



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESINA DE LICENCIATURA

ESTRÉS Y AUTOEFICACIA EN LA INFANCIA MEDIA

Bottone, Silvana Paola

Director de Tesina

Dra.Silvina Maddio

Mendoza, Noviembre de 2016

HOJA DE EVALUACIÓN TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado:

NOTA:.....

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por su cariño, comprensión y apoyo en todos mis proyectos. Por su sacrificio en mi crianza, pero sobre todo por haberme guiado con sabiduría en la vida, dando todo sin esperar nada a cambio.

A Alejandro, mi gran amor, por su contención, entrega, compañía, compromiso, entusiasmo, comprensión, sabiduría y amor con la que me ha acompañado en toda mi carrera. Por llenar mi vida de alegría y darle a mis días un toque de frescura, risas y color. Y por darme fuerzas en mis momentos de flaqueza y duda durante mi carrera y por ayudarme a no renunciar y a luchar por mis sueños.

A Guadalupe mi otro gran amor, por su tierno cariño, que junto con Alejandro me ayudan a darle sentido a lo que hago y soy.

A mis hermanos por estar siempre a mi lado, acompañándome, brindándome su cariño. A mis sobrinos Alejandro y Uma, por su comprensión y cálido cariño que me dan, que me llena de amor y ternura.

A Claudio que con su amistad y ayuda desinteresada, me ayudo en mis momentos más importantes en la carrera.

A Luis Alfredo, mi amigo del alma, que me ayudo a encontrarme y encontrar mi camino.

A mi directora de tesina, Dra. Silvina Maddio, por brindarme su tiempo, paciencia y ayuda desinteresada; porque gracias a su sabiduría y guía hicieron posible que este proyecto se realizara.

A José Luis García docente de campo del colegio Schweitzer, a todo el cuerpo directivo, docente y alumnos del colegio por su participación y colaboración en este trabajo.

A todas aquellos docentes y amigos que pasaron por mi vida, me brindaron su amistad y apoyo en mi carrera, que me ayudaron a crecer y poder recibirme.

A Dios y a la Virgen de Guadalupe que me guían y cuidan mis pasos.

RESUMEN

El estrés cotidiano infantil implica las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente. Su estudio es un campo de gran relevancia en la actualidad dada la incidencia del estrés en el desarrollo socioemocional infantil. La autoeficacia percibida implica los juicios sobre las capacidades personales. Dichos juicios intervienen en la regulación de la conducta. En el presente trabajo se utilizó una metodología cuantitativa, desarrollando un estudio descriptivo transversal. La muestra fue no probabilística intencional, conformada por 45 niños de 10 a 12 años de Mendoza, Argentina. El objetivo general fue explorar el estrés cotidiano infantil y las creencias de autoeficacia en escolares de 10 a 12 años. Los instrumentos de evaluación fueron, el Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011) y la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004). Los resultados mostraron una correlación significativa negativa entre estrés y autoeficacia, es decir que a mayor estrés, menos autoeficacia. Los resultados aportan al conocimiento de la temática de estrés infantil y al diseño de estrategias de promoción de salud para escolares de Mendoza.

ABSTRACT

Child everyday stress involves the frustrating demands and contradictions that entail daily interaction with the environment. Their study is a field of great relevance today given the prevalence of stress in children's social-emotional development. Perceived self-efficacy involves judgments about personal abilities. Such judgments are involved in the regulation of behavior. a quantitative methodology was used in this work, developing a cross-sectional descriptive study. The sample was not probabilistic intentional, consisting of 45 children from 10 to 12 years of Mendoza, Argentina. The overall objective was to explore the children's daily stress and self-efficacy beliefs in students between 10 and 12 years. The evaluation instruments were, Inventory child everyday stress (SITI) (Trianes, Blanca Fernandez-Baena, Escobar and Maldonado, 2011) and the Multidimensional Scale for Children Self-efficacy (Oros, 2004). The results showed a significant negative correlation between stress and self-efficacy, while greater is the stress less will be the self-efficacy. The results contribute to the knowledge of the issue of childhood stress and the design of health promotion strategies for schoolchild of Mendoza.

Índice General

Título.....	2
Hoja de evaluación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Índice general.....	7
Introducción.....	11
MARCO TEORICO	
<hr/>	
<u>CAPÍTULO 1: Estrés</u>.....	17
1.1 Definición, características y distintos enfoques de estrés.....	17
1.2 Estresores: definición, características, frecuencia, intensidad y duración.....	21
1.2.1 Estresores infantiles y estresores cotidianos.....	23
1.3 Estrés infantil: definición y características.....	24

1.4 Estrés cotidiano infantil: definición, sus consecuencias y tratamiento.....	27
1.5 Síntesis capítulo 1 Estrés.....	31
<u>CAPÍTULO 2: Autoeficacia.....</u>	33
2.1 Definición de Autoeficacia.....	33
2.2 Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura.....	34
2.3 Fuentes de la autoeficacia.....	38
2.4 Áreas de la autoeficacia.....	40
2.5 Factores que afectan la autoeficacia.....	41
2.6 Dimensiones de la autoeficacia.....	42
2.7 Desarrollo de la autoeficacia.....	43
2.8 Autoeficacia y Estrés.....	44
2.9 Autoeficacia y rendimiento académico.....	45
2.10 Autoeficacia y actividad.....	46
2.11 Autoeficacia diferencias según el género.....	47
2.12 Síntesis capítulo 2 Autoeficacia.....	52
<u>CAPÍTULO 3: Infancia media.....</u>	55
3.1 Niñez intermedia.....	55
3.2 Desarrollo físico en la niñez intermedia.....	56
3.2.1 Crecimiento.....	56
3.2.2 Nutrición.....	59
3.2.3 Desarrollo de las habilidades motoras.....	59
3.3 Salud.....	60
3.4 Desarrollo cognoscitivo.....	60

3.4.1 Piaget y el pensamiento operacional concreto.....	62
3.5 Desarrollo de la personalidad y socialización	66
3.6 La familia.....	70
3.7 El niño en el grupo de pares.....	73
3.8 Síntesis capítulo 3 Infancia media.....	78

MARCO METODOLÓGICO

<u>CAPÍTULO 4: Marco metodológico.....</u>	81
4.1 Objetivos e hipótesis.....	81
4.2 Diseño de investigación.....	82
4.2.1 Diseño metodológico.....	82
4.3 Participantes y muestra.....	83
4.4 Instrumentos de evaluación, descripción y propiedades psicométricas.....	89
4.4.1 Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado 2011). Apéndice 1.....	89
4.4.2 Escala multidimensional de autoeficacia infantil (Oros, 2004). Apéndice 2.....	90
4.4.3 Registros escolares.....	90
4.5 Procedimientos.....	91
4.5.1 Procedimiento ético.....	91
4.5.2 Procedimiento de administración y puntuación de los instrumentos de evaluación.....	93
4.5.3 Procedimiento de análisis de los datos.....	94
4.5.4 Análisis preliminar de los datos.....	94

RESULTADOS

Capítulo 5: Presentación de resultados.....	97
5.1 Estrés cotidiano infantil en niños de 10 a 12 años de edad.....	97
5.1.2 Estrés cotidiano infantil ámbito escolar.....	98
5.1.3 Estrés cotidiano infantil ámbito familiar.....	99
5.1.4 Estrés cotidiano infantil ámbito salud.....	101
5.2 Creencias de autoeficacia en niños de 10 a 12 años de edad.....	103
5.2.1 Autoeficacia Social niveles.....	105
5.2.2 Autoeficacia Académica niveles.....	107
5.2.3 Autoeficacia Deportiva niveles.....	108
5.3 Estrés cotidiano infantil y Creencias de Autoeficacia según el género.....	110
5.4 Relación entre Estrés y Autoeficacia.....	115
Capítulo sexto: Discusión de resultados.....	118
6.1 Estrés cotidiano infantil en niños de 10 a 12 años de edad.....	118
6.2 Creencias de autoeficacia en niños de 10 a 12 años de edad.....	121
6.3 Estrés cotidiano infantil y Creencias de Autoeficacia según el género.....	124
6.4 Relación entre Estrés y Autoeficacia.....	126
CONCLUSIONES	129
Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	133
Referencias Bibliográficas.....	136
Apéndice.....	144

INTRODUCCIÓN

El estrés es vital para la vida, nos provee de tensión y potencia. El estrés se define como: la tensión que un individuo ha de emplear ante un impulso/ situación/ estímulo que produce una reacción /respuesta (Re & Bautista, 2007). Al hablar de estrés es conveniente distinguir entre un estrés positivo o eustrés, esencial para la vida, ya que permite enfrentarse a los desafíos cotidianos, y un estrés negativo o distrés, generador de desgaste y que acrecienta la vulnerabilidad del sujeto a un trastorno de ansiedad o a un cuadro depresivo (Martínez-Otero Pérez, 2012).

El estrés no sólo es experimentado por las personas adultas, estudios muestran que las constantes presiones internas y externas a las que están sometidos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, para adaptarse a las demandas de los ambientes les requieren utilizar todos los recursos disponibles. Estos recursos pueden ser insuficientes en algún momento activándose en consecuencia una respuesta de estrés ante el peligro, la amenaza o el desafío (Boekaerts,1996; Goodyer,1988 y Seiffge-Krenke,1995 citados en Davila y Guarino, 2001). Los estudios e investigaciones sobre estrés regularmente se basan en adultos, dejando de lado los factores de estrés en la infancia. Sin embargo, desde hace aproximadamente veinte años, la investigación sobre el estrés en la infancia ha cobrado fuerza e importancia (Barroso Santana, 2010).

El estrés infantil puede definirse como: falta de respuesta adecuada a las exigencias de la vida diaria. El estrés en los niños puede ser evocado por cambios positivos, como comenzar una nueva actividad, pero está vinculado con más frecuencia con cambios negativos, como enfermedad o una muerte en la familia. La infancia es un período que se caracteriza por cambios y los niños deben hacer frente a los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra. Son estos retos los que pueden convertirse en acontecimientos estresantes y poner en peligro el proceso normal evolutivo de un niño. El estrés diario es una variable relevante en el desarrollo infantil y adolescente ya que altos niveles de estrés diario se asocian a importantes consecuencias negativas de inadaptación emocional y psicopatología (José y Ratcliffe, 2004; Seiffge-Krenke, 2000, citados en Trianes Torres, Blanca Mena, Fernández Baena, Escobar Espejo, Maldonado Montero y Muñoz Sánchez, 2009). En el desarrollo infantil se ha encontrado que altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar al bienestar socioemocional y físico de los niños. Así, el estudio del estrés cotidiano en la infancia es un campo de estudio que presenta gran relevancia en la actualidad debido a su incidencia y consecuencias para el desarrollo socioemocional en niños y niñas (Trianes Torres, Fernández Baena, Escobar Espejo, Blanca Mena y Maldonado Montero, 2014).

Por otra parte, se entiende por autoeficacia percibida: "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado", la autoeficacia interviene en el comportamiento y lo regula (Bandura, 1987, pág. 416 citado en Busot, 1997). La autoeficacia es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo global de la personalidad (Fritz, J. y otros, 1995; Bandura, 1986, citados en Imantas y Brabander, 1996 citados en Busot, 1997). Bandura (1993) señala que la autoeficacia percibida influye en cómo la persona piensa, siente, se motiva y se comporta, a través de cuatro procesos principales: cognitivo, afectivo, motivacional y de selección (Bandura, 1987 citado en Busot, 1997). Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996, citado en Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002). Como las personas no son igualmente eficaces en todas las áreas de desempeño, este sistema de creencias no se considera un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a

ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1986; 1995, citado en Oros, 2004). Por este motivo, diferentes autores (Printich y Schunk, 1996, citados en Oros, 2004) presentan el concepto de autoeficacia articulando al menos tres dimensiones: a) social, b) física y c) académica (Oros, 2004).

Para Bandura (1997) la autoeficacia percibida para afrontar eventos amenazantes juega un rol central en las reacciones de estrés (Bandura, 1997 citado en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Numerosos estudios han demostrado que tener la sensación de control reduce considerablemente la percepción de estrés, y que muchas veces esta reducción se debe más a la percepción que el individuo tiene acerca de su capacidad de control que del control que manifiesta en realidad (Darley, Gluksberg y Kinchla, 1990; Melamed, Kushnir y Meir, 1991; Myers, 1994; Oros, 2000 y Sapolsky, 1990, citados en Oros, 2004). Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997, citado en Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002).

La autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares, 1997, 2001, citados en Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polonia y Rodríguez, 2005). Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo (González y Tourón, 1992, citados en Contreras et al., 2005).

En relación con el ejercicio se reporta que la autoeficacia es un mediador muy ligado en la realización de actividad física en niños y adolescentes (Dishman, Molt, RW, Saunders, y col, 2004, citados en Ulloa, López Taylor, Macías Serrano, Porras Rangel, Reynaga-Estrada, Morales Acosta y Cabrera González, 2013). Se ha encontrado que aquellas personas con mayores niveles de autoeficacia se comprometen con mayor frecuencia en un programa regular de actividad física que

aquellos con más bajos niveles de autoeficacia (McAuley y Jacobson, 1991 en Rimal, 2001 citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

Considerando la infancia media como la etapa que abarca de los seis años a los doce años, la misma es entendida como un período de cambio, los cuales pueden llevar a generar estrés en los niños y teniendo en cuenta que el estrés no sólo afecta a los adultos, sino que también los niños pueden presentar estrés, es por lo que se considera oportuno investigar la variable estrés cotidiano infantil, y a su vez al considerar que las creencias de autoeficacia no están presentes desde el nacimiento, sino que se van gestando a lo largo de la vida en distintos estadios, llegándose a alcanzar el último nivel alrededor de los diez años de edad (Oros, 2004), se estima propicio también estudiar la variable autoeficacia y establecer si hay alguna relación entre estrés y autoeficacia en la infancia media, en niños de 10 a 12 años de edad de Mendoza, Argentina.

El poder contar con información sobre el estrés en la infancia y sus consecuencias en el desarrollo evolutivo del niño y a su vez conocer la relación que existe entre autoeficacia y estrés, nos permitiría diseñar acciones orientadas a la detección del estrés en los niños, así como programas de intervención, destinados a padres, niños, docentes, agentes de salud, con la finalidad de promover recursos para hacer frente a los posibles estresores cotidianos y a su vez fortalecer sus creencias de autoeficacia lo cual ayudaría a un aumento de su bienestar general.

El presente trabajo consta de seis capítulos. En el capítulo I Estrés se introduce la temática estrés: definición, características, distintos enfoques de estrés, que es un estresor, sus características, cuales son los estresores infantiles y estresores cotidianos infantiles, definición de estrés infantil, estrés cotidiano, sus consecuencias y tratamiento. En el capítulo II Autoeficacia se exponen la definición de autoeficacia, la teoría de Albert Bandura, fuentes, áreas, dimensiones y factores que afectan la autoeficacia, como así también la relación entre autoeficacia con el estrés, con el rendimiento académico, con el ejercicio y las diferencias según el género. En el capítulo III se introduce a la temática infancia media, que edad abarca,

como es el desarrollo físico, el crecimiento, nutrición, salud, desarrollo de las habilidades motoras, el tipo de pensamiento, desarrollo de la personalidad y socialización, la función de la familia y el grupo de pares. En el capítulo IV se desarrolla el marco metodológico del presente trabajo, en el cual se exponen los objetivos e hipótesis, el diseño de investigación, el tipo de muestra y participantes, además se detallan los instrumentos de evaluación y los procedimientos utilizados para llevar a cabo el presente trabajo de tesina. En el capítulo V se presentan los resultados obtenidos. En el capítulo VI, se discuten esos resultados obtenidos teniendo en cuenta en marco teórico sobre el cual versa el presente trabajo. Luego se presentan las conclusiones a las que se pudo arribar, como así también las limitaciones del presente trabajo y sugerencias para futuras líneas de investigación. Y finalizando se incluyen las referencias bibliográficas y apéndice.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Estrés

1.1 – Definición, características y distintos enfoques de estrés.

En nuestra vida diaria es sumamente común escuchar el término estrés aplicado a diversos ámbitos y situaciones, cada vez se presume al estrés como factor desencadenante de diversas reacciones y conflictos de las personas, sin embargo pocas veces podemos definir de manera certera la palabra estrés (González & Landero, 2005 citados en Barroso Santana, 2010).

El término estrés ha tenido diversas acepciones y cambios durante la historia, la etimología de esta palabra tiene su origen en la palabra griega “stringere”, cuya acepción hace referencia a apretar o causar tensión en algo (Barroso Santana, 2010). El estrés es vital para la vida, nos provee de tensión y potencia. Es necesario para establecer un proyecto y lanzarlo a su consecución. En el vasto y complejo mundo interior (motivación, ideales, valores, sentimientos), en las relaciones interpersonales, en el mundo profesional, en la educación, en el deporte, en los

desafíos de la vida, es necesaria una cuota de estrés, de saludable tensión (Re & Bautista, 2007).

El estrés se define como: la tensión que un individuo ha de emplear ante un impulso/ situación/ estímulo que produce una reacción /respuesta (Re & Bautista, 2007). Con el vocablo 'estrés', derivado del inglés stress y procedente de la física, nos referimos a la sobrecarga de tensión generada por situaciones agobiantes o presiones intensas. También designa la reactividad psicofisiológica que se produce en el sujeto ante las exigencias experimentadas (Martínez Otero Pérez, 2012).

Otro autor hace referencia que el estrés es una respuesta del organismo ante situaciones estimulantes que tienen tendencia a romper su homeostasis, de origen psicosocial, físico o biológico, dicha respuesta puede ser de tipo sistemática e integra los niveles psicológicos, neurológicos y endocrinos (Álvarez-González, 1997, citado en Rivera Baños, 2013).

Al hablar de estrés es conveniente distinguir entre un estrés positivo o euestrés, esencial para la vida, ya que permite enfrentarse a los desafíos cotidianos, y un estrés negativo o distrés, generador de desgaste y que acrecienta la vulnerabilidad del sujeto a un trastorno de ansiedad o a un cuadro depresivo (Martínez Otero Pérez, 2012). El estrés positivo o euestrés es una reacción /respuesta tensional y funcional, positiva y saludable, ante una situación o estímulo estresor, necesaria para lograr un objetivo. Es la respuesta adaptativa a las situaciones o estímulos de la vida. Es lo que llamamos tensión normal. El estrés negativo o distrés es la reacción–respuesta tensional desadaptativa, negativa, excesiva, insana, disfuncional de la persona ante una situación o estímulos estresores. Es tensión excesiva que puede llevar a la ruptura del equilibrio. Es una grave amenaza para la salud y para la armonía de la personalidad (Re & Bautista, 2007).

Existen distintos enfoques en el estudio del estrés pudiendo ser entendido como: 1) estrés como estímulo, 2) estrés como respuesta y 3) estrés como relación acontecimiento-reacción.

1) Estrés como estímulo: Este enfoque hace referencia a la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, denominados estresores, capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo (Holmes y Rahe, 1967, citados en Escobar Espejo, Blanca, Fernández–Baena y Trianes Torres, 2011).

2) El estrés como respuesta se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico (Selye, 1978), emocional o conductual ante estresores (Fimian, Fastenau, Tashner y Cross, 1989 citados en Escobar et al., 2011), se considera a Hans Selye el pionero de la noción de estrés (Martínez Otero Pérez, 2012), éste considera el estrés como un estado del organismo que surge tras el fracaso de los mecanismos homeostáticos de adaptación. El estrés no se define en términos de sobre estimulación, sino en relación a las respuestas (*alarma, resistencia y claudicación*) a través de las cuales el organismo se sobrepone o no a la estimulación adversa. El estrés, en consecuencia, pasa a ser entendido como un conjunto de reacciones fisiológicas, o secuencia de respuestas que constituyen lo que Selye denominó "Síndrome General de Adaptación" (S.G.A.) (González Martínez y García González, 1995). Con la formulación del Síndrome General de Adaptación (S.G.A.), Selye (1975) describió un proceso integrado por tres fases de adaptación del organismo ante los estresores: 1) Fase de alarma: ante un estímulo estresante el organismo se activa, se prepara para hacerle frente, 2) Fase de resistencia: el organismo continúa haciendo frente al estresor, 3) Fase de agotamiento: dado que la resistencia es limitada, si el estrés continua o es intenso el organismo puede enfermar. Los trabajos de Selye han rebasado el campo de la endocrinología y de la medicina, para adentrarse igualmente en el terreno de la psicología. Aun cuando el estrés que más atención ha recibido por parte de la psicología científica es el que acontece en los adultos, cada vez se estudia más el estrés en la infancia. De hecho, la psicopatología de niños y adolescentes ha incorporado el interés por el estrés, pues reconoce que puede originar, mantener o agravar problemas de diversa índole (Martínez Otero Pérez, 2012).

3) Estrés como relación acontecimiento–reacción se considera como «*una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar*» (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43 citados en Escobar et al., 2011). Esta definición de estrés de Lazarus y Folkman se conoce como teoría transaccional del estrés, de acuerdo a ella, para que se produzca una respuesta de estrés debe haber condiciones tanto internas como externas y es la relación entre ellas, lo que genera su aparición y características individuales. Esto explica por qué cada individuo puede responder de manera diferente ante un mismo estímulo y según su historia, experiencias y características personales, tender a diferentes interpretaciones y estilos de afrontamiento ante cada situación (Taboada, 1998 citado en González Ramírez y Landero Hernández, 2006).

El estrés es desencadenado por la relación que tiene el sujeto con su entorno, y por la evaluación que hace éste del entorno, determinando si la situación evaluada sobrepasa sus recursos generando un riesgo. Parte importante en la teoría transaccional de Lazarus y Folkman es el concepto de evaluación cognitiva (*appraisal*). La evaluación es definida como el mediador cognitivo de la reacción de estrés” (González Ramírez y Landero Hernández, 2006, p.50). Esta perspectiva nos permite reconocer por qué cada persona presenta reacciones diferentes ante el estrés e inclusive ante los mismos estímulos estresantes. Las formas de evaluar una situación dan lugar a la clasificación de tres tipos de estrés psicológico:1) daño/pérdida, la cual refiere a pérdidas que ya han sucedido; 2) amenaza, que nos refiere al temor a una pérdida que aún no ha ocurrido y 3) desafío, la cual es referente a una situación difícil que puede ser superada con un esfuerzo de la persona (Lazarus, 2000, citado en Barroso Santana, 2010). El modelo de Lazarus define al estrés como un sistema de procesos interdependiente, incluida la evaluación y el afrontamiento, que median en la frecuencia, intensidad, duración y tipo de las respuestas psicológicas y somáticas; este modelo enfatiza el papel activo del individuo ante los procesos de estrés. En este sentido el sujeto no sólo decide qué es estresante, mediante ciertos procesos perceptivos; sino que además, una vez asumida la fuente de estrés personal, puede transformarla mediante estrategias de afrontamiento (Peñacoba y Moreno, 1999 citados en González Ramírez y Landero Hernández, p.50, 51).

Una persona presenta estrés sólo si lo que sucede, impide o pone en peligro el compromiso de una meta importante y las intenciones situacionales, o viola expectativas altamente valoradas. El grado de estrés está vinculado con el grado de intensidad de este compromiso y parcialmente con las creencias y las expectativas que crean que pueden ser realizadas o violadas. La definición transaccional del estrés contempla las características ambientales y personales y su importancia relativa; el significado transaccional (o relacional) aporta la otra parte necesaria del proceso de estrés, basado en las valoraciones subjetivas de la importancia personal de los que está sucediendo (Lazarus, 2000, citado en Barroso Santana, 2010).

La percepción de los estímulos depende de las características de cada individuo. Las personas se diferencian en la forma de valorar la realidad, por lo que un mismo fenómeno puede ser evaluado de múltiples maneras dependiendo de la percepción particular de cada persona. Es decir, los factores elicidores de estrés podrán ser iguales para todos, pero la forma de reaccionar ante ellos dependerá del grado de vulnerabilidad y del perfil psicológico de cada uno. Esto explica porque un mismo suceso resulta amenazante o estresante para algunas personas y no para otras (Gonzalez-Forteza, Andrade Palo, citados en Oros y Vogel, 2005).

1.2 - Estresores definición, características, frecuencia, intensidad y duración.

Un estresor es: un factor o estímulo que promueve la reacción / respuesta de la persona en todas y cada una de sus dimensiones (Re & Bautista 2007). Del Barrio (1997), señala que los estresores son estímulos que sobrecargan al sujeto y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés (Del Barrio 1997, citado en Oros y Vogel, 2005). De este modo cualquier evento que sea considerado como dañino o amenazante para la salud y el bienestar y que además reduzca la facultad de sobrellevarlo apropiadamente, se podría juzgar como estresor (Lazarus y Folkman, citados en Oros y Vogel, 2005).

Los estresores se pueden categorizar como externos o internos a la persona y a su vez en positivos o negativos (Re & Bautista 2007).

Las Características del estresor:

- Cómo es valorado: positiva o negativamente.
- Qué activación produce: fisiológica, emocional y/o mental.
- Cuál reacción / respuesta provoca: eustrés o distrés.

Elementos constitutivos de un estresor

Consideremos:

Estresor externo: factor procedente del medio ambiente y del entorno relacional; por ejemplo: una agresión física.

Estresor interno: es el originado en el interior de la persona según sus dimensiones; por ejemplo: dimensión física: disfunción orgánica: dolor (negativo), caricias (positivo); dimensión mental: pensamientos positivos, negativos o bloqueo del pensamiento; dimensión emocional: gratificaciones (positivo), disgustos (negativos) (Re & Bautista 2007).

La intensidad del estresor está determinada por el grado de incidencia que viene registrado por la naturaleza del estímulo y por el tipo de respuesta instintivo-emocional-mental de la situación estresante que hace la persona. La duración del estresor es el tiempo que transcurre desde que se inicia la exposición estimulante hasta que dicha exposición finaliza. Cuanto mayor es el tiempo de exposición, más grave es el daño que provoca. La frecuencia del estresor es la cantidad de ocasiones que se repite el suceso. Ésta es determinante para establecer las relaciones entre estrés y enfermedad, debido al impacto fisiológico, emocional y mental (Re & Bautista 2007).

1.2.1- Estresores infantiles y estresores cotidianos.

Los estresores infantiles, no difieren diametralmente de los estresores de los adultos, pero tienen características que le son propias, fundamentalmente su carácter evolutivo, es decir los estresores de niños pequeños están más asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, los estresores de un niño de edad escolar son el contexto escolar y la interacción con los pares, los adolescentes perciben como estresante los cambios corporales, la interacción con amigos, padres y personas del sexo opuesto, (Del Barrio, 1997 citado en Oros y Vogel, 2005). También difieren la percepción de estresores entre niños pertenecientes a distintos estratos sociales, la pobreza es un estresor que incrementa el riesgo de desórdenes psicológicos porque engendra al mismo tiempo otros estresores, que combinados, atentan contra la salud mental y física de los niños (Sandler, Wolchic, Mackinnon, Ayers & Roosa, 1999; Kotliarenco et al.1996, citados en Oros, 2007).

Oros y Vogel (2005) señalan que si bien existen eventos aversivos en sí mismo, no son condición exclusiva para que se produzca estrés, porque el proceso de evaluación cognitiva permite identificar y diferenciar las situaciones favorables de las no favorables y es absolutamente individual dependiendo de las características propias de cada niño. La edad y el sexo son variables personales que influyen en la percepción de los estímulos ambientales.

La perspectiva transaccional del estrés, sostiene que, al igual que los adultos, los niños pueden reaccionar de diferente manera ante un mismo estímulo estresor. Este enfoque transaccional define al estrés como una evaluación subjetiva sobre, primero, la existencia de un potencial estresor y segundo, la inexistencia de habilidades o recursos para afrontarlo. Este enfoque sostiene que dos niños experimentarán estrés de forma diferente ante un mismo estresor (Trianes Torres, Blanca Mena, Fernández Baena, Escobar Espejo, Maldonado Montero y Muñoz Sánchez, 2009).

