivel escolar, puede ser un indicador de estrés cuando el niño baja su rendimiento escolar; en el hogar cuando evidencia conductas regresivas como chuparse el dedo, mojar la cama u otras que no son acordes a su edad. Asimismo, otros indicadores de estrés son mostrarse enfadado o irritable con mayor facilidad o, por lo contrario, distraído, triste o desmotivado.

Cuando el estrés se encuentra en un nivel leve o moderado, la respuesta es funcional porque está presente en el niño la “evaluación adecuada de la situación, uso flexible de las estrategias de afrontamiento, asertividad adecuada, expresión de creencias” (Rivera, 2013, p.72); sobre todo con una orientación adecuada de un adulto responsable para así responder con asertividad, expresando sus emociones y con el autocontrol necesario. No obstante, cuando se trata de un nivel severo de estrés o experiencias traumáticas, entonces la respuesta es disfuncional dado que “la activación puede ser ego-diatónica, reduce el Estrés a expensas de la propia integridad, se deforma la evaluación de la situación; asertividad inadecuada, hostilidad, obstinación, confrontamiento, ideación” (Rivera, 2013, p.72).



### **1.1.2.5 Ámbitos del estrés en la niñez**

Oros y Vogel (citados por Flores, 2017), postulan que existen tres dominios principales de estrés en los niños: familiar, académico y social (p.31). Estos ámbitos o dominios son utilizados en la Escala de Estrés Cotidiano Infantil con adaptación en Lima Metropolitana utilizada en el presente estudio. Cabe resaltar que “las vivencias amenazantes cambian a medida que el niño crece, porque cambia su manera de ver el mundo y de relacionarse con él” (Oros & Vogel, 2005, p.90).

#### **1.1.2.5.1 Ámbito social del estrés en la niñez**

La relevancia hacia la influencia social y cultural en el desarrollo de los seres humanos ha incrementado con el paso del tiempo dado que “el interés por los iguales y las relaciones sociales con ellos están presentes en el niño prácticamente desde los comienzos del desarrollo” (Luján, 2014, p. 210).

En la etapa escolar “la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor debido a su inclusión en otros contextos significativos (por ejemplo, el escolar o el de actividades extraescolares)” (Betina & Contini, 2011, p.166). Por tanto, Luján (2014) expone en su recopilación de información que:

La familia constituye el contexto básico de socialización y es en ella donde los niños adquieren las pautas de comportamiento de las relaciones con los otros. A medida que el niño crece y se acerca a la adolescencia, el peso de los iguales, como agentes socializadores, va en aumento, hasta el punto de que en algunos casos parece que los compañeros y amigos ejercen más influencia que los padres y otros adultos significativos (p.41).

Por ello, Luján afirma que la amistad se convierte en una de las relaciones recíprocas más importantes entre los 8 y 12 años, afianzándose cada vez y volviéndose más compleja e influyente en el ajuste psicológico de los niños (p.213).



Asimismo, Puig Rovira (citado por Luján, 2014), refiere que “la influencia de las relaciones entre iguales es a menudo mayor que la que se recibe de los adultos y dejará una profunda huella en todos los aspectos del comportamiento del niño y de su personalidad” (p.43).

En ese sentido, en la medida que los niños van creciendo, van formando sus grupos por afinidad, homogeneizándose en sexo, edad, gustos, pautas de conductas, entre otras variables. Es así como empiezan a establecer vínculos de amistad, los cuales representan uno de los aspectos de mayor importancia en estas edades por la compañía, afecto, comprensión y lealtad que reciben. De igual manera, estas relaciones interpersonales contribuyen en el manejo de los estresores, dado que “los amigos prestan apoyo para jugar, lo cual es un tipo de apoyo instrumental muy importante; proporcionan recursos para resolver situaciones conflictivas” (Trianes, 2007, p.138), entre otros beneficios socioemocionales.

Tal y como Luján (2014), indica en su recopilación de información sobre el desarrollo social en los niños:

Al principio, los grupos son informales y bastante heterogéneos en edad y sexo, poco a poco van adquiriendo una estructura más formal y se vuelven más homogéneos. Los grupos están formados básicamente por miembros del mismo sexo y de una misma edad. Se rigen por una serie de normas que son las que dan cohesión al grupo (p.211).

Es así como en esta etapa aprenden a “cooperar, a discutir e intercambiar ideas, a solucionar problemas” (Luján, 2014, p.44), para así evitar preventivamente situaciones de estrés que sean difíciles de manejar. Asimismo, aprenden a desarrollar mayores habilidades sociales, por lo cual, tal y como lo refiere Monjas Casares (citado por Betina & Contini, 2011), “son necesarias conductas y habilidades tales como saludar, hacer críticas y



alabanzas, disentir, ofrecer ayuda, expresar opiniones, resistir a las presiones grupales, entre otras” (p.167).

Por consiguiente, “las interacciones con los iguales (niño-niño), representan el contexto más importante de desarrollo, después de la familia, y fuente de aprendizaje clave para el desarrollo de relaciones sociales amistosas y felices con otras personas” (Trianes, 2007, p.131). En otras palabras, las relaciones con sus pares representan un factor protector importante ante el estrés. Progresivamente, “las interacciones sociales con amigos o compañeros de clase se incrementan significativamente en la adolescencia temprana y media” (Flores, 2017, p.31). Sumado a ello, aumenta la influencia de los medios de comunicación y herramientas tecnológicas, tales como celulares, redes sociales, televisión, videojuegos, entre otros, mediante los cuales aprenden a interactuar y adquirir información y modas.

Por ello, el ámbito social del estrés en la niñez consiste en “situaciones estresantes que implican la interacción con el medio social, como la pérdida de un amigo, el ingreso a un grupo, el comienzo de actividades deportivas, inicio de relaciones con pares del sexo opuesto, etc.” (Flores, 2017, p. 87).

Sumado a ello, Vega, González, Anguiano, Nava y Soria (2009), sostienen que existe una relación inversa entre estrés y habilidades sociales, a partir de su estudio a niños de 8 a 10 años en México (p.7). Además, Caballo (citado por Vega, González, Anguiano, Nava y Soria, 2009), refiere que “las estrategias de afrontamiento amortiguan el estrés” (p.11).



#### 1.1.2.5.1.1 Factores del estrés en la niñez en el ámbito social

Partiendo de las características sociales explicadas para estas edades, existen una serie de aspectos que generan estrés en los niños, sobre todo ante las interacciones sociales que van descubriendo que son hostiles. Por ello, entre los posibles estresores se encuentran:

- Pérdida de un amigo; existen situaciones tales como las transiciones escolares, cambios de vivienda o vecindario (Trianes, 2007, p.139) u otras ocasiones inesperadas como accidentes, enfermedad, entre otros motivos, en las cuales pierden temporal o permanentemente a un amigo. A partir de ello, pueden evidenciar ciertos cambios en su estado de ánimo e incluso en su conducta, buscando apartarse del grupo, hacer dibujos que emanen cuánto extrañan al compañero, o se muestran tristes la mayor parte del tiempo, entre otras manifestaciones.
- Rechazo de los compañeros; el hecho de ingresar a un grupo social en la escuela, en talleres o en actividades extracurriculares no implica ser aceptado socialmente de manera inmediata. Existen muchas variables como el estatus social, las habilidades sociales desarrolladas por los coetáneos, las pautas de crianza, entre otros. Por ello, a partir de los estudios sociométricos se logra comprender la percepción sociométrica; es decir, “la forma como creemos que nos consideran los otros o la posición social que nos atribuimos dentro del grupo” (Luján, 2014, p. 212). En ese sentido, Berger y Santrock (citados por Luján, 2014), establecieron cuatro categorías o tipos de estatus entre iguales:



- Niños populares; suelen tener gran aceptación y mostrar un buen sentido del humor, asumir el liderazgo, aportar en la unión del grupo con actitudes asertivas, empáticas, firmeza y escucha (p.212).
  - Niños rechazados; dado que tienen escasas habilidades sociales adquiridas, son rechazados por los demás. Principalmente, se evidencian características de agresividad o timidez. Puede que tengan algunos amigos, pero estos también suelen ser rechazados, porque también presentan desajustes personales y socioemocionales (p.212).
  - Niños polémicos; evidencian conductas positivas de cooperación, apoyo, integración; pero en ocasiones también se muestran agresivos, provocativos, por lo que tienen la aceptación de algunos compañeros como el rechazo de otros (p.212).
  - Niños ignorados; suelen ser introvertidos, pocos sociables y optan por realizar actividades individuales, por lo que pasan desapercibidos (p.212).
- Ingreso en un grupo o inicio de una nueva actividad deportiva o lúdica; ya sea que se trate de un contexto académico o de ocio, empezar una nueva actividad supone relacionarse con un nuevo grupo de niños y enfrentarse una serie de situaciones nuevas a nivel social lo cual, sobre todo cuando no resulta como los niños esperan, se produce estrés y ansiedad en ellos. Nora Rodríguez (El País, 2016), pedagoga, fundadora de Happy Schools Institute y autora del libro *Neuroeducación para padres* refiere que “lo interesante no es pensar en actividades por nivel formativo, sino que sean grupos heterogéneos. Es muy importante que los más pequeños aprendan



de niños más mayores, estas relaciones favorecen que los de menor edad despierten su cerebro social”.

Sin embargo, es vital mantener el equilibrio, ya que las actividades extracurriculares pueden ser consideradas “como fuente de estrés debido a los diversos tipos de competición inherentes como por ejemplo, una representación, baile, deporte, etc.” (Trianes, 2007, p.108).

Finalmente, es importante precisar que a medida que van creciendo van adquiriendo mayor habilidad para resolver los conflictos o problemas sociales. Inicialmente podrían responder impulsivamente, optar por gritar, golpear, acusar, llorar; pero progresivamente empiezan a buscar generar acuerdos y compromisos recíprocos haciendo un mejor uso de sus habilidades socio-cognitivas. Todo ello les proporciona mayor dominio, autovalía y capacidad de enfrentarse a los acontecimientos estresantes.

#### **1.1.2.5.2 Ámbito académico del estrés en la niñez**

Dado que los niños en etapa escolar interactúan constantemente con sus compañeros y profesores, están expuestos a múltiples estresores en el ámbito académico. Este consiste en “situaciones estresantes y cambiantes dentro del ámbito escolar, como el cambio de colegio, la repetición de grado, el cambio de profesor, aumento de tareas, etc.” (Flores, 2017, p.87).

Morales (citado por Huertas, 2017), refiere que:

Se ha detectado además en estudiantes de primaria situaciones estresantes que hacen referencia al rechazo por sus compañeros, ser fastidiado o ridiculizado por chicos menores en clase o por no cumplir alguna tarea específica, también por ser alumno nuevo, tener mucha carga académica, obtener bajas calificaciones, tener problemas con los profesores, llegar tarde a la escuela, y preocupaciones respecto a su futuro académico, etc. (p.12).





Asimismo, Fernández (citado por Huertas, 2017), da a conocer que “otro de los motivos que puede causar estrés elevado en los alumnos es el cambio de transición entre un grado a otro, lo que perjudicaría notablemente en el rendimiento académico, sobre todo en varones” (p.12).

A continuación, se detallarán los ejemplos más comunes del estrés en el ámbito académico:

- Las exigencias en el aprendizaje; dado que los estudiantes tienen diversos ritmos y estilos para aprender, existen algunos cursos que podrían ser más complicados que otros y evidenciar tensión, temor a desaprobarlos, ansiedad, minusvalía al compararse con sus compañeros, etc. De hecho, “para muchos niños, estas demandas escolares ponen a prueba sus capacidades desafiándolas o sobrepasándolas en varios frentes, lo que es estresante para ellos” (Trianes, 2007, p.109), sobre todo cuando, sumado a ello, desde casa los padres exigen o juzgan en lugar de escuchar y orientarlos en el trabajo académico.
- Los hábitos de trabajo; dada la alta demanda, el sedentarismo y el aumento en el tiempo que toma realizar las tareas o estudiar, se presencia mayor desmotivación para asistir al colegio, cansancio, aburrimiento, estrés, entre otros efectos. Asimismo, este aspecto implica mantener disciplina adecuada para llegar a un óptimo aprendizaje.

No obstante, Trianes (2007), explica que:

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.



Dichas conductas no les permiten lograr los objetivos académicos y ajustarse a las exigencias (p.111).

- Cambio de escuela; similar a los niños que inician la etapa escolar por primera vez, este acontecimiento ocasiona estrés en ellos, puesto que implica iniciar un nuevo proceso de socialización. En el caso de las niñas, Trianes (2007), refiere que “se muestran más centradas en la tarea y menos comunicativas con sus iguales, mientras que intentan captar la atención del profesor. Quizás las niñas, colocadas en una situación no familiar, buscan la seguridad del adulto” (p.101). Mientras tanto, los niños se muestran más independientes y curiosos por conocer el nuevo ambiente en el que se desenvolverán, por lo que se centran en las relaciones con sus coetáneos, aunque esto no les garantice la aceptación del grupo. Esas características son tendencias, porque no se puede generalizar la actitud frente al cambio de escuela por sexo universalmente. Dependerá de las pautas de crianza, temperamento, tipo de escuela, entre otros.
- Bullying en la escuela; este tema representa en la actualidad una de las principales preocupaciones en el sector educativo. Se trata de una “opresión reiterada, tanto psicológica como física, contra una persona con menos poder y fuerza, por parte de otra persona con un poder y fuerza mayores. La relación de igualdad es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión” (Luján, 2014, p. 214). Por tanto, para que se trate de bullying debe existir un notorio desequilibrio de fuerzas, mostrándose el agresor en ventaja sobre la víctima y propinándose agresiones “físicas (golpes), verbales (insultos), contra las pertenencias (hurtos), o simplemente de exclusión de grupo” (Luján, 2014, p. 215). Todo ello, evidentemente, ocasiona estrés en la víctima, generando consecuencias tales como baja autoestima, actitudes



pasivas, ansiedad, tristeza, soledad, depresión, dificultades emocionales, pérdida de confianza en sí mismo, pérdida del interés a los estudios, por lo que baja su rendimiento académico; asimismo, pueden aparecer trastornos psicosomáticos.

- Principales alteraciones del aprendizaje en la etapa escolar; estas, así como algunas Dificultades Específicas del Aprendizaje (D.E.A.), “pueden influir en el desarrollo normal del niño, pero no por ello se va a ver interrumpida la escolarización sino que tal vez, requieran de una intervención psicoeducativa dentro o fuera del aula ordinaria” (Luján, 2014, p. 219).

Esto se debe a que “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” (Trianes, 2007, p.116). Esto ocurre porque el niño logra percibir la diferencia de sus resultados y los de sus compañeros disminuyendo la confianza para lograr éxitos futuros. Por tanto, es importante atender sus necesidades integral y conjuntamente entre los padres de familia, equipo de Psicología y docentes.

Es evidente que en asociación a los problemas en el avance académico se encuentran dificultades psicológicas, tales como “baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, pasividad, rigidez en situaciones nuevas de aprendizaje y desmotivación al aprendizaje que puede derivar en fracaso escolar o en absentismo escolar” (Luján, 2014, p. 219), las cuales finalmente, representan situaciones estresantes para los niños con tales dificultades.

Además, Gonzáles (citado por Huertas, 2017), expresa que las repercusiones en los procesos cognitivos, como la memoria, afecta el



desempeño académico. Esto es a partir de su estudio a escolares de un colegio parroquial en Huaraz, cuyo efecto de estrés guarda relación significativamente con el bajo desempeño académico (p.32). De la misma manera, Pérez (2018), realiza una investigación acerca del estrés en el área de Matemática en niños de tercer grado en la Institución Educativa José María Arguedas Haquira – Cotabambas Apurímac, ante lo cual permite concluir que existe una relación significativa e inversa entre la ansiedad y los logros de aprendizaje en Matemática en su población de estudio (p.iv). Así, Guamanquispe (citado por Huertas, 2017), refiere que “el estrés afecta de forma negativa el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p.34).

#### **1.1.2.5.3 Ámbito familiar del estrés en la niñez**

En el contexto de Latinoamérica, según Martínez (2011),

Se ha delegado a la escuela la labor de la educación de los hijos, mientras la labor de crianza se atiende, en el mejor de los casos, en el hogar. Debido a esta dicotomía, lo que podrían ser esfuerzos conjuntos se traducen en ocasiones en malentendidos debido a la falta de comunicación entre la escuela y el hogar, o se ve a la escuela como una “guardería” donde se mantiene entretenido al hijo (p.58).

Sin embargo, hay que recalcar la importancia de los padres, quienes, desde la teoría del apego, actúan como un sostén emocional para permitir que el niño explore y responda exitosamente ante las diversas situaciones de la vida. Por ello, el apego ideal que todo ser humano debe cimentar en su vida es el seguro, el cual “conduce a un declinar del egocentrismo y a un desarrollo de la habilidad de ponerse en el punto de vista del otro, importantísimo para las relaciones recíprocas” (Trianes, 2007, p. 80).

Es evidente que la familia, partiendo por las figuras parentales, representa “el primer núcleo de convivencia del niño y el contexto más importante para su



desarrollo emocional, personal y social (Luján, 2014, p. 41), sobre todo durante los primeros años de vida. Esto se debe a que en el sistema familiar se cumplen dos funciones desde el modelo de funciones proporcionales de Hernández (citado por Luján, 2014): las funciones afectivo-asistenciales (en otras palabras, mostrar afecto, confianza, valoración así como atención y cuidado), y personalizante (es decir, considerar sus aportes para formar su autoconcepto y autoestima de manera sana) (p.42).

Así, el niño adquirirá los recursos básicos para su crecimiento personal y sociocultural mediante la interacción con los padres y otras personas de la familia. En otras palabras, “la calidad de esta interacción genera vínculos afectivos y sociales profundos y duraderos” (Luján, 2014, p. 41).

García (citado por Gonzales y Malca, 2018) sostiene que a medida que pasan los años, los padres y los hijos van compartiendo menos tiempo juntos, sobre todo después de la etapa preescolar; pero no dejan de ser figuras importantes de afecto, guía, vínculos confiables y duraderos. No obstante, lo que cambia es que los niños en la etapa escolar son más susceptibles a las presiones del grupo de pares, por lo que si no están siendo empoderados por sus padres, las dificultades interpersonales se manifiestan con mayor notoriedad (p.78).

Dado que la familia pertenece a un macrosistema que es la sociedad, está inmersa a situaciones cambiantes de manera constante, tanto en su forma como en sus roles, relaciones y funciones. Aquellos cambios pueden ser positivos, logrando así adaptarse con una adecuada flexibilidad y comprensión; pero cuando surgen dificultades en la modificación de la naturaleza familiar,



entonces esas situaciones pueden convertirse en estresantes y traer consecuencias negativas. Asimismo, la disfunción en las familias, tal y como lo refiere Vargas (citado por Flores, 2017), “se encuentra, cada vez más, ligada a sensaciones de estrés y daño en la salud mental” (p.32).

