



# UNIVERSIDAD SALESIANA

---

---

## ESCUELA DE PSICOLOGIA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CON CLAVE 3156-26

### “ESTRÉS INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS EN ESCUELAS BILINGÜES Y NO BILINGÜES”

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A :**

**MONICA JANELY CARREÑO CASTRO**

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARTHA LAURA JIMENES MONROY

MÉXICO, D. F.

ENERO 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

### **A Dios**

Por un camino contrastes entre  
de logros tropiezos, alegrías y lagrimas  
pero sobre todo mucho aprendizaje cada día.

### **A mis padres**

Mama gracias por la paciencia, por la ternura y sobre todo por dirigirme en la vida con tu amor y tu apoyo incondicional. Eres única mamá

Papa gracias por escucharme, por apoyarme e impulsarme con amor, gracias tu ejemplo y entereza. Eres genial papá

### **A mis hermanas**

Rocío gracias por leerme, aconsejarme, comprenderme y cuidar de mis logros y mis tropiezos. Te quiero hermanistra

Vanesa gracias por ayudarme en los momentos de debilidad, por las risas y las revisiones, por ser mi ejemplo e inspiración para concluir este proyecto tan importante. Te adoro hermanita

## INDICE

RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	iv
CAPITULO 1 ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLES.....	1
1.1 Niveles de adquisición del idioma inglés .....	1
1.2 Teorías del aprendizaje del lenguaje .....	2
1.2.1 Teoría Conductual.....	2
1.2.2 Teoría Interaccionista.....	3
1.2.3 Teoría del Constructivismo.....	4
1.3 Teorías del aprendizaje de la segunda lengua (ASL).....	5
1.3.1 Teoría de Krashen .....	5
1.3.2 Teoría de Bruner.....	8
1.3.3 Teoría de Bialystok.....	9
1.4 Métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) .....	10
1.4.1 Traducción de gramática .....	10
1.4.2 Método directo.....	11
1.4.3 Método natural.....	12
1.4.4 Método audio-lingual.....	12
1.4.5 Enfoque cognitivo del aprendizaje de lenguaje académico (CALLA).....	13
1.4.6 Método de Respuesta física total (TPR).....	14
1.4.7 Sugestopedia .....	14
1.5 Bilingüismo .....	15
1.5.1 Conceptualización .....	15
1.5.2 Tipos de bilingüismo.....	16
1.5.3 La edad como factor del bilingüismo.....	19
1.5.4 Aspecto psicológico del bilingüismo.....	20
1.5.5 Influencia del Español en el aprendizaje del Inglés.....	22
Capítulo 2 Estrés:.....	24
2.1 Definiciones de Estrés.....	24
2.2 Tipos de estrés.....	25

2.2.1 Eustrés (estrés positivo) .....	25
2.2.2 Distres / estrés negativo .....	26
2.2.3 Estresores y Estresores cotidianos .....	26
2.3 Teorías del estrés .....	27
2.3.2 Estrés como respuesta: .....	28
2.3.3 Estrés interacción individuo y ambiente. ....	29
2.4 Estrés infantil .....	30
2.4.1 Definición del estrés infantil.....	30
2.4.2 Fuentes de estrés en la infancia.....	30
2.4.3 Síntomas de estrés infantil .....	33
2.5 Afrontamiento del estrés .....	35
2.5.1 Respuesta infantil al estrés .....	35
2.5.2 Definición de <i>coping</i> .....	40
2.5.3 Estrategias de afrontamiento del estrés .....	41
Capítulo 3 Inventario Infantil de Estresores Cotidianos .....	43
3.1 Antecedentes.....	43
3.2 Validez.....	44
CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA.....	47
4.1 Objetivo .....	47
4.2 Hipotesis.....	47
4.3 Variables .....	47
4.4 Población .....	47
4.5 Procedimiento: .....	48
4.6 Instrumento de medición.....	48
Capítulo 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	49
ANÁLISIS CUALITATIVO.....	56
CONCLUSIONES.....	59
LIMITACIONES .....	63
RECOMENDACIONES.....	63
BIBLIOGRAFIA.....	64
REFERENCIAS EN LÍNEA .....	66

## RESUMEN

El propósito de este estudio fue determinar si existen diferencias en el nivel de estrés que presentan alumnos de primaria en escuelas bilingües y no bilingües

Se realizó una evaluación con el Inventario “Infantil de Estresores Cotidianos” que proporcionó resultados en tres áreas que son: familiar, escolar y salud. La población fueron estudiantes de entre 8 y 12 años de edad en dos colegios: uno bilingüe y otro no bilingüe.