Estresores cotidianos, en población escolar, se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002; Trianes y Escobar, 2009, citados en Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011). En el ámbito de salud se hallan sucesos tales como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos y preocupación por la imagen corporal. Respecto al ámbito escolar, se contemplan estresores tales como problemas en la interacción con el profesorado, dificultades en la realización de las tareas académicas, realización de exámenes, presiones académicas, bajas calificaciones escolares, cometer errores ante los compañeros y exceso de actividades extraescolares. Asimismo, se incluyen estresores relativos a las dificultades en las relaciones con iguales, como falta de aceptación de los iguales, peleas y situaciones de ridiculización o burla. En cuanto al ámbito familiar, la literatura especializada señala estresores como dificultades económicas, falta de supervisión de los padres o soledad en el hogar y continuas peleas entre hermanos. La evaluación de los citados estresores es necesaria para desarrollar acciones de detección, prevención e intervención del estrés cotidiano en los escolares (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012).

Por este motivo, se ha desarrollado un instrumento específico para la evaluación de este constructo en lengua española denominado Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011).

1.3 - Estrés infantil definición y características

El estrés infantil puede definirse como: falta de respuesta adecuada a las exigencias de la vida diaria (Escabias Gutiérrez, 2008). El estrés no sólo es experimentado por las personas adultas, estudios muestran que las constantes presiones internas y externas a las que están sometidos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, para adaptarse a las demandas de los ambientes les requieren utilizar todos los recursos disponibles. Estos recursos pueden ser insuficientes en algún momento activándose en consecuencia una respuesta de estrés ante el peligro, la amenaza o el desafío (Boekaerts, 1996; Goodyer, 1988 y

Seiffge-Krenke, 1995 citados en Davila y Guarino, 2001). Los estudios e investigaciones sobre estrés regularmente se basan en adultos, dejando de lado los factores de estrés en la infancia. Sin embargo, desde hace aproximadamente veinte años, la investigación sobre el estrés en la infancia ha cobrado fuerza e importancia (Barroso Santana, 2010). Chandler, 1985; Chandler y Maurer, 1996, citados en Merino Soto, 1999, sostienen que para acercarse al estrés en los niños se deben tener en cuenta cuatro aspectos importantes: 1) Los estresores que afectan al niño (¿qué eventos o estímulos están estresando al niño?), 2) La percepción del niño sobre los estresores (¿el niño cree que no podrá hacer frente a los estresores?, ¿qué piensa sobre la posibilidad de controlar lo que le sucede?), 3) El impacto del estrés sobre las áreas de funcionamiento del niño: desempeño escolar, relaciones sociales y familiares, salud física y 4) El comportamiento que adopta el niño para ajustarse al estrés (¿El niño estresado reacciona con comportamientos aleatorios?, ¿Qué tipo de patrón de conducta al estrés está adoptando el niño?). Estos elementos deben ser considerados puntos clave para la investigación, la intervención terapéutica y la prevención.

El estrés en los niños puede ser provocado por cualquier situación que requiera adaptación o cambio. Dichas situaciones a menudo causan ansiedad.

La distinción entre los conceptos de ansiedad y estrés, actualmente, se considera una tarea laboriosa debido al uso frecuente de ambos como procesos equiparables, agrupando una gran cantidad de elementos comunes. El término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988 y Bulbena, 1986, citados en Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003). La ansiedad alude a un estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente, es decir, la combinación entre síntomas cognitivos y fisiológicos, manifestando una reacción de sobresalto, donde el individuo trata de buscar una solución al peligro, por lo que el fenómeno es percibido con total nitidez. El estrés es

diferenciable del concepto de ansiedad al considerarlo como un resultado de la incapacidad del individuo frente a las demandas del ambiente, mientras que la ansiedad es destacable al entenderla como una reacción emocional ante una amenaza manifestada a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional (Sierra et al., 2003).

El estrés en los niños puede ser evocado por cambios positivos, como comenzar una nueva actividad, pero está vinculado con más frecuencia con cambios negativos, como enfermedad o una muerte en la familia. La infancia es un período que se caracteriza por cambios y los niños deben hacer frente a los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra. Son estos retos los que pueden convertirse en acontecimientos estresantes y poner en peligro el proceso normal evolutivo de un niño. Los niños no se percatan de cuando una situación es estresante para ellos y, por ello, no saben expresar el malestar que sienten. Su conducta en clase también cambiará, así como su rendimiento, que será más lento. La prevención es difícil, e incluso existen muchos niños que padecen estrés y no están diagnosticados. Una vez diagnosticado, se propone que el problema no sólo lo aborden el psicólogo y el niño, sino también que participe toda la familia, y tanto para entender lo que está viviendo y sufriendo el niño, como para que puedan formar parte de la solución (Escabias Gutiérrez, 2008). Por último es importante señalar que los padres también pueden ser "modelos de estrés" para sus hijos a través de comportamientos en los que las respuestas de estrés son un componente importante. El niño, en sus interacciones y transacciones familiares, paulatinamente va observando e interiorizando las pautas de comportamiento de sus padres, sus reacciones y respuestas ante estas situaciones, su estilo de vida, etc. En este sentido, lo que va a ocurrir es que los padres no sólo se convierten en modelos de estrés para sus hijos sino, y lo que es más importante, en modelos de afrontamiento al estrés (González Martínez y García González, 1995).

Hay que contemplar el estrés como una posibilidad latente en los niños. El estrés infantil es tangible, ya nuestro alrededor hay muchos niños estresados. Deben conocerse los límites de los niños, y saber que hay tiempo para todo. Sobre exigir a

los niños es lo peor que puede hacerse, nunca es tarde para aprender a nadar o aprender inglés, mejor que la niñez sirva para jugar y tener tiempo de esparcimiento (Escabias Gutiérrez, 2008).

Signos y señales que indican que un niño puede estar experimentando estrés: dolor de cabeza, resfríos frecuentes, dolor de cuello, irritabilidad creciente, tristeza, pánico o enojo, estar más inquieto de lo normal, problemas para relajarse o dormir, somnolencia, exceso de energía, retroceso en las conductas madurativas, hábitos nerviosos: comerse las uñas, chuparse el dedo, problemas con sus compañeros, dificultad para aprender, dificultad en la concentración, apatía (González Aparicio, 2014).

1.4 - Estrés cotidiano infantil definición, sus consecuencias y tratamiento.

El estrés diario puede definirse como: las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981, citados en Trianes et al., 2009). El estrés diario se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Seiffge-Krenke, 2007 citados en Trianes et al., 2009). El estrés cotidiano en la infancia es un campo de estudio que presenta gran relevancia en la actualidad debido a su incidencia y consecuencias para el desarrollo socioemocional en niños y niñas. El estrés cotidiano hace referencia a las demandas frustrantes e irritantes que se producen en la interacción diaria con el entorno. Se trata de sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo. Estos sucesos se denominan estímulos estresantes o estresores (Trianes Torres, Fernández Baena, Escobar Espejo, Blanca Mena y Maldonado Montero, 2014).

El estrés diario es una variable relevante en el desarrollo infantil y adolescente ya que altos niveles de estrés diario se asocian a importantes consecuencias negativas de inadaptación emocional y psicopatología (José y Ratcliffe, 2004;

Seiffge-Krenke, 2000, citados en Trianes et al., 2009). Se ha encontrado que el estrés diario puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner, Compas y Howell, 1988, citados en Trianes et al., 2009), provocando una disminución en la capacidad de afrontamiento de la persona, haciéndola más vulnerable (Fierro, 2002 y Trianes, 2002, citados en González, Díaz- Giráldez, Martín, Delgado y Trianes, 2014).

Los estresores crónicos son acontecimientos que surgen inevitablemente y de los cuales es imposible evitar su aparición, como por ejemplo: el traslado de clase, la muerte de un familiar cercano, acoso o abuso sexual, falta de cuidado por parte de los padres, nuevos emparejamientos de los padres, enfermedad familiares, entre otros. La afirmación de que el estrés diario puede tener consecuencias más negativas procede de la frecuencia e insistencia con la que el estresor diario incide en la vida de un niño o niña, mientras que el estresor vital es más intenso, pero a mediano plazo pueden responder con mayor facilidad con la ayuda de los adultos. No obstante, la frecuencia e intensidad de estresores es un tema individual ya que varía para cada persona. En definitiva, la consideración del estrés diario o cotidiano supone un importante factor de riesgo para el ajuste, tanto interno como externo, por lo que debe considerarse una amenaza de inadaptación escolar y social y, por ello, su impacto debe ser estudiado en diferentes ámbitos del desarrollo y de la escolaridad (González et al., 2014).

La evaluación del estrés cotidiano en la población infantil ha seguido principalmente tres enfoques, atendiendo a las concepciones clásicas de estrés: a) estrés como estímulo (Holmes y Rahe, 1967, citados en Trianes et al., 2011), que se centra en evaluar los estresores que pueden ser dañinos o amenazadores y que pueden alterar el funcionamiento del organismo o el bienestar y la integridad psicológica del niño; b) estrés como respuesta (Seyle, 1978, citado en Trianes et al., 2011), que se centra en evaluar las respuestas fisiológicas del sujeto frente a estímulos estresantes (p.ej., cambios de apetito y molestias en el estómago), también las emocionales (p.ej., irritabilidad, miedo y preocupación) o conductuales (p.ej., comportamientos negativos en las relaciones interpersonales con iguales y profesores) (Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes, en prensa; Fimian,

Fastenau, Tashener y Cross, 1989, citados en Trianes et al., 2011); c) estrés como relación acontecimiento-reacción (Lazarus y Folkman, 1986 citados en Trianes et al., 2011), que incluye la percepción o valoración cognitiva del propio sujeto, partiendo de que la reacción al estrés depende de cómo se percibe la situación, más que del tipo de situación en sí (Trianes, 2002citada en Trianes et al., 2011).

En cuanto a las consecuencias del estrés cotidiano, se ha encontrado en el desarrollo infantil que altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar al bienestar socioemocional y físico de los niños (Trianes et al., 2014). En cuanto a inadaptación emocional, estudios realizados en población escolar encuentran asociaciones entre altos niveles de estrés cotidiano y sintomatología internalizada como ansiedad, baja autoestima, bajo autoconcepto, depresión, locus de control externo y sentimientos de incapacidad (Escobar, Trianes y Fernández-Baena, 2008; Trianes et al., 2009, citados en Trianes et al., 2012). Igualmente, se ha constatado asociación del estrés cotidiano con las dificultades en las relaciones interpersonales con los iguales, conductas agresivas, irritabilidad y actitud negativa hacia el ámbito escolar. Además, se vincula al deterioro del rendimiento cognitivo (peor capacidad de atención sostenida y de memoria episódica y académico (Trianes et al., 2014).

Con respecto al tratamiento del estrés cotidiano infantil, la prevención y el tratamiento del estrés cotidiano infantil se centran en la promoción de estrategias eficaces de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento se refieren a los esfuerzos voluntarios realizados con la finalidad de manejar las situaciones estresantes. Estas estrategias pueden ser clasificadas en tres estilos de afrontamiento básicos: a) centrado en el problema, con estrategias como concentrarse en resolver el problema, buscar diversiones relajantes, distracción física, esforzarse y tener éxito y fijarse en lo positivo; b) centrado en los demás, compuesto por estrategias como buscar apoyo social, buscar apoyo profesional, buscar apoyo espiritual, buscar pertenencia, acción social e invertir en amigos íntimos; y c) improductivo, referido a estrategias como preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento o no afrontamiento, ignorar el problema, reservarlo para sí, auto inculparse y reducción de la tensión (Frydenberg y Lewis, 1996; Frydenberg y Rowley, 1998, citados en (Trianes et al., 2012).

El afrontamiento implica acciones individuales e intencionales ante situaciones estresantes con el fin de recobrar el equilibrio. La aparición de estresores cotidianos es un aspecto inevitable de la vida de los escolares, siendo el afrontamiento el responsable de las diferencias individuales en los indicadores de ajuste socioemocional. De este modo, ante un mismo estresor (por ejemplo, altas exigencias académicas) cada alumno responderá de forma diferente según sus habilidades de afrontamiento (Trianes et al., 2014).

Según distintos autores es posible educar en la infancia un estilo saludable de afrontamiento ante los estresores cotidianos, reforzando intentos de solucionar los problemas y ayudando a que los menores aprendan a superarlos por sí mismos o buscando apoyo social, evitando explosiones emocionales que puedan suponer formas improductivas de hacer frente al estrés. Por tanto, el contexto escolar, además del familiar, es un marco ideal para la transmisión y enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas que promuevan el desarrollo y el bienestar personal (Trianes et al., 2012).

1.5 Síntesis del capítulo 1 Estrés

El estrés es vital para la vida, nos provee de tensión y potencia. El estrés se define como: la tensión que un individuo ha de emplear ante un impulso/ situación/ estímulo que produce una reacción /respuesta. Es conveniente distinguir entre un estrés positivo o eustrés, esencial para la vida, ya que permite enfrentarse a los desafíos cotidianos, y un estrés negativo o distrés, generador de desgaste y que acrecienta la vulnerabilidad del sujeto a un trastorno de ansiedad o a un cuadro depresivo (Martínez Otero Pérez, 2012).

Un estresor es: un factor o estímulo que promueve la reacción / respuesta de la persona en todas y cada una de sus dimensiones (Re & Bautista 2007). Los estresores son estímulos que sobrecargan al sujeto y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés (Del Barrio 1997, citado en Oros y Vogel, 2005). De este modo cualquier evento que sea considerado como dañino o amenazante para la salud y el bienestar y que además reduzca la facultad de sobrellevarlo apropiadamente, se podría juzgar como estresor (Lazarus y Folkman, citados en Oros y Vogel, 2005). Los estresores infantiles, no difieren diametralmente de los estresores de los adultos, pero tienen características que le son propias, fundamentalmente su carácter evolutivo, es decir los estresores de niños pequeños están más asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, los estresores de un niño de edad escolar son el contexto escolar y la interacción con los pares, los adolescentes perciben como estresante los cambios corporales, la interacción con amigos, padres y personas del sexo opuesto, (Del Barrio 1997, citado en Oros y Vogel 2005). En población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002).

El estrés infantil puede definirse como: falta de respuesta adecuada a las exigencias de la vida diaria (Escabias Gutiérrez, 2008). El estrés diario implica las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente. Se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Trianes et al., 2009). En el desarrollo infantil se ha

encontrado que altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar al bienestar socioemocional y físico de los niños. La prevención y el tratamiento del estrés cotidiano infantil se centran en la promoción de estrategias eficaces de afrontamiento.

Capítulo 2

Autoeficacia

2.1 – Definición de Autoeficacia

Se entiende por autoeficacia percibida: "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1987, pág. 416 citado en Busot, 1997). Es decir, se refiere a las creencias, a los juicios que hace un individuo, de sus capacidades para organizar y llevar a cabo determinadas acciones que le permitan alcanzar un cierto nivel de desempeño (Busot, 1997). Bandura (1977), define a la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras".

2.2 - Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura

Albert Bandura (1977), es el principal representante de la "Teoría de la Autoeficacia", enmarcada dentro de la teoría de Aprendizaje Social Cognoscitivo por dicho autor; teoría que esclarece la importancia de los procesos cognitivos auto-reguladores. Según el autor, la autoeficacia es un proceso cognoscitivo que interviene en el comportamiento y lo regula. Para que una persona consiga un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades; interviniendo positivamente las autopercepciones de eficacia en su motivación y conducta (Bandura, 1987, citado en Busot, 1997). Este concepto se refiere a una situación específica, por lo cual es posible tener un alto sentido de autoeficacia ante un conjunto de circunstancias y, un grado bajo en otro conjunto de circunstancias. Por lo tanto no se considera una característica de personalidad estable, sino una característica que depende del contexto. La autoeficacia es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo global de la personalidad (Fritz et al., 1995; Bandura, 1986, citados en Imantas y Brabander, 1996 citados en Busot, 1997).

La autoeficacia representa una capacidad generativa en la que múltiples subcompetencias deben orquestrar flexiblemente para afrontar con éxito las continuas realidades cambiantes. No es un rasgo pasivo, sino un aspecto dinámico, motivacional, que ayuda a explicar cuándo se activa un comportamiento y por cuánto tiempo persiste. Las creencias sobre la propia capacidad para lograr un cierto nivel de desempeño influyen en la elección de las actividades que el individuo realiza, en la cantidad de esfuerzo que invierte en una conducta cuando se enfrenta a los retos y en la tenacidad con que ésta se mantiene a pesar de los obstáculos y las experiencias aversivas (Bandura, 1984; Bandura, 1987 citado en Busot, 1997).

Bandura (1993), señala que la autoeficacia percibida influye en cómo la persona piensa, siente, se motiva y se comporta, a través de cuatro procesos principales: cognitivo, afectivo, motivacional y de selección. Bandura identificó un

aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia, ésta se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucra, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr (Canto y Rodríguez, 1998).

Las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidad real (Valiante, 2000 citado en Olaz, 1997). La autoeficacia afecta directamente nuestras elecciones de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces. Las creencias de autoeficacia afectan también la conducta del individuo influyendo en el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta. La autoeficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico como así también con otros constructos motivacionales Bandura (1986) afirmó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomienden y muestra mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades que se puede encontrar (Bandura 1986 citado en Maddio, 2013).

La autoeficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el funcionamiento académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001, citados en Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002), el desarrollo intelectual (Schunk, 1989; Zimmerman, Bandura

y Martínez-Pons, 1992, citados en Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002) y la creatividad entre otros. En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño (Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002).

Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996, citado en Maddio, 2013), disminuir las alteraciones emocionales, al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico (Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002; Maddio, 2013). Otro ámbito de mejoría se percibe en el descenso de conductas antisociales (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001, citados Maddio, 2013).

Según Bandura 1987, 1993, citado en Maddio, 2013, las personas que poseen un alto sentido de eficacia personal en comparación a aquellas que tienen una baja autoeficacia:

- Se perciben a sí mismas como capaces de afrontar con éxito una determinada situación.
- Desarrollan esfuerzos más activos, intensos y persistentes.
- Se establecen metas desafiantes y mantienen un fuerte compromiso con las mismas.
- Trabajan más fuerte y extensamente cuando se encuentran con dificultades, a fin de dominar el desafío que implican las mismas; enfrentándolas tareas difíciles como retos a ser alcanzados.
- Aumentan y mantienen sus esfuerzos ante el fracaso, el cual lo atribuyen al esfuerzo insuficiente, al desconocimiento o a la falta de habilidades requeridas.

- Recobran rápidamente su sentido de eficacia después del fracaso o de las contrariedades.
- Se conducen con seguridad, reduciéndose sus miedos anticipatorios y sus inhibiciones.
- Se aproximan a las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas.
- Un fuerte sentido de eficacia conduce a, y aumenta el logro personal, alienta el interés y un disfrute profundo de las actividades que se realizan, además de, reducir el estrés y disminuir la vulnerabilidad a la depresión.

En cambio, aquellos que poseen un bajo sentido de eficacia personal (Bandura, 1987; 1993 citado en Maddio, 2013):

- Se sienten inseguros de sus capacidades, considerándose ineficaces para hacerle frente a determinadas demandas del entorno.
- Retardan sus esfuerzos.
- Tienen bajas aspiraciones y compromisos débiles con las metas que escogieron seguir.
- Se centran más en autoevaluarse que en concentrarse en cómo desempeñarse exitosamente.
- Son lentos en recobrar su sentido de eficacia cuando han tenido un fracaso o contrariedades.
- Exageran sus deficiencias y las dificultades potenciales del medio, lo cual le genera ansiedad.

- Son por lo tanto víctimas fáciles para el estrés y la depresión.

- Se retiran o evitan las tareas difíciles, las cuales perciben como amenazas personales; disminuyendo sus esfuerzos o desistiendo de ellos por completo al enfrentarse a las dificultades.

- Cuando se encuentran con tareas difíciles se detienen en sus deficiencias personales, en los obstáculos que encontrarán y en todos los tipos de resultados adversos; reteniendo sus expectativas autodebilitantes.

- Es decir, desisten prematuramente ante situaciones que perciben subjetivamente amenazantes y que en realidad son relativamente inocuas. El temor que experimentan en esas situaciones le distrae la atención de lo que debería ser: el comportamiento adecuado, dificultándose la utilización apropiada de los recursos con los que cuentan. Debido a que atribuyen el desempeño insuficiente a otros factores ajenos a su persona, no experimentan mucho fracaso al perder la confianza en sus capacidades.

2.3 – Fuentes de la autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes: a) Logros de ejecución, b) experiencia vicaria, c) persuasión verbal y d) estado fisiológico.

a) Logros de ejecución: se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1987 citado en Olaz, 1997). El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

b) Experiencia vicaria: Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las

capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros. Estas comparaciones pueden transformarse en poderosas influencias en el desarrollo de autopercepciones de eficacia. Sin embargo, la influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo (Pajares, 1997).

c) Persuasión verbal: es otra importante fuente de autoeficacia, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de autoeficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. Sin embargo, esta fuente de información tiene mayor éxito en la disminución de la eficacia percibida que en el fortalecimiento de esta. (Pajares, 1997).

d) Estado fisiológico del individuo. Los múltiples indicadores de activación autonómica, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento. Son los indicadores fisiológicos: ritmo cardíaco, sudoración, "mariposeo" en el estómago señales de ansiedad que pueden ser interpretadas como el hecho de no poseer las habilidades requeridas. La excitación emocional o ansiedad pronunciada comúnmente empobrece la ejecución, pudiendo incidir inversamente en la auto-eficacia del individuo frente a situaciones retadoras (Bandura, 1987 y Schunk, 1991, citados en Busot, 1997).

2.4 – Áreas de la autoeficacia

Como las personas no son igualmente eficaces en todas las áreas de desempeño, este sistema de creencias no se considera un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1986; 1995, citado en Oros, 2004). Por este motivo, diferentes autores (Printich y Schunk, 1996, citados en Oros, 2004) presentan el concepto de autoeficacia articulando al menos tres dimensiones: a) social, b) física y c) académica.

a) La autoeficacia social reflejaría cuán competentes se sienten las personas para establecer vínculos sociales significativos y mantenerlos a través del tiempo.

b) La autoeficacia deportiva reflejaría cuán competentes se consideran para realizar adecuadamente actividades físicas o deportivas.

c) La autoeficacia académica reflejaría cuán competente se siente un estudiante para realizar exitosamente sus tareas escolares, obtener buenas calificaciones o recordar lo aprendido en clase (Oros, 2004).

El hecho de que las creencias de autoeficacia deban ser estudiadas en áreas específicas de desempeño se debe a que una persona puede sentirse eficaz para relacionarse socialmente, pero no para realizar actividades deportivas o académicas, o por el contrario, puede concebir como eficaces sus habilidades para el estudio pero sentirse incapaz de establecer vínculos sociales satisfactorios (Oros, 2004).

2.5 – Factores que afectan la autoeficacia

Cuan alta o baja sea la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por factores tales como: a) el establecimiento de metas, b) el procesamiento de la información, c) los modelos, d) la retroalimentación y e) los premios (Schunk 1995, citado en Canto y Rodríguez, 1998).

a) El establecimiento de metas afecta los logros alcanzados. Los estudiantes que establecen sus metas o que aceptan metas a alcanzar pueden experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro. Se comprometen en actividades que consideran que les ayudará a lograr la meta definida: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. La autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que se está convirtiendo en una persona capaz. Es importante que el maestro retroalimente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schnuk, 1995 citado en Canto y Rodríguez, 1998).

b) El procesamiento de la información: los estudiantes que creen que van a tener gran dificultad para comprender algún material de estudio son más aptos para experimentar niveles más bajos de autoeficacia, en comparación con aquellos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del material (Schnuk, 1985 citado en Canto y Rodríguez, 1998).

c) Los modelos ejercen una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento. Zimmemrman y Ringle 1981, citados en Canto y Rodríguez, 1998, encontraron que los niños que observan a modelos con baja persistencia, pero con alta confianza,

tuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia que los niños que observaron a otros niños más pesimistas y que persistían más en la tarea.

d) La retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo.

2.6–Dimensiones de la autoeficacia

Las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: a) magnitud, b) fuerza y c) generalidad.

- a) La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree que es capaz de superar.
- b) La fuerza de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar una conducta determinada.
- c) La generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Canto y Rodríguez, 1998).

2.7 – Desarrollo de las creencias de autoeficacia

Las creencias sobre el control no están presentes desde el nacimiento sino que se van gestando a lo largo de la vida en cinco estadios o niveles (Flammer, 1999, citado en Oros, 2004).

1. En el nivel inicial tienen gran relevancia las primeras experiencias de contingencia entre conducta y suceso. El acto de acomodar y regular la propia conducta para mantener ciertos efectos del medio hace que los infantes perciban que sus acciones impactan de alguna manera sobre el entorno. El acto de succionar o mover la cabeza durante los primeros días de vida son ejemplos de este estadio.
2. El segundo nivel se desarrolla pasados los seis meses de vida cuando la persona comienza a desarrollar interés en los efectos secundarios causados por ella misma. Es decir que en este nivel el infante inicia una acción específica esperando un resultado específico basado en sus experiencias anteriores. Además, a esta edad, está en condiciones de variar esta conducta para conseguir nuevos resultados.
3. El tercer nivel aparece cerca de los dos años de vida cuando surge la atribución de causas internas y comienzan a distinguirse las propias acciones de las acciones del otro. Los niños comienzan a manifestar interés en realizar actividades sin la asistencia de los adultos, logrando cierta independencia.
4. Entre los dos años y medio y los tres años y medio de edad, surge el reconocimiento de los sucesos como resultado del propio esfuerzo. Aparece la conciencia del éxito o el fracaso personal y sus emociones asociadas: orgullo y vergüenza.
5. Finalmente en el quinto nivel, tienen lugar las creencias de control general y las de eficacia personal propiamente dichas. Estas involucran el desarrollo de conceptos

tales como habilidad, esfuerzo intenso, dificultad en las tareas y compensación del esfuerzo. Este nivel se alcanza alrededor de los diez años de edad, aunque puede conseguirse antes o después dependiendo de la maduración de cada niño.

2.8 – Autoeficacia y Estrés

Las reacciones de estrés estarían gobernadas ampliamente por la percepción de afrontamiento autoeficaz más que por las propiedades objetivas de las amenazas y demandas ambientales que experimente un individuo (Wiendenfeld, O'Leary, Bandura, Brown, Levine y Raska, 1990 citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Para Bandura (1997) la autoeficacia percibida para afrontar eventos amenazantes juega un rol central en las reacciones de estrés (Bandura 1997 citado en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

Numerosos estudios han demostrado que tener la sensación de control reduce considerablemente la percepción de estrés, y que muchas veces esta reducción se debe más a la percepción que el individuo tiene acerca de su capacidad de control que del control que manifiesta en realidad (Darley, Gluksberg y Kinchla, 1990; Melamed, Kushnir y Meir, 1991; Myers, 1994; Oros, 2000 y Sapolsky, 1990, citados en Oros, 2004).

Así, se ha observado, que un bajo nivel de eficacia percibida en el control de estresores psicológicos está acompañada por elevados niveles de estrés subjetivo, activación autonómica y secreción de catecolaminas plasmáticas, por otro lado, se ha demostrado consistentemente que las distintas reacciones de estrés son bajas cuando la gente sabe manejar los estresores, con un adecuado nivel de autoeficacia (Bandura *et al.*, 1982 en Wiendenfeld *et al.*, 1990, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997, citado en Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002).

2.9 - Autoeficacia y rendimiento académico

La autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares 1997, 2001, citado en Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polonia y Rodríguez, 2005). Este constructo psicológico, propuesto por Bandura (1986), se definió como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados.

La autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas, también logra predecir el éxito posterior y es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento, en cuanto favorece los procesos cognoscitivos (Bandura, 1997, citados en Contreras et al., 2005). Las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Bandura, 2000, citado en Contreras et al., 2005). La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr. En líneas generales, se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Contreras et al., 2005).

Para apreciar su autoeficacia, el estudiante considera y combina las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso. Estas últimas constituyen una fuente muy importante de autoeficacia y confirman las creencias que el individuo tiene al respecto. Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de

autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997 citado en Contreras et al., 2005). Los estudiantes que tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, aceptan el desafío que ésta les plantea y persisten en su esfuerzo para realizarla con éxito.