Sumado a ello, se evidencia una mayor predisposición al estrés en los niños cuando empiezan a vivenciar ciertos problemas de interacción con sus padres, tales como la poca atención recibida ante sus necesidades fisiológicas y sobre todo afectivas, falta de gratificación, refuerzo positivo, cuidado físico, afecto, comunicación; así como cuando experimentan un apego inseguro al separarse bruscamente de sus cuidadores, sin una anticipación adecuada.

Por tanto, para los niños, el ámbito familiar de estrés consiste en aquellos “acontecimientos percibidos como amenazantes y que ocurren dentro del contexto familiar, como el nacimiento de un nuevo hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de algún familiar, enfermedad de algún familiar, cambio de domicilio, etc.” (Flores, 2017, p.87).

Como evidencia, en México, Sánchez-Sosa, Jurado-Cárdenas y Hernández-Guzmán (citados por García, 2014), observaron que las reacciones ante la angustia y poco autocontrol, como la taquicardia, dificultades para respirar, temblor, vértigo, etc., tenían una correlación con estilos de crianza con las siguientes características:

- Carencia o escasez de muestras de afecto entre los padres.
- Pelea de los padres en presencia de los hijos.
- Confrontaciones de los padres a gritos.
- Contiendas que acaban en violencia física.



- Amenaza de uno o ambos padres con separarse o divorciarse.
- La interacción del padre con el hijo o hija se haya caracterizado por órdenes en tono duro y ofensivo (p. 211).

Otro estudio que avala la importancia de este ámbito familiar es el de Oros y Vogel (2005), quienes evalúan la variable de estrés en 345 niños de clase socioeconómica media de 8 a 13 años de escuelas públicas en Argentina y encuentran que el estresor más relevante en niños de 8 a 10 años (es decir, de tercero a quinto de primaria como equivalente al presente estudio), es el descontento con la disciplina parental, sobre todo en los niños de 8 años o tercer grado de primaria. Al respecto, refieren que es natural que ocurra a esa edad dado que al contar con menos libertad que los mayores, se muestren más descontentos con la disciplina parental o restricciones, lo que se agravaría en el caso de aquellos que tienen hermanos mayores a quienes ven disfrutar de menos restricciones. En segundo lugar se posicionan las situaciones académicas, seguidas de la preocupación por la salud personal, los problemas socioeconómicos y los problemas interpersonales con los padres (p. 97-99).

En otra investigación llevada a cabo en Bolivia por Huanca (citado por Gonzales y Malca, 2018), en niños de 8 a 12 años, se concluyó que entre las principales preocupaciones que los resultados evidenciaron fueron la calidad de tiempo que se comparte con los padres y las exigencias que en algún momento los padres solicitan a sus hijos (p.77).

Por último, Pérez (citado por Moreno, 2017), estudió los factores de estrés cotidiano entre alumnos indígenas de quinto primaria y alumnos de sexto primaria que egresan de la escuela Kemna´OJ en la aldea de Santa María De



Jesús en Sacatepéquez, Guatemala. Los resultados evidenciaron que en los estudiantes de quinto de primaria, el ámbito escolar, con un promedio de 56.50, es el principal factor causante de estrés. Seguidamente, se encuentra el factor de la salud con 50 y el ámbito familiar con un 47.21 (p.9).

#### **1.1.2.5.3.1 Factores del estrés en la niñez en el ámbito familiar**

Existen diversos factores que generan estrés en los niños desde su situación familiar y dependiendo de su realidad se van manifestando. Oros y Vogel (citados por Flores, 2017), señalan que los eventos más estresantes son: el nacimiento de un nuevo hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de algún familiar, enfermedad de algún familiar, cambio de domicilio, etc. (p.32).

- Nacimiento de un nuevo hermano; García (2014), respecto a los hermanos refiere que:

Junto con los padres, los hermanos y las hermanas desempeñan una importante función socializadora porque son el primer grupo de pares o coetáneos (grupo de la misma edad) que actúan como potentes modelos. En forma directa o indirecta, los hermanos mayores enseñan parte del lenguaje y de las habilidades motoras, muestran cómo jugar, ponerse la ropa, contestar el teléfono y hasta cómo hacer amigos; además, es la primera experiencia de competencia al luchar por afirmar su identidad y superar a los demás (p.212).

Entre los factores que determinan la influencia del hermano y sobre todo, cómo tener un hermano puede generar estrés, uno de los principales es el orden de nacimiento debido a que esto influye en los rasgos de personalidad y relaciones entre hermanos. Por ejemplo, “los primogénitos suelen estar más orientados al logro, tener mayor necesidad de aprobación de los adultos y ser más celosos que el resto de los hermanos. El segundo o





tercer hijo suele ser más sociable y hacer amigos fácilmente” (García, 2014, p.212).

Otro aspecto importante es la edad en la que el niño recibe al nuevo hermano. En este sentido, la dependencia hacia las figuras paternas tiende a ser ambivalente en los niños que cursan la Primaria Baja (hasta los 7 u 8 años), por lo que el nacimiento de un hermano puede alterar la rutina familiar con cambios transitorios, “por ejemplo, la madre se va al hospital varios días, y cambios más permanentes, como por ejemplo, el niño es llevado a dormir a una habitación propia, sacándolo del cuarto de los padres” (Trianes, 2007, p.49).

Por otro lado, Trianes (2007), también refiere que dado que recién conocen al nuevo miembro de la familia, los padres y familiares le brindan una especial atención convirtiendo al recién nacido en el centro de la vida familiar, al menos durante los primeros meses. Por su parte, la madre permanece en el hospital durante un tiempo antes, durante y después de dar a luz; mucho más cuando el tiempo de recuperación postparto se prolonga y eso implica brindarle menos tiempo a sus otros hijos, optando por ejemplo, por llevar al niño a pernoctar con sus abuelos, tíos u otros familiares (p.49).

Es así como González y García (1995) explican que:

Esto supone que el niño perciba el acontecimiento como una amenaza real a la que ha sido, hasta ahora, su relación con los padres, particularmente si vivencia la presencia del nuevo hermano como un "intruso" que le va a desplazar de su situación de privilegio. Este conflicto de posesividad exclusiva infantil cobra forma en los celos y se refleja en conductas y sentimientos de hostilidad hacia los padres y hacia el recién llegado (p.196).



Por tanto, se presentan diversas reacciones que son naturales y transitorias en la medida que los padres manejen la situación de manera adecuada. En ese sentido, Alberto (revisado en la página web [https://psicologaonline.es/nacimiento\\_hermano.html](https://psicologaonline.es/nacimiento_hermano.html)) presenta las siguientes:

- Sentimiento de haber sido desplazado; dado que no recibe la misma atención que antes, en algunas ocasiones, los niños presentan pensamientos tales como: “ya no me quieren”, “ahora él/ella es tu preferido”, etc.
- Conductas regresivas; es decir, muchas de las actividades que había logrado superar con autonomía vuelven a manifestarse retrocediendo en su rutina cotidiana. Entre ellos se encuentran volver a “querer el chupete, a comer papillas, hablar como bebé, volver a los pañales perdiendo el control de esfínteres” (Alberto, revisado en la página web [https://psicologaonline.es/nacimiento\\_hermano.html](https://psicologaonline.es/nacimiento_hermano.html)).
- Comportamientos de rivalidad con su nuevo hermano; se evidencian como una manera de competir por la atención de sus padres, quitándole el chupete a su hermano, empujándolo(a), entre otros. Los celos hacia el nuevo hermano son los más recurrentes y se evidencian con reacciones de agresividad verbal o no verbal, desvalorización, etc.
- Sentimientos ambivalentes; lo cual puede frustrar al niño debido a que por un lado les alegra la noticia de compartir sus juguetes con su hermano(a), pero por el otro experimenta envidia, celos, porque es el nuevo centro de atención.
- Llamar la atención; se presentan episodios de llanto, rabietas, caprichos; sobre todo ante las circunstancias de vínculo entre la figura materna y/o



paterna y el recién nacido, tales como el amamantamiento, el baño, el hacer dormir al bebe, etc.

Definitivamente, “la adaptación inicial a un nuevo hermano no constituye un hecho problemático que hay que resolver, sino que es una tarea más del desarrollo humano: la interacción y relación con los hermanos” (Trianes, 2007, p. 51). Esto permite que el niño desarrolle habilidades de tolerancia a la frustración, paciencia y resolución de conflictos.

- Peleas entre hermanos; como parte de la convivencia entre hermanos, las peleas son naturales y “constituyen una fuente de estrés desde los cinco años hasta la adolescencia” (Trianes, 2007, p.53). Los motivos para iniciarse peleas entre hermanos guardan relación con rango de edad muy cercanos entre hermanos, el ser de distinto género (por las pautas de juegos e interacción social que varían en nuestra sociedad); y además, por sus características personales distintas de intereses, tendencias y temperamento. Entre las razones más comunes de peleas entre hermanos se encuentran:
  - Los celos; en cuanto a la demanda de atención de los padres.
  - Sentimiento de posesión; es muy habitual que quieran “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” (Trianes, 2007, p. 54). Ante ello, tienden a reaccionar gritando al hermano, golpeando, poniéndole alguna traba al caminar, tomando sus pertenencias, para lograr tener el control de la situación.



Sin embargo, si bien esto genera estrés en los niños, es una etapa que puede superarse naturalmente y mejorar las relaciones entre hermanos, aumentando así las conductas prosociales.

- Conflictos en la relación con los padres; existen muchas situaciones que pueden generar conflicto en la relación con los padres, tales como los estilos de crianza autoritarios y permisivos, el divorcio o separación de los padres, el maltrato a los hijos, psicopatología de uno de los padres, entorno empobrecido, entre otros. A continuación se presentan los principales:

- Divorcio o separación de los padres; de acuerdo con Vargas (citado por Huertas, 2017):

Uno de los estresores más intensos para un niño son los procesos de separación, divorcio o ruptura conyugal. Esto sucede porque al ser un evento estresante para toda la familia y que puede repercutir en la salud de sus miembros, también presenta un impacto significativo en el bienestar de los hijos, llegando a poder desarrollar abandono y rechazo, inseguridad, baja autoestima e inadaptación personal, familiar, escolar y social. No obstante, se sostiene que, con un manejo adecuado, los efectos podrían revertirse con el tiempo (p.10).

Por tanto, existe una gran variedad de reacciones y efectos por el propio divorcio así como por los factores sociales que forman parte de esta separación, tales como el cambio de residencia, escuela, convivencia forzada con algún miembro de la familia, nueva pareja de alguno de los padres, entre otros. Sin embargo, existen factores que influyen en las reacciones de los niños:

- Edad; Barton y Zeanah (citados por Trianes, 2007) encuentran en dos estudios longitudinales 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” (p.66). Esto puede ir variando en niños más grandes de Primaria Alta (de cuarto a quinto grado) y que ya se encuentran en la pubertad, debido a que pueden tener mayor conciencia de los motivos que han llevado a sus padres a separarse, por lo que cuestionan sus actos y decisión tomada. Sin embargo, Trianes (2007) encuentra que para algunos autores:

En los niños pequeños, si alguno de éstos ha padecido además circunstancias como un breve matrimonio, un embarazo no deseado, una corta convivencia con peleas frecuentes, además de una comunicación deteriorada entre los padres después del divorcio, el impacto puede ser mayor, ya que no han tenido una familia “normalizada” en su primer desarrollo (p.66)

- Sexo; existen diferencias consistentes respecto al divorcio, encontrándose que en niños varones en etapa escolar existe más predisposición a desarrollar problemas escolares y no tanto en niñas, debido a que estas, pese a la separación, mantienen el vínculo y contacto con su figura materna; mientras que si se tratara de una separación y alejamiento del padre, los niños requerirían de una relación más estrecha con ellos.

Zaslow (citado por Trianes, 2007), estudia y concluye al respecto que “los varones muestran más 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” (p. 66). Asimismo, encuentra que cuando la tutela la tiene la madre, entonces “los varones tienden a mostrar más síntomas externalizados y antisociales que las chicas. Éstas, en las familias



con padrastro o madrastra tienden a mostrar síntomas externalizados e internalizados” (Trianes, 2007, p. 66).

- Interacción con sus padres; de acuerdo al tipo de vínculo que los niños establecen con sus padres, la pérdida de la convivencia con uno de ellos repercutirá positiva o negativamente; aumentando así la carga en el hogar para el progenitor con el que convive, por lo que podría prestarle menos atención al niño cuando, paradójicamente, más lo requiera.

Además, Bronfenbrenner (citado por Trianes, 2007), sostiene la idea anterior expresando que el niño necesita interacciones diarias con más de un adulto dado que las demandas en el hogar no solo se limitan a los quehaceres, sino también al trabajo y/o demandas judiciales; generándose un mayor estrés físico y psicológico en el progenitor y originando esto a su vez, estrés en el niño (p.68).

Si el entorno es estable y se mantienen rutinas familiares adecuadas, entonces los niños no percibirán tantos cambios estresantes; pero hay muchos casos que ameritan reajustes o nuevas instancias como vender el domicilio familiar para separar los bienes, tener que empezar a trabajar mientras que antes no era necesario hacerlo, mudarse con otros familiares, etc.

En muchos otros casos, los niños viven en dos casas, lo cual puede ser estresante si experimenta diferentes estilos de vida o valores, si existe otra pareja, si se reconstituye a familia, etc. Así también, padecerían de estrés si pese a la separación, las peleas entre los progenitores continúan por los estilos de crianza en estos



lugares distintos donde viven. Por tanto, “un entorno estable y las rutinas familiares de cada día son muy importantes para los niños pequeños porque les dan seguridad. En los niños mayores es más importante mantener las relaciones con los amigos y la escuela” (Trianes, 2007, p.68).

Por otra parte, existen otras situaciones que significan una pérdida temporal de los padres, tales como el trabajo excesivo, enfermedad, viaje, entre otros. Como consecuencia, los niños pueden evidenciar rechazo, agresividad, dificultades interpersonales con sus compañeros, bajo rendimiento escolar, dificultades en su autoestima, etc.

- Maltrato del hijo; representa uno de los temas que en la actualidad causa mucha preocupación en la sociedad y que es fuente de estrés y sufrimiento para los hijos y familias.

Trianes (2007), explica que al experimentar actos de maltrato en el hogar, el estrés suele permanecer por mucho tiempo dado que conviven con aquella o aquellas personas que atentan contra su bienestar físico o emocional. Tal puede ser el impacto que los niños pueden presentar dificultades en la atención y concentración, así como conductuales y de aprendizaje en la escuela; asimismo, problemas en sus relaciones interpersonales, mostrando poca motivación para entablar vínculos firmes y seguros con sus coetáneos y con otros adultos; es decir, empiezan a evidenciarse un déficit en su desarrollo socioemocional. Todo ello se agudiza cuando ante la denuncia, alguno de los padres va a



la cárcel o existe la posibilidad de proteger al menor llevándolo a un centro y dándolo posiblemente en adopción (p.79-81).

La situación permite brindarle relevancia a la función parental de cimentar una afectividad y apego seguro, para establecer relaciones de confianza y cercanía con los demás, con empatía y asertividad para que exista reciprocidad. Por tanto, “el principal efecto del maltrato en niños pequeños es la inseguridad en el apego. Asociado a esta situación va el miedo ante el castigo físico o ante la violencia que observa en la casa” (Trianes, 2007, p.79).

Por consiguiente, cuando los abusos son constantes, el estrés puede convertirse en crónico y por tanto, en distrés, generando una serie de sintomatologías psicósomáticas, pesadillas frecuentes, intensa ansiedad, agresión, comportamientos retraídos, baja autoestima, aislamiento social y llegar a normalizar la agresión.

La sintomatología va a depender de la interpretación que el niño le dé a la situación; dado que podría culparse y sentir que merece lo que le está pasando, cultivando una posible depresión; o por lo contrario, llenarse de sentimientos de ira asumiendo papel de agresor para conservar su bienestar físico.

En casos extremos, el desarrollo del sistema nervioso e inmunitario puede alterarse, generándose problemas conductuales, mentales y físicos en la edad adulta, tales como “actos de violencia (como víctimas o perpetradores), depresión, consumo de tabaco, obesidad, comportamientos sexuales de alto riesgo, embarazos no deseados, consumo indebido de alcohol y drogas” (OMS, 2016).





- Psicopatología de uno de los padres; Paul Ramchandani y Lamprini Psychogiom (2009), autores pertenecientes al Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Oxford encontraron en sus estudios que las enfermedades paternas que más pueden influir en los hijos "han estado focalizadas a los problemas psiquiátricos maternos. Este es el caso, especialmente, de los trabajos en los que se han examinado los primeros años de vida de los niños, momento en el que se produce un gran desarrollo cognitivo y emocional" (El Mundo, 2009).

Por ello, uno de los principales problemas, refiere Beardslee (citado por Trianes, 2007), es la dificultad que acarrea la enfermedad para afrontar las funciones parentales de crianza de los hijos. Por ello, convivir con esa situación genera grandes niveles de estrés y dificultades en el desarrollo normal del hijo por la disminución en la atención y cuidado hacia él o ella (p.86).

Cuando se trata de niños, se evidencia un notorio descuido en la apariencia física, el cumplimiento de las tareas y materiales, la asistencia y puntualidad al colegio, así como en las dificultades interpersonales con los compañeros y profesores dado que muchas conductas del padre o madre que padece la enfermedad (como depresión, esquizofrenia, bipolaridad, entre otras) son imitadas; aparte de la posibilidad de desarrollar la psicopatología por la carga genética existente. Sumado a ello, ante la alta preocupación por las demandas del progenitor con enfermedad, muchos hijos asumen el cuidado del padre o madre y se aíslan de su entorno social propiciándose sentimientos de soledad y abandono. En medio de esta atención, existen sentimientos de culpa por



no lograr comprender ni curar a su padre o madre enfermo y fantasías traducidas en pesadillas, dibujos con rasgos de agresión, etc.

Finalmente, la familia se predispone a ciertos cambios perjudiciales, como la “pérdida de nivel económico y laboral, de amistades y apoyos sociales, divorcio y problemas de pareja, irritabilidad de los padres, confusión acerca del status del progenitor enfermo, incapacidad para afrontar las tareas habituales de la casa” (Trianes, 2007, p. 86).