También se realizó un análisis cualitativo mediante entrevistas informales a los alumnos, los padres de familia y las maestras del colegio, con el propósito de ampliar la información obtenida por el inventario.

Los resultados obtenidos por el inventario no muestran diferencias estadísticamente significativas en general entre los alumnos de ambos colegios, sin embargo en el área familiar si se encuentran diferencias significativas en cuanto al estrés percibido por los alumnos.

En el análisis cualitativo los alumnos comentan que existen ciertas épocas del año en las que se sienten estresados, así mismo hablan del apoyo de las maestras para enfrentar las actividades académicas, También se incluyen entrevistas con maestras y padres de familia para complementar la investigación.

Con base en esto se concluye que el estrés es más percibido por los alumnos en el área familiar en gran medida debido a las demandas y expectativas de los padres que opinión de los alumnos son muchas. En el área escolar los alumnos no se perciben estresados, se concluye también que los alumnos no consideran su salud afectada por el estrés sino por causas de circunstancias ambientales.

Se sugiere aplicar otros instrumentos que evalúen estrés en diferentes momentos del ciclo escolar donde haya más demandas académicas percibidas por los alumnos.

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época en la cual todos estamos expuestos diariamente al estrés, y aunque nuestro cuerpo está capacitado para reaccionar ante él, un exceso o una mínima cantidad de este tendrá como consecuencia reacciones físicas y psicológicas. El problema del estrés moderno es que su causa principal es psicosocial y muchas veces no podemos evitarlo o enfrentarlo de manera eficiente. El estrés no es exclusivo de los adultos: existen informes clínicos ( que demuestran que los niños son susceptibles de padecerlo.

Un niño puede padecer estrés cuando se enfrenta a situaciones que no puede controlar dentro de su ámbito natural. Por ejemplo, el niño se maneja dentro de dos ámbitos, principalmente: el familiar, y el escolar Dentro del familiar, un divorcio, deceso de algún familiar o una nueva pareja de alguno de los padres provocan estrés en el niño.

Dentro del ámbito escolar se manifiestan gran cantidad de situaciones que pueden generar estrés: el rendimiento académico, las relaciones con compañeros, el cambio de salón o de escuela, enfrentar a nuevos maestros, hablar en público y acoso escolar recientemente denominado como el *bullying*.

La adquisición de una segunda lengua es indispensable en una sociedad como la nuestra donde cada día los medios de comunicación, la tecnología, la información son presentadas en diferentes idiomas pero principalmente el inglés. Es por esto que surge nuestra

## CAPITULO 1 ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLES

Primordialmente a los psicólogos les interesan dos aspectos del lenguaje, que son cómo se adquiere y cómo se utiliza. El estudio de estos aspectos se denomina Psicolingüística. Algunas escuelas lingüísticas entienden el lenguaje como la capacidad humana que conforma al pensamiento o a la cognición.

### 1.1 Niveles de adquisición del idioma inglés

Comparando la adquisición de la segunda lengua con la de la primera, debemos pensar que existen cuatro niveles en la adquisición del segundo idioma.

El nivel físico: Todo ser humano posee los mismos órganos del habla que son controlados por el cerebro. La motricidad fina se desarrolla hasta los doce años de edad (más o menos), es decir, a esa edad los músculos del habla (del aparato fonador) se han adaptado al idioma materno. Esa es la razón por la que los adultos casi siempre mantienen el acento de su lengua materna. El nivel cognitivo: Cognición es la asimilación mental del ambiente y de la experiencia personal que uno tiene en él. El lenguaje es parte de la cognición. Piaget emplea el término "equilibrio", para decir que el desarrollo intelectual es un proceso en el cual al principio existen incertidumbre y tensión. Pero estos estados pueden solucionarse o aclararse mediante la asimilación mental, y esta conduce al entendimiento y al equilibrio interno.