2.10 - Autoeficacia y Ejercicio

Distintos hallazgos indican que las percepciones de autoeficacia juegan un significativo rol en influenciar conducta de hacer ejercicio. Es decir, se ha encontrado que aquellas personas con mayores niveles de autoeficacia se comprometen con mayor frecuencia en un programa regular de actividad física que aquellos con más bajos niveles de autoeficacia (McAuley y Jacobson, 1991 en Rimal, 2001 citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

Los individuos con alta autoeficacia tienen sentimientos mucho más fuertes de efectividad para realizar el ejercicio y para comprometerse en ese momento en realizar una mayor cantidad de actividad física que los individuos con baja autoeficacia. Los individuos con alta autoeficacia percibida tienen más probabilidad de iniciar cuidados preventivos, buscan tratamientos tempranos y son más optimistas sobre la eficacia de estos. En relación con el ejercicio se reporta que la autoeficacia es un mediador muy ligado en la realización de actividad física en niños y adolescentes (Ulloa et al., 2013).

2.11 Autoeficacia diferencia según el género.

En un gran número de investigaciones en torno a la autoeficacia, se ha señalado que los hombres se perciben como más autoeficaces que las mujeres (Caprara et al. 2008; Durndell, Haag & Laithwaite, 2000; Meece, Bower Glienke & Burg, 2006; Zeldin & Pajares, 2000, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Al respecto, se considera que estas diferencias se derivan de factores socioculturales como la identidad de género y el proceso de socialización (Pajares & Valiante, 2001, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Algunos estudios indican que los niños reportan una mayor autoeficacia y expectativas de éxito en comparación con las niñas acerca de su desempeño en matemáticas, ciencias y tareas relacionadas con computación (Drundell & Haag, 2002; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 1991; Vekiri & Chronaki, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011), a pesar de que las niñas tienen un rendimiento académico tan bueno como los niños. Sin embargo, cuando se trata de tareas como leer o escribir, las niñas reportan una mayor autoeficacia que los niños (Pajares & Valiante, 2001^a, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011).

Otras investigaciones sugieren que las diferencias entre hombres y mujeres están ligadas a la edad o el nivel escolar (Schunk & Meece, 2002, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). No obstante, las investigaciones sobre autoeficacia y diferencias por sexo no han encontrado un patrón consistente entre adolescentes (Pajares & Graham, 1999, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). También el grupo social es un factor que ha demostrado tener importancia en el tema, por ejemplo Mayo y Christenfeld (1999), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, encontraron que las mujeres perciben una menor autoeficacia cuando enfrentan la tarea de manera individual, pero reportan una mayor autoeficacia cuando lo hacen en forma colectiva, fenómeno que no ocurre en los hombres. Distintos autores (p. e. Bandura, 1997; Betz & Hackett, 1981; Bonnot & Croizet, 2007; Eccles, 1989, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011) sugieren que la tendencia de las mujeres a percibir una menor autoeficacia se debe a factores como los estereotipos de género, las expectativas de los padres, la validación por parte de sus pares y las creencias relacionadas con que las mujeres son menos competentes que los hombres para

muchas tareas. Al respecto, Bandura (1997) señala que mientras que los niños tienden a “inflar” su sentido de competencia, las niñas menosprecian sus capacidades, lo anterior debido a que ambos aprenden a valorar sus capacidades con base en lo que sus familias les enseñan, y esto generalmente se encuentra sesgado por los estereotipos de género (Bandura, 1997, citado en Rocha Sánchez & De Garay, 2011).

Así, las creencias que los padres y las madres mantienen acerca de las habilidades de sus hijos e hijas influyen en las creencias de éstos sobre sus propias habilidades (Jacobs & Eccles, 1992, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011), así como en las actividades que decidirán desempeñar más adelante. Por ejemplo, los padres tienden a afirmar que la escuela es más difícil para sus hijas que para sus hijos (aun cuando no difieren en sus resultados) y tienden a subestimar la habilidad de sus hijas en matemáticas. Además, las niñas perciben que sus madres tienen menores expectativas para ellas que para sus hijos varones en el ámbito académico. Todo esto provoca que con el tiempo las niñas también subestimen sus capacidades e incluso eviten todo lo que tenga que ver con matemáticas, lo cual aumenta la brecha de género con respecto a la autoeficacia (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2002, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Los autores Rocha y Díaz-Loving (2005), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, indican que para cada persona se generan expectativas, reglas y normas creadas a partir de los significados que culturalmente se asignan al hecho de pertenecer biológicamente a un sexo. Cabe mencionar que cada persona internaliza y procesa dichos significados construyendo así una identidad de género que puede en muchos sentidos apearse a este tipo de expectativas diferenciales sobre los sexos. Dicha internalización de significados se traduce en que tanto hombres como mujeres tiendan a desarrollar comportamientos y características de personalidad diferentes, las cuales potencializan o no el sentido de autoeficacia en determinadas tareas. En general, a los varones se les refuerza la búsqueda de logro y la competitividad, se propician que se perciban más inteligentes, responsables, trabajadores, fuertes y audaces, en tanto, a las mujeres se les refuerza un papel menos “activo” y con baja orientación al logro, de tal suerte que son vistas a sí mismas como menos competentes y más orientadas hacia tareas de cuidado y expresión de afectos (Díaz-Loving, Rocha &

Rivera, 2007; Rocha & Díaz-Loving, 2011, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011).

En cuanto a estas diferencias por género en cuanto a la percepción de autoeficacia una explicación tiene que ver con la exposición diferencial de niños y niñas a las distintas fuentes de autoeficacia. En un estudio con infantes, Hackett y Betz (1981), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, encontraron que los niños y las niñas son expuestos de distinta forma a una de las fuentes más importantes de autoeficacia: los logros anteriores. A los niños se les expone a mayores experiencias fuera del hogar y a cierto tipo de actividades como juegos en los que se compete, mientras que las experiencias de las niñas están más limitadas al hogar. En otro estudio con adultos, López y Lent (1992), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, encuentran que para los hombres la principal fuente de autoeficacia son los logros de ejecución anterior, mientras que para las mujeres es la experiencia vicaria y la persuasión verbal. De manera que, el primer estudio alude a la importancia que tiene la fuente de autoeficacia dada la exposición diferencial a actividades de logro, y el segundo a la importancia que adquieren las distintas fuentes de autoeficacia para cada sexo. Un segundo factor explicativo de estas diferencias es el peso de las expectativas sociales. Una muestra de ello es el estudio de Ancis y Phillips (1996), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, donde se exploró el efecto que tiene en las mujeres desarrollarse en un ámbito académico en el cual existe una visión sesgada sobre su género (específicamente aludiendo a aspectos negativos del grupo al que se pertenece). De manera que aquellas mujeres que percibieron un mayor sesgo de género en sus profesores (expectativas negativas), reportaron una menor autoeficacia en sus estudios. Finalmente, también puede aludirse al hecho de que la autoeficacia tiene un significado distinto para hombres y mujeres, como lo muestra el estudio de Thompson y Keith (2001), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011. Esta investigación fue llevada a cabo con hombres y mujeres afroamericanas para analizar la relación entre la intensidad del tono de piel, la autoestima y la autoeficacia. De acuerdo con sus hallazgos, el color de piel en términos de que tan oscura es, resultó un factor de predicción importante exclusivamente para la autoeficacia en el caso de los hombres (un tono de piel más oscuro se relacionó con una menor percepción de autoeficacia). Sin embargo, para las mujeres, el área de su autoconcepto que más afectada se veía conforme tenían un tono de piel más

oscuro era la de la autoestima. Según la explicación de los autores, esto se debe a que las definiciones tradicionales de masculinidad y feminidad demandan distintas cosas para hombres y mujeres. Para los primeros, la demanda tiene que ver con aspectos que se relacionan con la autoeficacia como lograr éxito en el espacio público, ser competitivo, ganar, ser dominante, etc. Mientras que, en las mujeres, se espera que se encarguen del cuidado de los otros, que sean cálidas, maternales, y que busquen afirmación en los otros, aspectos relacionados con la autoestima. Así pues, los autores concluyen que el género construye socialmente la importancia de las autoevaluaciones de autoeficacia y autoestima en función del tono de piel. Dicho de otra forma, se encontró que el significado y la evaluación de estas dos áreas del autoconcepto se ven afectadas por la intersección de las variables de raza y género.

En lo que respecta al deporte, hay una valoración desigual que varones y mujeres hacen de las clases de Educación Física y del concepto que tienen sobre el deporte. En las mujeres se observa una falta de interés por la Educación Física y el deporte en el tiempo libre que es superior a la mostrada por los varones (Hellín Gómez, Moreno Murcia & Rodríguez García, 2006). La búsqueda de una explicación a la diferente actitud del varón y la mujer hacia la Educación Física y la práctica físico-deportiva, nos lleva a adentrarnos en los aspectos sociales y culturales que definen más claramente el concepto de género. La influencia del proceso de socialización en el que se ve inmerso el sujeto, marca desde las primeras edades una forma de pensar que, más tarde, repercutirá en sus actitudes hacia la Educación Física y el deporte, hablamos de las creencias estereotipadas sobre las actividades físicas más apropiadas para el varón y la mujer (Hellín et al., 2006).

Se espera que los niños sean más capaces en el desarrollo de la participación deportiva. Esto es una ventaja para la mayoría de niños, ya que su inicio en el deporte comienza con expectativas positivas. Esto no quiere decir que todos los niños tengan esta percepción, ya que los niños con expectativas negativas y con fracasos continuados en la actividad deportiva desarrollan un sentimiento inadecuado y evitan participar en deportes y practicar ejercicio. El mensaje que muchas niñas obtienen del proceso de socialización es su incapacidad para lograr una ejecución habilidosa. Aun cuando el mensaje sea incorrecto, su aproximación al deporte está

marcada por unas elevadas expectativas de fracaso. Estas expectativas negativas se ven alimentadas por las experiencias motoras limitadas y las escasas oportunidades de práctica, que tienen las niñas en algunos entornos. Cuando esto ocurre, las niñas pierden su interés en las actividades físicas. Incluso aquellas niñas que desarrollan buenas habilidades, pueden tener dudas sobre su capacidad y sobre la conveniencia de su práctica deportiva. Por lo tanto, es importante que los educadores tengan en cuenta que muchas niñas llegan a creer que tienen una capacidad limitada y de que el fracaso sólo tiende a reforzar esta creencia. Los estereotipos de género van asociados a una percepción de la propia competencia motriz más positiva en varones que en mujeres, de ahí que la implicación y participación de la mujer, tanto en actividades físicas de tiempo libre como en las clases de Educación Física sea menor en relación al varón (Hellín et al., 2006).

2.12 Síntesis del capítulo 2 Autoeficacia

La autoeficacia implica “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” de allí su rol relevante en la regulación del comportamiento y lo regula. Para que una persona consiga un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante que crea en sus propias capacidades (Bandura, 1987, citado en Busot, 1997). Este sistema de creencias no se considera un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1986; 1995, citado en Oros, 2004). Por este motivo, diferentes autores (Printich y Schunk, 1996, citados en Oros, 2004) presentan el concepto de autoeficacia articulando al menos tres dimensiones: a) social, b) física y c) académica.

Las creencias sobre el control no están presentes desde el nacimiento sino que se van gestando a lo largo de la vida en cinco estadios o niveles (Flammer 1999, citado en Oros, 2004), en el nivel inicial tienen gran relevancia las primeras experiencias de contingencia entre conducta y suceso. Alrededor de los 10 años tienen lugar las creencias de control general y las de eficacia personal propiamente dichas. Estas involucran el desarrollo de conceptos tales como habilidad, esfuerzo intenso, dificultad en las tareas y compensación del esfuerzo. Dicho nivel puede conseguirse antes o después de los 10 años dependiendo de la maduración de cada niño (Flammer 1999, citado en Oros, 2004).

Con respecto a la relación entre autoeficacia y estrés Bandura (1997) considera que la autoeficacia percibida para afrontar eventos amenazantes juega un rol central en las reacciones de estrés (Bandura 1997 citado en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Se ha observado, que un bajo nivel de eficacia percibida en el control de estresores psicológicos está acompañada por elevados niveles de estrés subjetivo, activación autonómica y secreción de catecolaminas plasmáticas (Bandura *et al.*, 1982 en Wiendenfeld *et al.*, 1990, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Por otro lado, se ha demostrado consistentemente que las distintas reacciones de estrés son bajas cuando la gente sabe manejar los estresores, con un

adecuado nivel de autoeficacia (Wiendenfeldt *et al.*, 1990, citado en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

En cuanto al rendimiento académico, la autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares 1997, 2001, citado en Contreras *et al.*, 2005). Las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993; Bandura, 2000, citados en Contreras *et al.*, 2005).

Con respecto a la relación entre la autoeficacia y la realización de ejercicios, podemos decir que distintos hallazgos indican que las percepciones de autoeficacia juegan un significativo rol en influenciar conducta de hacer ejercicio (Bray, Gyurcsik, Culos-Reed, Dawson y Martin, 2001, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007). Es decir, se ha encontrado que aquellas personas con mayores niveles de autoeficacia se comprometen con mayor frecuencia en un programa regular de actividad física que aquellos con más bajos niveles de autoeficacia (McAuley y Jacobson, 1991 en Rimal, 2001 citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

Por último en cuanto a la autoeficacia según el género se ha encontrado en investigaciones que los hombres se perciben como más autoeficaces que las mujeres (Caprara *et al.* 2008; Durndell, Haag & Laithwaite, 2000; Meece, Bower Glienke & Burg, 2006; Zeldin & Pajares, 2000, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Al respecto, se considera que estas diferencias se derivan de factores socioculturales como la identidad de género y el proceso de socialización (Pajares & Valiante, 2001, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). No obstante, las investigaciones sobre autoeficacia y diferencias por sexo no han encontrado un patrón consistente entre adolescentes (Pajares & Graham, 1999, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). También el grupo social es un factor que ha demostrado tener importancia en el tema, por ejemplo Mayo y Christenfeld

(1999), citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, encontraron que las mujeres perciben una menor autoeficacia cuando enfrentan la tarea de manera individual, pero reportan una mayor autoeficacia cuando lo hacen en forma colectiva, fenómeno que no ocurre en los hombres. Bandura (1997) señala que mientras que los niños tienden a “inflar” su sentido de competencia, las niñas menosprecian sus capacidades, lo anterior debido a que ambos aprenden a valorar sus capacidades con base en lo que sus familias les enseñan, y esto generalmente se encuentra sesgado por los estereotipos de género (Bandura, 1997, citado en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Así, las creencias que los padres y las madres mantienen acerca de las habilidades de sus hijos e hijas influyen en las creencias de éstos sobre sus propias habilidades (Jacobs & Eccles, 1992, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011), así como en las actividades que decidirán desempeñar más adelante. Y en lo que respecta al deporte, hay una valoración desigual que varones y mujeres hacen de las clases de Educación Física y del concepto que tienen sobre el deporte. Se espera que los niños sean más capaces en el desarrollo de la participación deportiva (Hellín et al., 2006).

Capítulo 3

Infancia media

3.1 - Niñez intermedia

La niñez media, edad que abarca de los seis años a los doce años, es un periodo interesante para aprender y perfeccionar varias habilidades, desde la lectura, la escritura, las matemáticas hasta jugar fútbol, tenis y bailar. El niño se concentra en probarse a sí mismo, en superar sus propios retos y los que el mundo le impone. Si tiene éxito, será una persona capaz y segura de sí mismo; si fracasa, puede experimentar sentimientos de inferioridad o tener un sentido débil de yo (Craig y Don Baucum, 2001).

3.2 - Desarrollo físico en la niñez intermedia

Durante la etapa de la escuela primaria, el niño perfecciona sus habilidades motoras y se vuelve más independiente. Con deportes de grupo como el fútbol, basquetbol mejoran la coordinación y las habilidades físicas (Craig y Don Baucum, 2001).

3.2.1 – Crecimiento

Durante la niñez intermedia el crecimiento es más lento, los cambios diarios pueden no ser evidentes. Entre los niños de seis años y los de once hay diferencias, los de seis son más pequeños que los de once que empiezan a parecerse a los adultos. Los niños de edad escolar crecen alrededor de 2.54 a 7.62 centímetros cada año y aumentan de 2.27 a 3.6 kilogramos o más, duplicando su peso corporal promedio. Las niñas conservan algo más de tejido graso que los niños, una característica que persistirá hasta la edad adulta (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Felcman, 2004). El crecimiento gradual y regular prosigue hasta los nueve años en las niñas y hasta los 11 en los varones; a partir de ese momento comienza el estirón del adolescente. Sin embargo adviértase que hay una gran variabilidad en el tiempo del crecimiento; no todos los niños maduran con la misma rapidez, intervienen de manera conjunta el nivel de actividad, el ejercicio, la alimentación, los factores genéticos y el sexo. Por ejemplo, las niñas suelen ser un poco más pequeñas y pesar menos que los niños hasta los nueve años; después su crecimiento se acelera porque el estirón del crecimiento comienza antes en ellas. Además, algunos niños y niñas son estructuralmente más pequeños, tales diferencias pueden incidir en la imagen corporal y en el autoconcepto, de manera que son otra forma en que interactuarán el desarrollo físico, social y cognoscitivo (Craig y Don Baucum, 2001).

En cambios internos se puede decir que en la maduración del esqueleto, la longitud de los huesos aumenta a medida que el cuerpo se alarga y se ensancha. Los episodios de rigidez y dolor ocasionados por el crecimiento del esqueleto pueden

presentarse por las noches. Los niños que crecen rápidamente sufren este tipo de dolores a los cuatro años; otros no lo padecen hasta la adolescencia. En uno u otro caso es necesario tranquilizarlos diciéndoles que se trata de una reacción normal del crecimiento (Nichols, 1990; Sheiman y Slomin, 1998, citados en Craig y Don Baucum, 2001).

Otro cambio interno en cuanto a grasa y tejido muscular, se puede decir que después de los seis meses de edad, los depósitos de grasa disminuyen de manera gradual hasta los seis u ocho años, esta reducción es más marcada en los varones. En ambos sexos aumenta la longitud, el grosor y el ancho de los músculos. La fuerza de varones y mujeres es similar durante la niñez media. Con respecto al desarrollo del cerebro: Entre los seis y ocho años, el prosencéfalo pasa por un crecimiento rápido temporal, a los ocho años tiene el 90 por ciento de su tamaño adulto. El desarrollo del cerebro en este periodo produce un funcionamiento más eficaz, sobre todo en los lóbulos frontales de la corteza, que tienen una participación decisiva en el pensamiento y en la conciencia (Craig y Don Baucum, 2001). En la tabla 1 se exponen los cambios físicos durante la niñez media.

Tabla 1: Desarrollo físico durante la niñez media (Craig y Don Baucum, 2001).

Edad	Desarrollo físico durante la niñez media
De los 5 a los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento estable de estatura y peso • Aumento estable de la fuerza en ambos sexos • Creciente conciencia del lugar y de las acciones de grandes partes del cuerpo • Mayor uso de todas las partes del cuerpo • Mejoramiento de las habilidades motoras gruesas • Realización individual de las habilidades motoras
De los 7 a los 8 años	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento constante de estatura y peso • Aumento constante de la fuerza en ambos sexos • Perfeccionamiento de las habilidades motoras gruesas • Mejoramiento de las habilidades motoras finas • Mayor variabilidad en el desempeño de las habilidades motoras, pero todavía se realizan individualmente
De los 9 a los 10 años	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del estirón del crecimiento en las niñas • Aumento de la fuerza en la niñas acompañado de pérdida de flexibilidad • Conciencia y desarrollo de todas las partes y sistema del cuerpo • Capacidad de combinar las habilidades motoras con mayor fluidez • Mejoramiento del equilibrio
11 años	<ul style="list-style-type: none"> • Las niñas suelen ser más altas y pesadas que los varones • Inicio del estirón del crecimiento en los varones • Juicio exacto al interceptar los objetos en movimiento • Combinación continua de habilidades motoras más fluidas • Mejoramiento continuo de habilidades motoras finas • Aumento constante de la variabilidad en la ejecución de las habilidades motoras

3.2.2 – Nutrición

Los niños escolares tienen buen apetito y comen mucho más que los niños pequeños. Para sostener su crecimiento estable y ejercicio constante, los niños necesitan en promedio, 2.400 calorías diarias, más para los niños mayores y menos para los más chicos (Papalia et al., 2004).

3.2.3 – Desarrollo de las habilidades motoras

Las habilidades motoras siguen mejorando en la niñez intermedia (Papalia et al., 2004). En esta etapa los niños empiezan a adquirir las habilidades motoras necesarias para dibujar, escribir, pintar, cortar y modelar materiales como arcilla y papel mache (Craig y Don Baucum, 2001).

Habilidades motoras gruesas: El niño en edad escolar adquiere mayor dominio sobre los movimientos controlados y propositivos. A los siete años, un niño lanza una pelota a unos 10 metros, a los diez años probablemente lo hace al doble de distancia, a los doce años al triple. También mejora la exactitud. Las niñas realizan un progreso semejante al lanzar y atrapar, aunque en promedio la distancia de sus lanzamientos es más corta que la de los niños. Antes de la pubertad, las diferencias de género en las habilidades motoras dependen más de la oportunidad y de las expectativas culturales que de variantes físicas. Tales diferencias guardan estrecha relación con el momento en que el niño practica una habilidad determinada. Los niños y niñas que juegan fútbol soccer y otros deportes adquieren las habilidades a un ritmo similar (Craig y Don Baucum, 2001).

Habilidades motoras finas: Éstas también se desarrollan rápidamente en la niñez temprana, surgen de las que se enseñan en las guarderías. Las educadoras ayudan a lograr el aprestamiento para la escritura cuando hacen que el niño dibuje, pinte, corte y modele arcilla, el niño descubre así como trazar círculos, después cuadrados

y luego triángulos. Cada forma de creciente complejidad exige mayor coordinación entre mano y ojo, coordinación que favorece la capacidad de escribir. La mayor parte de las habilidades motoras finas necesarias para escritura se adquiere de los seis a los siete años de edad. En teoría los niños dominan su cuerpo y empiezan a tener sentimientos de competencia y autoestima esenciales para su salud mental. El control del cuerpo les ayuda, además, a conseguir la aceptación de los compañeros, los niños torpes, con una coordinación deficiente, a menudo son excluidos de las actividades del grupo y pueden seguir sintiéndose rechazados mucho después de superar este problema (Craig y Don Baucum, 2001).

3.3 – Salud

La niñez media puede ser uno de los periodos más sanos de la vida. Aunque algunas enfermedades ligeras como las infecciones del oído, los resfriados y los molestares estomacales predominan en el periodo escolar, la mayoría de los niños de seis a doce años se enferman poco. Su buen estado de salud es en parte porque casi todos ellos se alimentan bien, son más saludables y sus hábitos son más sanos. Pero padecen también enfermedades leves, a menudo la miopía se diagnostica durante la niñez media (Craig y Don Baucum, 2001).

3.4 – Desarrollo cognoscitivo

Entre los seis y siete años, de acuerdo con Piaget, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas, llamada así porque ahora los niños pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). Los niños piensan de manera más lógica que antes porque pueden considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo todavía están limitados a pensar en situaciones reales en el aquí y ahora. Los niños en la etapa de operaciones concretas realizan muchas tareas a un nivel mucho más alto del que podían en la etapa preoperacional, tiene mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo y de la conservación (Papalia et al., 2004).

Espacio y causalidad: Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden entender las relaciones espaciales, tienen una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro y de cuánto tardarían en llegar a allí, y pueden recordar con más facilidad la ruta y señales a lo largo del camino. La experiencia juega un papel en este desarrollo: un niño que camina a la escuela se familiariza más con el vecindario. Las habilidades para usar mapas y modelos y para comunicar información espacial mejoran con la edad. Los juicios acerca de causa y efecto también mejoran durante la niñez intermedia. Categorización: La habilidad para categorizar ayuda a los niños a pensar lógicamente, la categorización incluye habilidades tan sofisticadas como la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clases. Los niños demuestran que entienden las seriación cuando pueden arreglar objetos en una serie de acuerdo a una o más dimensiones, como peso (del más ligero al más pesado) o color (del más claro al más oscuro). Para los 7 u 8 años los niños captan las relaciones entre grupo de objetos de madera al verlos y arreglarlos en orden de tamaño (Piaget, 1952 citado en Papalia et al., 2004). La inclusión de clases es la habilidad para ver la relación entre el todo y sus partes, si se muestra a los niños preoperacionales un ramo de 10 flores- siete rosas y tres claveles y se les pregunta si has más rosas o más flores, su respuesta probable es que hay más rosas, porque comparan las rosas con los claveles en lugar de hacerlo con el ramo entero. Es sólo hasta la etapa de las operaciones concretas cuando los niños se dan cuenta de que las rosas son una subclase de flores y por ende, no puede haber más rosas que flores. Razonamiento inductivo: De acuerdo con Piaget, los niños en la etapa de operaciones concretas usan el razonamiento inductivo. A partir de observaciones acerca de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o eventos, llegan a conclusiones generales acerca de la clase como un todo (Mi perro ladra, también lo hacen el perro de Terry y el de Melissa), parece que todos los perros ladran. Conservación: Al resolver varios tipos de problemas de conservación, los niños en la etapa de operaciones concretas pueden elaborar las respuestas en su mente, no tienen que medir o pesar los objetos. Si una de dos bolas idénticas de arcilla es amasada o convertida en una forma diferente, en una salchicha larga y delgada, el niño que está en la etapa de las operaciones concretas dirá que la bola y la salchicha contienen la misma cantidad de arcilla, en cambio el niño que está en la etapa preoperacional es engañado por la apariencia, dice que el rollo largo y delgado contiene más arcilla porque se ve más grande (Papalia et al., 2004).

3.4.1- Piaget y el pensamiento operacional concreto

El pensamiento de un niño de 12 años es muy distinto a un niño de cinco años, en parte la diferencia se debe al conjunto de más grande de conocimientos y de información que ha ido acumulando el primero, pero también a las distintas maneras en que ambos piensan y procesan la información, en la terminología piagetiana, los niños en edad escolar adquieren el pensamiento operacional concreto. Hacia el final de la etapa preoperacional, las cualidades rígidas, estáticas e irreversibles del pensamiento infantil comienzan a disolverse. El pensamiento es menos intuitivo y egocéntrico y se vuelve más lógico, éste empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el niño percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias, puede evaluar relaciones de causalidad, si tiene frente a sí el objeto o situación concreta y si puede ver los cambios a medida de que ocurren. Cuando una pieza de arcilla parece salchicha, ya no le parece incongruente que antes fuera una bola o que pueda dársele una nueva forma, de cubo por ejemplo. El uso de la inferencia lógica en los niños de edad escolar ejemplifica una diferencia importante entre ambos tipos de pensamiento (Flavell, 1985 citado en Craig y Don Baucum, 2001). Los niños preoperacionales juzgan que un vaso alto y estrecho contiene más líquido que otro corto y ancho, a pesar de que al iniciar el experimento se le muestre que ambas cantidades son idénticas. En cambio, en la etapa de operaciones concretas, los niños reconocen que ambos recipientes contienen la misma cantidad de líquido. Comienzan a pensar de modo distinto respecto de los estados y las transformaciones, recordando además el volumen del líquido antes de ser vaciado en el vaso alto y delgado. Piensan en cómo cambio su forma al ser vertido de un recipiente a otro; pueden imaginarse el líquido mientras vuelve a vaciarse en el primer recipiente, en resumen su pensamiento es reversible. En la etapa de operaciones concretas, los niños saben que es posible medir las diferencias de los objetos similares. En el problema de los fósforos ideado por Piaget (1970), se muestra a los niños una hilera zigzagueante de seis fósforos y una hilera recta de cinco fósforos adosados, cuando se les pregunta que hilera tiene más fósforos, los niños preoperacionales se concentran exclusivamente en la distancia entre los puntos externos de las hileras y por lo tanto seleccionan la más larga con cinco fósforos, en cambio los operacionales toman en cuenta lo que se encuentra entre los puntos externos y por lo tanto aciertan

al escoger una hilera de seis fósforos. También los niños operacionales formulan hipótesis sobre el mundo que los rodea. Reflexionan y prevén lo que sucederá, hacen conjeturas acerca de las cosas y luego ponen a prueba sus predicciones, por ejemplo, pueden estimar cuántos soplidos dar a un globo para que reviente y seguirán haciéndolo hasta alcanzar la marca. Sin embargo esta capacidad se limita a objetos y relaciones sociales que ven o que imaginan de un mundo concreto, no formularán teorías respecto de conceptos, relaciones ni pensamiento abstracto mientras no lleguen a la etapa de operaciones formales hacia los 11 o 12 años de edad. De acuerdo con Piaget, el niño aprende el pensamiento operacional casi sin ayuda, conforme explora el ambiente físico, se hace preguntas y encuentra las respuestas, va aprendiendo formas de pensamiento más complejas y refinadas (Craig y Don Baucum, 2001). En la tabla 2 se presentan una comparación del pensamiento preoperacional con el pensamiento operacional concreto.