- Entorno empobrecido; de acuerdo a Trianes (2007), cuando los niños viven en un entorno que no los estimulan visualmente debido a que carece de colores, formas, juguetes, objetos; o de algún espacio en casa de juego o de estimulación motora; entonces eso genera aburrimiento y monotoneidad en su rutina. Asimismo, contar con un entorno inanimado empobrecido y con poca estimulación visual y auditiva puede afectar su desarrollo y aprendizaje requerido a su edad. Todo ello puede generarle estrés, sobre todo cuando esas características ambientales van acompañadas de un entorno no solo empobrecido en lo material sino también escaso de afecto, atención y cuidado de los cuidadores hacia el niño.

Este tipo de entorno suele presentarse en familias que viven en situación de pobreza, lo cual no solo genera estrés en los hijos sino también en los padres porque se les imposibilita brindar las condiciones adecuadas para vivir y satisfacer las necesidades básicas del hogar. Como consecuencia, muchas familias vivencian tensiones y peleas constantes, y van perdiendo la capacidad para brindar la seguridad y cuidado a los niños (p.47-48).



Por otro lado, en algunas familias esta realidad lleva a los padres a perder el interés por brindar educación a sus hijos, por lo que disminuyen las expectativas hacia ellos, hay poca orientación y guía y, se exponen, lamentablemente, a entornos delictivos, consumo de droga, conductas desafiantes y oposicionismo ante las normas sociales, así como el sentido de marginación de la sociedad y victimización.

Por ello, “el clima familiar estresante propicia conflictos entre los padres e hijos, prácticas de crianza negativas, problemas de conducta en la adolescencia, deserción escolar” (Vega, Espindola, Nava y Soria, 2009), entre otros.

Es así como la pobreza y funcionamiento familiar son predictores de estrés, influyendo negativamente en el desarrollo cognitivo del niño, en su aprendizaje y habilidades intrapersonales e interpersonales.

- Muerte de familiares directos; Trianes (2007), expresa que la pérdida de un familiar cercano provoca reacciones en los niños muy distintas a las de los adultos. Cuando un niño se encuentra en la etapa pre-escolar, tiene la idea que la muerte es reversible, por lo que piensa que volverá a vivir con su familiar pronto; no obstante, en la medida que los niños van creciendo, van pensando más como los adultos lo hacen e interiorizándolo poco a poco, dependiendo de las creencias que los padres les brinden (p.58).

En primera instancia, las reacciones ante la noticia de la muerte son muy diversas encontrándose así, niños que pueden experimentar inicialmente un estado de shock y negación de la situación (cuando esto ocurre, muchas familias interpretan que el niño no ha sido afectado, por lo que no le prestan la atención debida). En ocasiones ocurre que los niños se



toman el tiempo para asimilar el fallecimiento y posteriormente, inician el proceso de duelo. En otros niños, el impacto es inmediato y requieren de acompañamiento para poder superarlo.

Sea cual sea la reacción presente, es importante “respetar los tiempos propios de cada niño. Hay que darle a cada uno el tiempo que necesite. Lo importante aquí es saber que el duelo tiene sus fases y que no nos las podemos saltar, todo lleva un determinado tiempo” (El Mundo, 2015).

Por ello, es ventajoso conocer las variables que influyen en las reacciones de los niños en este tipo de acontecimiento, desde la personalidad del niño hasta la edad, el sexo, la respuesta del familiar o padre superviviente, el cuidado hacia el niño, etc. A continuación se detallarán las principales variables:

- La edad; de acuerdo al desarrollo maduracional del niño, “la inmadurez emocional y cognitiva dificulta la experiencia de duelo normal de la muerte y por tanto, desarrollar respuestas de elaboración y manejo de la situación” (Trianes, 2007, p. 60). Asimismo, muchas familias excluyen a los menores del hogar en el proceso de duelo, por lo que no les permiten expresar sus sentimientos ni fantasías respecto a la muerte.

Entre las respuestas que los niños en etapa escolar pueden mostrar se encuentran la “tristeza, irritabilidad, falta de concentración, fatiga, baja autoestima, ansiedad de separación y pérdida de ocasiones placenteras” (Trianes, 2007, p. 59). Tales respuestas pueden ir desapareciendo con el tiempo, en la medida que la situación se va asimilando mejor.

- El sexo; en cuanto a las respuestas, los varones tienden a mostrar mayor agresividad o por lo contrario, represión de sus sentimientos;



mientras que las niñas “expresan más la tristeza y la aflicción, lo cual parece que protege de desarrollar síntomas somáticos y de ansiedad” (Trianes, 2007, p. 61).

- La respuesta del familiar o padre superviviente; cuando la pareja sobreviviente es joven, se evidencian mayores dificultades para superar este tipo de situaciones. Los hijos suelen percibir la angustia, temor o soledad que el padre viudo emana optando por alejarse y/o reprimir sus emociones. Por ello, sea cual sea la reacción del padre superviviente, representa un tipo de estrés adicional al que ya experimenta el niño por la pérdida, descuidándose así la crianza y atención que el o los hijos requieren.
- El cuidado sobre el niño; cuando este aspecto se descuida puede ser dañino para el niño e incluso un predictor de psicopatología en este si no se resuelve a tiempo. Por eso, “tiene una gran influencia la calidad del cuidado y la seguridad que puedan transmitir los padres supervivientes al niño y las buenas relaciones existentes antes del deceso entre este padre o madre y su hijo” (Trianes, 2007, p. 62)
- El miembro fallecido; a continuación, se resaltaré el impacto de la muerte del padre o madre y del hermano o hermana:
  - Muerte del padre o madre; es el estresor de mayor repercusión en el desarrollo del niño y trae consigo posibles síntomas psicopatológicos dado que “la pérdida del apego y cuidado que el padre o madre muerto le proporcionaba, es tan importante a estas edades, que puede dejar al niño en una situación de inferior calidad de crianza” (Trianes, 2007, p. 60). La autora también refiere que muchos niños



muestran sentimientos de culpa dado que no tuvieron un buen comportamiento con el padre fallecido, no pudieron despedirse, dejaron de hacer algo que debieron hacer, etc. Asimismo, pueden mostrar temor a la muerte del progenitor vivo, teniendo mayor cuidado hacia él o ella, e incluso sueños recurrentes o fantasías al respecto. En general, es muy habitual que experimenten inseguridad, tristeza, rabia, y/o mostrar síntomas de regresión; para lo cual requieren ser escuchados, hacerles ver que lo que están sintiendo es natural y que poco a poco se irán sintiendo mejor; además, es beneficioso contar con el apoyo de sus amigos del colegio y del barrio, otros familiares, profesores; así como no quitarles las cosas que le brindan seguridad (p.58-59).

- Muerte de un hermano o hermana; es muy traumática la situación debido a que los padres están tan perturbados y dolidos que les cuesta ocuparse de los síntomas de su hijo o hija vivo(a), sobre todo si la muerte ha sido súbita. Sin embargo, si el fallecimiento fue por enfermedad, es más probable que el hermano haya notado la gravedad y el riesgo de muerte, o que los padres hayan anticipado ello; caso contrario, podrían aparecer fantasías negativas al respecto. Rosen (citado por Trianes, 2017), expresa que si la relación entre hermanos fue como la de mejores amigos, esa imagen continúa idealizada durante toda la vida e incluso se logra convertir en un recurso de apoyo imaginario y fortaleza para emprender nuevos retos (p.63).



En caso se perciba que el duelo en el niño dura más de lo normal por la dificultad para aceptar la pérdida, persisten las conductas regresivas o represivas, y se evidencia una tristeza constante; entonces hay que estar mucho más atentos a las señales de su comportamiento, a lo que ve en los medios de comunicación, a sus conversaciones, a lo que dibuja, entre otros; dado que tal vez requiera de atención psicológica para lograr que integre la muerte de su familiar a su vida, logre comentarlo con tranquilidad y siga adelante con sus actividades habituales.

#### **1.1.2.5.3.2 Estrés en padres de familia**

La paternidad es una experiencia especial para los progenitores pero a su vez, tan demandante que si no es compartida y asumida por ambos, se generan dificultades en la convivencia y se puede convertir en un estresor constante. Esto se debe a que, de acuerdo con Abidin (citado por De La Piedra, 2006), “el estrés parental es aquel que surge alrededor de las demandas de cuidar a un niño y que es el resultado de la interacción entre las características de los cuidadores, las del niño y las del ambiente” (p.8).

Por tanto, ser padre o madre involucra enfrentarse a situaciones cotidianas que forman parte de la tarea permanente de criar a los hijos y que no siempre pueden ser manejadas efectivamente. Existen diversas variables que influyen, tales como las características psicológicas del hijo o hija, la percepción de los padres frente a ellas, el temperamento de los padres e hijos, las estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas, la relación de pareja entre los padres, los problemas económicos y laborales, la ausencia de acuerdos o los



constantes desacuerdos respecto a la crianza de los hijos, divorcios o separaciones mal manejadas, así como litigios constantes entre padres.

Es así como Karlen (citado por Oliva, Montero & Gutiérrez, 2006) considera el efecto bidireccional, en el cual:

Los problemas de conducta de los niños predicen el estrés parental, que a su vez predice los problemas conductuales de los niños, mostrándose que si los efectos son bidireccionales, reduciendo así los problemas conductuales de los niños, debería existir una reducción del estrés parental (p.172).

Luján (2014) expone que “los estilos educadores de los padres inciden, en general, en el desarrollo y construcción de la identidad y ajuste emocional de los niños, en su adaptación social, en el desarrollo de la inteligencia y en el rendimiento escolar y extraescolar” (p.42).

Asimismo, el nivel de estrés puede elevarse significativamente ante algún problema en el desarrollo de los hijos, enfermedad de los padres o de los hijos, así como alguna condición, por ejemplo, Síndrome de Down, Trastorno Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastornos de Lenguaje, Dificultades Específicas en el Aprendizaje, alguna comorbilidad entre aquellas condiciones, entre otros. Todo ello, en definitiva, cambiará el ritmo de vida y las rutinas, dado que requerirá de una atención especializada y estrategias de manejo conductual y de sus características, lo cual involucra mayor tiempo, dedicación, trabajo y dinero.

Como consecuencia, puede generarse una crisis por el cansancio y preocupación de la situación, sobre todo considerando que los niños en estas situaciones, inicialmente son más dependientes a sus padres, hasta que las estrategias de acuerdo a su condición o dificultades les permitan ir adquiriendo





mayor autonomía. A su vez, los niños bajo estas circunstancias tienen mayor predisposición al estrés, pero por los recursos externos y sus características, evidencian menos recursos para enfrentar el estrés y las hostilidades presentes.

Si bien las respuestas de estrés no son universales para los padres de familia, existen personas que pueden lograr adaptarse con mayor facilidad que otras mediante prácticas sensibles y responsables. De lo contrario, el desarrollo físico, emocional y social del niño se puede ver afectado.

#### **1.1.2.6 Efectos del estrés en la niñez**

Dado que los niños se encuentran en desarrollo, el estrés repercute en la maduración cerebral, sobre todo cuando son situaciones abrumadoras y prolongadas. Por tanto, la regulación emocional posterior de la persona puede verse afectada, ocasionándose efectos, tales como:

- Efectos fisiológicos; se pueden presentar síntomas característicos del estrés tales como: “dolor de cabeza, insomnio, pesadillas, dolor muscular en cuello, espalda, parte posterior del cerebro o general, ansiedad, pérdida del sentido del humor, tensión, tics nerviosos, tos, asma, taquicardia, gastritis, colitis, indigestión, ardor estomacal, diarrea, cólicos, vómitos, dermatitis, urticaria” (Castillo, 2016, p.51), entre otros.

Encina y Ávila (citados por Cáceres, 2018), sostienen que las manifestaciones fisiológicas podrían evidenciarse:

En términos de competitividad, no solo en calificaciones sino también en rivalidades entre compañeros, realización de exámenes, cantidad y dificultad de las tareas grupales, altas expectativas respecto al rendimiento escolar, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres (p.47).



Por ello, hay una gran disposición a desarrollar enfermedades psicosomáticas a causa del estrés, las cuales pueden cambiar la rutina del niño, someterlo a un tratamiento que puede aumentar los niveles de estrés por las citas médicas constantes o atenciones especializadas, agravándose la situación.

- Efectos socioemocionales y conductuales; los teóricos consideran que los niños tienden a distanciarse emocionalmente de los estresores para adaptarse y disminuir su estrés; o en otras ocasiones, esconder los sentimientos de vulnerabilidad con ciertas respuestas conductuales. Por ello, Chandler (citados por Merino, 1999) desarrolló cuatro cuadrantes que corresponden a los modos de reaccionar al estrés en los niños, mencionados en el componente conductual del estrés.

Por otro lado, según Cramer (citado por Merino, 1999), los niños tienden a responder con mecanismos de defensa de manera inconsciente como señal de protección ante el impacto del estresor: la negación y la proyección.

- La negación; optan por alejarse de los estímulos estresores para negar que existen. Esto ocurre sobre todo, en niños en etapa pre-escolar. Muchas veces tardan en asimilar las situaciones porque exceden su nivel de comprensión para su etapa de desarrollo, por lo que requieren de apoyo familiar y emocional (Merino, revisado en la página web <https://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=177>)
- La proyección; es más común en los niños en etapa escolar, dado que optan por etiquetar aquellas características desagradables o defectos o errores que cometieron hacia otra persona, proyectando la culpa y responsabilidad a alguien más. En otras palabras se trata de “no soy yo,



son ellos”. Este mecanismo de defensa debe ser atendido para que no se forme a largo plazo, un locus de control externo en el que el niño se acostumbre a que alguien más asuma su propia responsabilidad.

A medida que los niños van creciendo, las respuestas van tornándose más funcionales dado que van adquiriéndose mayores estrategias cognitivas y emocionales de afrontamiento para resolver problemas. Caso contrario, ante la exposición constante e intensa de estrés, las herramientas pueden ser insuficientes y como consecuencia, pueden desarrollarse secuelas difíciles de resolver que requieran atención especializada, tales como depresión, trastorno bipolar, esquizofrenia y otros problemas de salud mental o física que repercutan totalmente en su estilo de vida de su etapa adulta (Merino, revisado en la página web <https://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=177>).

### **1.1.2 Estrés y escolaridad**

Según la RAE (2019), la escolaridad es el conjunto de cursos que un estudiante sigue en un establecimiento docente. En el Perú, el sistema educativo se encuentra organizado por Educación básica, técnica y universitaria.

Según el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2005), esta se subdivide en regular, alternativa y especial. La primera cuenta con tres niveles educativos: educación inicial, primaria y secundaria, siendo el segundo nivel el perteneciente a la población del presente estudio.

Cada uno de los niveles cuenta con grados de escolaridad; los cuales son definidos como “cada una de las etapas en que se divide un nivel educativo. A



cada grado corresponde un conjunto de conocimientos” que los estudiantes desarrollan (Secretaría de Educación Jalisco, revisado en la página web <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Conceptos/Conceptos.htm>). En la educación primaria se cuenta con seis grados de escolaridad en el Perú, seis años de importancia para la formación de los estudiantes a nivel académico y emocional.

La escuela es un ámbito y sistema de constantes interacciones sociales para los niños, tanto con sus profesores como con sus compañeros, creándose así una compleja red de relaciones. Implica pasar de la vida familiar a una vida social en una institución con adultos responsables que supervisan su desenvolvimiento académico y social, así como un grupo de pares que no necesariamente le brindarán aceptación, sino que es necesario demostrar habilidades para conseguirla.

Por tanto, a lo largo de los años de escolaridad, los niños van respondiendo ante las demandas, lo cual “requiere cambios de rutinas 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” (Trianes, 2007, p. 99). Sin embargo, es evidente que la respuesta a tales cambios no serán las mismas en cada niño porque provienen de distintas familias con diversos estilos de crianza, expectativas relacionadas a la educación y estilos de orientación en las tareas escolares.

Por ello, Huanca (citado por Gonzales y Malca, 2018):



Evidencia como posible fuente generadora de estrés el ámbito escolar, que percibe el niño la existencia de sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se origina en la interacción diaria con su entorno, lo cual provoca una insatisfacción en la vida de los alumnos (p.79).

Asimismo, Lau (citado por Huertas, 2017), expresa que “mientras menor sea el niño, mayor será el impacto de nuevos acontecimientos y mayores probabilidades de experimentar niveles altos de estrés” (p.10). Igualmente, Gullone, King, Ollendick y Muldoon (citados por Casuso, Gargurevich, Van den Noortgate y Van den Bergh, O., 2013) reafirman tal idea refiriendo que “muchos de los acontecimientos negativos son vistos como menos estresantes a medida que aumenta la edad” (p.72).

Evidentemente, en la escuela existe una gran diversidad de realidades, la cual proporciona un contexto enriquecedor para el niño, puesto que “ofrece el marco adecuado para las relaciones entre iguales, encontrar el propio lugar entre los demás, desarrollar habilidades de relación, conocer a los otros y conocerse a sí mismo y para establecer los vínculos de amistad” (Luján, 2014, p. 43).

Sumado a ello, en la actualidad las demandas excesivas por aprender más rápido y con mayor intensidad generan una mayor carga de ocupaciones y responsabilidades después de la jornada escolar, desarrollando actividades musicales, deportivas, etc.; brindándole la misma exigencia a cada ambiente. Uno de los autores que resalta ello es Escabias (citado por Gonzales y Malca, 2018), quien considera que uno de los factores estresantes en los niños de estas edades son los problemas en las instituciones educativas, tales como la inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, entre otros (p.79).



Por ello, Guerrero (citado por Gonzales y Malca, 2018), manifiesta que en esta etapa escolar, “las demandas en la escuela y las diferentes situaciones que se presentan en ese ámbito en un determinado momento se vuelven complicadas de afrontar para los alumnos” (p.79). Todo ello va de acuerdo a diversas variables, tales como:

- Su temperamento; si los niños son dependientes, sobre todo al vínculo con sus padres, entonces la experiencia escolar no será gratificante dado que es probable que lloren constantemente, renieguen, se nieguen a trabajar, se muestren caprichosos, etc. Por lo contrario, si los niños han crecido con un apego seguro entonces podrían mostrar dificultades iniciales para adaptarse a la escuela pero luego, naturalmente, irán estableciendo vínculos adecuados con sus compañeros.
- Variables familiares; Travillion y Snyder (citados por Trianes, 2007), postulan que principalmente se trata de las prácticas de disciplina y expectativas de los padres en la educación de sus hijos. Por ejemplo, “una disciplina basada en el empleo de lenguaje duro y castigo físico y unas bajas expectativas en el desarrollo del hijo se asocian a una conducta agresiva y rechazo por los iguales” (Trianes, 2007, p.104).
- El tipo de colegio; de acuerdo al enfoque que la escuela tenga, las demandas y competitividad aumentarán. Tal es el caso de los colegios de alto rendimiento académico o los que son preuniversitarios, los cuales tienden a clasificar a los estudiantes en aulas de acuerdo a su rendimiento, “demandando del niño aprendizajes rápidos de conocimientos sin suficiente asimilación, forzando, muchas veces, el ritmo natural” (Trianes, 2007, p. 29).