Para el niño, el desequilibrio no es una tensión que deba evitarse, sino una motivación. Con el adulto sucede lo contrario. El adulto quiere evitar toda clase de tensiones y por eso no está dispuesto a aprender un nuevo idioma ni a entrar en un ambiente totalmente desconocido. Para aprender un segundo idioma debemos ser, en cierto sentido, como niños: curiosos y confiados.

El nivel afectivo: En los primeros intentos de comunicarse en un segundo idioma uno naturalmente comete errores; el aprendiz muestra sus puntos débiles, y



¿a quién le gusta hacerlo? A nadie. No es fácil ser vulnerable. Lo peor es que muchas veces se desarrollan estrategias y se levantan barreras para evitar situaciones potencialmente desagradables. Los prejuicios se muestran más en las acciones que en las palabras. Las acciones no verbales espontáneas pueden expresar un rechazo subconsciente hacia la lengua y la cultura que se quiere aprender

El nivel lingüístico: La lingüística provee dispositivos muy útiles. Una comparación entre la estructura del idioma materno con la del segundo idioma nos permite descubrir el origen de ciertos errores y nos prepara para estudiar y aprender gradualmente el idioma.

A continuación se hace una revisión de las principales teorías del aprendizaje del lenguaje que consideraremos como lengua materna y posteriormente se revisaran las teorías del aprendizaje de la segunda lengua.

## 1.2 Teorías del aprendizaje del lenguaje

Existen varias teorías que su fin es explicar cómo es que el individuo logra la adquisición de la lengua materna o lenguaje y logra finalmente el objetivo que es comunicarse.

### 1.2.1 Teoría Conductual.

Skinner, psicólogo norteamericano, utilizaba el método de condicionamiento operante. Skinner habló del lenguaje argumentando que se adquiere mediante un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto en diferentes situaciones de comunicación. Esto implica que el niño imita al adulto en cada ocasión y posteriormente va asociando palabras a situaciones, objetos o acciones.

De este modo, el niño va apropiándose de hábitos o respuestas aprendidas e interioriza lo que el adulto le da para satisfacer su necesidad. Podemos observar en la vida cotidiana que el aprendizaje de vocabulario y gramática se dan por condicionamiento operante. El adulto premia y corrige al niño en todas las manifestaciones de lenguaje, por ejemplo, elogia oraciones bien realizadas, nuevas palabras incluidas etcétera, y asimismo castiga todas las manifestaciones de lenguaje no correcto, como son oraciones gramaticalmente incorrectas o palabras no adecuadas.

La teoría de Skinner se enfoca en lo extralingüístico y toma como causa principal la influencia del ambiente como mediador del lenguaje. Del mismo modo asegura que el uso del lenguaje es solo para satisfacer una necesidad específica en el individuo.

### 1.2.2 Teoría Interaccionista

Se denomina como un enfoque pragmático y fue elaborado por Bruner también se conoce como la solución de problemas.

Bruner asegura que tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo *per se*; se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical.

De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a este sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje, LASS.

Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por

su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad; esta manera de comunicarse le permite al niño "extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales"(DAVIDOFF, 1989). Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él.

### 1.2.3 Teoría del Constructivismo

Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño.

Para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado; estas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

Lenguaje Egocéntrico: Repetición o Ecolalia. El monólogo .El monólogo colectivo.

Lenguaje Socializado: La información adaptada. La crítica. Las órdenes, ruegos y amenazas. Las preguntas. Las respuestas.

Lenguaje egocéntrico: "Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...) Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor (...) El niño solo pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

1. Repetición o ecolalia: el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él; las repite por el placer de hablar, sin

preocuparse por dirigirlas a alguien. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no-yo, de tal manera que el niño se identifica con el objeto imitado, sin saber que está imitando; se repite creyendo que se expresa una idea propia.