Tabla 2: Comparación del pensamiento preoperacional con el pensamiento operacional concreto (Craig y Don Baucum, 2001):

Etapa	Edad	El pensamiento del niño es:
Preoperacional	De 2 a -7 años de edad	Rígido Irreversible Limitado al aquí y al ahora Centrado en una dimensión Egocéntrico Centrado en la evidencia perceptual Intuitivo
Operacional concreto	De 5-7 a 12 años de edad	Flexible Reversible No limitado al aquí y ahora Multidimensional Menos sociocéntrico Caracterizado por el uso de inferencias lógicas Caracterizado por la búsqueda de relaciones causales

Procesamiento de la información: Para los teóricos del procesamiento de la información, la mente humana se parece a una computadora, de ahí que se concentren en las funciones cognoscitivas como la atención y la solución de problemas, junto con dos funciones esenciales que se desarrollan mucho durante la niñez: la memoria y la metacognición (Craig y Don Baucum, 2001).

Memoria: varios e importantes progresos ocurren en las capacidades retentivas de los niños durante la etapa de las operaciones concretas. El niño de edad escolar aprende procesos de control: estrategias y métodos que mejoran su

memoria, por ejemplo 1) Repaso: al principio el niño se limita a repasar las cosas varias veces, una tras otra, pero a los nueve años comienza a agruparlas. Con este proceso mejora su capacidad de retener la información en la memoria a corto plazo y de transferencia a la memoria a largo plazo, 2) Organización: otro gran logro en el empleo de estrategias de memoria es la habilidad para organizar. A diferencia de los escolares más pequeños que suelen relacionar las palabras por mera asociación (digamos, incluir palabras en una lista), los mayores organizan grupos de palabras, atendiendo a las características y al significado común: las manzanas, las peras y las uvas son frutas. Los niños que agrupan palabras en categorías recuerdan un número mayor de reactivos, 3) Elaboración semántica: los niños en edad escolar a menudo recuerdan lo que deducen de las proposiciones, además de lo que se les dice, 4) Imaginería mental: a los niños de corta edad podemos enseñarles a recordar material insólito, con solo construir imágenes o fotografías en su mente. Los niños mayores suelen hacerlo por su cuenta y sus imágenes tienden a ser más vivas, 5) Recuperación: Cuando los niños pequeños tratan de deletrear una palabra, buscan las letras correspondientes en su memoria. Los niños mayores aplican de manera eficaz las estrategias de recuperación, 6) Guiones: el recuerdo de hechos comunes puede organizarse por medio de guiones. Este método tiene la ventaja de que cuando un suceso se repite varias veces, no es necesario almacenarlo por separado en la memoria cada vez que sucede. Entre los cuatro y cinco años, los niños se sirven de guiones específicos para realizar las rutinas familiares, pero en la niñez media adquieren la capacidad de incrustar determinados guiones en categorías generales (Case, 1996, citado en Craig y Don Baucum, 2001).

A medida que los niños avanzan en los años escolares, hacen progresos estables en sus habilidades para procesar y retener información. Entienden más acerca de cómo trabaja la memoria y este conocimiento les permite usar estrategias, o planes deliberados para ayudarse a recordar. Además, conforme aumenta su conocimiento, toman mayor conciencia de a qué tipos de información es importante prestar atención y recordar (Papalia et al., 2004).

Lenguaje y Alfabetización: Durante la niñez media se perfeccionan mucho las habilidades del lenguaje oral y escrito, a medida que su vocabulario continúa

expandiéndose, el niño domina cada vez más las complejas estructuras gramaticales y la utilización más elaborada del lenguaje, por ejemplo, comienzan a usar y comprender las voz pasiva, aunque su sintaxis todavía no es muy sólida. Deduce que oraciones como “Juan era observado mientras caminaba por la playa” incluye participantes que no se mencionan explícitamente (Craig y Don Baucum, 2001). A medida que el vocabulario se amplía durante los años escolares los niños usan verbos cada vez más precisos para describir una acción (golpear, abofetear, atacar, aporrear). Aprenden que una palabra tiene más de un significado y a partir del contexto deciden cuál significado es pertinente. No sólo aprenden a usar muchas más palabras, sino a seleccionar la palabra correcta para un caso particular. El símil y la metáfora, figuras del lenguaje en las cuales una palabra o frase que usualmente designa una cosa o se compara o aplica a otra, se hacen cada vez más comunes (Owens, 1996, Vosniadou, 1987 citados en Papalia et al., 2004).

3.5 – Desarrollo de la personalidad y socialización

El crecimiento cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez intermedia permite a los niños desarrollar conceptos más complejos sobre sí mismo y aumenta su comprensión y control emocional. Los juicios acerca del yo se tornan más realistas, equilibrados, amplios y se expresan de manera más consciente (Harter, 1993, 1996 y 1998 citado en Papalia et al., 2004). Los apegos emocionales y sociales de los infantes, de los niños pequeños y de los preescolares se concentran fundamentalmente en la familia, a esa edad el escolar entra en un mundo más amplio constituido por los compañeros, maestros y otros integrantes de la comunidad. La expansión de su mundo es gradual y está marcada por hitos como el inicio de la instrucción escolar, la afiliación a clubes y el aventurarse lejos del barrio. A medida que va ampliándose el mundo social del niño, también se amplía su opinión sobre los conflictos y las tensiones en el seno familiar. Los que sufren maltrato, aquellos que sus padres se divorcian o viven con un solo progenitor deben encontrar los medios para adaptarse. Éstos a su vez producen patrones de conducta social y emocional que influyen en la personalidad. El aumento de las alianzas con los compañeros también incide en la forma que el niño se ve a sí mismo y su lugar en el mundo. Al ampliarse sus experiencias el niño aprende todas las complejidades

de las relaciones familiares y de las amistades, así como la conducta que la sociedad espera de él. Tales experiencias lo preparan para realizar juicios morales. El niño se forma una imagen cada vez más estable de sí mismo y su autoconcepto se vuelve más realista. Dicho autoconcepto interviene en la regulación de la conducta (Maddio, 2013). A medida que crece se forma imágenes más complejas de sus características físicas, intelectuales y de personalidad, lo mismo que de las características de los otros. Se atribuye a sí mismo y a también a los demás, rasgos más específicos, características estables de personalidad. Se esfuerza por comportarse de manera congruente y espera lo mismo de los demás (Craig y Don Baucum, 2001).

Con respecto a la autoestima se puede decir que ella incorpora un elemento evaluativo, indica si nos vemos bajo una luz positiva o negativa. Una autoestima elevada significa que estamos contentos con nosotros mismos y que a menudo nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales y de otra índole; una baja autoestima quiere decir que no estamos contentos con nosotros mismos y que nos sentimos incompetentes. A semejanza del autoconcepto, la autoestima se origina en el periodo preescolar y recibe el influjo de las experiencias de éxito y fracaso del niño, así como de las interacciones con sus progenitores. Durante la etapa escolar, la autoestima tiene una correlación significativa con el desempeño académico. Los niños que tiene éxito en la escuela muestran una mayor autoestima que los que no lo tienen (Alpert- Gillis y Connell, 1989, citados en Craig y Don Baucum, 2001). La correlación entre autoestima y rendimiento académico dista mucho de ser perfecta, muchos niños que no tienen un buen desempeño en la escuela logran adquirir un respeto sano por sí mismo. Si proviene de una cultura o subcultura en la que no se juzga importante la escuela, su autoestima quizá no esté relacionada con el logro académico. Según el trato que reciban de sus padres y la opinión que sus amigos tengan de ellos, los que no son buenos en algunas actividades como los deportes pueden encontrar otras áreas en que destacar. En la autoestima del niño influye profundamente el hecho de que la familia, los compañeros y la comunidad inmediata tengan una buena opinión de él. La adquisición de la autoestima es un proceso circular. Los niños tienden a triunfar en la vida si están seguros de sus capacidades, el éxito fortalece y aumenta su autoestima. Del mismo modo puede establecerse un círculo vicioso cuando su desempeño es insatisfactorio por falta de autoestima, debido al desempeño deficiente, su autoestima tiende a disminuir todavía más. Con

respecto al conocimiento y razonamiento social, los niños de primaria deben adaptarse a las sutilezas de la amistad y la autoridad, a los roles de género antagónicos o en expansión, así como a muchas reglas y normas sociales. Una forma de hacerlo es lo que podríamos llamar “socialización directa” por parte de los padres y profesores, recompensar la conducta correcta y castigar la incorrecta, otra forma consiste en observar modelos e imitarlos. El condicionamiento y el aprendizaje por observación contribuyen mucho a ayudarles a conocer el bien y el mal (Craig y Don Baucum, 2001).

Desarrollo de la cognición social: La cognición social es un elemento indispensable en la socialización durante la niñez media: el pensamiento, el conocimiento y la comprensión relacionados con el mundo del yo en las interacciones sociales. El niño comienza a observar su mundo social y poco a poco va comprendiendo los principios y las reglas que lo rigen. Los teóricos de la cognición social piensan que todo conocimiento sea científico, social o personal se da en un sistema o una estructura organizada y no un conjunto de fragmentos inconexos. El conocimiento que el niño tiene del mundo no se desarrolla de modo fragmentario, por el contrario el niño trata de interpretar sus experiencias como un todo organizado. Un segundo componente de la cognición social es el conocimiento de la responsabilidad social, poco a poco los niños van acumulando información y conocimientos sobre las obligaciones de la amistad (entre ellas, la equidad y la lealtad), el respeto a la autoridad y los conceptos de legalidad y justicia. Un tercer componente es la comprensión de las normas sociales como costumbres y convenciones. Muchas costumbres se aprenden inicialmente en forma mecánica o por imitación y luego se aplican con rigidez. Más tarde, el niño se vuelve más flexible y reflexivo en lo que toca a la aceptación de las costumbres de su cultura (Craig y Don Baucum, 2001).

En cuanto al razonamiento moral Piaget, 1932 (citado en Papalia et al., 2004), plantea para obtener información sobre el pensamiento moral de los niños les contaba una historia acerca de dos pequeños: “Un día Augusto advirtió que el tintero de su padre estaba vacío y decidió ayudarlo llenándolo, mientras estaba abriendo la botella, derramo una gran cantidad de tinta sobre el mantel. El otro niño, Julián,

jugaba con el tintero de su padre aunque sabía que no debía hacerlo, derramo un poco de tinta sobre la ropa. Luego Piaget les preguntaba ¿Cuál niño fue más travieso y por qué?, los niños menores de 7 años por lo general consideran que Augusto era más travieso porque había hecho una mancha más grande, los niños mayores reconocían que Augusto tenía buena intención y que había hecho la mancha por accidente, mientras que Julián había hecho una mancha pequeña mientras realizaba algo que no debía hacer, Piaget concluyó que los juicios morales inmaduros sólo se centran en el grado de la ofensa, los juicios morales más maduros consideran la intención. Piaget, 1932, Piaget e Inhelder, 1969, citados en Papalia et al., 2004, propuso que el razonamiento moral se desarrolla en tres etapas. Los niños avanzan gradualmente de una etapa a otra en diferentes edades. La primera etapa (entre los 2 y los 7 años), correspondiente a la etapa preoperacional, se basa en la obediencia a la autoridad. Los niños pequeños piensan de manera rígida acerca de los conceptos morales, como son egocéntricos no pueden imaginar más de una manera de considerar un aspecto moral, creen que las reglas vienen de las autoridades adultas y que no pueden torcerse o cambiarse, que la conducta es correcta o equivocada y que cualquier ofensa (como la de Augusto) merece castigo, sin importar la intención. La segunda etapa (de los 7 u 8 a los 10 u 11 años, correspondiente con la etapa de las operaciones concretas), se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación. A medida que los niños interactúan con gente y se ponen en contacto con una gama más amplia de puntos de vista, empiezan a descartar la idea de que existe una única norma absoluta de lo correcto y lo incorrecto y desarrollan su propio sentido de la justicia basada en la imparcialidad o tratamiento igual para todos. Como pueden considerar más de un aspecto de una situación, hacen juicios morales más sutiles, tales como tomar en consideración la intención detrás de la conducta de Augusto y Julián. La tercera etapa (entre los 11 o 12 años, cuando los niños se hacen más capaces de razonamiento formal), ahora la igualdad adopta un significado diferente para el niño, la creencia de que todos deberían ser tratados de igual manera gradualmente da lugar a la idea de equidad, de tomar en cuenta circunstancias específicas. De esa forma, un niño de esta edad podría decir que un niño de 2 años que derramó tinta sobre el mantel debería ser sometido a un estándar moral menos demandante que uno de 10 años que hiciera la misma cosa.

Con los años los niños aprenden a distinguir entre el bien y el mal, entre amabilidad y crueldad, generosidad y egoísmo. Un juicio moral maduro supone algo más que el aprendizaje mecánico de reglas y convenciones sociales, exige tomar decisiones respecto del bien y el mal (Craig y Don Baucum, 2001). Piaget definió la moral como el respeto de un individuo por las reglas del orden social y como el sentido de justicia, la cual consiste en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos. Según Piaget (1965), citado en Craig y Don Baucum, 2001, el sentido de la moral del niño proviene de la interacción entre sus estructuras incipientes de pensamiento y su experiencia social que se acrecientan gradualmente. El sentido moral se desarrolla en dos etapas: 1) Etapa del realismo moral (al inicio de la edad media), el niño piensa que todas las reglas han de obedecerse como si estuvieran grabadas en piedra, para él son cosas reales, indestructibles y no principios abstractos, por ejemplo, los juegos deben realizarse con estricto apego a las reglas. En esta etapa, el niño juzga además la moralidad de un acto a partir de sus consecuencias y no es capaz de juzgar las intenciones. Así un niño pequeño pensara que el niño que por accidente rompe 12 platos mientras pone la mesa tiene más culpa que uno que intencionalmente destroza un plato por simple enojo. 2) Etapa del relativismo moral (hacia el final de niñez media), ahora el niño comprende que los individuos de modo cooperativo crean y aceptan reglas y que éstas son susceptibles de cambio cuando es menester. Este conocimiento permite que el niño se dé cuenta de que no hay un bien ni un mal absoluto y que la moral no se basa en las consecuencias, sino en las intenciones.

3.6 - La familia

A pesar del tiempo que los niños pasan en la escuela, la familia continúa siendo el agente socializador más importante. Por otra parte, sus capacidades cognoscitivas en expansión les permiten aprender reglas y conceptos sociales aún más complejos, sin importar si lo aprenden explícitamente o implícitamente de la conducta de otras personas. El aprendizaje social ocurre en el contexto de relaciones unas veces estrechas y seguras, otras generadoras de ansiedad y en algunas ocasiones muy conflictivas (Craig y Don Baucum, 2001). Los niños en edad escolar pasan más tiempo fuera de casa que cuando eran menores y muestran menor

cercanía a sus padres. Con el aumento de familias con doble ingreso y familias monoparentales, el mayor énfasis en la educación y el apretado ritmo de la vida familiar, los niños pasan más tiempo que la generación anterior en la escuela, los centros de desarrollo infantil o en actividades organizadas. Tienen menos tiempo libre para el juego no estructurado y las actividades al aire libre. Gran parte del tiempo que padres e hijos pasan juntos está centrado en quehaceres: ir de compras, preparar comida, limpiar la casa y hacer la tarea. Aun así, el hogar y la gente con la que vive siguen siendo una parte importante en la vida del niño. Para entender al niño en la familia es necesario considerar el ambiente familiar, su atmósfera y su estructura y composición, las cuales a su vez son afectadas por lo que sucede más allá de las paredes de la casa (Papalia et al., 2004).

Atmósfera familiar: Las influencias más importantes del ambiente familiar en el desarrollo de los niños provienen de la atmósfera propia del hogar (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Demo, 1991, citados en Papalia et al., 2004).

Aspecto de la crianza: correulación y disciplina. A medida que cambia la vida de los niños, también cambian los problemas entre ellos y sus padres y la forma de resolverlos. En el curso de la niñez, el control de la conducta gradualmente cambia de los padres a los niños. La niñez intermedia es la etapa de transición a la correulación, en la cual los padres y el niño comparten el poder: los padres supervisan pero los niños ejercen autorregulación en cada momento (Maccoby, 1984, citado en Papalia et al., 2004). Los niños están más dispuestos a seguir las pautas de sus padres cuando reconocen que éstos son justos y se preocupan por su bienestar y que posiblemente saben más debido a su experiencia. La forma en que padres e hijos resuelven los conflictos puede ser más importante que los resultados específicos. Si el conflicto familiar es constructivo puede ayudar a los niños a ver la necesidad de reglas y norma de conductas, también aprenden que tipo de problemas vale la pena discutir y que estrategias pueden ser efectivas (Eisenberg, 1996, citado en Papalia et al., 2004).

Interacciones y relaciones del progenitor con el hijo: En el periodo escolar cambia la naturaleza de las interacciones entre progenitor e hijo. Los niños expresan un enojo menos directo contra sus padres y suelen sollozar, gritar o golpear menos que cuando eran pequeños. Los progenitores se preocupan menos por impulsar la autonomía y establecer rutinas diarias, y se concentran en cambio en los hábitos de trabajo y de aprovechamiento académico. El niño en edad escolar necesita que su conducta sea vigilada más sutilmente que antes, pero sigue siendo muy importante la supervisión de sus padres. Supervisar significa saber dónde está el niño y lo que hace, y si lo que está haciendo es correcto tanto socialmente como en relación con las tareas escolar y otras obligaciones. Se ha comprobado que los niños bien supervisados obtienen calificaciones más elevadas que sus compañeros (Craig y Don Baucum, 2001).

La familia y el estrés: Hay muchas situaciones que producen necesariamente estrés al niño y su familia: la pobreza, el divorcio, mudarse a una nueva ciudad, sufrir una enfermedad o lesión seria, crecer en un vecindario peligroso. Las familias adaptables y cohesivas, con patrones de comunicación abierta y buenas técnicas para la resolución de los problemas están mejor preparadas para sobrellevar esta clase de situaciones. También son importantes los sistemas de apoyo social, los vecinos, los parientes, las redes de amigos o los grupos de autoayuda. Desde otro punto de vista, el temperamento y las primeras características de la personalidad influyen en la capacidad del niño para afrontar los ambientes que generan estrés, por ejemplo, el primer día de clases es un acontecimiento trascendente en la vida del niño, la transición le causará menos estrés si sabe qué esperar y si puede utilizar esto como recurso de mayor madurez (Craig y Don Baucum, 2001).

Pobreza y crianza: La pobreza puede dañar el desarrollo de los niños a través de su impacto en el estado emocional de los padres, las prácticas de crianza y el ambiente familiar que crean (Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Brooks-Gunn et al, 1998 citados en Papalia et al., 2004). Es probable que los padres que viven en viviendas pobres (o que no tienen una), que han perdido el empleo, que están preocupados por la próxima comida y que sienten que no tienen control sobre su vida, se tornen ansiosos, deprimidos o irritables. Pueden volverse menos afectuosos, menos

sensibles con sus hijos; ejercer una disciplina inconsistente, severa y arbitraria; ignorar la buena conducta y prestar atención solamente al mal comportamiento. A su vez, los niños tienden a deprimirse, a tener problemas conductuales y a participar en actos antisociales. Las familias bajo presión económica tienen menor probabilidad de supervisar las actividades de sus hijos y la falta de supervisión se asocia con un mal desempeño en la escuela y ajuste social. La pobreza puede minar la confianza de los padres en sus habilidades para influir en el desarrollo de sus hijos, también puede hacer más difícil que las madres y los padres se apoyen entres sí en la crianza (Papalia et al., 2004).

Estructura familiar: La estructura o composición de las familias ha cambiado, en generaciones anteriores la gran mayoría de los niños crecía en familias tradicionales con dos padres casados, heterosexuales, biológicos o adoptivos. La estructura de la familia en sí misma no es la clave, la relación entre los padres y su habilidad para crear una atmósfera favorable afectan el ajuste de los niños más que la condición matrimonial (Bray y Hetherington, 1993; Bronstein et al., Dawson, 1991; Emery, 1998; Hetherington, 1989, citados en Papalia et al., 2004).

3.7- El niño en el grupo de pares

Durante los años preescolares los niños juegan juntos, pero en los años escolares el grupo de pares aumentan. Los grupos se forman de manera natural entre los niños que viven cerca o que van junto a la escuela. Los compañeros de juego por lo regular son parecidos a la posición socioeconómica y la edad, aunque el grupo de juego del vecindario puede incluir diversas edades. Los grupos por lo general son de puras niñas o puros niños. Los niños del mismo sexo tienen intereses comunes; las niñas por lo general son más maduras que los niños, y las niñas y los niños juegan y se hablan de manera diferente. Los grupos del mismo sexo ayudan a los niños a aprender conductas apropiadas para el género y a incorporar los roles de género en su autoconcepto. A medida que los niños comienzan a alejarse de la influencia de los padres, el grupo de pares abre nuevas perspectivas y los libera para hacer juicios independientes. Poner a prueba los valores que previamente habían

aceptado sin cuestionar, contra los de sus pares, los ayuda a decidir cuales mantener y cuales descartar. Al compararse con otros niños de su edad, los niños pueden valorar sus habilidades de manera más realista y obtener un sentido de autoeficacia más claro (Bandura, 1994 citado en Papalia et al., 2004). El grupo de pares ayuda a los niños a aprender como desenvolverse en la sociedad, como ajustar sus necesidades y deseos a los de otros, cuando ceder y cuando mantenerse firme, pero a veces puede tener efectos negativos. Por supuesto, cierto grado de conformidad a los estándares del grupo es saludable, no lo es cuando se vuelve destructivo o instiga a la gente a actuar contra su mejor juicio. Otra influencia negativa del grupo de pares puede ser una tendencia a reforzar el prejuicio: actitudes desfavorables hacia los extraños, en especial para los miembros de ciertos grupos raciales o étnicos. Ampliar la experiencia de los niños puede disminuir o eliminar el prejuicio (Papalia et al., 2004).

Popularidad: La popularidad adquiere mayor importancia en la niñez intermedia. Entonces los niños pasan más tiempo con otros niños y las opiniones de los pares afectan considerablemente su autoestima. Las relaciones con los pares en la niñez intermedia son certeros predictores del ajuste posterior. Es probable que los escolares que agradan a sus pares tengan un buen ajuste en la adolescencia. Los que tienen problemas para llevarse bien con los pares adquieren mayor probabilidad de desertar de la escuela, tener problemas con la justicia o desarrollar problemas psicológicos (Hartup, 1992; Kupersmidt y Coie, 1990; Morison y Masten, 1991; Newcomb, Bukowski y Patn, 1991; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Patee, 1993; Parker y Asher, 1987, citados en Papalia et al., 2004). Los niños que son populares por lo general tienen buenas habilidades cognitivas y un aprovechamiento elevado, son buenos para resolver problemas sociales, ayudan a otros niños y son asertivos sin ser problemáticos o agresivos. Son dignos de confianza, leales, claros y proporciona apoyo emocional. Sus habilidades sociales superiores hacen que otros disfruten de su compañía. Sin embargo, esta imagen no es universal, algunos varones agresivos o antisociales se encuentran entre los más populares en el salón de clases, lo cual sugiere que los criterios para la popularidad varían. Los niños pueden ser impopulares por muchas razones, algunas de las cuales no están por completo dentro de su control. Aunque ciertos niños impopulares son agresivos, otros son hiperactivos y desatentos, y otros son reservados (Dodge, Coie, Pettit y

Price, 1990; Masten y Coatsworth, 1998; Newcomb et al; Pope, Bierman y Mumma, 1992, citados en Papalia et al., 2004). Otros actúan de manera tonta o inmadura o ansiosa e insegura. A menudo son insensibles a los sentimientos de los otros niños y no se adaptan bien a las nuevas situaciones, algunos muestran un interés inadecuado por estar con grupos del otro sexo. Otros niños impopulares esperan no agrada y esto suele convertirse en una profecía que se realiza. A menudo es en la familia que los niños adquieren las conductas que afectan la popularidad. Los padres con autoridad suelen tener hijos más populares que los padres autoritarios. Los hijos de padres autoritarios que castigan y amenazan es probable que amenacen o actúen con maldad hacia otros niños; son menos populares que los niños cuyos padres con autoridad razonan con ellos y tratan de ayudarlos a entender cómo puede sentirse otra persona.

Amistad: Las amistades ayudan al niño a aprender conceptos y habilidades sociales, así como a fortalecer la autoestima. Las amistades ofrecen una estructura para la actividad; refuerzan y consolidan normas, actitudes y valores de grupo; sirven de fondo a la competencia individual y colectiva (Hartup, 1970^a, 1996, citado en Craig y Don Baucum, 2001). Los niños con amistades satisfactorias y estables muestran actitudes más positivas ante la escuela y logran un mayor aprovechamiento académico. Los niños buscan amigos como ellos: de la misma edad, sexo, grupo étnico y con intereses comunes. Un amigo es alguien por quien el niño siente afecto, con quien está cómodo, con quien disfruta haciendo cosas y con quien puede compartir sentimientos y secretos. Los amigos se conocen bien, se tienen confianza, tienen un sentido de compromiso mutuo y se y se tratan como iguales. La amistad es importante porque con sus amigos los niños aprenden a comunicarse y a cooperar. Aprenden acerca de sí mismo y los demás. Pueden a ayudarse a pasar por transiciones estresantes, como empezar en una nueva escuela o ajustarse al divorcio de los padres. La amistad ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos, y los niños que se sienten bien respecto a sí mismo les resulta más sencillo hacer amigos. El rechazo de los pares y la falta de amigos en la niñez intermedia pueden tener efectos a largo plazo. En un estudio longitudinal, niños de quinto grado que no tenían amigos alcanzaban una probabilidad mayor que sus compañeros de mostrar síntomas de depresión en la edad adulta temprana. Los jóvenes adultos que habían tenido amigos en la niñez tenían mayor autoestima (Bagwell, Newcomb y Bukowski,

1998, citados en Papalia et al., 2004). Los conceptos de amistad de los niños y las formas en que actúan con sus amigos cambian con la edad, lo cual refleja crecimiento cognoscitivo y emocional. Los amigos preescolares juegan juntos, pero la amistad entre escolares es más profunda y más estable. Los niños no pueden ser o tener verdaderos amigos hasta que alcanzan la madurez cognoscitiva para considerar las opiniones y necesidades de las otras personas tanto como las propias (Hartup, 1992; Hartup y Stevens, 1999; Newcomb y Bagwell, 1995 citados en Papalia et al., 2004). Los niños en edad escolar distinguen “mejores amigos”, “buenos amigos” y “amigos causales” a partir de qué tan cercanos son y cuánto tiempo pasan juntos. Los niños de esta edad por lo general tienen de tres a cinco mejores amigos con quienes pasan la mayor parte de su tiempo libre, pero usualmente sólo juegan con uno dos a la vez. Las niñas en edad escolar se preocupan menos por tener muchas amigas que por tener unas cuantas amigas cercanas en quien confiar. Los varones tienen más amistades, pero tienden a ser menos cercanas y afectuosas (Furman, 1982; Furman y Buhrmester, 1985; Hartup y Stevens, 1999 citados en Papalia et al., 2004). Robert Selman (1976, 1981 citado en Craig y Don Baucum 2001), estudió las amistades de niños de siete a doce años. El método que empleó fue contarles historias a los niños concernientes a un dilema de relación y luego plantearles preguntas para evaluar su concepto de los demás, su autoconocimiento y capacidad para reflexionar, sus ideas de la personalidad y sus ideas sobre la amistad. Con base en las respuestas de los niños Selman, describió cuatro etapas de la amistad, las cuales se muestran en la tabla 3.