Así, se inculca la competitividad y altas demandas desde la primaria, desatendiendo la formación integral.

Por esas razones, es esencial observar los primeros tiempos escolares del hijo y los cambios que vayan presentándose, sobre todo si empiezan a aparecer dificultades como caídas, conflictos, peleas, desmotivación, etc. debido a que podrían ser ocasionales o el inicio de una dificultad mucho mayor.

Tal tarea involucra una labor comprometida y constante no solo de los padres de familia, sino también de los docentes, optando por compartir responsabilidades, estrategias y alternativas de solución para atender preventivamente las dificultades en los estudiantes.

Es así como, hay que tomar en cuenta que así como los niños se estresan, los profesores también están expuestos a múltiples situaciones cotidianas en su centro laboral que pueden generarles estrés. En ese sentido, se considera que existen factores que podrían desencadenar estrés en los docentes. De acuerdo a Travers y Cooper (citados por Donayre, 2016), se trata de:

- Factores internos; tiene que ver con las características personales que cada uno posee. Por ejemplo, si una profesora que suele ser seria y apática es tutora de algún grado de primaria entonces será complicado poder establecer vínculos con sus estudiantes. Además, hace referencia a su “grado de participación o intervención laboral, la cantidad de trabajo y la capacidad de decidir individualmente” (Donayre, 2016, p.27). Muchos docentes tienen altas demandas por los estudiantes en las aulas, porque se exigen a sí mismos (aparte de la exigencia de los propios padres) o colocan metas con tal nivel de compromiso, que empieza a influir en su estado de



ánimo y en la aparición del estrés. Muchos llevan trabajo a casa para elaborar sesiones, materiales, adaptar actividades de acuerdo a la realidad de sus estudiantes brindándole mayor complejidad a su labor por las necesidades individuales del aula, así como más tiempo de dedicación a su trabajo docente, y en ocasiones, disminuyéndole espacios de compartir con su propia familia y amistades.

- Factores externos; son aquellos que no son posibles de manejar ocasionando dificultades emocionales. Algunos ejemplos son los ambientes laborales inadecuados, gran recarga de tareas por las exigencias del ministerio o del mismo colegio, horarios extras a permanecer en el trabajo, niños con dificultades específicas en el lenguaje, o condiciones en sus estudiantes que se detectan por parte del Departamento Psicopedagógico o cuyos padres llevan después de una evaluación integral.

También si la permanencia de su labor en la institución no es segura, o descalifican su labor, ya sea por parte del equipo directivo del colegio, de otros colegas o de los padres de familia; todo ello también ocasiona estrés, generándose dolencias físicas y psicológicas por inadecuadas condiciones emocionales de trabajo.

Aquellos factores que influyen en los docentes son importantes de considerar en el estrés de los niños porque los profesores son “mentores emocionales, sociales y académicos para los niños y son el primer contacto, fuera de su familia que tienen con adultos” (Colegio Amado Nervo, 2007).

Por tanto, uno de los primeros aspectos que los docentes deben tomar en cuenta es el vínculo que generan con sus niños desde el primer día de clases, dado que “una relación positiva entre ellos y los alumnos, no sólo





impactará a los niños académicamente, sino que será un apoyo en su desarrollo integral” (Colegio Amado Nervo, 2007).

Es así como ante una situación estresante, los niños sabrán que pueden contar con sus profesores para recibir apoyo o contención emocional y académica, percibiendo una óptima escucha activa, gestos de atención, motivación y estrategias de mejora.

Es evidente, por tanto, que el clima positivo y motivacional que el docente fomente les permitirá a los niños “saber qué es lo que importa en las clases, qué es lo que el docente quiere lograr con ellos y qué efectos puede tener en el aula de clases actuar de un modo u otro” (Escobar, 2007).

## **1.2 Revisión de la literatura**

Se presentan algunas fuentes de información y bases de datos más relevantes en relación con la investigación.

### **1.2.1 Antecedentes internacionales**

Morales, Trianes, Miranda e Inglés en el 2016, en España; estudian la prevalencia de estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en niños en 7.058 escolares de 8 a 13 años. Para ello, se usa el Set de elementos en afrontamiento para niños y el listado de preguntas respondidas por profesores. Como resultados, de manera general, las estrategias de Evitación conductual y Pasividad son las menos prevalentes y la mayor es Solución activa, seguida de la estrategia de Emoción. Además, existe una mayor prevalencia de la estrategia Solución activa en el ámbito escolar y familiar en comparación con el ámbito de la salud, donde esa estrategia es la menos utilizada y la de Ocultación del problema la de mayor prevalencia. En el ámbito escolar, otras



estrategias de mayor prevalencia son: Búsqueda de información, Emoción y Apoyo Social.

Briones, Vega, López, Castellanos y Suárez en el 2014, en México; realizan una investigación acerca de la prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, así como el estudio de los factores familiares asociados en una muestra representativa de 255 escolares entre 9 y 10 años de edad (132 niñas y 123 niños), de cuarto grado de primaria. Para ello, se aplica el Inventario de Estrés Infantil de Vega y luego, se realiza una entrevista cerrada a los padres de familia para detectar disfuncionalidad familiar. Los resultados muestran un alto porcentaje de estrés marcado (43.1%), con predominio en las niñas (27%), sobre todo debido a la disolución conyugal. Por ello, se recomienda diseñar políticas estatales de salud, para disminuir el impacto negativo del estrés en el perfil de crecimiento y desarrollo de la sociedad.

Morales, Trianes y Miranda en el año 2012, en España; estudiaron las diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano en 402 niños de 9 a 12 años pertenecientes a dos colegios públicos y dos concertados de Málaga. Se usa la Escala de Afrontamiento Infantil (EAN), la cual aporta utilidades para el tratamiento del estrés, a nivel clínico y educativo. Los resultados evidencian que las niñas obtienen mayores puntajes estadísticamente significativos en las estrategias de solución activa, comunicar el problema a otros, buscar información y guía, así como actitud positiva. Mientras tanto, los niños destacan en la estrategia de conducta agresiva. Finalmente, en cuanto a la edad, los niños y niñas menores hacen mayor uso de la estrategia reservarse el problema.



Martínez – Otero en el 2012 en España; realiza un estudio sobre el estrés en la infancia hacia 156 escolares entre 6 y 12 años pertenecientes a 5° de Enseñanza Primaria de cuatro Centros Escolares (uno público y tres privados concertados) de la zona sur de Madrid capital. Se aplica el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y se centra principalmente el distrés en la etapa infantil. Es así como se obtiene que el 11,54% de la muestra evidencia estrés, presentándose los niveles más altos en los alumnos inmigrantes dado que la ausencia de programas interculturales propician vulnerabilidad a la segregación y a la hostilidad. En cuanto a las diferencias según género, es superior en los varones ante la mayor exigencia de fortaleza, competitividad e incluso agresividad, aprendiendo conductas de dominación, pelea, etc.

### **1.2.2 Antecedentes nacionales**

Gonzales y Malca en el año 2018, en Cajamarca; realizan su tesis de pregrado para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología en la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo titulada “Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario en una institución educativa de Cajamarca”. Estudian la relación entre inteligencia emocional y estrés infantil en 304 estudiantes varones de quinto y sexto grado de primaria (de 10 a 12 años) mediante una investigación descriptivo correlacional haciendo uso del test Conociendo mis Emociones, así como del Inventario Estrés Cotidiano Infantil (IECI). Los resultados evidencian que existe relación significativa de tipo inversa entre inteligencia emocional y estrés infantil, obteniéndose un nivel promedio de 39,8% en inteligencia emocional y un bajo nivel de 74,7% en estrés cotidiano infantil. Esto quiere decir que a mayor presencia de inteligencia emocional menor será la probabilidad de presentar estrés; por ello, si no se



adquieren habilidades emocionales, es más probable que el niño perciba sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades en la interacción diaria con su entorno.

Choquehuanca en el año 2018, en Puno; lleva a cabo su tesis de postgrado para optar el Grado Académico de Magister Scientiae en Educación con Mención en Administración de la Educación en la Universidad Nacional del Altiplano titulada “El estrés en los niños y su relación con el desempeño académico en quinto grado de Educación Primaria en la Localidad de Azángaro – 2016”. Para ello, se emplea el modelo de investigación de tipo descriptivo y de diseño correlacional en una muestra de 53 niños de quinto grado de primaria en Azángaro. Asimismo, el método empleado es el cuantitativo, llegándose a su aplicación por medio de un Test y una prueba o evaluación. En cuanto a los resultados alcanzados, con la aplicación de la fórmula  $r$  de Pearson, se da a conocer la presencia de estrés y su relación con el desempeño académico de los estudiantes evaluados. Es así como existe una relación negativa (débil) entre el nivel de estrés y el desempeño académico de los estudiantes; la misma que ha demostrado ser inversamente proporcional entre los factores estrés y desempeño académico.

Perez en el 2018, en Arequipa; realiza su tesis de pregrado para optar el grado académico de Bachiller en Educación en la Universidad Nacional de San Agustín titulada “El estrés en el área de Matemática en los niños del tercer grado de primaria en la Institución Educativa José María Arguedas Haquira-Cotabambas Apurímac, 2017”. La investigación permite conocer el nivel de ansiedad que lleva al estrés en el área de matemáticas en 53 niños del tercer grado de primaria en la Institución Educativa José María Arguedas en el centro



poblado de Haqira, provincia de Cotabambas, en la región Apurímac mediante un estudio básico y de diseño descriptivo correlacional. Para ello, se utiliza la prueba de ansiedad de Fennema – Sherman determinándose que el 38% de los niños tienen logros de aprendizaje entre “siempre me preocupan” y “soy capaz de resolver problemas de matemáticas”. Además, el 34% presentan logros de aprendizaje entre “a veces me preocupan” y “soy capaz de resolver problemas de matemáticas”, el 28 % tienen logros de aprendizaje entre “nunca me preocupan” y “no soy capaz de resolver problemas de matemáticas”. Por tanto, existe relación significativa e inversa entre la ansiedad y logros de aprendizaje en el área de matemática en esa muestra.

Ramirez en el 2017, en Ancash; lleva a cabo su tesis de pregrado para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología en la Universidad San Pedro en Chimbote titulada “Estrés cotidiano infantil en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Privada de Lima, 2016”. La investigación es de tipo básica, con diseño no experimental, descriptivo y está dirigido a 74 niños de primaria en un colegio privado de Lima. Se aplica el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil, obteniendo resultados que muestran que el estrés cotidiano infantil general es de 74,3% que no presenta estrés infantil cotidiano, seguido de un 16,2% que evidencia estrés leve y un 9,5% que estrés grave. Según la dimensión de salud, el 62,2% no tiene estrés infantil cotidiano, un 28,4% presenta estrés leve y un 9,5% estrés grave. En cuanto a la dimensión de familia, el 63,5% no muestra estrés infantil cotidiano, un 32,4% evidencia estrés leve y un 4,1% estrés grave. En la dimensión escolar, el 67,6% no presentan estrés infantil cotidiano, seguido del 20,3% con estrés leve y un 12,2% con estrés grave. Por otro lado, en relación al estrés en los niños



según género se indica que de los varones el 71,4 % y de las mujeres, el 76,9% no presenta estrés cotidiano; el 17,1% de los niños y el 15,4% de niñas evidencian estrés cotidiano leve y, finalmente, el 11,4% los niños y 7,7 % las niñas muestran estrés cotidiano grave.

Leyva en el año 2017, en Ancash; realiza su tesis de pregrado para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología en la Universidad San Pedro en Chimbote, Ancash titulada “Estrés cotidiano infantil en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Pública – Supe Pueblo, 2016”. La investigación es de tipo básica, con diseño no experimental transeccional – descriptivo y cuenta con una muestra de 119 niños de un colegio público, a quienes se les administró el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Trianes y sus colaboradores (2011). Los resultados muestran que 71.4% de los estudiantes no presentan problemas de estrés cotidiano infantil importante, 21% muestra de nivel leve y 7.6% del grave. En el ámbito de problemas de salud y psicosomático, 63.9% no evidencian problemas de estrés cotidiano infantil importante, 26.9% leve y 9.2% grave. En cuanto al ámbito escolar, 60.5% no muestran problemas de estrés cotidiano importante, 35.3% evidencian del leve y 4.2% del grave. Referente al ámbito familiar, el 61.3% no indica problemas de estrés cotidiano importante, el 31.9% presenta leve y el 6.7% grave. Por otro lado, se muestran los resultados según nivel socioeconómico, encontrándose que en el nivel bajo, el 70.5% no presenta estrés cotidiano, el 21.4% evidencia leve y el 8% grave; en el nivel medio, el 83.3% no indica estrés cotidiano y el 16.7% leve. Finalmente, en referencia a los estudiantes cuyos padres vivencian problemas de pareja, el 73.3% no presenta estrés cotidiano y el 26.7% leve; sin embargo, en aquellos cuyos



padres no cuentan con aquellos problemas, el 71.2% no presentan estrés cotidiano, en el 20.2% es leve y en el 8.7% grave.

Huertas en el año 2017, en La Libertad; lleva a cabo su tesis de postgrado para optar el Grado Académico de Maestra en Problemas de Aprendizaje en la Universidad César Vallejo en Trujillo titulada “Estrés cotidiano infantil y memoria auditiva inmediata en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa – 2017”. Desarrolla una investigación de tipo descriptivo- correlacional en una población de 99 estudiantes de cuarto y quinto de primaria, para lo cual se administra el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI). Los resultados evidencian que existe correlación ( $r = 0,246$ ), con un nivel de significancia ( $p = 0.014$ ) menor al 5%, entre la variable estrés cotidiano infantil y la memoria auditiva inmediata. En cuanto a los ámbitos del estrés, existe correlación ( $r = 0,352$ ), con un nivel de significancia de ( $p = 0.00$ ) entre la variable estrés en el ámbito familiar (IECI) y la memoria auditiva inmediata; sin embargo, no existe correlación entre el estrés en el ámbito escolar ( $r = 0,128$ ) y problemas de salud y psicosomáticos ( $r = 0,033$ ) y la memoria auditiva inmediata. Por otro lado, se obtuvo que el 52% de los estudiantes presenta un nivel regular de estrés, el 19% un nivel alto y el 28% bajo.

García realiza en el 2017, en La Libertad; su tesis de pregrado para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología en la Universidad César Vallejo en Trujillo titulada “Relaciones intrafamiliares y el estrés infantil en estudiantes del nivel primario del Distrito de Cartavio”. La investigación es correlacional y está dirigida a una muestra de 385 estudiantes entre 6 y 12 años de Instituciones Nacionales de Cartavio en La Libertad. Para ello, se



utilizan dos cuestionarios: Escala de Relaciones Intrafamiliares y el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. A partir de los resultados, se concluye que existe correlación inversa entre las relaciones intrafamiliares con el estrés infantil; específicamente con las dimensiones unión y apoyo, expresión y dificultades con los problemas de salud y psicosomáticos en los niños. Además, se evidencia que la magnitud del tamaño del efecto para las dimensiones antes mencionadas, fue pequeña porque no superan el valor de .30.; y, a su vez, al tamaño de efecto entre el ámbito escolar y el ámbito familiar, que fue nulo.

Moreno lleva a cabo en el año 2017, en Ancash; su tesis de pregrado para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología en la Universidad San Pedro en Huaraz titulada “Estrés cotidiano en niños de una institución educativa de Huaraz 2017”. La investigación es de tipo básica y descriptiva de diseño no experimental y transversal; y se aplica en 370 estudiantes desde primero hasta sexto grado de primaria. Para ello, se usa el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes, Blanca, Fernandez-Baena adaptado, Escobar y Maldonado con estandarización peruana de Medina (2012). Es así como se obtienen los siguientes resultados: el 66.6% de los estudiantes no presenta algún tipo de problema de estrés significativo y el 11.1% evidencia estrés grave. Además, se muestra que el 71.6% no muestra problemas de estrés significativo en relación a su salud y el 18.5% de estudiantes se encuentra en estrés leve. En cuanto al ámbito familiar, el 67.9% no los presenta significativamente y el 16% evidencia estrés grave; y, finalmente, el 72.2% no manifiesta estrés significativo en el ámbito escolar y el 16% presenta estrés grave.





### 1.3 Planteamiento del problema

En el presente siglo XXI, los avances tecnológicos generan cambios en el estilo de vida de las personas, repercutiendo en su conducta de acuerdo a cada etapa del desarrollo. La adaptación a los cambios en la infancia o niñez es fundamental para el aprendizaje y en el nivel socioemocional, permitiendo adquirir estrategias para enfrentar los retos transicionales de la vida; los cuales, en determinados casos, pueden representar “acontecimientos estresantes y piedra de tropiezo que ponga en peligro el proceso normal” (Trianes, 2007, p. 14).

Es evidente que los niños no tienen las mismas responsabilidades que los adultos porque, comúnmente, no tienen un empleo o una familia que sostener. No obstante, eso no impide que se enfrenten a situaciones cotidianas de estrés, dado que existen otros factores que lo generan en ellos. Existen claros ejemplos como los ruidos excesivos de las calles o de la música, los aparatos de televisión, las discusiones en el hogar, la sensación de falta de afecto por parte de sus padres, los conflictos con sus compañeros de clase, las diferencias con sus profesores, entre otros. Esos factores estresantes pueden “incomodar profundamente a un niño hasta el punto de comprometer su desarrollo cognitivo, capacidades de aprendizaje y generar ciertas patologías asociadas a los estados tensionales” (Bravo, 2005, p. 73), que tendrían serias repercusiones en la etapa adulta, si no se abordasen a tiempo.

Es así como las estadísticas evidencian algunas posibles consecuencias de las situaciones actuales en la sociedad desde el campo de la salud mental. A nivel nacional, de acuerdo al Seguro Integral de Salud (SIS), promovido por el Ministerio de Salud, los trastornos más comunes del 2016 hasta junio del



2017 son los neuróticos, somatomorfos y aquellos relacionados con el estrés, sobre todo en población femenina.

Sumado a ello, “un estudio del Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) señala que el 80% de peruanos sufren o han sufrido estrés” (La República, 2018); así como situaciones extremas asociadas al estrés, tales como frecuentes cambios de ánimo, insomnio, etc. Esa cifra ha ido en aumento con el paso de los años debido a que en el 2015 la cifra se encontraba en 58% según una encuesta nacional del Instituto Integración (RPP, 2015).