Tabla 3 Etapas del desarrollo de la amistad propuestas por Selman.

Etapa	Edad	Características
1	6 años en adelante	La amistad se basa en factores físicos o geográficos; el niño es egocéntrico y no entiende los puntos de vista de otros.
2	7-9 años	La amistad comienza a basarse en la reciprocidad y en la conciencia de los sentimientos ajenos; empieza a fundarse en las acciones sociales y en la evaluación mutua.
3	9-12 años	La amistad se basa en una auténtica reciprocidad; a los amigos se los considera personas que se ayudan unos a otros; se evalúan mutuamente las acciones; aparece el concepto de confianza.
4	11-12 años	La amistad se concibe como una relación estable y continua que se basa en la confianza; el niño puede observar la relación desde puntos de vista de terceras personas.

Los cambios en el desarrollo de las amistades del niño se fundan en la capacidad de adoptar el punto de vista de otra persona. La capacidad de inferir los pensamientos, las expectativas y las intenciones de los otros contribuyen a entender lo que significa ser amigo. Los niños que son capaces de ver las cosas desde la perspectiva ajena están en mejores condiciones para establecer relaciones sólidas y estrechas con la gente (Craig y Don Baucum, 2001).

3.8- Síntesis del capítulo 3 Infancia media

La niñez media, edad que abarca de los seis años a los doce años. El crecimiento se hace más lento, mejoran la fuerza y las habilidades atléticas, los cambios diarios pueden no ser evidentes. A nivel cognitivo, a medida que avanza el desarrollo, disminuye el egocentrismo. Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje, el autoconcepto se torna más complejo, afectando la autoestima. Los pares adquieren gran importancia (Papalia et al., 2004). Al compararse con otros niños de su edad, los niños pueden valorar sus habilidades de manera más realista y obtener un sentido de autoeficacia más claro (Bandura, 1994 citado en Papalia et al., 2004). El grupo de pares también puede tener efectos negativos. Es usual que en compañía de los pares los niños inicien patrones de conducta antisociales.

Entre los seis y siete años, de acuerdo con Piaget, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas, llamada así porque ahora los niños pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). Los niños piensan de manera más lógica que antes porque pueden considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo todavía están limitados a pensar en situaciones reales en el aquí y ahora. Los niños en la etapa de operaciones concretas realizan muchas tareas a un nivel mucho más alto del que podían en la etapa preoperacional, tiene mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo y de la conservación (Papalia et al., 2004). El pensamiento es menos intuitivo y egocéntrico y se vuelve más lógico, éste empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el niño percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias, puede evaluar relaciones de causalidad, si tiene frente a sí el objeto o situación concreta y si puede ver los cambios a medida de que ocurren (Craig y Don Baucum, 2001).

Con respecto a la familia, a pesar del tiempo que los niños pasan en la escuela, la familia continúa siendo el agente socializador más importante (Craig y Don Baucum, 2001). Con el aumento de familias con doble ingreso y familias

monoparentales, el mayor énfasis en la educación y el apretado ritmo de la vida familiar, los niños pasan más tiempo que la generación anterior en la escuela o en actividades organizadas, teniendo menos tiempo libre para el juego no estructurado (Papalia et al., 2004).

En cuanto a la amistad, dicho vínculo ayuda al niño a aprender conceptos y habilidades sociales, así como adquirir autoestima. Las amistades ofrecen una estructura para la actividad; refuerzan y consolidan normas, actitudes y valores de grupo; sirven de fondo a la competencia individual y colectiva (Hartup, 1970^a, 1996, citado en Craig y Don Baucum, 2001). La amistad es importante porque con sus amigos los niños aprenden a comunicarse y a cooperar. Aprenden acerca de sí mismo y los demás. Pueden ayudarse a pasar por transiciones estresantes, como empezar en una nueva escuela o ajustarse al divorcio de los padres. La amistad ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos, y los niños que se sienten bien respecto a sí mismo les resulta más sencillo hacer amigos. El rechazo de los pares y la falta de amigos en la niñez intermedia pueden tener efectos a largo plazo. Los conceptos de amistad de los niños y las formas en que actúan con sus amigos cambian con la edad, lo cual refleja crecimiento cognoscitivo y emocional (Papalia et al., 2004).

MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 4

Metodología

4. 1. Objetivos e hipótesis

El presente trabajo de tesina tuvo como objetivo general explorar el estrés cotidiano infantil y las creencias de autoeficacia en una muestra de escolares del nivel primario de la ciudad de Mendoza, comprendidos en las edades de 10 a 12 años.

En este marco, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1-Explorar en qué ámbitos los niños perciben estrés (familiar, escolar o salud) en una muestra de escolares de 10 a 12 años de la ciudad de Mendoza.

2 - Describir los niveles de autoeficacia académica, social y deportiva en una muestra de niños de nivel primario en las edades comprendidas de 10 a 12 años de la ciudad de Mendoza.

3 - Analizar las posibles diferencias en las variables estrés cotidiano infantil y creencias de autoeficacia según el género.

4 - Analizar si existe en la muestra relación entre el estrés y la autoeficacia.

Se proponen estos objetivos con la hipótesis de que más autoeficacia se relaciona con menos estrés.

4. 2. Diseño de investigación

4.2.1- Diseño metodológico

Diseño: La metodología que se utilizó fue cuantitativa (Sampieri, Collado & Lucio 2010).

Tipo de estudio: Descriptivo transversal. Es descriptivo ya que describe tendencia de un grupo o población (Sampieri, Collado & Lucio, 2010). Lo que se busca en esta investigación es medir y describir el estrés cotidiano infantil, conocer en cuáles de los ámbitos (familiar, académico y salud) estrés y el nivel de autoeficacia en un grupo de niños de nivel primario en las edades comprendidas de 10 a 12 años de la ciudad de Mendoza. Es transversal porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Sampieri, Collado & Lucio 2010). En esta investigación se recolectan datos en un grupo de niños de nivel primario en las edades comprendidas entre 10 a 12 años de la ciudad de Mendoza.

4. 3. Participantes y muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística, con niños de 10 a 12 años que asisten a una escuela primaria de la ciudad de Mendoza de turno mañana y tarde. Los participantes fueron seleccionados por su disponibilidad.

Los niños participantes pertenecían a quinto, sexto y séptimo grado de una escuela primaria, que recibe aporte estatal, es una escuela de educación pública de gestión privada, ubicada en el departamento de Guaymallén, Provincia de Mendoza, República Argentina. Dicha institución es calificada por la Dirección General de Escuelas como urbana, y tiene nivel inicial, primario y secundario.

La muestra quedó conformada por 45 niños de 10 a 12 años de edad, diferenciados por sexo en 27 varones y 18 niñas, todos de nacionalidad argentina. La frecuencia por edades es la siguiente: el 51.1 % tenían 12 años, 14 de ellos tenían 11 años, es decir el 31.1 % y el 17.8 % tenían 10 años. La muestra presenta una media de 11 años de edad, con una desviación estándar de 0.75, en el gráfico 1 se presenta el porcentaje de las edades.

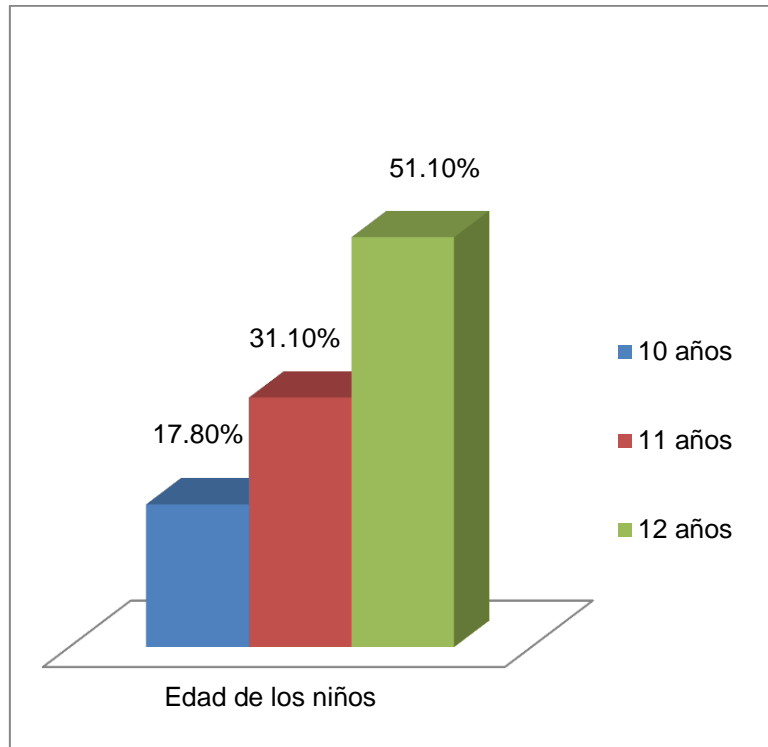


Gráfico 1

Edad de los niños participantes

De los niños participantes el 82.2 % pertenecía al turno tarde y tan sólo 8 niños, el 17.8 % cursaba en el turno mañana. En el gráfico 2 se presentan la distribución de los niños por horario de cursado.

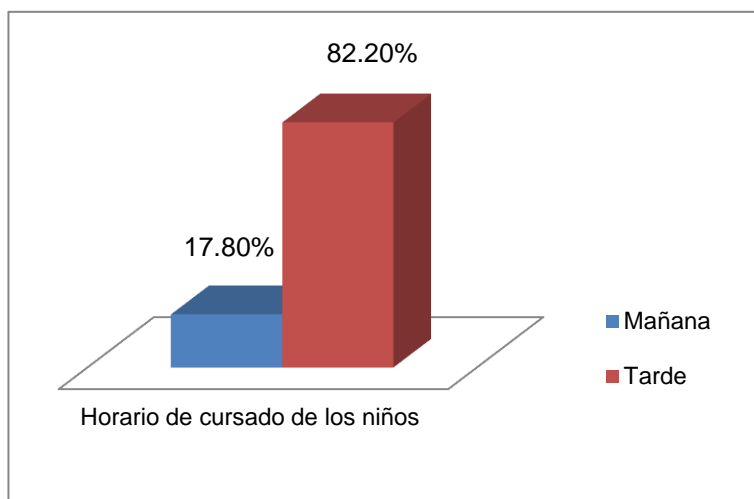


Gráfico 2

Distribución de los niños por horario de cursado

Se tomaron indicadores para caracterizar en nivel sociocultural de la muestra, los datos extraídos consisten en el nivel de escolaridad y ocupación laboral de los padres del escolar, lugar de residencia del escolar, nacionalidad del escolar y tipo de familia del escolar. Los resultados mostraron, que el 58.1 % de los alumnos tienen lugar de residencia en el departamento de Guaymallén, un 14% (6 niños) reside en el departamento de Las Heras, el 9.3% reside en el departamento de Godoy Cruz y departamento de Maipú, tan sólo 3 niños (el 7%), tiene lugar de residencia en Ciudad de Mendoza y por último 1 niño reside en el departamento de San Martín. En el gráfico 3 se presentan los lugares de residencia de los niños participantes de la muestra.

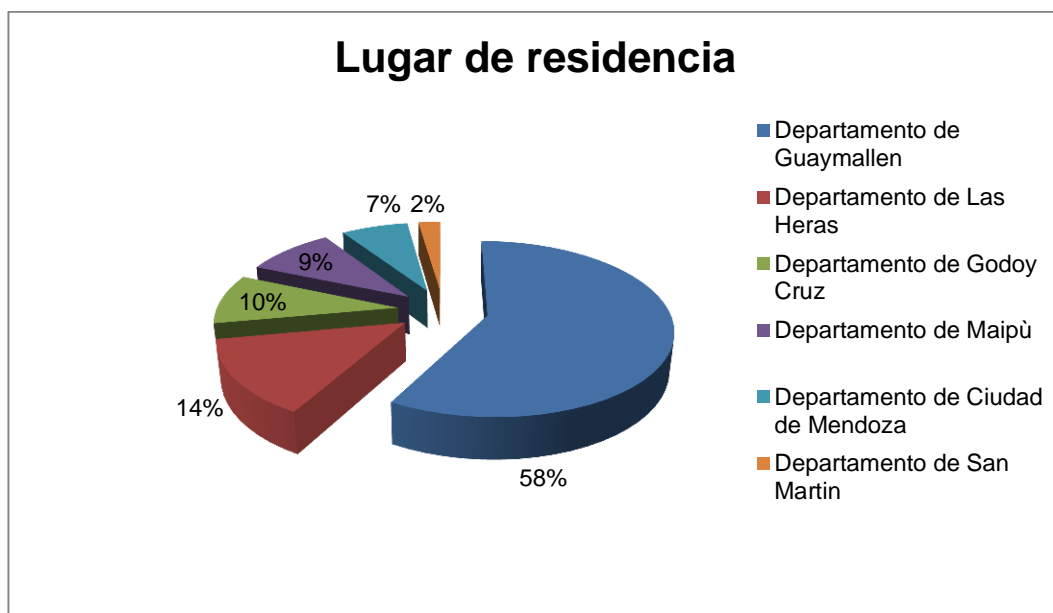


Gráfico 3

Lugar de residencia de los niños participantes de la muestra.

Con respecto al tipo de familia en la que viven los niños se pudo observar que el 55.8% es decir 24 de los niños participantes vive en una familia nuclear biparental, el 16.3% vive en una familia nuclear monoparental con otros familiares, 6 niños es decir 14% vive en una familia nuclear monoparental, el 9.3% de los niños vive en una familia nuclear biparental con otros familiares y solamente 2 niños vive en una familia ensamblada. En el gráfico 4 se presentan la distribución de los participantes por tipo de familia.

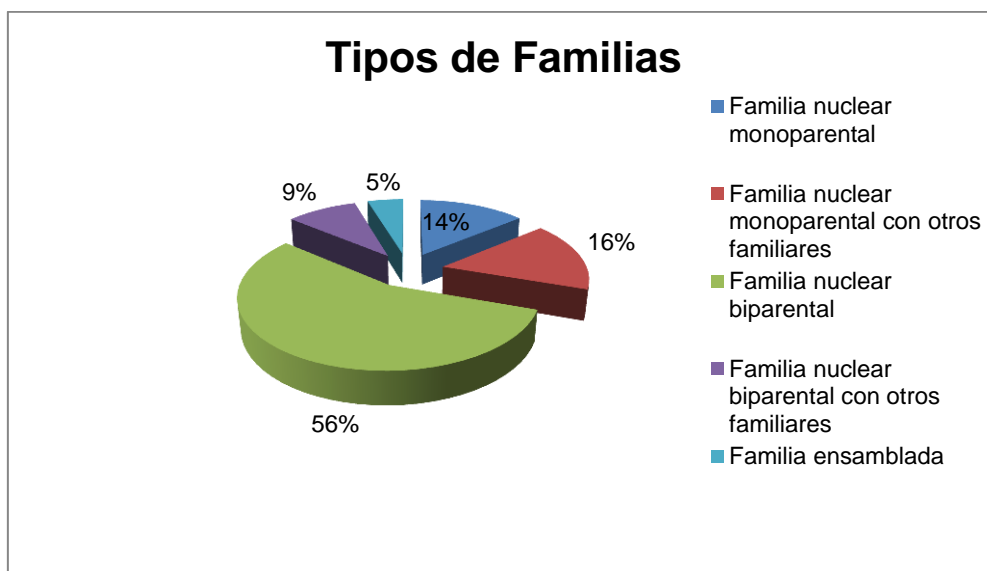


Gráfico 4

Distribución de los participantes por tipo de familia.

En cuanto a los datos socioculturales de los padres de los niños participantes en lo que se refiere a nivel de educación alcanzada se observa que 3 padres es decir el 8.1 % tienen el primario completo y un porcentaje muy bajo tan sólo el 5.4% o sea 2 padres no ha terminado el primario; en lo que se refiere a las madres el 9.8% (4 madres), posee el primario completo y al igual que los padres sólo 2 madres presentan el primario incompleto; en cambio en lo que respecta al secundario tanto en madres como en padres se puede observar que un porcentaje mayor tienen el secundario completo, en los padres el 43.2% de la muestra es decir 16 padres tienen el secundario completo y 4 padres no lo han terminado al secundario; en las madres se observa que 13 de ellas han finalizado el secundario y que solamente 7 presentan el secundario incompleto; y para ir finalizando con el nivel de educación alcanzado en lo que respecta al nivel terciario/universitario se observa que son más las madres las que han finalizado el terciario/universitario en comparación con los padres, es decir que sólo 7 padres han terminado el terciario/universitario y el 13.5 % (5 padres), presenta el terciario/universitario incompleto, pero en las madres se observa que 11 de ellas han terminado el terciario/universitario y solo 4 madres no lo han terminado.

Como síntesis, se puede decir que la mayor cantidad de padres/madres se ubicaron en el nivel secundario (completo/incompleto), le siguen una franja menor en lo que es terciario/universitario (completo/incompleto) y sólo 4 padres no poseen el primario completo. En el gráfico 6 se presentan el nivel de educación alcanzado por los padres de los niños de la muestra.

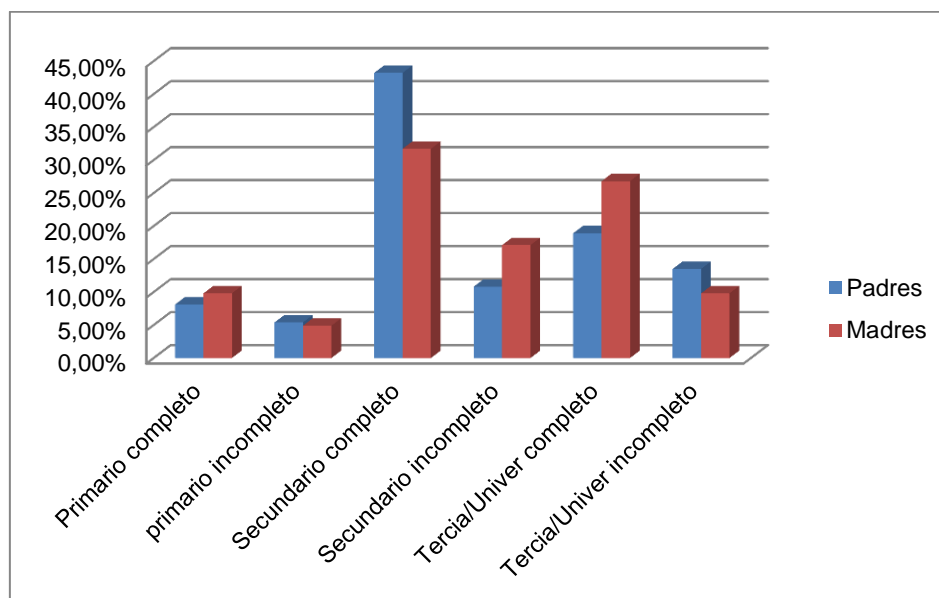


Gráfico 6

Nivel de educación alcanzado por los padres de los niños de la muestra.

Continuando con la descripción de los datos socioculturales de los padres en lo que se refiere a la condición laboral se observa que el 65.8 % es decir 25 padres son empleados, sólo 2 de ellos poseen un oficio y el 28.9 % son independientes. En cuanto a las madres se puede observar que en su gran mayoría un 52.4 % trabajan como empleadas, un porcentaje muy pequeño 1 de ellas es estudiante, un 28.6 % es decir 12 madres son amas de casa y el 16.7 % son independientes.

A modo de síntesis se puede observar que padres y madres poseen trabajo, centrándose una franja mayor siendo empleados, en la parte independiente son más los padres con trabajos independientes que las madres, en cuanto a trabajos de

algún oficio son sólo 2 padres y finalizando con las madres en ellas se observan 12 son amas de casa y 1 sola es estudiante. En el gráfico 7 se presentan la condición laboral de los padres de los niños participantes.

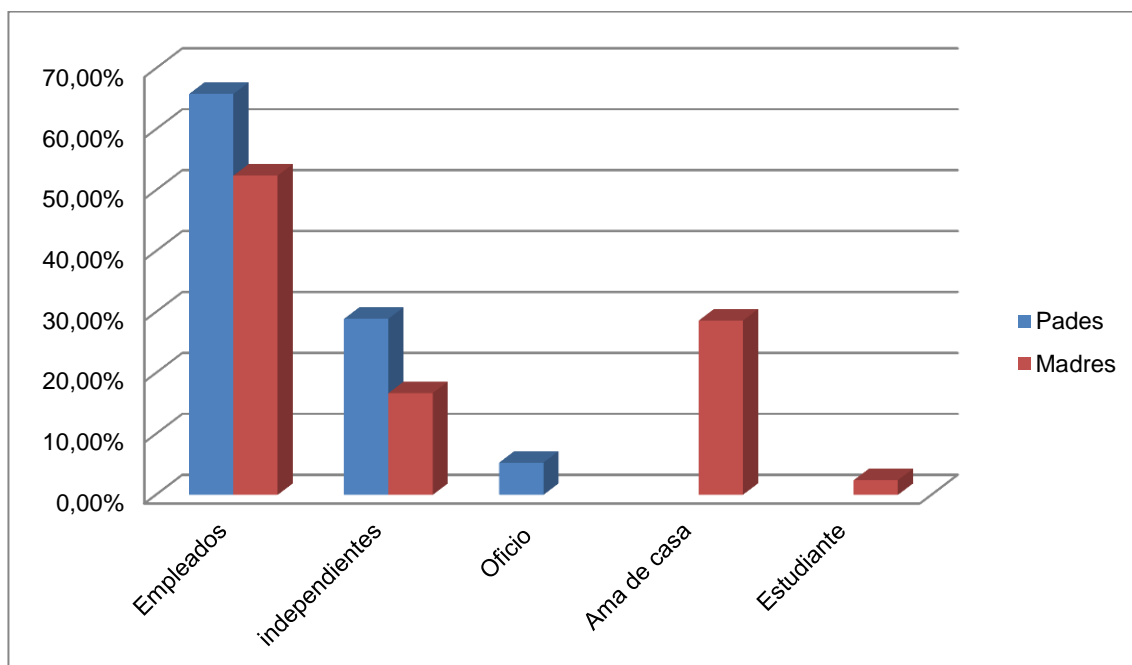


Gráfico 7

Condición laboral de los padres de los niños participantes.

4. 4. Instrumentos de evaluación. Descripción y propiedades psicométricas

4.4.1 Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI), (Apéndice 1).

Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011). El IECI se centra en la evaluación de los estímulos estresores y de las respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se emiten en la infancia al sufrir la acción de dichos estresores.

Dicho instrumento proporciona una puntuación total de Estrés cotidiano, junto con tres puntuaciones parciales: 1) Problemas de salud y Psicosomáticos, 2) Estrés en el ámbito escolar, 3) Estrés en el ámbito familiar. El IECI consta de 22 ítems dicotómicos (SI/NO) que describen la ocurrencia de diversos sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria con el entorno, susceptibles de una reacción emocional y que pueden afectar de forma negativa al desarrollo de los niños en edad escolar. El IECI es, por tanto, una herramienta indicada para la detección del estrés, con objeto de realizar acciones de prevención e intervención en la escuela y en la clínica, así como realizar estudios de investigación sobre la incidencia y las repercusiones del estrés cotidiano en los escolares.

4.4.2 Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004), (Apéndice 2)

Esta fue diseñada con el propósito de detectar cuán capaces o eficientes se consideran los niños para realizar con éxito diferentes actividades. Está constituida por 18 ítems a los que el niño deberá marcar con una cruz en “SI (si está de acuerdo con el contenido de la frase), “A VECES” (si está más o menos de acuerdo) o “NO” (si no está de acuerdo). La misma permite, además, la evaluación de la autoeficacia en las siguientes áreas: social, deportiva y escolar. La población a partir de la cual se diseñó y estandarizó esta prueba es de niños entre 8 y 13 años de edad, de las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos (Argentina). Su consistencia interna se midió a través del coeficiente *alpha* de Cronbach, encontrando un nivel satisfactorio de homogeneidad ($\alpha=.81$). Se obtuvieron del mismo modo resultados aceptables en la evaluación de la fiabilidad de cada subescala, a pesar del escaso número de ítems que las componen: Autoeficacia deportiva, $\alpha =.73$; Autoeficacia académica, $\alpha=.76$ y Autoeficacia social, $\alpha= .74$ (Oros, 2004).

4.4.3- Registros escolares e información de los alumnos

Se utilizaron los registros oficiales escolares para recoger datos socioculturales de los participantes. Los datos extraídos consisten en el nivel de

escolaridad y la ocupación laboral de los padres del escolar, lugar de residencia del escolar, nacionalidad del escolar y en lo que se refiere al tipo de familia del escolar esta información se puede obtener gracias a la información escrita y/o verbal suministrada por los mismos alumnos participantes.

4. 5. Procedimiento

4.5.1- Procedimiento ético

Al iniciar este trabajo de tesina, se contactó al docente de campo de una escuela estatal y urbana, de nivel primario, ubicada en el Gran Mendoza, para solicitar autorización para realizar el trabajo de tesina en dicho establecimiento.

Se tuvo una primer reunión con el docente al cual se le explicó en qué consistiría el trabajo de tesina y como sería la metodología de trabajo. A su vez este docente explicó al cuerpo directivo del colegio en qué consiste dicho trabajo de tesina. Luego este docente informa que la autorización esta aceptada y solicitó que antes de comenzar se eleve una nota a los directivos del colegio explicando la temática y la metodología de trabajo en el colegio, con los docentes y niños. Se presentó la nota en donde se explicó a los directivos los objetivos y alcances de la investigación, así como las consideraciones éticas a tener en cuenta en la metodología de trabajo y se solicitó la posibilidad de contar con la participación de los alumnos de quinto, sexto y séptimo grado del nivel primario de ambos turnos en las edades comprendidas desde los 10 a los 12 años de edad.

Una vez que se obtuvo el permiso para trabajar con los alumnos de esta escuela de ambos turnos de quinto, sexto y séptimo, se procedió a enviar a todos los alumnos de cada grado autorizaciones con el fin de que los padres o responsables legales expresaran el consentimiento escrito necesario para que los menores participaran en del trabajo de investigación, como esta decisión debe ser libre e informada, en esta notificación se explicó brevemente en qué consiste la

investigación y el trabajo con los estudiantes; dejando abierta, además, la posibilidad a los padres que lo requirieran de tener una entrevista con la tesinista para brindarles mayor información y aclarar cualquier duda. Asimismo, se dejó constancia que en la investigación no se realizaran psicodiagnóstico, ni tratamiento psicológico. Además desde el colegio permitieron en las reuniones de entrega de libreta explicarles personalmente a los padres de los niños en qué consistiría dicha investigación con los fines de llevar más claridad e información a los padres.

El trabajo se llevó a cabo con aquellos alumnos que fueron autorizados, es decir que devolvieron esta notificación firmada y estuvieron dispuestos en todo momento a participar. De este modo, la muestra quedó conformada por un total de 45 (cuarenta y cinco) estudiantes. El trabajo con los alumnos consistió en la administración de dos técnicas psicológicas: el Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011) y la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004). Asimismo, se consultaron los registros oficiales escolares a fin de consignar datos socioculturales como nivel educativo de los padres y ocupación, lugar de residencia del escolar, nacionalidad del escolar y tipo de familia del escolar.

Se trabajó con los alumnos teniendo especial cuidado en interferir lo menos posible en el desarrollo de las clases así como que no perdieran horarios de materias especiales, exámenes, explicaciones de temas nuevos, recreos, etcétera. Se les informó a los directivos del colegio, docentes, padres y niños participantes que su libertad, integridad y privacidad son resguardadas, se mantuvo la confidencialidad de los datos de los participantes; en todo momento los niños expresaron su libre consentimiento para participar; se solicitó el consentimiento informado del niño y teniendo en cuenta la preservación de la integridad psicológica de los niños se les informó que en caso que sintieran aprensión o quisieran interrumpir la sesión de evaluación podían hacerlo.

4.5.2- Procedimiento de administración y puntuación de los instrumentos de evaluación

Las técnicas fueron administradas en pequeños grupos, los cuales reunían a los alumnos autorizados, en horarios previamente pautados con los docentes de quinto, sexto y séptimo grado de turno tarde y mañana, los cuales gracias a su colaboración y disposición prestada permitió llevar a cabo el trabajo en la forma y tiempo planificada.