Por ello, la promoción de la salud mental empieza por la prevención, partiendo por los niños y los diversos entornos con los que ellos más se relacionan en el día a día; es decir, no limitándose a los centros de salud, sino brindando orientación a las familias y escuelas, porque es donde más ocupan su tiempo y por tanto, donde más oportunidades tienen de aprender a lograr enfrentar las situaciones cotidianas que pueden ocasionarles estrés.

Partiendo de ello, la escuela, en los niños, “se presenta, más tarde, como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimientos, dando lugar a nuevos y desconocidos” (Trianes, 2007, p. 14). De ahí la importancia de preocuparse por conocer la realidad de los estudiantes desde las instituciones educativas, dado que cada uno tiene su “propia manera de ser, su estilo y ritmo de aprendizaje, su pauta y rapidez de desarrollo, motivación, intereses y curiosidad ante el conocimiento” (Alegret, Castanys & Sellares, R., 2010, p. 7).

La diversidad representa un desafío para las instituciones educativas, porque supone formarse para promover el apoyo a todo el alumnado. Sumado a ello, otra cuestión a contemplar son los diferentes y a su vez, muchas veces



comórbidos diagnósticos que se presentan en los estudiantes, cuyas condiciones generan, naturalmente, estrés en aquellos que las presentan. Si bien van aprendiendo a adaptarse a su propio diagnóstico desde su mundo interno; a nivel social, progresivamente, van interactuando y comprendiendo a su grupo de pares y sus compañeros con sus propias características, para lo cual necesitan ser guiados por sus profesores.

Como es evidente, los cambios constantes en la sociedad actual, la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas, entre otros aspectos; permiten brindarle importancia al trabajo oportuno y preventivo de detección de aquellos alumnos que manifiesten dificultad para adaptarse y por tanto, comiencen a evidenciar estrés, ya sea desde el componente cognitivo, fisiológico, afectivo, conductual, según Trianes y sus colaboradores (citados por Flores, 2017), o en varios de ellos simultáneamente; así como en el ámbito social, académico o familiar, tal y como lo refieren Oros y Vogel (citados por Flores, 2017).

Aquellas respuestas ante el estrés son percibidas por los profesores y los mismos compañeros de aula; no siempre por los padres de familia, porque ocupan la mayor parte del tiempo con su entorno escolar. Por tanto, entre aquellas reacciones más comunes, que ciertamente son displacenteras, se encuentran las quejas somáticas, “la rabia, la ansiedad, la frustración, el insomnio, el cansancio y diversos dolores” (Maturana y Vargas, 2015). Además, a nivel cognitivo y conductual tienden a evidenciar “dificultades en memoria a corto y largo plazo, disminución de la capacidad de planificar y organizar tiempos y materiales, falta de atención y concentración, dificultades



para mantenerse en su puesto, comerse las uñas y morderse los labios continuamente” (Maturana & Vargas, 2015).

Sin embargo, las respuestas pueden ser moderadas efectivamente si son atendidas desde la niñez, dado que es la etapa oportuna para prevenir y evitar situaciones psicopatológicas en la vida adulta. Todo ello, en trabajo conjunto con la escuela, donde los niños pasan una buena parte de su tiempo en interacción con otros.

De tal manera, frente a tal realidad social y escolar, se vio necesario indagar: ¿Cuáles son los niveles de estrés en los estudiantes de tercero a quinto de primaria de una institución educativa de Lima?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivos Generales**

Describir y comparar los niveles, componentes y ámbitos de estrés de los estudiantes de tercero a quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

1. Determinar los niveles de estrés de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima
2. Conocer los componentes de estrés cognitivos, fisiológicos, afectivos y conductuales de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima
3. Identificar los ámbitos de estrés social, académico y familiar de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima



## **1.5 Hipótesis**

### **1.5.1 Hipótesis Generales**

Existen diferencias significativas en los niveles, componentes y ámbitos de estrés en los estudiantes de tercero a quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima

### **1.5.2 Hipótesis Específicas**

1. Existen diferencias significativas en los niveles de estrés en los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima
2. Existen diferencias significativas en los componentes de estrés cognitivos, fisiológicos, afectivos y conductuales en los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima
3. Existen diferencias significativas en los ámbitos de estrés social, académico y familiar en los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima

## **1.6 Definiciones operacionales de términos importantes**

Para efectos de la presente investigación, se definen los siguientes términos esenciales que intervienen en el mismo:

- Estrés en la niñez: relación particular entre el niño y su entorno, “que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Flores, 2017, p. 37) desde el componente afectivo, cognitivo, conductual y fisiológico.
- Componente cognitivo del estrés en la niñez: “pensamientos ante situaciones de estrés. Por lo general, se reflejan pensamientos negativos,



pesimistas y algunas veces, rumiantes. Por ejemplo: “no soy capaz de lograrlo”, “todo me saldrá mal”” (Flores, 2017, p.87).

- Componente fisiológico del estrés en la niñez: “sensaciones físicas que son experimentadas durante situaciones estresantes. Por lo general, son desagradables y pueden llegar a ser desadaptativas. Por ejemplo: palpitaciones, sudoración, ruborización” (Flores, 2017, p.87).
- Componente afectivo del estrés en la niñez: “sensación emocional negativa que se experimenta al pasar por situaciones estresantes. Por ejemplo: sensaciones de angustia, ansiedad, intranquilidad” (Flores, 2017, p.87).
- Componente conductual del estrés en la niñez: “conductas que evidencian estrés, algunas de ellas son de evitación o escape. Por ejemplo: morderse las uñas, pelear, esconderse” (Flores, 2017, p.87).
- Ámbito social del estrés en la niñez: “situaciones estresantes que implican la interacción con el medio social, como la pérdida de un amigo, el ingreso a un grupo, el comienzo de actividades deportivas, inicio de relaciones con pares del sexo opuesto, etc.” (Flores, 2017, p. 87).
- Ámbito académico del estrés en la niñez: “situaciones estresantes y cambiantes dentro del ámbito escolar, como el cambio de colegio, la repetición de grado, el cambio de profesor, aumento de tareas, etc.” (Flores, 2017, p.87).
- Ámbito familiar del estrés en la niñez: “acontecimientos percibidos como amenazantes y que ocurren dentro del contexto familiar, como el nacimiento de un nuevo hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de algún familiar, enfermedad de algún familiar, cambio de domicilio, etc.” (Flores, 2017, p.87).



- Escolaridad: “conjunto de cursos que un estudiante sigue en un establecimiento docente” (RAE, 2019).
- Grado de escolaridad: “cada una de las etapas en que se divide un nivel educativo. A cada grado corresponde un conjunto de conocimientos” (Secretaría de Educación Jalisco, revisado en la página web <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Conceptos/Conceptos.htm>). Según el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2005), en la educación primaria se cuenta con seis grados de escolaridad en el Perú.

## **1.7 Importancia y limitaciones de la investigación**

### **1.7.1 Importancia**

La investigación presente representa un aporte para las familias, los profesores y los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa. Esto se debe a que podrán conocer el nivel de estrés en el que se encuentran los niños, desde el componente en el que se presenta (afectivo, cognitivo, conductual, fisiológico), evidenciándose en el área social, académica o familiar.

De esa manera, tal detección servirá como punto de partida para garantizar una mejor orientación a las familias y profesores. Por ello, esta investigación permite fomentar alternativas de acción de carácter preventivo, como programas de prevención psicoeducativos, orientación y/o consejería individual o grupal. Asimismo, una detección y derivación para una intervención oportuna en aquellos casos que lo ameriten, permite evitar posibles problemas psicopatológicos originados en la infancia o niñez que puedan repercutir en la etapa adulta con mayor gravedad. Mediante la prevención e intervención se

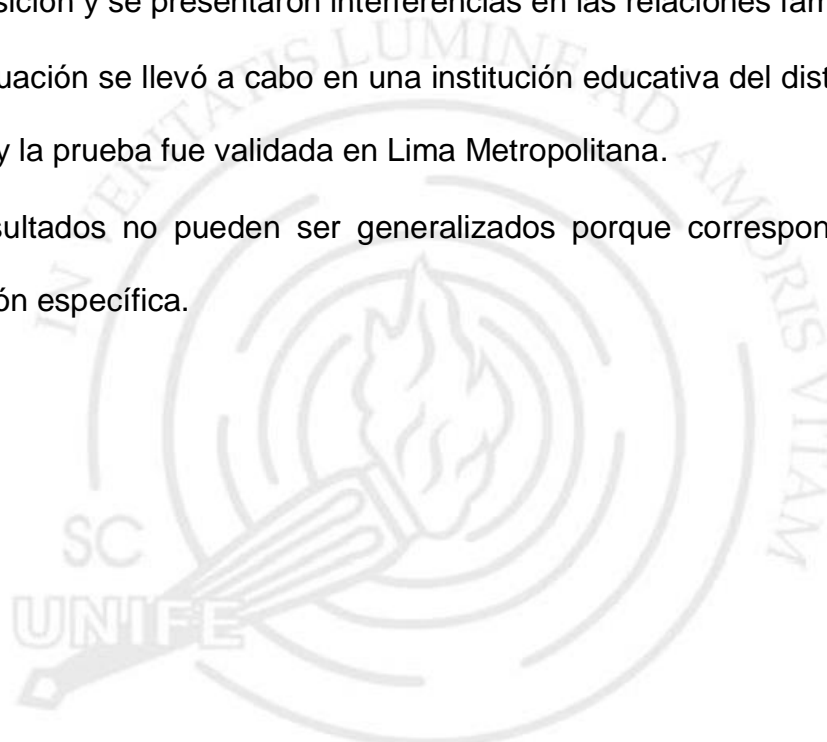


contribuye al desarrollo de una sociedad autorregulada y saludable emocionalmente ante las exigencias cotidianas.

### 1.7.2 Limitaciones

En el presente estudio, se evidenciaron algunas limitaciones:

- Durante la administración de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil algunos estudiantes se encontraban en un proceso gripal que les generó indisposición y se presentaron interferencias en las relaciones familiares.
- La evaluación se llevó a cabo en una institución educativa del distrito de San Miguel y la prueba fue validada en Lima Metropolitana.
- Los resultados no pueden ser generalizados porque corresponden a una población específica.





## CAPÍTULO II: MÉTODO

### 2.1 Tipo y diseño de Investigación

El estudio tiene como objetivo describir y comparar los niveles de estrés de los estudiantes de tercero a quinto grado de primaria de una institución educativa en Lima, así como comparar tales niveles según grado de escolaridad. Se busca hacer uso de conocimientos para enriquecer la práctica científica y aportar en el marco del estrés en la niñez en el ámbito de la Psicología Educativa.

El tipo de investigación es Descriptiva y Comparativa. Lo primero debido a que según Hernández, Fernández y Baptista (citado por Enser, 2015), “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.50). Además, dado que se comparan los niveles de estrés por grado de escolaridad, se opta por el tipo comparativo.

Para ello, se realiza la “recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos” tal y como Glass y Hopkins expresan (citados por Abreu, 2012); así como se hace uso de “ayudas visuales tales como gráficos y tablas para ayudar en la comprensión de la distribución de los datos” (Abreu, J., 2012, p. 192) y posteriormente comparar los grados correspondientes considerando las dimensiones de la variable.

El diseño de investigación es No experimental, dado que se observan y registran los fenómenos y sus resultados en sus ambientes naturales, sin llegar a manipular variables.



De esta manera, se busca especificar las propiedades importantes de esta población que forma parte del análisis para así comprender su dinámica y llegar a datos específicos respecto al estrés evidenciado en los estudiantes.

## 2.2 Participantes

La población en el nivel de Primaria (de primero a sexto grado) cuenta con 473 estudiantes. Los participantes están conformados por 226 estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria (que representa el 47.78% del nivel Primaria) de una institución educativa particular y mixta del distrito de San Miguel, a quienes se les aplicó una ficha sociodemográfica complementaria elaborada por la tesista para tener mayor información de los aspectos sociales, familiares y escolares de la muestra (Ver Apéndice A).

### 2.2.1 Descripción de los participantes

Tabla 1

*Distribución de los participantes según grado de escolaridad de la muestra de estudio*

Grado de escolaridad	Masculino		Femenino	
	f	%	f	%
Tercer grado	52	41.27	41	41.41
Cuarto grado	32	25.40	33	33.33
Quinto grado	42	33.33	26	26.26
Total	126	100	100	100

Los participantes pertenecen a una institución educativa que desarrolla un proyecto educativo basado en el Aprendizaje Socioconstructivista de Lev Vygotsky, por lo que los estudiantes desarrollan constantemente actividades grupales de las que dependen las calificaciones, más que de exámenes escritos, fomentando el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, creatividad, el uso de la tecnología y el desarrollo de la autonomía y habilidades sociales



óptimas para la resolución de conflictos a través de la escucha activa, la comunicación asertiva, la conciliación, entre otras capacidades cognitivas y emocionales importantes.

Por otro lado, un 80% de los estudiantes proviene de estratos socioeconómicos medio y en un 20% del estrato medio alto. No obstante, a través de la ficha sociodemográfica, se vio en relación a los participantes de esta investigación que el 70% de las familias cuentan con ambos padres dedicados al trabajo a tiempo completo, por lo que los hijos quedan al cuidado de nanas, abuelos, hermanos mayores y/o tías. Esas figuras de autoridad son las que les brindan las indicaciones y el cuidado cuando los niños vuelven a casa después del colegio. Además, de aquel 70%, el 60% de los estudiantes asiste a talleres deportivos y artísticos por las tardes. Aquella rutina es regulada por el o los cuidadores y, los niños cuentan con poca supervisión y orientación de sus padres dado que la mayor parte del tiempo, los padres se dedican a trabajar.

Además, dentro de cada grado de escolaridad las características de los estudiantes varían. En los estudiantes de tercer grado, el 30% de los estudiantes son nuevos y recién se están adecuando a la propuesta pedagógica de la institución. Sin embargo, las tutoras han establecido normas de convivencia y las han reforzado desde el primer día de clases con diversas dinámicas y actividades que ejecutan en las sesiones de tutoría, por lo cual el Departamento de Psicología ha informado que la convivencia entre los estudiantes tiende a ser agradable, salvo algunos momentos en los que les cuesta esperar turnos o quieren que las actividades se resuelvan con inmediatez.



Los estudiantes de cuarto grado de primaria inician la polidocencia; es decir, varios docentes están a cargo de cada asignatura, no solo su tutora como ocurría hasta tercer grado. Esto implica que se adapten a nuevos y diversos estilos de enseñanza de sus profesores. También, el ser asignados mayores plataformas virtuales por cada curso y diferentes equipos de trabajos de acuerdo al criterio de cada maestro.

En relación a los estudiantes de quinto grado de primaria, prima una convivencia más armoniosa y con un 70% de estudiantes que permanecen invictos con notas promedio o superior al promedio. Sumado a ello, el 40% de los estudiantes del grado participa en una escuela de liderazgo, donde adquieren mayores habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos que replican a sus compañeros.

### **2.3 Material**

- Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI) con adaptación en Lima Metropolitana, de María Fernanda Flores Mazulis (2017)

#### **2.3.1 Descripción de la prueba:**

La prueba consta de 28 ítems, y es creada y adaptada para Lima Metropolitana por María Fernanda Flores Mazulis (2017). Está conformada por componentes (cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual) y ámbitos o situaciones (social, académico y familiar) de estrés; y está dirigida a estudiantes de tercer, cuarto y quinto de primaria de instituciones educativas públicas y privadas. Cuenta con adecuado coeficiente V de Aiken en la validez de contenido, por medio del proceso de criterio de jueces, a través de la evaluación de nueve expertos. Además, en relación a la estimación de la confiabilidad, las puntuaciones derivadas de la EECI fueron altas tanto para el



alfa clásico (.86) como para el alfa ordinal (.91). Esto evidencia que las puntuaciones derivadas de la prueba en la muestra evaluada permiten obtener puntuaciones consistentes y con homogeneidad para evaluar el mismo constructo. Cuenta con una baremación de quintiles clasificados en los siguientes niveles: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto; con un puntaje total mínimo de 28 y máximo de 106. La prueba permite realizar una evaluación diagnóstica de la variable del estrés y funcionar como un método de prevención del estrés en niños.

### Ficha técnica

Nombre del instrumento	Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)
Autora	María Fernanda Flores Mazulis
Año	2017
Validez y confiabilidad	Validez de contenido con adecuado coeficiente V de Aiken mediante criterio de jueces, confiabilidad adecuada con puntuaciones derivadas altas en alfa clásico (.86) y ordinal (.91)
Finalidad	Obtener información acerca de los niveles de estrés cotidiano infantil, medido a partir de los componentes cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual del estrés y los ámbitos social, familiar y académico de los niños y niñas
Significación	Consta de 28 ítems que incluyen componentes (cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual) y ámbitos o situaciones (social, académico y familiar) de estrés
Forma de	Individual y colectiva



aplicación	
Tiempo de aplicación	20 minutos
Sujetos	Niños y niñas de 3ero, 4to y 5to grado de primaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana
Edades	8 a 10 años
Procedencia	Lima, Perú
Niveles de medición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy bajo <math>\leq 37</math></li> <li>• Bajo 38 – 42</li> <li>• Medio 43 – 49</li> <li>• Alto 50 – 106</li> <li>• Muy alto <math>\geq 106</math></li> </ul>

Además, se consideraron los siguientes documentos:

- Consentimiento Informado dirigido a los padres de familia (Ver Apéndice B).
- Asentimiento Informado dirigido a los estudiantes de 3er a 5to grado de primaria (Ver Apéndice C).

## 2.4 Procedimiento

Para ejecutar el presente estudio, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Se pidió permiso a la autora del instrumento para hacer uso de la escala (Ver Apéndice D).
- Se informó al director del colegio el objetivo de la investigación, su importancia, finalidad y aporte a la institución educativa.
- Se reunió a los padres de familia de los estudiantes del tercer, cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa. Se explicaron los



objetivos, importancia y procedimiento de la investigación, para así proceder al firmado del consentimiento informado en caso acepten que sus hijos participen en el presente estudio (Ver Apéndice B).

- Se informó a los estudiantes del tercer, cuarto y quinto grado de primaria acerca de los objetivos, importancia y procedimiento de la investigación, para así proceder al asentimiento informado en caso acepten participar del presente estudio (Ver Apéndice C).
- Se administró la prueba en las fechas acordadas.
- Se calificaron las pruebas y procesaron los datos resultantes.
- Se realizó el análisis descriptivo de los datos utilizando el software estadístico SPSS. De esa manera, se presentaron tablas de frecuencia y porcentajes, así como se hizo uso de los estadígrafos, tales como media aritmética y desviación estándar. Finalmente, en el análisis inferencial de datos se utilizó la prueba de Kruskal – Wallis (Prueba K) para la comparación de datos.



### CAPÍTULO III: RESULTADOS

A partir del análisis descriptivo e inferencial de datos y tomando en cuenta las hipótesis del presente estudio; a continuación, se muestran los resultados mediante tablas y figuras.

Tabla 2

*Frecuencia de estudiantes según los niveles de estrés de la muestra de estudio*

Nivel de estrés	f	%
Muy bajo	51	22.6
Bajo	35	15.5
Medio	56	24.8
Alto	83	36.7
Muy alto	1	0.4
Total	226	100

En la tabla 2, destaca el nivel alto de estrés con una frecuencia de 83 (36.7%) estudiantes, y por lo contrario el nivel muy alto de estrés con una frecuencia de un (0.4%) estudiante. También se aprecia que 56 (24.8%) estudiantes se encuentran en el nivel medio de estrés.

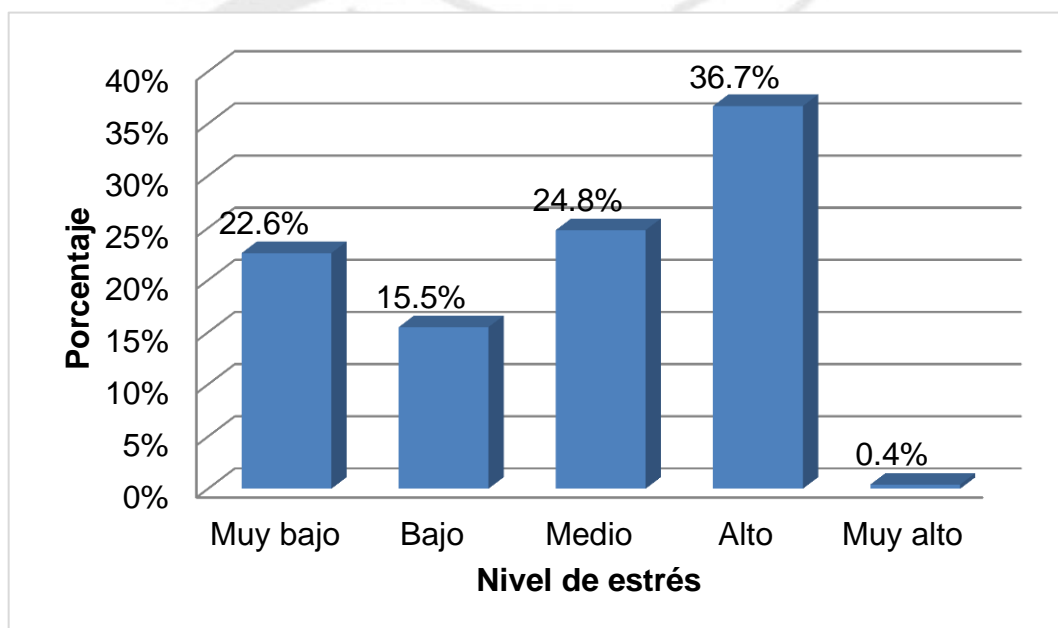


Figura 1. Niveles de estrés de la muestra de estudio, en porcentaje



En la figura 1, se evidencia que el nivel más predominante de estrés es el alto con el 36.7% de estudiantes, seguido por el medio con 24.8%. No obstante, el menor es el muy alto con solo un (0.4%) estudiante.

Tabla 3

*Descripción del nivel de estrés de estudiantes según grado de escolaridad de la muestra de estudio*

Nivel de estrés	3ero		4to		5to	
	f	%	f	%	f	%
Muy bajo	17	18.3	13	20	21	30.9
Bajo	12	12.9	12	18.5	11	16.2
Medio	28	30.1	14	21.5	14	20.6
Alto	36	38.7	25	38.5	22	32.4
Muy alto	0	0	1	1.5	0	0
Total	93	100	65	100	68	100

En la tabla 3, se presenta el nivel de estrés según grado de escolaridad. En los estudiantes de tercer grado de primaria, resalta el nivel alto de estrés con una frecuencia de 36 (38.7%) estudiantes, nivel que también destaca en cuarto y quinto grado de primaria, con una frecuencia de 25 (38.5%) y 22 (32.4%) estudiantes respectivamente. De lo contrario, en los tres grados de escolaridad el nivel muy alto de estrés es el de menor frecuencia, siendo nulo en tercero y quinto grado de primaria y de un estudiante (1.5%) en cuarto. Por otra parte, se visualiza que 28 (30.1%) estudiantes de tercer grado de primaria representan el nivel medio de estrés. En cuarto grado, 14 (21.5%) estudiantes pertenecen al nivel medio de estrés. Por último, en quinto grado, 21 (30.9%) estudiantes forman parte del nivel muy bajo de estrés.



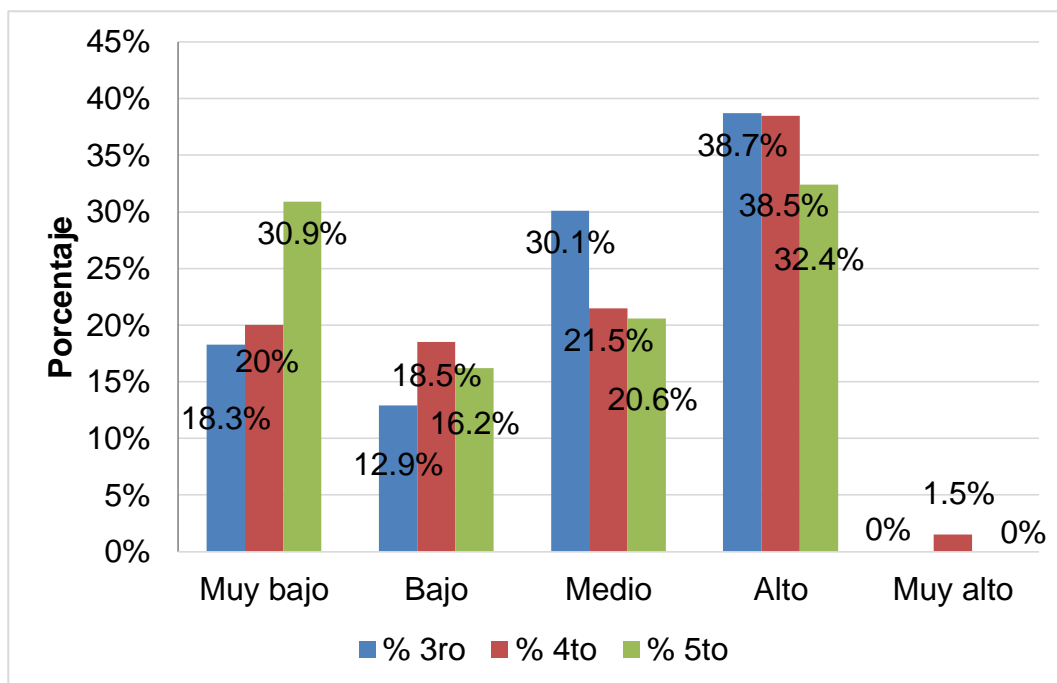


Figura 2. Niveles de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio, en porcentaje

En la figura 2, se aprecia que en los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de primaria prevalece el nivel alto de estrés, siendo el mayor porcentaje en tercero con el 38.7% del alumnado. Aparte de ello, en los tres grados de escolaridad el nivel muy alto de estrés es el de menor frecuencia.

Tabla 4

*Nivel de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio*

	3er grado		4to grado		5to grado		k
	M	DE	M	DE	M	DE	
Nivel de estrés	46.96	9.07	47.35	12.06	44.57	10.94	3.336

N=226,  $p \leq 0.05$

En la tabla 4, se presenta el nivel de estrés según grado de escolaridad. Se visualiza una mínima diferencia en las medias de los puntajes de estrés

entre los grados evaluados, siendo 46.96 el promedio en tercer grado de primaria, con una desviación estándar de 9.07. En cuarto grado la media aumenta ligeramente a 47.35 con una desviación estándar de 12.06 y en quinto grado, la media es la menor con 44.57 y cuenta con una desviación estándar de 10.94. Sin embargo, los datos presentan una puntuación k de 3.336, lo cual indica que no es significativa.

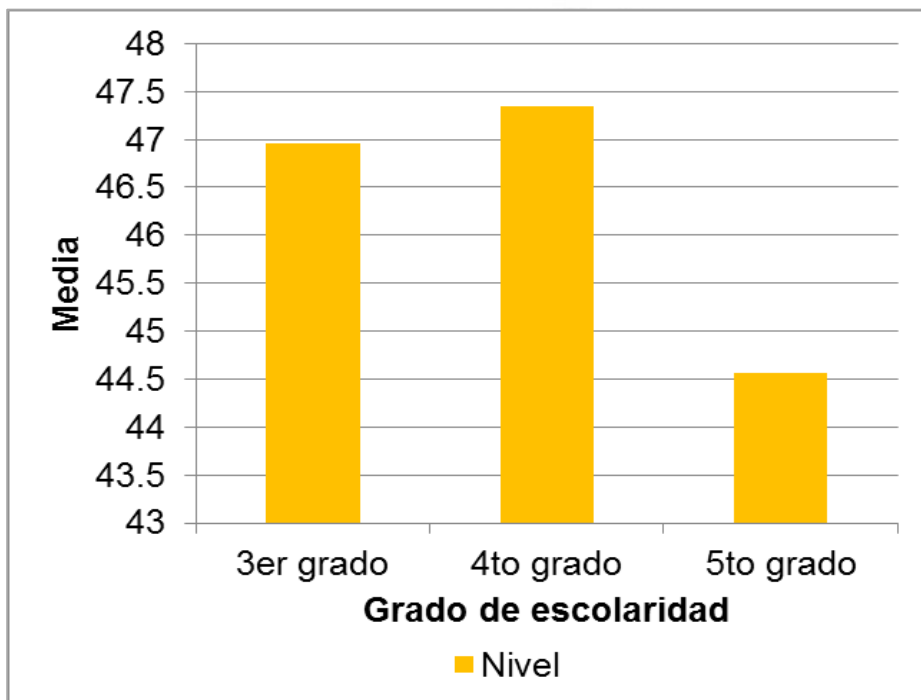


Figura 3. Media de niveles de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio

En la figura 3, se muestra que la media más alta en cuanto al nivel de estrés, entre los tres grados de escolaridad, es la de cuarto grado, con 47.35.

Tabla 5

*Media y desviación estándar de los componentes de estrés de la muestra de estudio*

<b>Componente de estrés</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
Cognitivo	14.11	4.02
Afectivo	12.58	4.12
Fisiológico	12.31	3.24
Conductual	7.35	1.98

N=226

En la tabla 5, se puede evidenciar que el componente cognitivo de estrés tiene una mayor media con 14.11 y una desviación estándar de 4.02 en comparación al componente conductual de estrés cuya media es la menor con 7.35 y con una desviación estándar de 1.98. Por otro lado, el componente afectivo cuenta con una media de 12.58 y una desviación estándar de 4.12 en comparación al fisiológico cuya media es de 12.31 y su desviación estándar de 3.24.

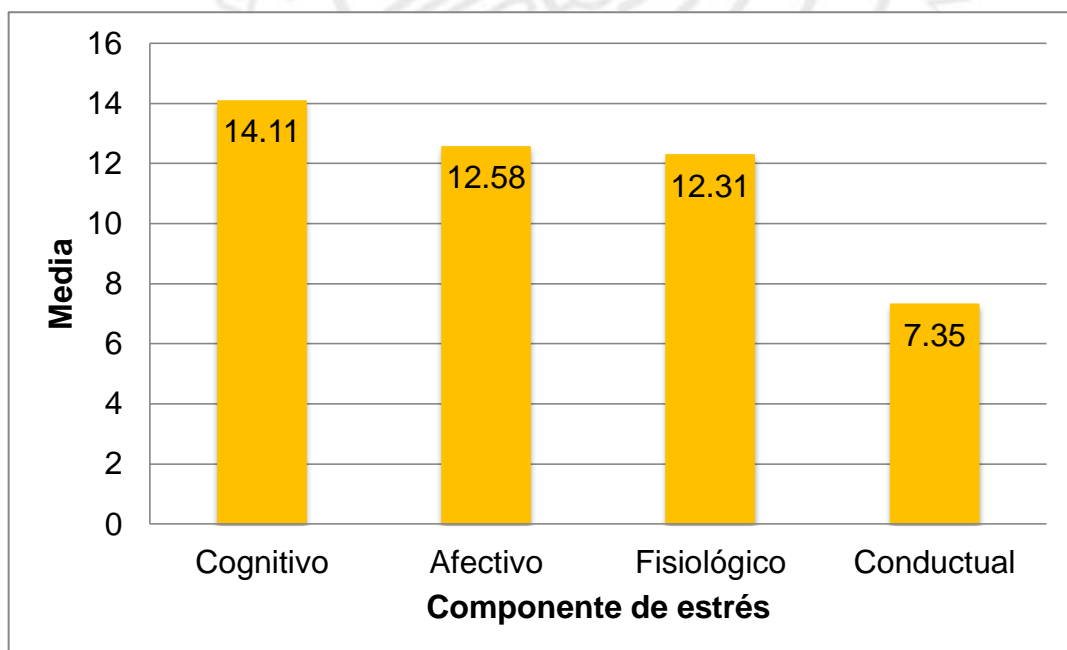


Figura 4. Media de componentes de estrés de la muestra de estudio

En la figura 4, se puede evidenciar que la mayor media la posee el componente cognitivo de estrés con 14.11. De lo contrario, el componente conductual posee la menor media con 7.35.

Tabla 6

*Componentes de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio*

Componente de estrés	3er grado		4to grado		5to grado		k
	M	DE	M	DE	M	DE	
Cognitivo	14.39	3.90	14.22	4.19	13.65	4.05	1.198
Afectivo	12.67	3.36	13.03	5.52	12.03	3.43	1.723
Fisiológico	12.72	3.26	12.34	3.12	11.71	3.28	4.644
Conductual	7.18	1.92	7.77	2.19	7.19	1.81	3.598

N=226,  $p \leq 0.05$

En la tabla 6, se indican los componentes de estrés según grado de escolaridad. Se visualiza que el componente cognitivo en tercer, cuarto y quinto grado de primaria sobresale registrándose una media de 14.39 y una desviación estándar de 3.90; una media de 14.22 y desviación estándar de 4.19; y una media de 13.65 y desviación estándar de 4.05 respectivamente. No obstante, la información muestra una puntuación k de 1.198, por lo que no es significativa. Además, el componente afectivo se presenta con una mayor media en cuarto grado con 13.03 y desviación estándar de 5.52; seguidamente, tercer grado con una media de 12.67 y desviación estándar de 3.36, y luego quinto grado con una media de 12.03 y desviación estándar de 3.43. Esa información evidencia una puntuación k de 1.723, la cual implica que los datos no son significativos.



Por otro lado, el componente fisiológico se muestra con una mayor media en tercer grado con 12.72 y desviación estándar de 3.26, en cuarto grado con una media de 12.34 y desviación estándar de 3.12, y en quinto grado con una media de 11.71 y desviación estándar de 3.28. En tales datos, se observa una puntuación k de 4.644 que quiere decir que la información no es significativa.

Finalmente, el componente conductual es el de menor media en los tres grados, evidenciándose en tercero una media de 7.18 y desviación estándar de 1.92; en cuarto una media de 7.77 y desviación estándar de 2.19; y en quinto una media 7.19 y desviación estándar de 1.81. En esos datos, se observa una puntuación k de 3.598; es decir, la información no es significativa.

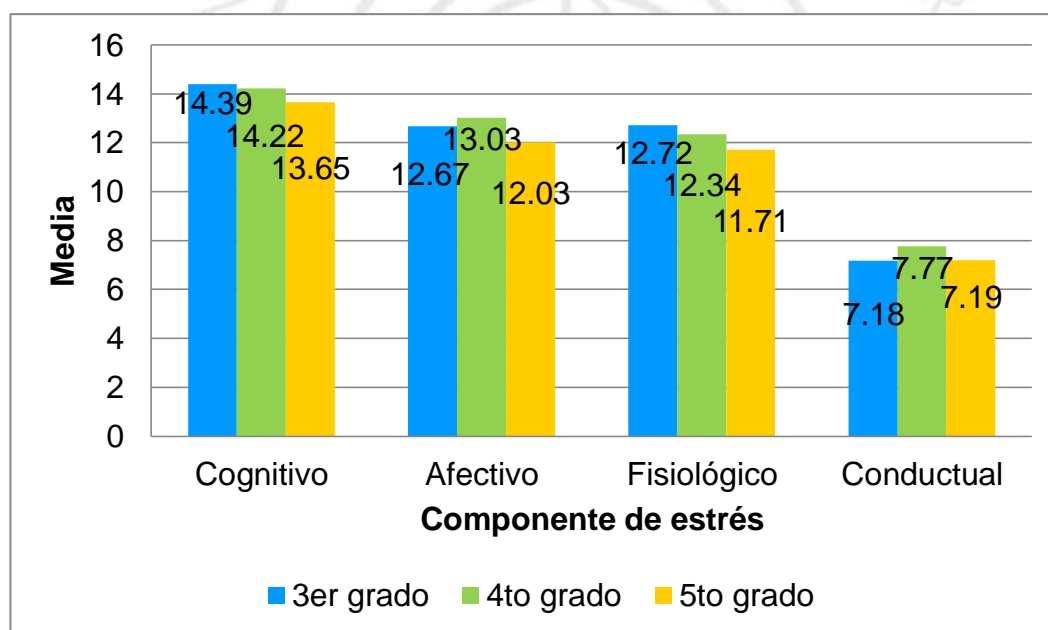


Figura 5. Media de componentes de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio

En la figura 5, en tercer, cuarto y quinto grado de primaria sobresale el componente cognitivo, siendo el mayor en tercero con una media de 14.39. De lo contrario, el componente conductual es el de menor media en los tres grados, siendo el de menor cifra el de tercer grado con 7.18.

Tabla 7

*Media y desviación estándar de los ámbitos de estrés de la muestra de estudio*

<b>Ámbito de estrés</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
Académico	18.16	5.59
Social	17.58	4.62
Familiar	10.61	2.87

N=226

En la tabla 7, se muestran los ámbitos en los que los estudiantes presentan estrés. Aquel con mayor media es el ámbito académico, con 18.16 y una desviación estándar de 5.59. Sin embargo, en el ámbito familiar de estrés se cuenta con la menor media, la cual es 10.61 y una desviación estándar de 2.87. Aparte de ello, en el ámbito social de estrés se registra una media de 17.58 y una desviación estándar de 4.62.