Una vez entregadas las técnicas a los alumnos previamente a que las completaran se les daba una explicación de dicha técnica y se les brindaba ejemplos de las mismas a fin de homogenizar el proceso de administración de los mismos. De este modo, luego de la consigna que estipula cada técnica, en caso de que surgieran dudas en los alumnos frente a las mismas cuestiones, se pudo brindar a todos ellos una misma respuesta.

La puntuación de las respuestas que brindaron los estudiantes a cada técnica, se llevó a cabo siguiendo el procedimiento que cada instrumento establece. Respecto al Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI), las respuestas afirmativas reciben una puntuación de 1 y las respuestas negativas reciben una puntuación de 0. El (IECI) proporciona tres puntuaciones parciales correspondientes a las escala de: problemas de salud y psicosomáticos, estrés en el ámbito escolar y estrés en el ámbito familiar y se obtienen sumando el número de respuestas afirmativas dadas a los ítems de cada una de las escalas, los ítems que componen la escala problemas de salud y psicosomáticos son: ítem 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22; los ítem que compone la escala estrés en el ámbito escolar son: ítem 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20; los ítem que componen la escala estrés en el ámbito familiar son: ítem 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21. Además, el (IECI) también proporciona una puntuación total denominada "Estrés total". Esta puntuación se obtiene sumando las puntuaciones de las tres escalas (Salud + Escolar + Familiar) o contando el número total de respuestas afirmativas dadas en los 22 ítems que componen el test.

En cuanto a la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil, en los ítems 1, 3, 4, 7, 10, 13 y 18, a las respuestas “Sí” se les asigna un valor de 3 puntos, a las respuestas “A veces” un valor de 2 puntos y a las respuestas “No” se les asigna 1 punto. En el resto de los ítems (2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16 y 17), se invierten los valores, asignándoles a las respuestas “Sí” 1 punto, “A veces” 2 puntos y “No” 3 puntos. Para obtener un valor diferenciado por dimensión, para Autoeficacia Deportiva se suman los ítems 1, 4, 7, 10, 13 y 18; para la dimensión de Autoeficacia Académica los ítems 2, 6, 9, 11, 15 y 17; y para la dimensión de Autoeficacia Social los valores de los ítems 3, 5, 8, 12, 14 y 16.

4.5.3- Procedimientos de análisis de los datos

Los instrumentos de evaluación una vez que fueron puntuados, sus datos se cargaron en sistemas operativos para su análisis y evaluación. Para ello se utilizó el programa informático SPSS versión 15 y el programa Microsoft Office Excel 2007.

4-5-4- Análisis preliminar de los datos

Como primer paso, se evaluó a frecuencia de valores ausentes. No se registraron valores ausentes en las variables. Como segundo paso se evaluó la confiabilidad de las mediciones para la muestra en estudio. En lo que respecta a la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil el alfa obtenido en autoeficacia total fue .78, en la dimensión autoeficacia social se obtuvo un alfa de .79, en autoeficacia académica el alfa fue de .85 y en la autoeficacia deportiva el alfa fue de .69. Todo ello nos indica que las mediciones obtenidas eran válidas y confiables en esta muestra.

Se evaluó la confiabilidad de las mediciones obtenidas mediante el Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI). El Inventario proporciona una puntuación total denominada “Estrés total”. Esta puntuación se obtiene sumando las puntuaciones de las tres escalas (Salud + Escolar + Familiar) o contando el número total de

respuestas afirmativas dadas en los 22 ítems que componen el test, cuando se realiza el análisis de confiabilidad de estrés total y de cada ámbito (familiar, salud y escolar) como el alfa no llegó a .60 se procedió a descartar algunos ítems, quedando conformado el estrés total por 17 ítems, (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21 y 22), siendo eliminados los ítems 3, 10, 11, 12, 17. En lo que respecta puntuaciones parciales correspondientes a las escala de: problemas de salud y psicosomáticos, conformada por los ítems ítem 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, estrés en el ámbito escolar conformado por los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 y estrés en el ámbito familiar conformada por los ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, cuando se realiza el análisis de confiabilidad se procedió a dejar de lados distintos ítems de cada escala con la finalidad de que el alfa llegara a .60, quedando la escala de problemas de salud y psicosomáticos conformada por los ítems 1, 4, 16, 19 y 22, con un alfa de .65, la escala estrés en el ámbito escolar quedo conformada por los ítems 2, 5, 8, 14 y 20 con un alfa de .65 y al escala estrés en el ámbito familiar quedo conformada por los ítems 6, 9, 15, 18 y 21 con una alfa de .64.

RESULTADOS

CAPITULO 5

Presentación de resultados

5. 1. Estrés cotidiano infantil en niños de 10 a 12 años

En el presente trabajo de tesina se propuso como primer objetivo explorar en qué ámbitos los niños perciben estrés (familiar, escolar o salud). Como se mencionó en el apartado teórico en población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002). En el ámbito de salud se hallan sucesos tales como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos y preocupación por la imagen corporal. Respecto al ámbito escolar, se contemplan estresores tales como problemas en la interacción con el profesorado, dificultades en la realización de las tareas académicas, realización de exámenes, presiones académicas, bajas calificaciones escolares, cometer errores ante los compañeros y exceso de actividades extraescolares. Asimismo, se incluyen estresores relativos a las dificultades en las relaciones con iguales, como falta de aceptación de los iguales, peleas y situaciones de ridiculización o burla. En cuanto al ámbito familiar, la literatura especializada señala estresores como dificultades económicas, falta de supervisión de los padres o soledad en el hogar y continuas peleas entre hermanos. La evaluación de los citados estresores es necesaria para desarrollar acciones de detección, prevención e intervención del estrés cotidiano en los escolares (Trianes et al., 2012).

Para evaluarlos como se escribió en el apartado metodológico se utilizó el IECI (Inventario de estrés cotidiano infantil), el cual se centra en la evaluación de los estímulos estresores y de las respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se emiten en la infancia al sufrir la acción de dichos estresores. Se dividieron los puntajes posibles en las tres escalas del instrumento, se dividieron en tres niveles, a fin de estudiar la distribución de los escolares en cada variable, quedando conformada la variables de estrés ámbito escolar, familiar y salud con un nivel bajo, formado por los puntaje 0 y 1, un nivel medio, formado por los puntaje 2 y 3 y un nivel alto, formado por los puntajes 4 y 5.

5.1.2 Estrés cotidiano en el ámbito escolar

Los puntajes obtenidos del grupo en la variable estrés en el ámbito escolar oscilan entre cero y cinco, con una media de 1,18 y una desviación estándar de 1,35.

En el gráfico 8 se presentan los niveles de estrés en el ámbito escolar, cuyos resultados obtenidos por los niños muestran que más de la mitad de los niños (32 de ellos) presentó un nivel bajo de estrés en el ámbito escolar esto está representado por el 71.1%, el nivel medio está representado por un 20.0% de niños y sólo 4 niños presentaron un nivel alto de estrés en el ámbito escolar.

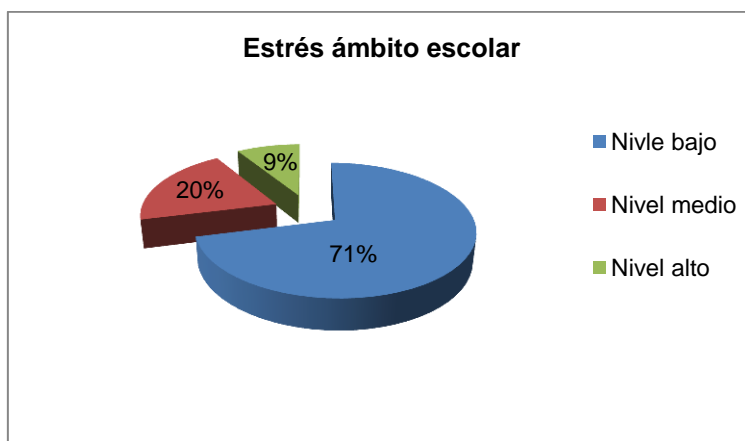


Gráfico 8

Niveles de estrés en el ámbito escolar de los niños participantes

En la tabla 4 se exhiben los resultados de la distribución de los niños participantes en la variable estrés cotidiano ámbito escolar según niveles.

Tabla 4

Distribución de los alumnos en estrés escolar según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	71.1
Medio	9	20.0
Alto	4	8.9
Total	45	100.0

5.1.3 Estrés cotidiano en el ámbito familiar

Los puntajes obtenidos del grupo en la variable estrés en el ámbito familiar oscilan entre cero y cinco, con una media de .73 y una desviación estándar de 1.13. Considerando los niveles descriptos, los resultados obtenidos por los niños en la

variable estrés en el ámbito familiar muestran que el 82.2% presentó un nivel bajo de estrés en el ámbito familiar, un 13.3% es decir 6 niños presentaron un nivel medio de estrés en el ámbito familiar y un 4.4% presentó un nivel alto de estrés en el ámbito familiar. En la tabla 5 se exhiben los resultados de la distribución de los alumnos participantes en la variable estrés cotidiano ámbito familiar según los niveles.

Tabla 5

Distribución de los alumnos en estrés familiar según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	82.2
Medio	6	13.3
Alto	2	4.4
Total	45	100.0

En el gráfico 9 se presentan la distribución de los alumnos participantes en la variable estrés en el ámbito familiar.

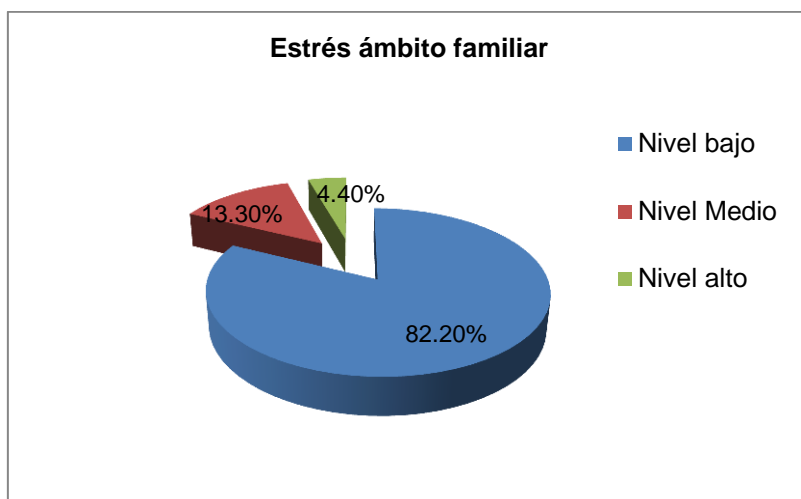


Gráfico 9

Estrés familiar alumnos participantes de la muestra según los niveles.

5.1.4 Estrés cotidiano en el ámbito salud

Los puntajes obtenidos del grupo en la variable estrés cotidiano ámbito salud oscilaron entre cero y cinco, con una media de 1.49 y una desviación estándar de 1.45. Considerando los niveles descriptos, los resultados obtenidos por los niños en la variable estrés cotidiano ámbito salud muestran que 25 niños es decir el 55.6% presentó un nivel bajo de estrés en el ámbito salud, un 33.3 % presentó un nivel medio de estrés en el ámbito salud y 5 niños presentaron un nivel alto de estrés en el ámbito salud. En la tabla 6 se exhiben los resultados de la distribución de los niños participantes en la variable estrés cotidiano ámbito salud según los niveles bajo, medio y alto.

Tabla 6

Distribución de los alumnos en estrés salud según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	25	55.6
Medio	15	33.3
Alto	5	11.1
Total	45	100.0

En el gráfico 10 se presentan la distribución de los niños de la muestra en la variable estrés cotidiano ámbito salud.

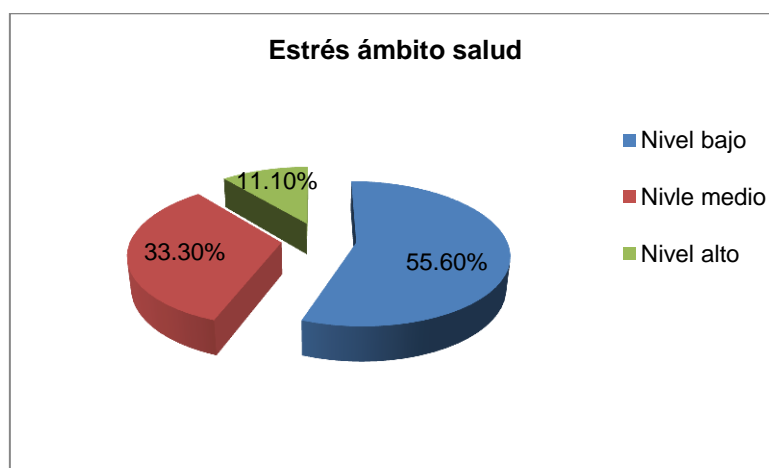


Gráfico 10

Estrés Salud niveles niños participantes del presente trabajo de tesina.

A modo de síntesis se observa que la mayoría de los niños participantes están ubicados en el nivel bajo de estrés en los tres ámbitos (escolar, familiar y salud), en cuanto al nivel medio, el ámbito salud es el que presenta más niños (15) en comparación con el ámbito escolar en el que hay 9 niños y ámbito familiar que son 6 niños y en lo que respecta al nivel alto de estrés la franja de niños que han presentado estrés alto en los tres ámbitos oscila entre el 4.4 % al 11.1%, es decir son

pocos los niños que presentan estrés alto en los ámbitos escolar, familiar o salud. En el gráfico 11 se presentan la distribución según los tres niveles de estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud de los alumnos participantes.

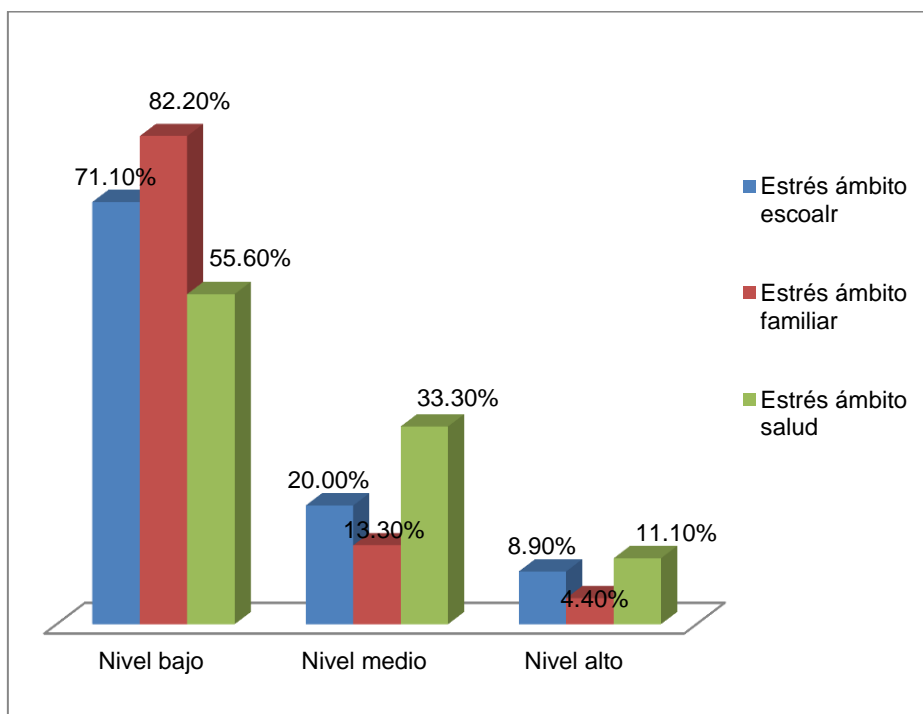


Gráfico 11

Estrés Escolar, Familiar y Salud de los niños participantes según los niveles.

5. 2. Creencias de autoeficacia en niños de 10 a 12 años de edad

El segundo objetivo del presente trabajo fue describir los niveles de autoeficacia académica, social y deportiva en una muestra de niños de nivel primario en las edades comprendidas de 10 a 12 años de Mendoza. Para ello se utilizó la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004). En cada subescala (social, deportiva y escolar) es posible obtener un puntaje mínimo, de 6 puntos, y un puntaje máximo, de 18 puntos. Los puntajes obtenidos en las variables autoeficacia social, deportiva y académica, se dividieron en tres niveles quedando conformados niveles bajo, medio y alto. El nivel bajo de creencias de autoeficacia engloba los

valores comprendidos entre 6 y 10 puntos; el nivel medio los valores entre 11 y 14 puntos y el nivel alto los valores entre 15 y 18 puntos.

En la gráfico 12 se presenta los niveles bajo, medio y alto de autoeficacia total obtenidas por los niños, cuyos resultados muestran que sólo 1 niño obtuvo un puntaje bajo de autoeficacia total, un 36.4% de los niños obtuvo un puntaje medio de autoeficacia total y más de la mitad de los niños de la muestra es decir 27 niños obtuvieron un puntaje alto de autoeficacia total.

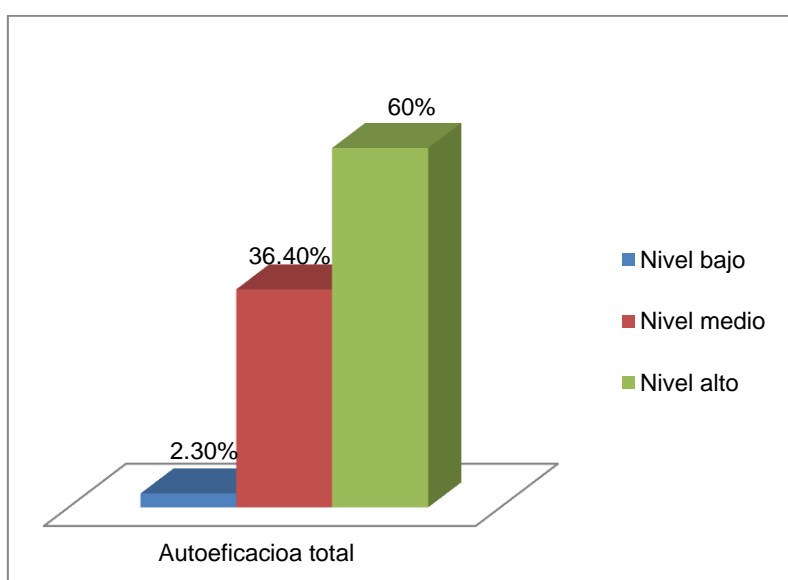


Gráfico 12

Niveles de autoeficacia total de los niños participantes

En la tabla 7 se presenta los niveles de la dimensión de autoeficacia total de los alumnos de la muestra del presente trabajo.

Tabla 7

Distribución de los alumnos en autoeficacia total según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	2.3
Medio	16	36.4
Alto	27	61.4
Total	44	100.0
Perdidos sistema	1	
Total	45	

5.2.1 Niveles de Autoeficacia social

En el gráfico 13 se presenta la distribución de los niños participantes del presente trabajo según los niveles bajo, medio y alto de autoeficacia social, cuyos resultados obtenidos por los niños muestran que un 6.7% de los niños obtuvo un puntaje bajo de autoeficacia social, en el nivel medio son 14 los niños que están en ese nivel y en el nivel alto se ubican más de la mitad de los niños participantes de la muestra es decir 28 niños que representan el 62.2% de la muestra total.

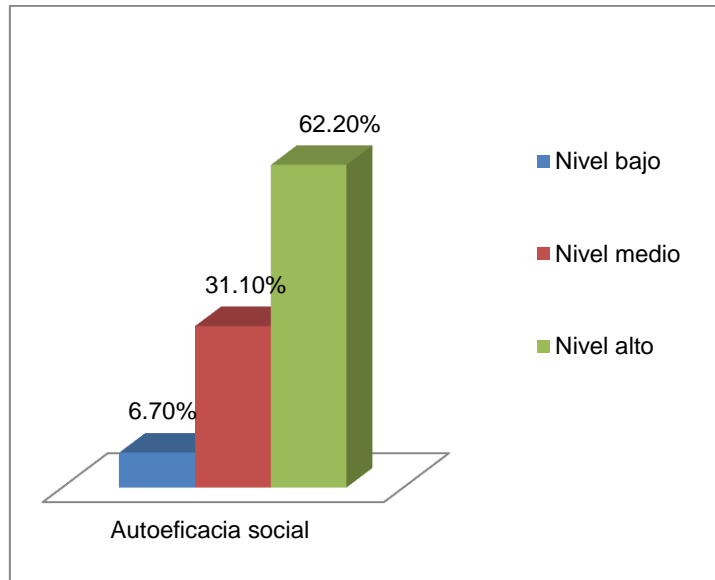


Gráfico 13

Niveles de autoeficacia social de los niños participantes

En la tabla 8 se presenta los niveles de la dimensión de autoeficacia social de los alumnos participantes.

Tabla 8

Distribución de los alumnos en autoeficacia social según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	6.7
Medio	14	31.1
Alto	28	62.2
Total	45	100.0

5.2.2 Autoeficacia académica niveles

Siguiendo con el análisis de las variables de autoeficacia por dimensión, en la dimensión de autoeficacia académica el porcentaje de niños que obtuvieron nivel bajo fue de un 8.9 %, en cambio en el nivel medio el porcentaje fue de 40% de los niños o sea 18 niños del total de la muestra y un porcentaje mayor se centró en el nivel alto que está representado por el 51.1 % de los niños participantes. En la tabla 9 se presenta los niveles de la dimensión de autoeficacia académica de los alumnos participantes del presente trabajo.

Tabla 9

Distribución de los alumnos en autoeficacia académica según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	8.9
Medio	18	40.0
Alto	23	51.1
Total	45	100.0

En el gráfico 14 se presenta la distribución de los niños en los niveles de autoeficacia académica.

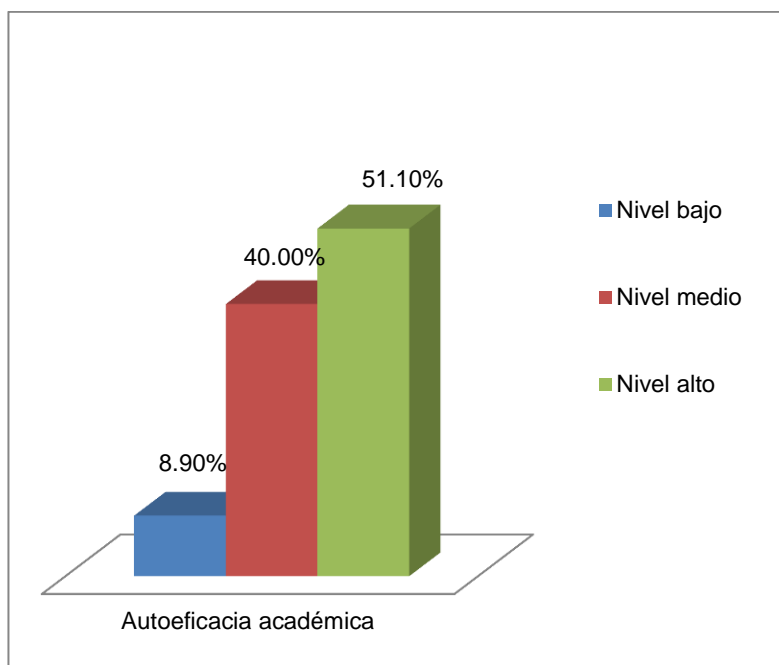


Gráfico 14

Niveles de autoeficacia académica de los alumnos participantes

5.2.3 Autoeficacia deportiva niveles

En cuanto a la variable autoeficacia deportiva según los niveles (bajo, medio y alto), los resultados obtenidos muestran que el 55.6 % es decir 25 de los niños obtuvo un nivel medio y el 44.4 % de los niños participantes obtuvo un nivel alto. En la tabla 10 se presentan los niveles de la dimensión de autoeficacia deportiva.

Tabla 10

Distribución de los alumnos en autoeficacia deportiva según niveles

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Medio	25	55.6
Alto	20	44.4
Total	45	100.0

En el gráfico 15 se presenta la distribución de los niños participantes del presente trabajo según los niveles bajo, medio y alto de autoeficacia deportiva.

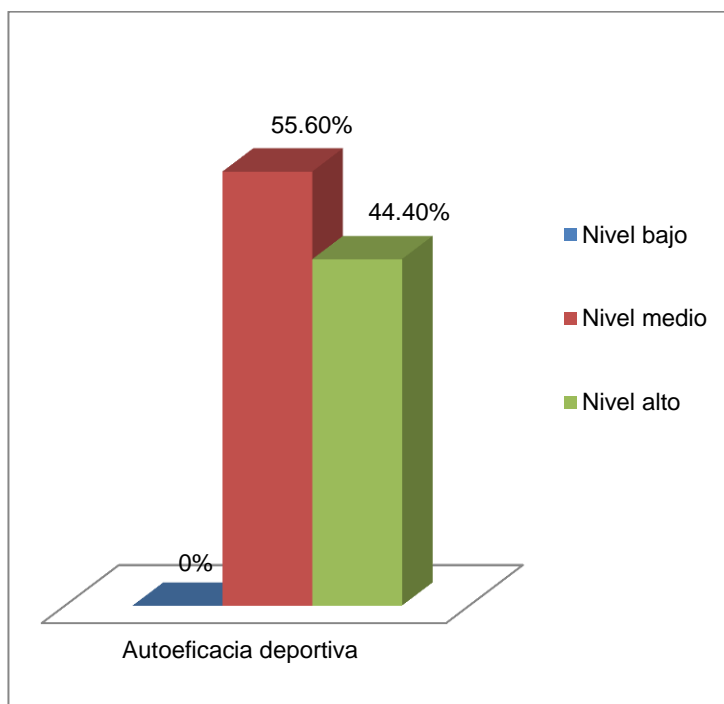


Gráfico 15

Niveles de autoeficacia deportiva de los alumnos participantes

A modo de síntesis de las tres dimensiones de autoeficacia, social, académica y deportiva en su distribución por los niveles bajo, medio y alto, se puede observar que la autoeficacia deportiva fue la única que no presentó puntaje en el nivel bajo tuvo una distribución más homogénea entre los niveles medio y alto al igual que la autoeficacia académica; en cuanto al nivel bajo entre la autoeficacia social y académica la que presentó el nivel más bajo fue la autoeficacia social al igual que en el nivel medio la autoeficacia social es la que menos porcentaje presentó de las tres dimensiones, en cambio no sucedió lo mismo con la autoeficacia deportiva, ya que concentró un porcentaje mayor al 50% es decir que 25 alumnos más de la mitad de la muestra obtuvo una autoeficacia deportiva media y por último en el nivel alto la dimensión que concentró el mayor porcentaje es la autoeficacia social por encima del 60% esto quiere decir que 28 niños tienen autoeficacia social alta, luego le sigue la autoeficacia académica con un 51% y muy por debajo del 50% está la autoeficacia deportiva, esto se puede observar en el gráfico 16.

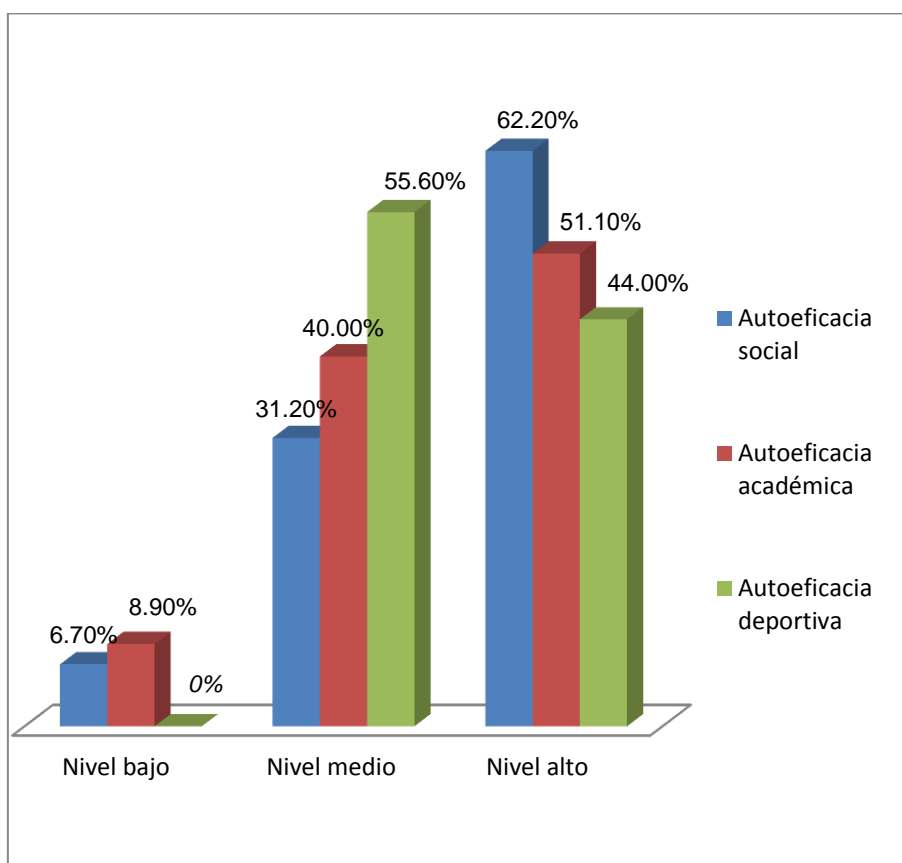


Gráfico 16

Autoeficacia social, académica y deportiva porcentajes según la distribución por niveles de los alumnos participantes.