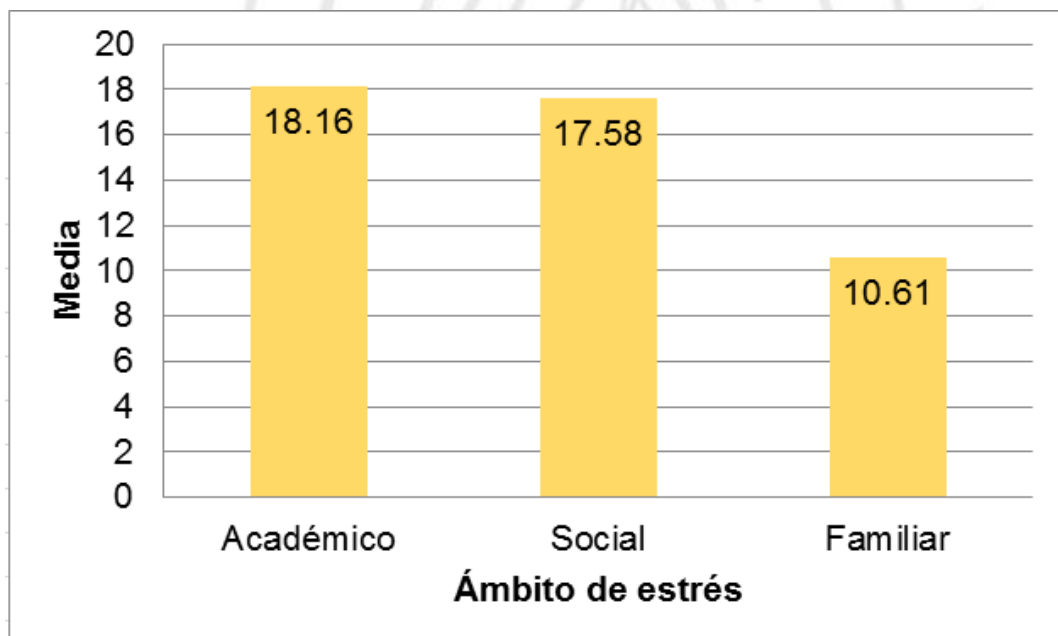


Figura 6. Media de ámbitos de estrés de la muestra de estudio

En la figura 6, se muestran las situaciones en las que los estudiantes presentan estrés, siendo el ámbito académico el de mayor media con 18.16. No obstante, el ámbito de estrés con menor media es el familiar, con 10.61.

Tabla 8

*Ámbitos de estrés con estadísticos inferenciales, según grado de escolaridad de la muestra de estudio*

Ámbito de estrés	3er grado		4to grado		5to grado		k
	M	DE	M	DE	M	DE	
Académico	18.43	4.69	19.18	6.88	16.81	5.15	4.894
Social	14.65	4.47	17.80	4.52	17.29	4.97	1.615
Familiar	10.88	2.86	10.37	3.14	10.47	2.62	2.239

N=226,  $p \leq 0.05$

En la tabla 8, se precisan los ámbitos de estrés según grado de escolaridad. En cuanto al ámbito académico se presenta una media de 18.43 y desviación estándar de 4.69 en tercer grado, en cuarto una media de 19.18 y desviación estándar de 6.88 y finalmente, en quinto grado se muestra una media de 16.81 y desviación estándar de 5.15. Tal información, no obstante, presenta una puntuación k de 4.894, que significa que no es significativa. Por otro lado, se evidencia que en el ámbito social de estrés, en tercer grado se presenta una media de 14.65 y desviación estándar de 4.47, en cuarto una media de 17.80 y desviación estándar de 4.52 y en quinto la media es de 17.29 y la desviación estándar 4.97. Aquella información muestra, además, una puntuación k de 1.615, la cual implica que los datos no son significativos. Por último, se indica que el ámbito familiar es el de menor origen de estrés en los tres grados de escolaridad, reflejándose con una media de 10.88 y desviación estándar de 2.86 en tercero; una media de 10.37 y desviación estándar de 3.14 en cuarto; y en quinto una media de 10.47 y desviación estándar de 2.62. En aquellos datos, se observa una puntuación k de 2.239, la cual significa que la información no es significativa.





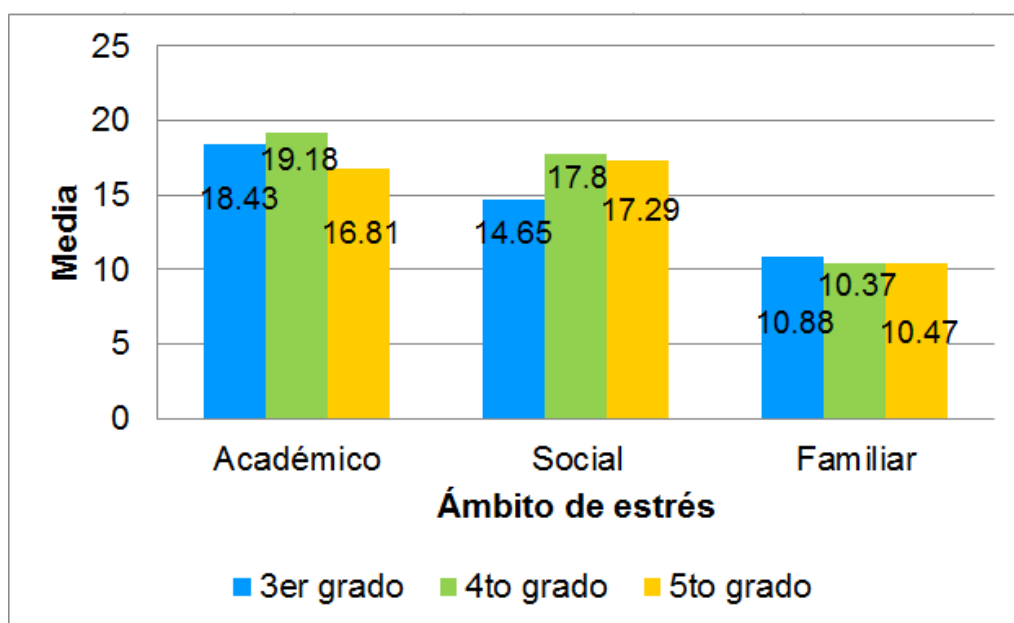


Figura 7. Media de ámbitos de estrés según grado de escolaridad de la muestra de estudio

En la figura 7, destaca el estrés en el ámbito académico en tercero y cuarto de primaria, siendo mayor en cuarto con una media de 19.18; mientras que en quinto resalta el ámbito social de estrés con una media de 17.29. Finalmente, el ámbito familiar es el de menor media en los tres grados de escolaridad, sobre todo en cuarto con 10.37.

## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tiene como objetivo describir y comparar los niveles, componentes y ámbitos de estrés de los estudiantes de tercero a quinto grado de primaria de una institución educativa privada de Lima del distrito de San Miguel.

De manera general, de acuerdo a la tabla 2, se aprecia que hay una ligera tendencia a tener el estrés alto con mayor frecuencia, con 36.7%, en la muestra total de estudiantes, posiblemente porque se encuentran en una etapa de la niñez caracterizada por cambios constantes que requieren de ellos adaptación y adquisición de nuevas estrategias de resolución de conflictos que se encuentran en proceso de aprendizaje. Sin embargo, la propuesta educativa socioconstructivista les permite empoderarse continuamente de habilidades, por lo que las cifras no son significativas.

En la tabla 3, se visualiza específicamente que el nivel alto de mayor porcentaje se encuentra en los estudiantes de tercer grado, con 38.7%. Seguidamente, cuarto grado de primaria con 38.5% y finalmente, quinto grado con 32.4% estudiantes con nivel Alto de estrés; mostrándose una ligera tendencia a tener menor porcentaje de estrés a mayor grado de escolaridad. Esto se puede explicar porque mientras menor es el niño, mayor será el impacto de nuevos acontecimientos y mayores probabilidades de experimentar niveles altos de estrés (Lau, citado por Huertas, 2017) puesto que, las vivencias amenazantes cambian a medida que el niño crece, junto a los cambios en su manera de ver el mundo y de relacionarse con él (Oros y Vogel, 2005). En este sentido, dado que las edades son continuas, las diferencias son mínimas por lo que no distan mucho las cifras.



Asimismo, a mayor grado de escolaridad, los niños adquieren mayores recursos cognitivos para comprender y asimilar las situaciones de conflicto (Gonzales & Malca, 2018, p.40). Eso les brinda más experiencia en la resolución de problemas y capacidad de adaptación.

A manera de ilustración, Harter (citado por Luján, 2014) explica que, a partir de los 8 años (es decir, desde tercer grado de primaria como grado de escolaridad promedio a esa edad) los niños van adquiriendo una percepción más compleja y realista de sí mismo, porque van integrando elementos de su ámbito escolar, social, físico, para comprenderse mejor; así como le toma mayor importancia a lo que los demás puedan opinar. Es así como el autoconcepto va consolidándose a medida que los niños adquieren mayor edad y eso les permite controlar mejor sus niveles de estrés.

En cuanto a los componentes del estrés, lo anterior expuesto se asocia con el componente cognitivo. En ese sentido, en la tabla 6 se observa que hay una ligera tendencia a disminuir de media a medida que aumenta el grado de escolaridad. Específicamente, en tercer grado se cuenta con 14.39 de media de estrés desde ese componente, mientras que en cuarto grado el promedio es de 14.22 y en quinto de 13.65. En relación a ello, Gonzales y Malca (2018) y Luján (2014), exponen que en cuanto avanza la edad (o grado de escolaridad) se desarrolla una mayor capacidad de razonar de un modo abstracto y haciendo uso de hipótesis basándose en argumentos, pruebas externas y razonamiento cada vez más matizados y complejos, lo cual promueve una mayor capacidad cognitiva para enfrentar el estrés. De la misma manera, el autor sostiene también que, como consecuencia de una fuerte ansiedad, los procesos cognitivos pueden verse perturbados por lo que una moderada



ansiedad facilita el aprendizaje, pero en caso las sensaciones sean elevadas, entonces las funciones de atención, percepción y razonamiento se ven afectados, y, por ende, el aprendizaje.

Evidentemente, las capacidades cognitivas están asociadas al aspecto académico. En la tabla 7 se visualiza que el ámbito académico es el que representa, ligera y descriptivamente, mayor estrés para los estudiantes del presente estudio con una media de 18.16 posiblemente porque en la presente institución educativa se cuenta con un enfoque de enseñanza basado en el Aprendizaje Socioconstructivista siendo requisitos diarios en las labores escolares el trabajar en equipo, realizar exposiciones, proyectos y presentaciones orales. Este método fomenta el desarrollo de las habilidades sociales por lo que los estudiantes vivencian una mayor cantidad de situaciones de estrés dentro del ámbito académico al realizar aquellas actividades grupales que implican aprender a esperar turnos, conciliar, generar acuerdos, compartir ideas, llegar a conclusiones de manera conjunta dentro de la diversidad de los estudiantes. Asimismo, es necesaria la comunicación asertiva y la escucha activa, habilidades socio afectivas que los estudiantes están desarrollando progresivamente y adaptándose constantemente.

A su vez, esa realidad se asemeja a lo expuesto por Huanca (citado por Gonzales y Malca, 2018), quien evidencia que la existencia de sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria con el entorno de los niños en el ámbito escolar, provocan una insatisfacción en la vida de los estudiantes. Por ello, Guerrero (citado por Gonzales y Malca, 2018) considera que en esta etapa, las demandas en la escuela y las diferentes situaciones que se presentan en ese ámbito, se



vuelven complicadas de afrontar para los estudiantes; tales como los problemas en las instituciones educativas, tales como la inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, entre otros (Escabias, citado por Gonzales y Malca, 2018). Sin embargo, los valores de estrés de la presente muestra no son significativos por lo que, posiblemente, la propuesta educativa favorezca el afrontamiento de tales situaciones.

Dentro de cada grado escolar existe una realidad característica. Descriptivamente, en la tabla 8 se observa que la mayor media de estrés en el ámbito académico fue obtenida en cuarto grado, con 19.18 posiblemente por la polidocencia a la cual se están habituando, dado que, si bien los datos no son significativos, este cambio implica que se adapten a diversos estilos de enseñanza por parte de más docentes así como el uso de mayores plataformas virtuales para las diversas asignaturas.

En quinto grado la cifra es ligeramente menor, con un promedio no significativo de 16.81 posiblemente porque los estudiantes evidencian en su mayoría calificaciones promedio o superior al promedio; y a su vez, el 40% de los estudiantes del grado participa en una escuela de líderes que potencia sus habilidades intrapersonales e interpersonales. Dichas características los empoderan y permiten que muestren menores dificultades académicas.

Por otro lado, en la tabla 7 se visualiza que el ámbito familiar presenta el menor promedio en la muestra, con 10.61, posiblemente porque los niños se encuentran la mayor parte del tiempo en situaciones del ámbito escolar, las cuales influyen en ellos dado que las interacciones les exigen adaptarse y experimentar momentos de frustración y, por tanto, resolución de problemas. Dichos resultados no coinciden con la investigación de Oros y Vogel (2005)



dirigida a niños de clase socioeconómica media en escuelas públicas en Argentina, encontrando que el estresor mayor fue el descontento con la disciplina parental; y, las situaciones académicas están en segundo lugar.

Sin embargo, Puig Rovira (citado por Luján, 2014), valida los resultados del presente estudio sosteniendo que la influencia de las relaciones entre iguales es a menudo mayor que la que se recibe de los adultos debido a que el grupo de pares deja una profunda huella en el comportamiento de los niños y en la formación de su personalidad. Esto se debe a que tal y como Luján (2014) refiere, si bien la familia constituye el contexto básico de socialización en los primeros años y a partir de esta, los niños adquieren pautas de comportamiento para relacionarse con los iguales; a medida que crecen, la influencia de los iguales, como agentes socializadores, aumenta hasta el punto de notar que los compañeros y amigos influyen más que los padres y otros adultos significativos puesto que los niños pasan cada vez más tiempo con sus compañeros y amigos; y es principalmente, en la escuela, donde interactúan constantemente.

Esos estudios guardan concordancia con el estrés evidenciado predominantemente en el ámbito social en los estudiantes de cuarto grado en la tabla 8, con una media de 17.80; posiblemente porque requieren desarrollar mayores estrategias de afrontamiento entre coetáneos, debido a que estas, según Caballo (citado por Vega, González, Anguiano, Nava y Soria, 2009), amortiguan el estrés de manera efectiva.

En el ámbito familiar de estrés en los niños se observa la menor media (10.61), tal y como se ha mencionado e indicado en la tabla 7. Aunque los datos no son significativos en la muestra, el 70% de las familias cuentan con ambos padres dedicados al trabajo a tiempo completo, por lo que los hijos



quedan al cuidado de nanas, abuelos, hermanos mayores y/o tías. Posiblemente los resultados se deban a que la mayor parte de experiencias que vivencian e influyen en los estudiantes son de índole escolar o académico, por lo que allí es donde viven mayores situaciones de estrés. También porque muchos padres de la presente institución educativa optan por colocar a sus hijos en talleres deportivos y artísticos por las tardes, actividades que se suman a la carga académica de las tareas y exámenes. Esto recarga el estrés desde el ámbito académico en los estudiantes.

Sin embargo, de manera específica en el ámbito familiar, se puede observar en la tabla 8 que, por grado de escolaridad, con una ligera diferencia, tercer grado es el de mayor media de estrés evidenciado en la familia con 10.88 porque es natural que los más pequeños se muestren más descontentos con el poco tiempo que puedan pasar con sus padres, dado que cuanto menores son los niños, mayor atención de los padres requieren. En esta población si bien existe una diferencia, los datos no muestran que sea significativa, sino que más bien evidenciarían el estrés a nivel académico y social.

En segundo lugar, en la tabla 8, en cuarto grado se cuenta con una media de estrés menor en el ámbito familiar, de 10.37; cifra que dista en 0.10 con la media de quinto grado de primaria, contando con 10.47 de estrés en promedio desde el ámbito familiar. En este último grado de escolaridad, se observan resultados similares en comparación con el estudio realizado por Pérez (citado por Moreno, 2017), pese a que se llevó a cabo en estudiantes indígenas de quinto primaria y alumnos de sexto primaria que egresan de la escuela Kemna'ÓJ en Guatemala. En esta investigación respecto a quinto de primaria,



el ámbito escolar con un promedio de 56.50 es el principal factor causante de estrés, seguido del factor de la salud con 50 y finalmente el ámbito familiar con un 47.21 es el factor que genera menos estrés en los alumnos. De esa manera se observa que los resultados en una población indígena de estudiantes se asemejan con los del presente estudio en estudiantes de una institución educativa privada de Lima.

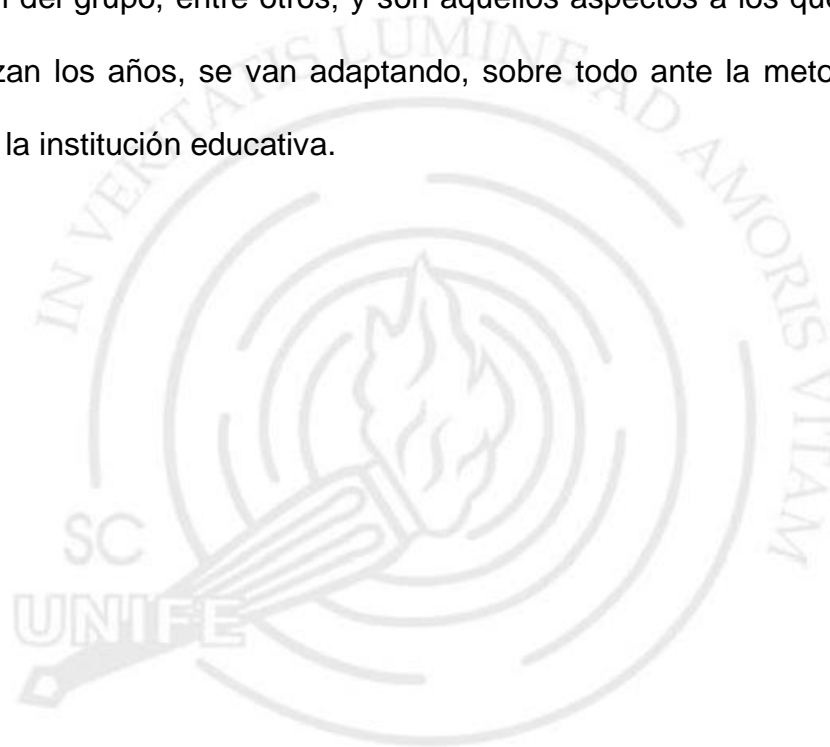
Para finalizar, es importante precisar que, en la tabla 6, donde se visualizan los componentes de estrés según grado de escolaridad, el afectivo muestra que en cuarto grado se cuenta con un ligero mayor promedio de estrés con 13.03, seguido de tercer grado con 12.67 y culminando con quinto grado con una media de 12.03. En ese sentido, Frydenberg y Lewis (citados por Morales, Trianes y Miranda, 2012), exponen que conforme aumenta la edad el empleo de la estrategia emocional que incluye aspectos como mayor tendencia a expresar emociones y contar el problema a los demás es mayor. Sin embargo, la adaptación a la polidocencia y el aprendizaje socioconstructivista que vivencia cuarto de primaria podría repercutir en los niños a nivel afectivo, dado que se interrelacionan constantemente para consolidar dicha adaptación y evidentemente, los estudiantes son distintos por lo que hay que generar acuerdos y conciliar constantemente.