5.3 Estrés cotidiano infantil y creencias de autoeficacia diferencias según el género.

El tercer objetivo del presente trabajo fue analizar las posibles diferencias en las variables estrés cotidiano infantil y creencias de autoeficacia según el género.

Los resultados muestran en lo que se refiere a autoeficacia social, los varones participantes tienen una distribución más homogénea en los niveles altos (55.6%) y medio (40.7%) en comparación con las niñas de la muestra cuyos resultados se ubican con mayor frecuencia en el nivel alto (72.2%) de la muestra y en los niveles

bajo y medio los resultados son menores rondando desde el 11.1% al 16.7%. Es decir que las niñas presentan una mayor autoeficacia social que los varones, pero son más niñas con baja autoeficacia social que los varones.

En lo que se refiere a autoeficacia académica los varones presentan una distribución más homogénea entre los niveles medio y alto que van desde el 48.1% nivel medio al 40.7% nivel alto y un porcentaje menor de 11.1 % en el nivel bajo, en cambio en las niñas de la muestra la distribución entre los niveles no es homogénea ya que en un extremo con el 66.7% se ubica el nivel alto y en el otro extremo con un 5.6% el nivel bajo y con el 27.8% el nivel medio, es decir son más las niñas con una alta autoeficacia académica que los varones.

En la autoeficacia deportiva tanto en varones como en las niñas no hubo nivel bajo, la distribución entre los niveles altos y medio es más homogénea en los varones que en las niñas; en los varones el 51.9 % presentó una autoeficacia deportiva alta y el 48.1% presentó una autoeficacia deportiva media, en cambio en las niñas el mayor porcentaje se ubica en el nivel medio con un 66.7% y el 33.3% restante se ubica en el nivel alto. Es decir los varones tienen más autoeficacia deportiva que las niñas.

Y por último en cuanto a autoeficacia total los varones que presentaron una alta autoeficacia total es del 55.6% y el 40.7% restante presentó una autoeficacia total media, en cambio en las niñas el 66.7% de ellas presentaron una alta autoeficacia total, el 27.8% presentó una media autoeficacia total y un porcentaje muy pequeño de 5.6% presentó una baja autoeficacia total. Esto muestra que si bien las niñas presentan más autoeficacia total, también hay una niña que presenta baja autoeficacia total, a diferencia de los varones que sólo se ubican en el nivel medio y alto. En la tabla 11 se presentan los resultados de varones y niñas en autoeficacia total y en las dimensiones social, académica y deportiva según niveles.

Tabla 11

Distribución de los varones y niñas en los niveles bajos, medios y altos en autoeficacia total y en las dimensiones social, académica y deportiva

Varones	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Niñas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
A Total	0%	42.30%	57.70%	A Total	5.60%	27.80%	66.70%
A Social	3.70%	40.70%	55.60%	A Social	11.10%	16.70%	72.20%
A Académica	11.10%	48.0%	40.70%	A Académica	5.60%	27.80%	66.70%
A Deportiva	0%	48.10%	51.90%	A Deportiva	0%	66.70%	33.30%

En el gráfico 17 y 18 se exhiben la distribución de varones y niñas en la variable autoeficacia total y sus dimensiones social, académica y deportiva.

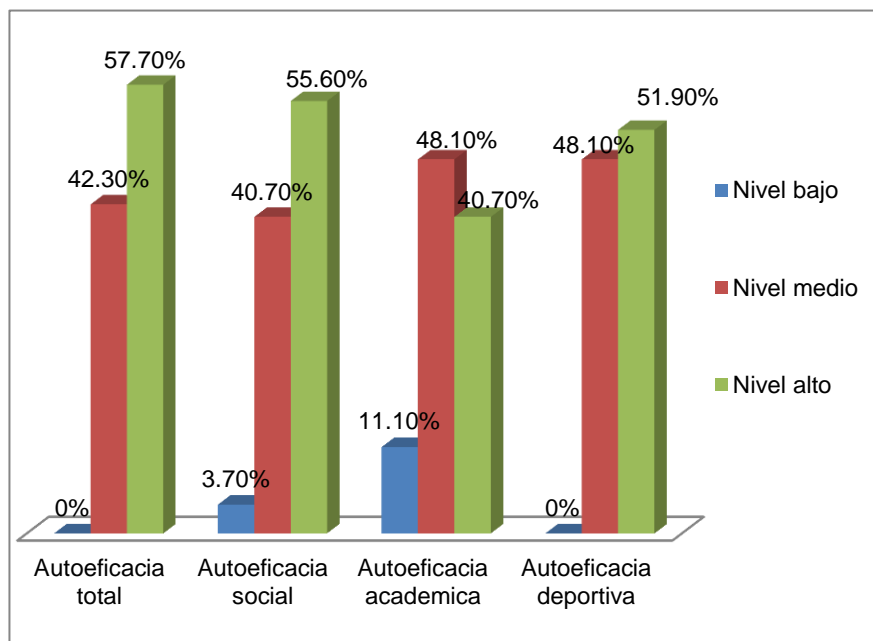


Gráfico 17

Autoeficacia total y sus dimensiones social, académica y deportiva en varones participantes.

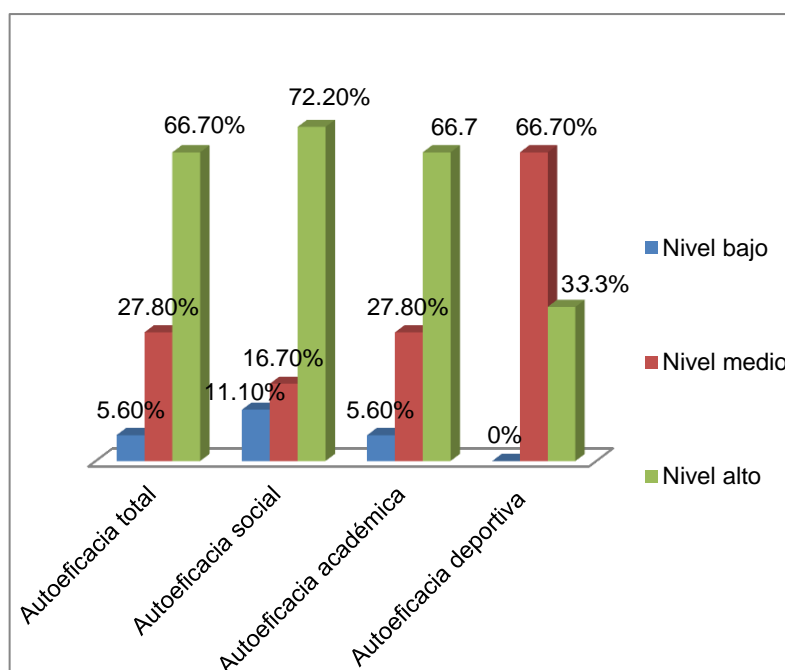


Gráfico 18

Autoeficacia total y sus dimensiones social, académica y deportiva en niñas participantes.

En cuanto al estrés, en la variable estrés total y en los ámbitos de estrés escolar, familiar y salud, los varones de la muestra presentaron en su gran mayoría niveles bajos de estrés, el porcentaje de varones en ese nivel bajo va desde 51.9% al 70.4%, es decir de 14 a 19 varones, con un nivel medio de estrés total y estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud se ubican un porcentaje de varones menor que va desde el 22.2 % al 37.0% y un porcentaje muy bajo en el nivel alto que va del 3.7% al 11.1%. En cambio en las niñas de la muestra se observa que el porcentaje de niñas que presentó un nivel bajo de estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud es mucho mayor en comparación con los varones de la muestra, es decir el porcentaje de niñas que se ubica en el nivel bajo de estrés total, estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud ronda entre 61.1% al 100% de las niñas, además ellas no presentaron estrés alto en estrés total, estrés escolar y estrés familiar y en este último tampoco presentaron nivel medio, es decir que en el ámbito familiar el 100% de las niñas mostró un nivel bajo de estrés, y en cuanto al nivel alto de estrés sólo el 11.1% de las niñas de la muestra lo presentó en el ámbito salud. En la tabla

12 se muestra los resultados de varones y niñas en estrés total y estrés según los ámbitos (escolar, familiar y salud) según los niveles bajos, medios y altos.

Tabla 12

Distribución de los varones y niñas en los niveles bajos, medios y altos en estrés total, estrés escolar, familiar y salud.

Varones	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Niñas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Estrés total	66.70%	29.60%	3.70%	Estrés total	77.80%	22.20%	0%
Estrés escolar	63%	22.20%	14.80%	Estrés escolar	83.30%	16.70%	0%
Estrés familiar	70.40%	22.20%	7.40%	Estrés familiar	100%	0%	0%
Estrés salud	51.90%	37%	11.10%	Estrés salud	61.10%	27.80%	11.10%

En los gráfico 19 y 20 se presentan la distribución de los varones y niñas participantes en la variable estrés total y en los ámbitos de estrés escolar, familiar y salud.

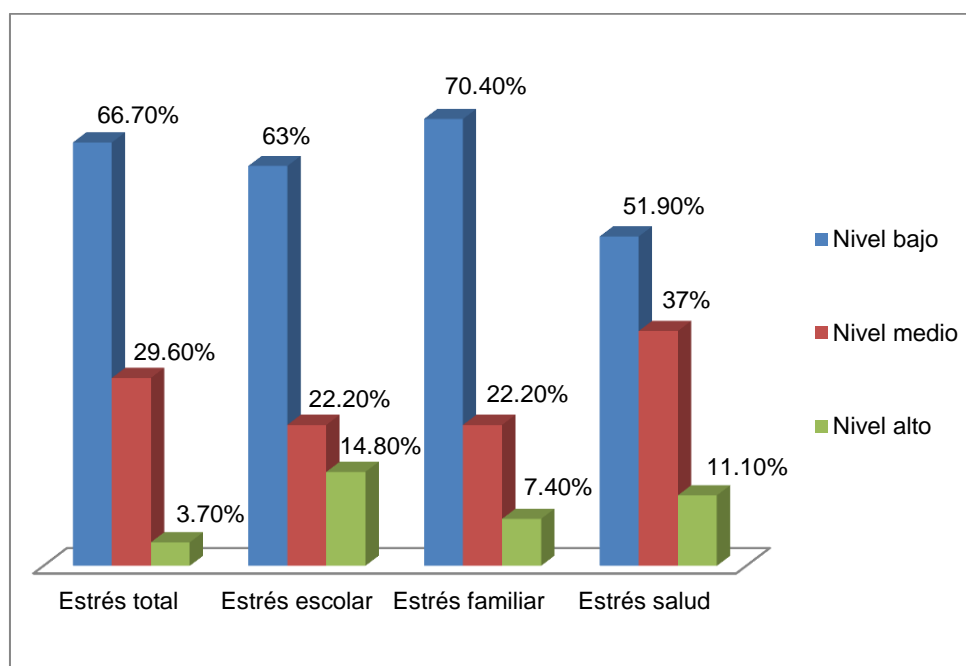


Gráfico 19

Estrés total y estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud en varones participantes.

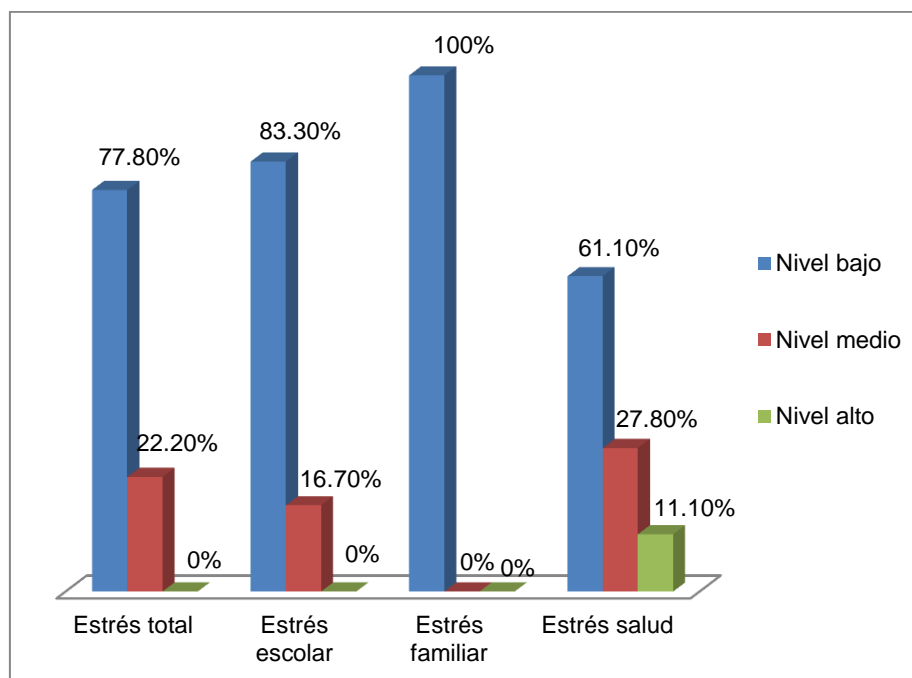


Gráfico 20

Estrés total y estrés en los ámbitos escolar, familiar y salud en niñas participantes.

5.4 Relación entre estrés y autoeficacia

En el último objetivo del presente trabajo de tesina, se propuso analizar si existe en la muestra relación entre el estrés y la autoeficacia. Para ello se procedió a analizar la correlación entre las variables estrés y autoeficacia. Para tal análisis de correlación considerando que las variables de los puntajes directos presentaron comportamiento normal se utilizó la prueba estadística r de Pearson.

Los resultados que se obtuvieron mostraron que la autoeficacia social tuvo una correlación altamente significativa con la autoeficacia académica ($r = .40^{**}$), también tuvo una correlación altamente significativa negativa con estrés escolar ($r = -.51^{**}$) y una correlación significativa negativa con estrés total ($r = -.36^*$).

En cuanto a la autoeficacia académica presentó una correlación altamente significativa con autoeficacia social ($r = .40$), aunque su intensidad es débil, y una correlación altamente significativa con autoeficacia total ($r = .69^{**}$), en cuanto con estrés escolar tuvo una correlación altamente significativa negativa ($r = -.69^{**}$), también tuvo una correlación altamente significativa negativa con estrés familiar ($r = -.42^{**}$), con estrés salud presentó una correlación significativa negativa aunque de baja intensidad ($r = -.32^*$) y una correlación altamente significativa negativa ($r = -.65^{**}$), con estrés total. En cuanto, autoeficacia deportiva esta presentó una correlación altamente significativa ($r = .49^{**}$) con autoeficacia total.

En cuanto a la autoeficacia total, se observó una correlación altamente significativa negativa con estrés escolar ($r = -.64^{**}$), vale decir a más autoeficacia menos estrés escolar. También con estrés total ($r = -.47^{**}$), además presentó una correlación altamente significativa con autoeficacia social ($r = .80^{**}$), con autoeficacia académica ($r = .69^{**}$) y con autoeficacia deportiva ($r = .49^{**}$).

En lo que respecta a la variable estrés los resultados mostraron que el estrés escolar presentó una correlación altamente significativa con estrés familiar ($r = .51^{**}$) al igual que con estrés total ($r = .78^{**}$). En estrés familiar se observó que presentó una correlación altamente significativa con estrés escolar ($r = .52^{**}$) y estrés total ($r = .73^{**}$). En cuanto a estrés salud presentó una correlación altamente significativa con estrés total ($r = .68^{**}$). Y en cuanto al estrés total se observó que presentó una correlación altamente significativa con estrés escolar ($r = .78^{**}$), con estrés familiar ($r = .73^{**}$) y estrés salud ($r = .68^{**}$).

En la tabla 13 se presentan los resultados de las correlaciones entre las variables estrés con sus dimensiones (escolar, familiar y salud) y autoeficacia con sus dimensiones (social, académica y deportiva).

Tabla 13
Correlaciones entre las variables estrés total con sus dimensiones (escolar, familiar y salud) y autoeficacia total con sus dimensiones (social, académica y deportiva).

		Autoeficacia social	Autoeficacia académica	Autoeficacia deportiva	Estrés escolar	Estrés familia	Estrés salud	Estrés total	Autoeficacia total
Autoeficacia social	Correlación de Pearson		.40(**)		-.51(**)			-.36(*)	
	Sig. (bilateral)		.006		.000			.013	
Autoeficacia académica	Correlación de Pearson	.40(**)			-.69(**)	-.43(**)	-.32(*)	-.65(**)	.69(**)
	Sig. (bilateral)	.006			.000	.003	.029	.000	.000
Autoeficacia deportiva	Correlación de Pearson								.49(**)
	Sig. (bilateral)								.001
Estrés escolar	Correlación de Pearson	-.51(**)	-.69(**)			.52(**)		.78(**)	-.64(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000			.000		.000	.000
Estrés familiar	Correlación de Pearson		-.43(**)		.52(**)			.73(**)	
	Sig. (bilateral)		.003		.000			.000	
Estrés salud	Correlación de Pearson		-.32(*)					.68(**)	
	Sig. (bilateral)		.029					.000	
Estrés total	Correlación de Pearson	-.36(*)	-.66(**)		.78(**)	.73(**)	.68(**)		-.47(**)
	Sig. (bilateral)	.013	.000		.000	.000	.000		.001
Autoeficacia total	Correlación de Pearson	.80(**)	.69(**)	.49(**)	-.64(**)			-.47(**)	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001	.000			.000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CAPITULO 6

Discusión de resultados

6.1. Estrés cotidiano infantil en niños de 10 a 12 años

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de estrés cotidiano en los ámbitos escolar, familiar y salud se puede observar que la cantidad de niños que han presentado estrés alto son 2 niños en el ámbito familiar, 4 niños en el ámbito escolar y 5 niños en el ámbito salud, si bien es un porcentaje bajo que ronda entre el 4.4% al 11.1 % del total de una muestra de 45 niños, se considera de importancia considerarlos a fin de realizar una detección y prevención de los posibles estresores cotidianos que los pueden estar afectando. Teniendo en cuenta que los niños, no siempre perciben cuando una situación es estresante para ellos y, por ello, no saben expresar el malestar que sienten (Escabias Gutiérrez, 2008). Dichos resultados se relacionan con distintas investigaciones de estrés infantil, en las cuales los estresores mayormente enunciados por los niños son por ejemplo problemas interpersonales con los pares, estresores escolares, conflictos con los padres y pérdidas afectivas (Oros, 2005), los estresores mencionados por los niños en pobreza son de naturaleza psicosocial (Oros, 2007); en Giménez, Correche y Rivarola, 2012, las situaciones que mayor estrés causan a los pre-adolescentes se

presentan en el ámbito del hogar y en el de los amigos; en otras investigaciones se encontraron que los niños presentan estrés en tres áreas (familiar, escolar y salud) (Vega Valero, 2007, 2009; Otero- Pérez, 2012; Trianes et al., 2009; Martínez Díaz y Díaz Gómez, 2007, Escobar, Trianes, Fernández-Baena, & Miranda Páez, 2010).

Estos resultados altos de estrés reflejan que no sólo los adultos se estresan, sino que también los niños pueden estresarse. Por ello, se estima que la importancia de estos resultados altos de estrés en los niños, reside en considerar las posibles consecuencias que pueden tener para su desarrollo socioemocional, pudiendo llegar a afectar su desempeño escolar, la interacción con su pares y familia. El estrés cotidiano es una variable que afecta en gran medida en el desarrollo y aprendizaje en las etapas infantil y adolescente. Además, está demostrado que altos niveles de estrés cotidiano tienen una fuerte relación con la aparición de dificultades de adaptación socioemocional (Escobar, Trianes & Fernández-Baena, 2008; Fernández-Baena, 2007; José & Ratcliffe, 2004 y Seiffge-Krenke, 2000, citados en González et al., 2014).

En esta muestra el 11.1 % de los niños presentaron estrés alto en el ámbito salud, donde se hallan sucesos tales como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos y preocupación por la imagen corporal (Trianes et al., 2012). Los niños que sufren estresores cotidianos relacionados con la salud, como enfermedades o visitas frecuentes al hospital, se hallan en riesgo de desarrollar problemas de índole internalizada como ansiedad, depresión, sentimientos de incapacidad, bajo autoconcepto y pobre autoestima (Bailly et al., 2004 y Turner, 1988, citados en Trianes et al., 2011). También pueden presentar otros problemas de conductas tales como irritabilidad, testarudez, inquietud, conductas de inmadurez y dependencia (Lau, 2002, citado en Trianes et al., 2011).

Continuando con la observación de los resultados obtenidos, el 8.9 % de los niños participantes presentó estrés alto en el ámbito escolar, en el que se contemplan estresores tales como problemas en la interacción con el profesorado, dificultades en la realización de las tareas académicas, realización de exámenes,

presiones académicas, bajas calificaciones escolares, cometer errores ante los compañeros y exceso de actividades extraescolares. Asimismo, se incluyen estresores relativos a las dificultades en las relaciones con iguales, como falta de aceptación de los iguales, peleas y situaciones de ridiculización o burla (Trianes et al., 2012). Se ha estudiado que el estrés infantil dificulta el rendimiento en materias escolares (Kearney, Cook and Chapman, 2007; Trianes 2002, citados en González et al., 2014).

Y en lo que respecta al ámbito familiar sólo el 4.4 %, es decir 2 de los niños que participaron presentaron estrés en este ámbito, en que se hallan estresores cotidianos como dificultades económicas, que pueden causar tensión, ansiedad, depresión y generan mayores niveles de estrés en el núcleo familiar, otro estresor es la falta de supervisión de los padres o soledad en el hogar (Trianes et al., 2012) y continuas peleas entre hermanos que pueden originar riesgo de desarrollar sentimientos de temor y ansiedad, y finalmente los estresores familiares relativos a la exigencias parentales se asocian con desajuste escolar. Cabe destacar que la familia es el agente socializador más importante (Craig y Don Baucum 2001), es una fuente de afecto y protección frente a las dificultades diarias (Trianes y Escobar, 2009, citados en Trianes et al., 2011). No obstante también en este sistema algunos niños tienen que hacer frente a determinados estresores cotidianos, como la soledad en el hogar y la falta de contacto con la familia extensa (Flook y Fuligni, 2008; Lau, 2002 y Leung et al., 1996 citados en Trianes et al., 2011).

De lo expuesto en los párrafos anteriores se podría inferir que los alumnos que presentaron niveles altos de estrés total y en los ámbitos (social, familiar y salud), no cuentan o no poseen recursos o estrategias de afrontamientos eficaces que les permitan hacer frente a los estresores que les pueden estar afectado. Si bien en el presente trabajo no se han evaluado estrategias de afrontamiento se toma en consideraciones lo estudiado en diversas investigaciones. En Arrieta, Baldi- López y Albanesi de Nasetta, 2015, en lo que se refiere a la relación entre el estrés con el uso de estrategias de afrontamiento, se ha encontrado que los niños con niveles altos de estrés y moderados de estrés utilizaban estrategias de afrontamiento improductivo, en cambio los niños con bajo niveles de estrés utilizaban estrategias de afrontamiento de evitación conductual, y ocultaban menos sus problemas; en otra

investigación en la que también los resultados mostraron que los niños presentaron niveles moderados de estrés y las situaciones más estresantes enunciadas fueron las relacionadas con la amenaza a la integridad personal o de algún familiar y el sacar malas notas, con respecto al afrontamiento al estrés o disposiciones generales de afrontamiento, los escolares mostraron en general la utilización de diferentes estrategias, tanto centradas en el problema, como las centradas en la emoción, ante situaciones que evaluaban como problemáticas (Dávila y Guarino, 2001).

En lo que respecta al resto de la muestra se observa que el porcentaje de niños que presentó estrés en un nivel medio ronda desde el 13.3 % al 33.3 %, y el porcentaje de niños que no presentó estrés está entre el 55.6% al 82.2 %, se podría inferir que estos niños presentan un mejor ajuste a nivel socioemocional, y poseen estrategias de afrontamiento eficaces que los ayudan hacer frente a los estresores cotidianos. El afrontamiento implica acciones individuales e intencionales ante situaciones estresantes con el fin de recobrar el equilibrio. La aparición de estresores cotidianos es un aspecto inevitable de la vida de los escolares, siendo el afrontamiento el responsable de las diferencias individuales en los indicadores de ajuste socioemocional. De este modo, ante un mismo estresor (por ejemplo, altas exigencias académicas) cada alumno responderá de forma diferente según sus habilidades de afrontamiento (Trianes et al., 2014). Según distintos autores es posible educar en la infancia un estilo saludable de afrontamiento ante los estresores cotidianos, reforzando intentos de solucionar los problemas y ayudando a que los menores aprendan a superarlos por sí mismos o buscando apoyo social, evitando explosiones emocionales que puedan suponer formas improductivas de hacer frente al estrés. Por tanto, el contexto escolar, además del familiar, es un marco ideal para la transmisión y enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas que promuevan el desarrollo y el bienestar personal (Trianes et al., 2012).

6. 2. Creencias de autoeficacia en niños de 10 a 12 años de edad

Bandura define a la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones

futuras” (Bandura 1997 citado en Canto y Rodríguez, 1998). La presencia de una elevada autoeficacia se consideraría como algo positivo y adaptativo para el sujeto, es decir que una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997, citado en Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002). Como las personas no son igualmente eficaces en todas las áreas de desempeño, este sistema de creencias no se considera un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1986; 1995, citado en Oros, 2004).

Los resultados obtenidos en lo que respecta a autoeficacia social muestran que, el 62.2% de los niños que participaron presentaron una autoeficacia social alta, el 31.1% presentó una autoeficacia social media y sólo el 6.7 %, es decir sólo 3 niños presentaron una baja autoeficacia social. La autoeficacia social reflejaría cuán competentes se sienten las personas para establecer vínculos sociales significativos y mantenerlos a través del tiempo (Oros 2004). Además un elevado nivel de autoeficacia percibida ayuda en el descenso de conductas antisociales (Caprara, Scabini, Barbaralli, Pastorelli, Regalia y Bandura, 1998; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001, citados en Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002). Se podría pensar que los alumnos con alta y media autoeficacia social cuentan con recursos que les permiten afrontar las situaciones sociales que se van ampliando poco a poca en esta etapa de la niñez media, comenzando en su seno familiar y luego extendiéndose al colegio, al grupo de pares y al resto de la sociedad según su etapa del desarrollo.

En autoeficacia deportiva los resultados obtenidos en la muestra estudiada muestran que el 44.4 % de los niños presento una autoeficacia deportiva alta y el 55% presentó una autoeficacia deportiva media, ningún niño de la muestra presento autoeficacia deportiva baja. La autoeficacia afecta directamente nuestras elecciones de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces (Schunk, 1991; Pajares, 1997 citados en Olaz, 1997). Las percepciones de autoeficacia juegan un significativo rol en influenciar conducta de hacer ejercicio (Bray, Gyurcsik, Culos-Reed, Dawson y Martin, 2001, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007).

Teniendo en cuenta los resultados en autoeficacia deportiva, se podría inferir que los niños participantes de la presente investigación al presentar alta y media autoeficacia deportiva se hallan motivados y seguros de sus capacidades atléticas; también nos llevan a pensar que estos alumnos están más predispuestos a la participación y a la realización de algún deporte y actividad física, lo cual es muy beneficioso para su salud física y mental y además llevaría a evitar el sedentarismo que cada vez es más frecuente en los niños de esta sociedad moderna. El sedentarismo en la edad escolar es un problema que se asocia con la presencia de sobrepeso y obesidad en algunos niños y/o niñas, lo que a su vez predispone a padecer la misma condición en la vida adulta y con esta un factor independiente de riesgo cardiovascular (Sánchez y Martínez, 2009, Casajús, 2010, citados en García, 2015).

En cuanto a la autoeficacia académica reflejaría cuán competente se siente un estudiante para realizar exitosamente sus tareas escolares, obtener buenas calificaciones o recordar lo aprendido en clase (Oros, 2004). En cuanto a los resultados obtenidos en esta dimensión muestran que el 51.1% de los alumnos que participaron presentan un autoeficacia académica alta, el 40% presentan autoeficacia académica media y el 8.9% presento una baja autoeficacia académica. Las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993; Bandura, 2000, citados en Contreras et al., 2005).

Por ello, se podría considerar que los alumnos que presentan una alta y media autoeficacia académica cuentan con recursos que les permiten un mejor desempeño escolar, se encuentran más motivados académicamente, ya que un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996, citado en Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002). En cuanto a los alumnos con baja autoeficacia académica, se podría pensar que no se hallan motivados y se

consideraría positivo incrementar, fortalecer sus creencias de autoeficacia, porque cuando los estudiantes confían poco en sus capacidades, un sentido de pesimismo y un pensamiento negativo se extiende a sus intentos académico, en cambio, los estudiantes con experiencias positivas que resultan de un fuerte sentido de confianza se aproximan a las tareas con optimismo y continúan esforzándose en encarar la dificultad (Busot, 1997).

6.3 Estrés cotidiano infantil y creencias de autoeficacia diferencias según el género

De los resultados obtenidos según el género, las niñas presentan más autoeficacia total, social y académica en comparación con los varones de la muestra; el porcentaje de niñas que se ubican en el nivel alto va desde 66.7% al 72.2%, en cambio en los varones el porcentaje que se ubican en el nivel alto van desde 40.7% al 57.5 % y del 40.7% al 48.1% en el nivel medio. En cambio en autoeficacia deportiva, los varones presentan más autoeficacia deportiva que las niñas, las cuales el mayor porcentaje de ellas se ubica en el nivel medio.

Algunos estudios indican que los niños reportan una mayor autoeficacia y expectativas de éxito en comparación con las niñas acerca de su desempeño en matemáticas, ciencias y tareas relacionadas con computación (Drundell & Haag, 2002; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 1991; Vekiri & Chronaki, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Sin embargo, cuando se trata de tareas como leer o escribir, las niñas reportan una mayor autoeficacia que los niños (Pajares & Valiante, 2001^a, citados en Rocha Sánchez & De Garay, 2011). Bandura señala que mientras que los niños tienden a “inflar” su sentido de competencia, las niñas menosprecian sus capacidades, lo anterior debido a que ambos aprenden a valorar sus capacidades con base en lo que sus familias les enseñan, y esto generalmente se encuentra sesgado por los estereotipos de género (Bandura, 1997, citado en Rocha Sánchez & De Garay, 2011).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se podría inferir que las niñas poseen mayores recursos que los varones para hacer frente a las exigencias

escolares y se encuentran más motivadas y seguras de sus capacidades académicas que los varones, además cuentan con más recursos en lo que se refiere a lo social, que los varones, lo cual puede ser considerado una fortaleza para afrontar sus relaciones sociales.

En lo que respecta a la autoeficacia deportiva, los varones se perciben más hábiles que las niñas en lo que concierne a los deportes, lo cual los llevarían a estar más motivado en la participación de actividades físicas. Por lo general, se espera que los niños sean más capaces en el desarrollo de la participación deportiva, que las niñas, una explicación de esta diferencia se encuentra en el proceso de socialización en el que se ve inmerso el sujeto, marca desde las primeras edades una forma de pensar que, más tarde, repercutirá en sus actitudes hacia la Educación Física y el deporte, hablamos de las creencias estereotipadas sobre las actividades físicas más apropiadas para el varón y la mujer. El mensaje que muchas niñas obtienen del proceso de socialización es su incapacidad para lograr una ejecución habilidosa, cuando esto ocurre, las niñas pierden su interés en las actividades físicas (Hellín et al., 2006).

En cuanto a los resultados de estrés cotidiano infantil según el género, se observa que las niñas no presentaron estrés alto en el ámbito familiar, escolar, ni en estrés total, sólo en el ámbito salud, el 11.1% de las niñas presento un nivel alto de estrés. Es decir que las niñas presentan menos estrés cotidiano que los varones participantes. Los resultados de los niños muestran que en el ámbito escolar el 14.8% presento un nivel elevado de estrés escolar, un porcentaje menor de 11.1% presento estrés alto en el ámbito salud, el 7.4% presento estrés alto en el ámbito familiar y el 3.7% de los niños presento estrés alto en estrés total.

En investigaciones como las realizada por Trianes et al., 2009, a partir del Inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC), en cuanto al estudio según el género y edad, no obtuvieron diferencias. Estos autores refieren que es probable que en la infancia media no existan diferencias notables, que están se agudizan en la adolescencia, asociadas a los cambios de desarrollo y a la utilización de distintos

recursos de afrontamiento entre niños y niñas (Sieffge-Krenke y Stemmler, 2002, citados en Trianes et al., 2009). En cambio en otra investigación de estrés en la infancia, llevada a cabo por Martínez-Otero Pérez, 2012, en una muestra de 156 alumnos (84 niños y 72 niñas), pertenecientes a enseñanza primaria y cuyo instrumento aplicado es el Inventario de Estrés cotidiano infantil (IECI), sus resultados mostraron en cuanto a la diferencia de estrés según el género, que los varones presentaron mayor estrés que las niñas. Este autor explica sus resultados mediante la hipótesis de la diferente socialización entre niños y niñas, es decir la presencia más elevada de estrés en los niños se podría deber, al menos parcialmente, a un patrón de socialización masculino que se caracteriza por la mayor exigencia de fortaleza, energía, competitividad incluso agresividad, con más aprendizaje de conductas de pelea, control, dominación, etc., y menos supervisión por parte de los padres (Martínez- Otero Pérez, 2012).

De los resultados obtenidos, se podría inferir que las niñas a diferencia de los varones poseen estrategias de afrontamiento eficaces que le permiten hacer frente a los posibles estresores cotidianos llevándolas a presentar menos estrés.

6.4 Relación entre estrés y autoeficacia

En cuanto a la relación entre autoeficacia y estrés, los resultados obtenidos mostraron que a más autoeficacia social, menos estrés escolar y menos estrés total. Asimismo a más autoeficacia académica menor estrés escolar, familiar, salud y menos estrés total. Es decir que los niños con una alta autoeficacia total presentan menos estrés escolar y menos estrés total.

Y en lo que se refiere al estrés los resultados mostraron que a más estrés escolar menos autoeficacia social, académica y autoeficacia total. A más estrés familiar, menos autoeficacia académica. A más estrés en el ámbito salud menos autoeficacia académica. Y a más estrés total los alumnos mostraron menos autoeficacia social, académica y autoeficacia total.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos llevan a corroborar la hipótesis planteada de que más autoeficacia se relaciona con menos estrés. Los resultados obtenidos están en línea con aportes de la teoría sociocognitiva de Bandura e investigaciones respecto a la relación entre autoeficacia y estrés. En distintos estudios se han demostrado que tener la sensación de control reduce la percepción de estrés, y que esa reducción muchas veces se debe más a la percepción que el individuo tiene acerca de su capacidad de control que del control mismo que manifiesta en realidad (Darley, Gluksberg y Kinchla, 1990; Melamed, Kushnir y Meir, 1991; Myers, 1994; Oros, 2000 y Sapolsky, 1990, citados en Oros, 2004); también se ha observado que un bajo nivel de eficacia percibida en el control de estresores psicológicos está acompañada por elevados niveles de estrés subjetivo, activación autonómica y secreción de catecolaminas plasmáticas (Bandura *et al.*, 1982 en Wiendenfeld *et al.*, 1990, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007); otros estudios se han centrado en el rol de la autoeficacia sobre el nivel de estrés experimentado por personas respecto al hecho de estar enfermo, encontrándose que el presentar un alto nivel de autoeficacia se relacionaba con exhibir niveles reducidos de estrés (Shelley y Pakenham, 2004, citados en Olivari Medina y Urra Medina, 2007); Stein, 1997, citado en Rocha Sánchez & De Garay, 2011, refiere que la autoeficacia es un factor de salud psicosocial que permite afrontar de manera saludable el estrés provocado por factores externos. Por otro lado Lazarus, 2000, citado en González Ramírez y Hernández Landero, 2006, considera que la autoeficacia es una de las características que ayudan a resistirse a los efectos perjudiciales del estrés.

La consideración del estrés supone un importante factor de riesgo y se considera una amenaza de inadaptación social y escolar y, por ello, debe ser estudiado en diferentes ámbitos del desarrollo y de la escolaridad (González *et al.*, 2014, citado en Pacheco Almirón, 2015).

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A fin de exponer algunas de las conclusiones a las que se pudo arribar en el presente trabajo de tesina, se procede a recordar que el mismo se realizó con una muestra no probabilística, conformada por 45 niños entre 10 a 12 años que asisten a una escuela primaria de la ciudad de Mendoza. Como la muestra es intencional y no probabilística, los resultados y conclusiones obtenidos y no podrán generalizarse al resto de la población.

En lo que se refiere a los datos socioculturales de la muestra, los resultados mostraron que la mayor parte de los alumnos, sus horarios de cursado es en la tarde, y viven en una familia nuclear biparental. En cuanto a los datos socioculturales de los padres de estos niños la mayoría posee educación formal, y ocupación laboral.

En cuanto a los resultados obtenidos en estrés cotidiano si bien un gran porcentaje de los niños no presentaron estrés, hay una franja pequeña que si presentó estrés. Se observó que los niveles más altos de estrés se presentaron en el ámbito salud, luego le sigue el ámbito escolar y por último está el ámbito familiar. Esto nos demuestra que es posible que los niños se estresen y que hay que considerar los distintos ámbitos en donde se desenvuelve el niños (Familiar, escolar, social, salud), como fuentes generadoras de estrés, pero también como ámbitos propicios para fortalecer, incrementar y enseñar estrategias, habilidades, recursos que les permitan hacer frente a los posibles estresores cotidianos a los que se los

exponen cotidianamente. Retomando lo expuesto en el marco teórico, altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar al bienestar socioemocional y físico de los niños, la evaluación de este constructo es indispensable para desarrollar acciones de detección, prevención e intervención (Trianes et al., 2014). Lo dicho señala la relevancia de continuar el estudio de la temática planteada y poco explorada en nuestro contexto, a fin de poder realizar programas de detección y prevención del estrés cotidiano infantil. Tales estudio permitirían contar con herramientas que puedan transmitirse al ámbito escolar, familiar, salud y social con la finalidad de realizar una temprana detección del mismo así como de trabajar en estrategias para su abordaje. La prevención y el tratamiento del estrés cotidiano infantil se centran en la promoción de estrategias eficaces de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento se refieren a los esfuerzos voluntarios realizados con la finalidad de manejar las situaciones estresantes. Estas estrategias pueden ser clasificadas en tres estilos de afrontamiento básicos: a) centrado en el problema, con estrategias como concentrarse en resolver el problema, buscar diversiones relajantes, distracción física, esforzarse y tener éxito y fijarse en lo positivo; b) centrado en los demás, compuesto por estrategias como buscar apoyo social, buscar apoyo profesional, buscar apoyo espiritual, buscar pertenencia, acción social e invertir en amigos íntimos; y c) improductivo, referido a estrategias como preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento o no afrontamiento, ignorar el problema, reservarlo para sí, auto inculparse y reducción de la tensión (Frydenberg y Lewis, 1996; Frydenberg y Rowley, 1998, citados en Trianes et al.,2012).

En lo que se refiere a autoeficacia total, como en las dimensiones social, académica y deportiva, los resultados mostraron que los alumnos participantes presentan en su mayoría alta autoeficacia, pero unos pocos presentaron baja autoeficacia total, social y académica, esto es un dato importante y que debe ser tenido en cuenta. Considerando que la autoeficacia es un proceso cognoscitivo que interviene en el comportamiento, lo regula, y además es un fuerte predictor del desempeño académico (Bandura, 1987, citado en Busot, 1997). Por ello se podría pensar que el incrementar y fortalecer las creencias de autoeficacia en aquellos alumnos con baja autoeficacia, resultaría beneficioso para aumentar la motivación académica, deportiva y conductas saludables, lo que repercutirá en su bienestar general. Se considera que el análisis de las creencias que desarrollan los niños

acerca de sus propias capacidades sería de gran utilidad, puesto que aportaría conocimiento acerca del sistema de creencias que se está gestando y que afectara el comportamiento y la experiencia de emociones futuras (Oros, 2004). La exploración de las creencias de autoeficacia por partes de los maestros puede preverles de valiosos descubrimientos- insights (Pajares y Kranzler, 1995, citados en Bustot, 1997), dichos autores, consideran importante que el maestro identifique y trate de cambiar los juicios erróneos en sus alumnos por considerarse componentes relevantes en la motivación y en el comportamiento.

Y en cuanto a la relación entre estrés y autoeficacia, los resultados obtenidos mostraron que existe una correlación negativa entre estrés y autoeficacia, es decir que a más estrés menos autoeficacia, dichos resultados van en línea con investigaciones en la temática.

A partir de esto se plantearía la necesidad de realizar talleres, charlas educativas o programas destinados a docentes, padres con el objetivo de fortalecer e incrementar las creencias de autoeficacia en los niños y además para la prevención y detección temprana del estrés cotidiano infantil. Como a si mismo sería provechoso y positivo considerar los posibles recursos que presentan los alumnos en autoeficacia total y en sus dimensiones social, académica y deportiva, para la participación de los mismos en actividades académicas y deportivas, lo cual les ayudaría a incrementar y fortalecer sus creencias de autoeficacia y a su vez serviría de ayuda para aquéllos niños con baja autoeficacia. Teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes: 1) logros de ejecución, se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1987, citado en Olaz, 1997), el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, 2) experiencias vicarias, el observar y establecer comparaciones sobre las habilidades de otras personas para alcanzar sus metas puede incrementar las creencias de eficacia en el observador (Oros, 2004), 3) persuasión verbal: una apreciación positiva emitida por otros acerca de las propias capacidades, tiende a acrecentar las creencias de eficacia, mientras que la crítica, la duda y la burla,

tienden a disminuirla (Oros, 2004) y la cuarta fuente es el estado fisiológico del individuo.

Por último, se considera de importancia explicar que lo que se ha pretendido con el presente trabajo de tesina ha sido llegar a una aproximación sobre la temática estrés cotidiano infantil y autoeficacia. Además no se pretende dar una explicación acabada del tema, sino lo que se intenta es abrir nuevos interrogantes con el fin de ampliar el conocimiento sobre tal temática y su influencia en el desarrollo del niño en la infancia media, para poder realizar acciones de prevención y detección del estrés cotidiano infantil, como así también para aumentar los recursos, habilidades de los niños para hacer frente a los posibles estresores cotidianos y a su vez buscar el incremento de sus creencias de autoeficacia lo cual ayudaría a un aumento de su bienestar general.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo de tesina se planteó como una primera limitación fue que al momento de la evaluación no se contaba con un instrumento de evaluación del estrés cotidiano infantil para niños validado en nuestro medio. Resultaría de gran utilidad la adaptación del Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) en niños de nuestro medio para futuras investigaciones.

Como otra limitación en el presente trabajo plantea, la cantidad de reducida de participantes, como se mencionó en el apartado metodológico la muestra quedó conformada por 45 niños en las edades comprendidas de 10 a 12 años, debido a que algunos padres de los alumnos no autorizaron a sus hijos. Sería importante para futuros estudios ampliar el (n) de la muestra.

En cuanto al estrés cotidiano infantil, es una temática que está muy poco explorada en nuestra sociedad y además se conoce poco del mismo. Esto abre la posibilidad de nuevas investigaciones e interrogantes sobre el mismo. Su conocimiento llevaría mayor comprensión del mismo y a su vez sería de gran utilidad en el ámbito educativo como familiar, salud y social, ya que por lo general se considera que el estrés afecta a los adultos. Su detención y prevención sería de gran

importancia para un buen desarrollo socioemocional del niño, pudiéndole brindar herramientas que le permitan hacer frentes a los posibles estresores cotidianos, en cada una de la etapa de su desarrollo.

Por otro lado además dentro de la temática estudiada en el presente trabajo está la autoeficacia. Su estudio también abre nuevas preguntas y nos invita a seguir realizando nuevas investigaciones sobre el mismo. Ampliar el conocimiento en como la autoeficacia afecta el comportamiento y lo regula, como conocer cuán eficaces se consideran los niños resultaría de gran ayuda en el ámbito académico, tanto para el aumento de la motivación académica, como para aumentar y fortalecer sus creencias de autoeficacia para su desempeño social.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

Bibliografía

- Arrieta, G. A., Baldi-López, G., & de Nasetta, S. A. (2015). Estrategias de afrontamiento y estrés en un grupo de niños de la ciudad de San Luis (Argentina). *Pensando Psicología*, 11(18), 97-106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Busot, I. M. (1997). Teoría de la autoeficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educativo*, vol. 4, Nº 1, 53-63.

- Baños, J. R. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2 (2).
- Canto, J. E. & Rodríguez. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época*, vol. 2, N° 4, 45-53.
- Carrasco Ortiz, M. A. & Del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, vol. 14, N° 2, 323-332.
- Craig, G. J. (2001) Niñez media y niños en edad escolar: desarrollo físico y cognoscitivo. G, Craig y Don Baucum. *Desarrollo psicológico*, 273-309. México Pearson Educación.
- Dávila, B., & Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares y venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 97-112.
- Díaz, E. S. M., & Gómez, D. A. D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10 (2), 11-22.
- Escabias Gutiérrez, M. (2008). El estrés infantil *Revista enfoque educativo*, N°18, pag 44-49.
- Escobar, M. Trianes, M. Fernández Baena, F. & Miranda Páez, j. (2010). Relaciones entre aceptación sicométrica e inadaptación socioemocional, estrés cotidianos y afrontamiento *Revista latinoamericana de psicología*, N°3(volumen 42), pág. 469-479.
- Escobar Espejo, M, Blanca, M, Fernández-Baena, F, J, Trianes Torres, M. (2011). Adaptación Española de la escala de manifestación de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*. vol 23, N°3, pág. 475-485.

Francoise Contreras, Espinosa, J. C. Esguerra, G. Haikal, A. Polonia, A. Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, vol. 1, Nº 2, 183-194.

González Aparicio, R. M. (2014). Conocer el estrés: repercusión del estrés en la infancia.

González, M., Díaz-Giráldez, F., Martín, I., Delgado, M., & Trianes, M. (2014). Estrés cotidiano y precisión lectora en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

González, M. L. G., & Martínez, M. T. G. (1995). El estrés y el niño: factores de estrés durante la infancia. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 185-202.

Gómez, P. H., Murcia, J. M., & García, P. R. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (379), 37.

Lafuente García, G. (2016). Efecto de un programa de acondicionamiento físico infantil basado en el baile lúdico sobre la práctica de la actividad física y autoeficacia, en escolares de 7 a 14 años.

Giménez, P., Correche, M. S., y Rivarola, M. F. (2012). Situaciones estresantes cotidianas en la niñez y adolescencia. *Revista diálogos*. Vol 3, Nº 2, pag. 109-115.

Maddio, S. (2013). *Relación entre habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, autoeficacia, autoconcepto y pautas de crianza en escolares de la mediana infancia de Mendoza, Argentina*. Tesis Doctoral en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

- Merino, Soto C. (1999). Visión introductoria al estrés infantil. Documento recuperado de la web. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=177>.
- Morales, M & Trianes, M, V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 3, Nº 2, pp 275-286.
- Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Revista Psicodiagnosticar*, 14, pp.75-87.
- Oros, L. B., & Vogel, G. (2005). *Estresores infantiles: Diferencias por sexo y edad*. *Revista Enfoques*. Año XVII, Nº 1, pp. 85-101.
- Oros, L. B. (2007). Estresores infantiles en contextos de pobreza: el rol protagónico del maltrato. En M. Cristina Richaud y Mirta S. Ison (Comp.). *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*. Tomo 1. Mendoza, Editorial de la Universidad del Aconcagua, pp. 239-258.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de motivación y emoción*, vol.6, Nº 13. Descargado el 05 de mayo de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=640536>.
- Olivari Mediana, C. & Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, vol. 13, Nº 1, 9-15.
- Pacheco Almirón, V. M. (2015). Estrés en la infancia: evaluación e intervención educativa. Trabajo fin de grado, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Granada.

- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Papalia, D. E. Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2004) Desarrollo físico y cognoscitivo en la niñez intermedia. D. E. Papalia, S. Wendkos Olds y R. Duskin Feldman. *Desarrollo humano*, 336-382. Mexico. McGraw-Hill Interamericana.
- Pérez, V. M. O. (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), 7.
- Ramírez, M. G., & Hernández, R. L. (2006). Ansiedad y Estrés.
- Re, R., & Bautista, M. (2007). *Vida sin distrés*. Buenos Aires: San Pablo Editorial.
- Rocha Sánchez, T. E., & Ramírez De Garay, R. M. (2011). Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: Elementos que delimitan la percepción de autoeficacia en hombres y mujeres. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 454-472.
- Sampieri, R, Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). Metodología de la investigación. *México: El comercio SA*.
- Santana, M. B., Mejía, M. I. A. G., & Zermeño, M. G. G. Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación Estrés en compañeros de salón de un alumno integrado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H) Tesis para obtener el grado de.

- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2011). IECl. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil
- Torres, M. V. T., Mena, M. J. B., Baena, F. J. F., Espejo, M. E., Montero, E. F. M., & Sánchez, Á. M. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Torres, M. V. T., Mena, M. J. B., Baena, F. J. F., Espejo, M. E., & Montero, E. F. M. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Torres, M. V. T., Baena, F. J. F., Espejo, M. E., Mena, M. J. B., & Montero, E. F. M. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de Educación Primaria?: detección e intervención psicoeducativa. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (360), 32-36.
- Ulloa, E. J., Reynaga-Estrada, P., Serrano, A. M., Taylor, J. L., Acosta, J. M., Rangel, S. P., & González, J. C. (2013). Autoeficacia y actividad física en niños mexicanos con obesidad y sobrepeso. *Sportk*, 2(2), 69-75.
- Vega Valero, C. Z., Hernández Sánchez, Y., Juárez Aguilar, A., Martínez Hernández, E., Ortega Ramírez, J. & López Rivas, V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil (IEI). *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Vol 10, N° 3, pp 62-72.

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

APÉNDICE

Apéndice 1:
Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena,
Escobar, & Maldonado, 2011).

Nombre y apellidos:

Sexo: Varón Mujer Edad: / /

Centro: Curso:

Examinador:

IECI

INSTRUCCIONES

Al dorso de esta página encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas o situaciones que pueden haberte sucedido. No hay respuestas correctas ni incorrectas, únicamente tienes que señalar, rodeando con un círculo, si estas cosas te han sucedido **durante el último año**.

Si te ha ocurrido, rodea con un círculo el SÍ; si no te ha sucedido, rodea con un círculo el NO. Cuando termines, comprueba que no has dejado ninguna frase en blanco.

Veamos un ejemplo:

Ej. A menudo voy al cine. SÍ NO

Ahora, en la frase siguiente rodea con un círculo tu respuesta:

Ej. Casi siempre como en el comedor del colegio. SÍ NO

POR FAVOR, NO DES LA VUELTA A LA HOJA HASTA QUE SE TE INDIQUE.



Autores: M. V. Trianes, M. J. Blanca, F. J. Fernández-Baena, M. Escobar y E. F. Maldonado.
Copyright © 2011 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España. *Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en blanco y negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE* - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. *Printed in Spain.* Impreso en España.

IECI

Recuerda que debes rodear con un círculo la respuesta elegida.

1	Este año he estado enfermo o enferma varias veces.	SÍ	NO
2	Las tareas del colegio me resultan difíciles.	SÍ	NO
3	Visito poco a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).	SÍ	NO
4	Con frecuencia me siento mal (tengo dolores de cabeza, náuseas, etc.).	SÍ	NO
5	Normalmente saco malas notas.	SÍ	NO
6	Paso mucho tiempo solo o sola en casa.	SÍ	NO
7	Este año me han llevado a urgencias.	SÍ	NO
8	Mis profesores son muy exigentes conmigo.	SÍ	NO
9	Hay problemas económicos en mi casa.	SÍ	NO
10	Tengo cambios de apetito (a veces como muy poco y a veces como mucho).	SÍ	NO
11	Participo en demasiadas actividades extraescolares.	SÍ	NO
12	Mis hermanos y yo nos peleamos mucho.	SÍ	NO
13	A menudo tengo pesadillas.	SÍ	NO
14	Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.	SÍ	NO
15	Paso poco tiempo con mis padres.	SÍ	NO
16	Me preocupa mi aspecto físico (me veo gordo o gorda, feo o fea, etc.).	SÍ	NO
17	Me pongo nervioso o nerviosa cuando me preguntan los profesores.	SÍ	NO
18	Mis padres me regañan mucho.	SÍ	NO
19	Mis padres me llevan muchas veces al médico.	SÍ	NO
20	En el colegio mis compañeros se meten mucho conmigo.	SÍ	NO
21	Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer.	SÍ	NO
22	Me canso muy fácilmente.	SÍ	NO

**ES MUY IMPORTANTE
QUE NO ESCRIBAS
NI HAGAS MARCAS
EN ESTE RECTÁNGULO.**



Autores: M. V. Trianes, M. J. Blanca, F. J. Fernández-Baena, M. Escobar y E. F. Maldonado.

Copyright © 2011 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España. *Este ejemplar esta impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en blanco y negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE* - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid. Printed in Spain. Impreso en España.

Apéndice 2:

*Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004).*Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil

Nombre: Edad:

Grado: Escuela:

A continuación encontrarás algunas frases que sirven para conocer lo que piensan los chicos de tu edad:

- Si estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del SI
- Si estás más o menos de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla que dice A VECES
- Si no estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del NO

	SI	A VECES	NO
1. Creo que soy bueno para los deportes			
2. Me resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase			
3. Puedo ser simpático con las personas			
4. Puedo ser rápido en los deportes			
5. Me parece muy difícil hacer amigos			
6. Es difícil completar las tareas que dan en la escuela			
7. Sé que puedo ganar aún cuando nunca antes haya jugado a ese juego o deporte			
8. Es difícil que los demás quieran estar conmigo			
9. Es muy difícil hacer las tareas que dan en la escuela			
10. Es fácil practicar deportes			
11. Me resulta difícil prestar atención en el aula			
12. Me cuesta mucho tener amigos			
13. Estoy seguro de poder realizar bien algún deporte			
14. Me cuesta caerle bien a la gente			
15. Es difícil recordar lo que me enseñan en la escuela			
16. Es difícil hacer que los demás sean mis amigos			
17. Me cuesta mucho ser estudioso			
18. Puedo ganar en un juego o deporte sin tener que practicar mucho			

Apéndice 3:

Modelo de autorización presentada a los padres de los niños participantes

Autorizo a mi hijo/a:.....con,
DNI:.....participar del proyecto de tesina de la Universidad del Aconcagua que se realizará en dicho establecimiento. El proyecto de tesina evalúa: Estrés y Autoeficacia. Y han sido evaluados y autorizados por las autoridades del colegio. El trabajo no implica la realización de Psicodiagnóstico, ni tratamiento psicológico a los niños, solo conocer su percepción de Estrés y Autoeficacia. La evaluación de Estrés y Autoeficacia, se realizaran para proponer acciones a la escuela para promover el desarrollo social de los niños. Se brindará a la institución un informe de los resultados obtenidos y ante cualquier duda se brindara información a los padres.

Mendoza

Firma de Padre/Madre