Respecto al componente fisiológico por grado de escolaridad, se aprecia en la tabla 6 que la relación entre ese componente y el grado es inversamente proporcional porque a mayor grado de escolaridad, menor promedio de estrés desde el componente fisiológico. Es así como tercer grado cuenta con una media de 12.72, cuarto con 12.34 y quinto grado con un promedio de 11.71.





En ese sentido, si bien los datos no son significativos, posiblemente tales resultados se expliquen porque, tal y como Encina y Ávila (citados por Cáceres, 2018), sostienen, las manifestaciones fisiológicas podrían evidenciarse en términos de competitividad, no solo en calificaciones sino también en rivalidades entre compañeros, realización de exámenes, cantidad y dificultad de las tareas grupales, altas expectativas respecto al rendimiento escolar, aceptación del grupo, entre otros; y son aquellos aspectos a los que a medida que avanzan los años, se van adaptando, sobre todo ante la metodología de trabajo de la institución educativa.



## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y la discusión de los mismos, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.

### 5.1 Conclusiones

1. No existen diferencias significativas en los niveles, componentes y ámbitos de estrés en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa privada de San Miguel, posiblemente por la influencia del proyecto educativo institucional.
2. No existen diferencias significativas en los niveles de estrés de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria; sin embargo, se presencia una mayor tendencia en el nivel Alto de estrés en los estudiantes de una institución educativa privada de San Miguel.
3. No existen diferencias significativas en los componentes de estrés de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria; no obstante, destaca el componente cognitivo de estrés en los estudiantes de una institución educativa privada de San Miguel.
4. No existen diferencias significativas en los ámbitos de estrés de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria; sin embargo, destaca el ámbito académico en tercer y cuarto grado, y en quinto grado sobresale el ámbito social en los estudiantes de una institución educativa privada de San Miguel.
5. No existen diferencias significativas en los resultados de tercer grado de primaria. Sin embargo, destacan los componentes cognitivo y fisiológico frente a los otros grados; y en cuanto a los ámbitos de estrés, sobresale el familiar en relación a los otros grados de escolaridad.



6. No existen diferencias significativas en los resultados de cuarto grado de primaria. Sin embargo, resaltan los componentes afectivos y conductuales frente a los otros grados y, respecto a los ámbitos de estrés, el académico y social predomina en relación a los otros grados de escolaridad.
7. No existen diferencias significativas en los resultados de quinto grado de primaria. Además, ninguno de los valores de los componentes o ámbitos sobresale frente a los otros grados de escolaridad.

## 5.2 Recomendaciones

En el presente estudio, a partir de los resultados, discusión de resultados y conclusiones, se sugiere poner en práctica alternativas de solución dirigidas a los estudiantes, padres de familia y docentes:

1. Respecto a los estudiantes, llevar a cabo un programa dinámico e interactivo siguiendo el modelo de aprendizaje socio constructivista, acerca de cómo identificar situaciones de estrés y combatirlas partiendo por los componentes analizados en esta investigación. Se sugiere ejecutarlo en los espacios de tutoría con los cuales los estudiantes cuentan en su institución educativa y previa coordinación entre los tutores, directivos y área de Psicología. Asimismo, priorizar por grado los ámbitos a trabajar con los estudiantes, siendo el familiar el más importante para los niños de tercer grado, y el social en cuarto y quinto grado de primaria. Sumado a ello y tomando en cuenta la elaboración del programa, se podría realizar una futura investigación explicativa experimental para así, tener mayor información al respecto.
2. Respecto a los padres de familia, llevar a cabo un taller para empoderarlos en cuanto a las estrategias de control de estrés y así el ámbito familiar sea potenciado con mayores recursos psicológicos. Asimismo, brindarles



recomendaciones para brindarles tiempo de calidad a sus hijos y servir como guía y modelo de autocontrol de estrés y resolución de conflictos.

3. Respecto a los docentes, desarrollar capacitaciones vivenciales a modo de taller para apoyar a la labor de la familia con estrategias cognitivas y socioemocionales desde la mirada socioconstructivista que permita favorecer la autoconciencia de las situaciones estresantes y en base a dicha identificación, plantear alternativas de solución en el aula y en la relación estudiante-estudiante y estudiante-docente, principalmente. En ese sentido, una metodología de trabajo vinculada al enfoque de la institución educativa es la Disciplina Positiva, que se podría instruir a los docentes; para luego, trabajar con los padres con ejemplos prácticos.

En definitiva, si bien esta variable del estrés en la niñez ha sido estudiada por diversos autores, es de gran utilidad en el campo de la Psicología Educativa, por lo que es recomendable continuar con las investigaciones descriptivas comparativas ampliando los grados de escolaridad a evaluar y los aspectos a comparar, tales como el tipo de instituciones educativas (estatales, particulares, parroquiales, pre universitarias, etc.), la localidad, la estructura familiar, entre otros; para así enriquecer la información a obtenerse.



## REFERENCIAS

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197
- Alberto, C. (sin fecha). *El nacimiento de un hermano*. Recuperado de [https://psicologaonline.es/nacimiento\\_hermano.html](https://psicologaonline.es/nacimiento_hermano.html)
- Alegret, J., Castanys, E. y Sellares, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7 (2), 163-178
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Recuperado de [http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo\\_emocional\\_0a3\\_simples.pdf](http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf)
- Banqueri, M., Méndez, M. & Arias, J. (2017). Impact of stress in childhood: Psychobiological alterations. *Psicothema*, 29 (1), 18-22
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I. y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 37-48
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3 (2), 65-82



- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 7(23), 159-182
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel.
- Bravo, L. (2005). Cómo ayudar a los niños con el estrés. *Paradigmas*, 5 (7-8), 73-80
- Briones, A., Vega, V., López, G., Castellanos, M. y Suárez, J. (2014). Prevalencia de estrés en escolares en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México y factores familiares asociados. *Información Psicológica*, 108(2), 31-42
- Cáceres, L. (2018). *Trastorno de ansiedad por separación y autoconcepto en niños de 8 a 11 años de edad, con padres separados*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21 (2), 363-392
- Castillo, J. (sin fecha). *El estrés infantil y sus efectos psicosomáticos en el desempeño escolar*. Recuperado de <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/huella/article/download/305/278>



- Casuso, L., Gargurevich, R., Van den Noortgate, W. y Van den Bergh, O. (2013). Estrés de la vida urbana en preadolescentes: una evaluación longitudinal en Lima. *Liberabit*, 19 (1), 67-79
- Choquehuanca, R. (2018). *El estrés en los niños y su relación con el desempeño académico en quinto grado de Educación Primaria en la localidad de Azángaro – 2016*. (Tesis de postgrado). Universidad Nacional del Altiplano, Puno
- Colegio Amado Nervo (2007). La importancia de una buena relación entre maestros y alumnos. Recuperado de <http://blog.colegioamadonervo.com/la-importancia-de-una-buena-relaci%C3%B3n-entre-maestros-y-alumnos>
- Damian, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel
- De la Piedra, J. (2016). *Estrés parental y anemia en niños de 6 a 49 meses en Pachacámac*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel
- Donayre, C. (2016). *Percepción sobre estrés laboral en docentes de Educación Básica Regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institución educativa privada bilingüe*. (Tesis de postgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel



El Mundo. (28 de marzo del 2015). *El duelo de un niño ante la pérdida de un progenitor*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/sapos-y-princesas/2015/03/28/55153c7522601dbe4b8b4582.html>

El Mundo. (08 de mayo del 2009). *Cuando el padre tiene un problema mental*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundosalud/2009/05/05/psiquiatriainfantil/1241550012.html>

El País. (03 de setiembre de 2016). *Ojo con sobrecargar a tu hijo con actividades extraescolares*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2016/09/01/mamas\\_papas/1472708137\\_881758.html](https://elpais.com/elpais/2016/09/01/mamas_papas/1472708137_881758.html)

Enser, L. (2015). *Método cuantitativo*. Recuperado de <https://prezi.com/z4oygfgxxkhl/metodo-cuantitativo/>

Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico"*, 5(8)

Espina, M. & Calvete, E. (2017). Estilos de afrontamiento y generación de estrés interpersonal en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22 (1), 21-32

Flores, M. (2017). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil en niños de 3ero a 5to grado de primaria de colegios de Lima Metropolitana*. (Tesis de pregrado). Universidad de Lima, Surco

García, E. (2014). *Psicología general*. México: Patria





- García, J. (2017). *Relaciones intrafamiliares y el estrés infantil en estudiantes del nivel primario del Distrito de Cartavio*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo
- González, M. y García, M. (1995). El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia. *Universidad de Salamanca*, 7, 185-201
- Gonzales, M. y Malca, V. (2018). *Inteligencia emocional y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Cajamarca*. (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca
- Guzmán, J. y Reyes, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 36 (2), 719-750
- Huertas, G. (2017). *Estrés cotidiano infantil y memoria auditiva inmediata en estudiantes de cuarto y quinto de Primaria de una Institución Educativa – 2017*. (Tesis de postgrado). Universidad César Vallejo, Trujillo
- La República. (29 de marzo de 2018). *El estrés, ese enemigo silencioso que afecta al 80% de peruanos*. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/1218645-el-estres-ese-enemigo-silencioso-que-afecta-al-80-de-peruanos>
- Luján, I. (2014). *Psicología del desarrollo en edad escolar*. Gran Canaria: España



- Leyva, A. (2017). *Estrés cotidiano infantil en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Pública – Supe Pueblo, 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad San Pedro, Chimbote
- Martínez, M. y García, M. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 535-545
- Martínez, R. (2011). *Intervención en problemas escolares: modelo familiar sistémico-educativo*. México: Trilas
- Martínez – Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2),1-9
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41
- Merino, C. (1999). *Visión Introdutoria al Estrés Infantil*. Recuperado de <https://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=177>
- Ministerio de Educación República del Perú (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reqlamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Monroy, P. (2017). *Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel



- Morales, F., Trianes, M., Miranda, J. e Inglés, C. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28(4), 370-376
- Morales, F., Trianes, M. y Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110
- Moreno, K. (2017). *Estrés cotidiano en niños de una institución educativa de Huaraz 2017*. (Tesis de pregrado). Universidad San Pedro, Huaraz
- Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en Psiconeuroinmunoendocrinología. *LIBERABIT*, 15 (2), 143-152
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C. & Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 11-29.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 171-190
- Oliva, L., Montero, J. y Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño preescolar. *Psicología y Salud*, 16 (2), 171-178
- OMS. (30 de setiembre del 2016). *Maltrato infantil*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Oros, L. y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1), 85-101



- Palomino, J. (2017). Tema 1: *Constructivismo y socioconstructivismo*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/JorgePalominoWay1/tema-1-constructivismo-y-socioconstructivismo>
- Perez, L. (2018). *El estrés en el área de Matemática en los niños del tercer grado de Primaria en la Institución Educativa José María Arguedas Haqira- Cotabambas Apurimac, 2017*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa.
- RAE (2019). *Escolaridad*. Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=escolaridad>
- Ramirez, Y. (2017). *Estrés cotidiano infantil en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Privada de Lima, 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad San Pedro, Chimbote
- Ramón, F. (2016). *El estrés llega a los chicos*. México: El Sol.
- Real Academia Española. (2019). *Escolaridad*. Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=escolaridad>
- Rivarola, M. (2015). *Afectividad y control y tolerancia al estrés en menores víctimas de maltrato*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel
- Rivera, J., (2013). Investigación sobre Estrés, Enfoque a Estrés Infantil. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 62-83.



RPP (2015). *El 58% de los peruanos sufre de estrés*. Recuperado de <https://rpp.pe/peru/actualidad/el-58-de-los-peruanos-sufre-de-estres-noticia-764777>

Secretaría de Educación Jalisco (sin fecha). *Definiciones Básicas*. Recuperado de <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Conceptos/Conceptos.htm>

Seguro Integral de Salud. (10 de octubre de 2017). *Informe estadístico de pacientes a nivel nacional: SIS atiende al año casi medio millón de casos relacionados a problemas de salud mental*. Recuperado de [http://www.sis.gob.pe/Nuevo/vistas/Frm\\_NotaPrensa.aspx?np=212](http://www.sis.gob.pe/Nuevo/vistas/Frm_NotaPrensa.aspx?np=212)

Sisalima, B. y Vanegas, M. (2013). *Importancia del desarrollo sensorial en el aprendizaje del niño*. Universidad de Cuenca, Ecuador

Tirado, F. y Martínez, M. (2010). *Psicología Educativa: para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc-Graw Hill

Trianes, M. (2007). *Niños con estrés: cómo evitarlo, cómo tratarlo*. Bogotá: Alfaomega

Valencia, M. (2008). *Los niños también se estresan*. México: El Sol

Vega, C., Espindola, S., Nava, C. y Soria, R. (2009). Estrés y ambiente familiar en niños. *Revista Psicología Científica.com*, 11(10).

Vega, C., González, F., Anguiano, S., Nava, C. y Soria, R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Revista de Conducta, Salud y Temas Sociales*, 1(1), 7-13



## APÉNDICE

### APÉNDICE A

#### ESCALA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Buenos días estimado estudiante, te pedimos que puedas llenar los siguientes datos requeridos. Ante alguna duda, consulta con la psicóloga a cargo. Muchas gracias por tu atención.

1. Sexo: Femenino (  ) Masculino (  )
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Grado y sección: \_\_\_\_\_
4. ¿Es tu primer año en este colegio? Sí (  ) No (  )  
¿Desde qué grado estudias aquí? \_\_\_\_\_
5. Distrito de residencia: \_\_\_\_\_
6. En tu casa vives con tu (colocar un check):
  - a) Padre (  )
  - b) Madre (  )
  - c) Hermanos y hermanas (  )
  - d) Abuelo paterno (  )
  - e) Abuela paterna (  )
  - f) Abuelo materno (  )
  - g) Abuela materna (  )
  - h) Otros familiares (tíos, primos, etc.): \_\_\_\_\_
7. Si tienes hermanos y/o hermanas, ¿cuántos años tienen?  
\_\_\_\_\_
8. ¿Quiénes trabajan?
  - a) Padre (  ) ¿Cuál es su horario de trabajo?  
\_\_\_\_\_



b) Madre ( ) ¿Cuál es su horario de trabajo?

\_\_\_\_\_

9. ¿Con quién / quiénes te quedas en casa durante las tardes, después del colegio? \_\_\_\_\_

¿Qué actividades realizan juntos?

\_\_\_\_\_

10. ¿Llevas clases, talleres o cursos por las tardes o fines de semana?  
(clases de inglés, deportes, teatro, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿En qué horario? \_\_\_\_\_



## APÉNDICE B

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA

Fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, con documento de identidad DNI (carné de extranjería o pasaporte para extranjeros) N° \_\_\_\_\_ he sido informado(a) con claridad y veracidad debida, del ejercicio académico que la estudiante Yanira Oria Rodríguez ha invitado a participar a mi menor hijo(a) \_\_\_\_\_. La investigación busca conocer los niveles de estrés cotidiano infantil de los estudiantes de tercero a quinto grado de primaria de la presente institución educativa a partir de una prueba psicológica escrita de 28 preguntas.

Que actúo consecuentemente, libre y voluntariamente como colaborador para que mi hijo(a) contribuya de forma activa con el presente estudio. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para que en diálogo con mi hijo(a) se proceda a retirarse u oponerse del ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna. Asimismo, que al culminar se informará a las familias de los resultados finales globales y recomendaciones para el alumnado.

Que se respeta la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información suministrada, lo mismo que la seguridad física y psicológica de mi menor hijo(a).

Padre, madre o apoderado responsable

Documento de identidad N° \_\_\_\_\_





## APÉNDICE C

### ASENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE 3ER. A 5TO. GRADO

Hola, mi nombre es Yanira Oria Rodríguez y pertenezco al Departamento de Psicología de este colegio. Actualmente, estoy realizando un estudio para conocer cómo es que las situaciones cotidianas que ocurren en aquí, en tu familia y con tus amigos de diferentes lugares te pueden molestar de diferentes maneras para así, ayudarte a conocerte mejor y a enfrentarlas mejor.

Para ello, es necesario llenar una hoja con 28 preguntas que debes responder con sinceridad y concentrándote en cada oración. Por este motivo quiero saber si te gustaría participar en este estudio y así, lograr conocerte mejor. Una vez que tú aceptes participar, se conversará con tus papás y/o apoderado para que ellos sepan de este trabajo de investigación, así como tú ya lo sabes.

No tienes que contestar ahora lo puedes hablar con tus padres y si no entiendes cualquier cosa puedes preguntar las veces que quieras y yo te explicaré lo que necesites. En caso decidas no participar, no hay problema, tu decisión será respetada y nadie se enojará por ello.

Sin embargo, es importante que sepas que participar en este estudio **NO VA A INFLUIR EN TUS NOTAS DE COLEGIO.**

Si decides participar:

1. Le pediremos a tus padres o algún apoderado que firme la autorización respecto a que están informados y de acuerdo con tu participación en este trabajo de investigación.



2. Nos reuniremos un día para que respondas las 28 preguntas. Durará solo 20 minutos porque es una actividad rápida de realizar.
3. Revisaremos las hojas de respuestas y nos reuniremos con tus padres para dialogar sobre los resultados y brindarles recomendaciones que te ayudarán a sentirte mucho mejor en aquellas dificultades que se aprecien con la prueba.
4. Si quieres participar, haz un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quieres, haz la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos tu preferencia.

Si mientras se realiza el trabajo tienes alguna duda puedes preguntarme todo lo que quieras saber y si más adelante no quieres seguir con el estudio, puedes parar cuando quieras y nadie se enojará contigo.

Yo: \_\_\_\_\_

Sí quiero participar

NO quiero participar



Firma de la investigadora responsable \_\_\_\_\_

Nombre

Yanira Oria Rodríguez



## APÉNDICE D

### AUTORIZACIÓN DE LA AUTORA

Se envió un correo electrónico a la autora María Fernanda Flores Mazulis, quien creó y adaptó a Lima Metropolitana la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI). La autora respondió el correo autorizando su uso para la presente investigación.