2. El monólogo: el niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie. Estas palabras carecen de función social y solo sirven para acompañar o reemplazar la acción. Para el niño, la palabra está mucho más ligada a la acción que para el adulto. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes: primero, el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para acompañar su acción; segundo, el niño puede utilizar la palabra para producir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación) o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico)

Piaget denominó a su teoría Constructivismo Genético y reconoce una serie de etapas en los niños. Las cuatro etapas de desarrollo del niño son:

- Etapa sensorio-motriz Inicia en el nacimiento y abarca hasta los 2 años de edad
- Etapa pre-operacional de los 2 años hasta los 6 años
- Etapa de las operaciones concretas de los 7 a los 11 años
- Etapa de operaciones formales de los 12 años en adelante

### 1.3 Teorías del aprendizaje de la segunda lengua (ASL)

#### 1.3.1 Teoría de Krashen

Según Krashen hay dos sistemas independientes de la adquisición de la segunda lengua: "el sistema adquirido" y "el sistema aprende". El "sistema adquirido" es el producto de un proceso subconsciente muy similar al proceso que se someten los niños cuando adquieren su primera lengua. "La adquisición requiere una interacción significativa en el idioma de destino - la comunicación natural - en la que

los hablantes se concentran no en la forma de sus declaraciones, pero en el acto comunicativo“ (Krashen1988)

La hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje:

Krashen indica que hay dos sistemas independientes en el proceso de la apropiación de una segunda lengua.

- Adquisición.- Es un proceso automático que se desarrolla en el subconsciente, debido a la necesidad de comunicación. El individuo no se realiza un esfuerzo consciente ni existe un énfasis en el aspecto formal de la lengua, el énfasis está en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta.

Ejemplo: El caso de los inmigrantes que llegan a un país y cuya lengua no es la suya, entonces ellos se ven forzados a aprender esa lengua para poder comunicarse, adquieren la lengua sin ningún o con poco conocimiento formal de la lengua.

- Aprendizaje.- Es un proceso consciente, esto es debido al conocimiento formal de la lengua por adquirir. A través de este aprendizaje el individuo adquiere la capacidad de explicar las reglas gramaticales en la lengua meta.

La hipótesis del monitor Explica la relación entre adquisición y aprendizaje, para Krashen la habilidad de producir frases en una lengua extranjera se debe a la competencia adquirida. El sistema de adquisición es el iniciador enunciado, mientras que el sistema de aprendizaje realiza el papel del monitor. En este punto el monitor solo entrara en acción si dos condiciones básicas se encuentran presentes:

\*El hablante necesita querer corregirse

\*El hablante debe conocer las reglas.

Para Krashen, el sistema de Adquisición es el indicador enunciado y el sistema de aprendizaje es el monitor, el papel del monitor es, o debería ser, de menor importancia. Solo se utiliza para corregir desviaciones del habla y para dar un discurso más fluido.

La hipótesis del orden natural Está directamente relacionada con la adquisición, pero no al aprendizaje. Según Krashen hay un orden que se conoce en la adquisición de estructuras gramaticales de una lengua extranjera al igual que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna. No obstante, ese orden no es el mismo

La hipótesis de insumo. Esta hipótesis se trata de todo el eje de la teoría de Krashen. Para él, la adquisición solo ocurre si el individuo está expuesto a muestras de la lengua meta. Debe estar más alto que su nivel actual de competencia lingüística. Explica cómo el alumno adquiere una segunda lengua, de acuerdo con esta hipótesis, el alumno mejora y progresa a lo largo del orden natural. Esta hipótesis de insumo genera 2 afirmaciones:

a) El habla es el resultado de la adquisición, por lo tanto no se puede enseñar directamente pero sobresale como resultado del insumo comprensible.

b) Si el insumo es comprendido y suficiente, la gramática necesaria es automáticamente proporcionada.

La hipótesis del filtro afectivo.- Estos factores están directamente relacionados en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Encarnan una serie de variables afectivas:

a) La motivación

b) La auto-confianza

c) La ansiedad

Krashen afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo., una buena autoimagen y un bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en la adquisición de la segunda lengua.

### 1.3.2 Teoría de Bruner

También llamada la teoría de solución de problemas. De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS.

Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad; esta manera de comunicarse le permite al niño "extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales"(DAVIDOFF, 1989). Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él.

Para Bruner el niño está en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales, como lo son sus padres, maestros, amigos y demás personas quienes forman parte de su comunidad y del mundo a su alrededor. Esto quiere decir que el niño está inmerso en una serie de experiencias las cuales le permiten poseer conocimientos previos.

Desde la perspectiva de Bruner el niño conoce el mundo en primer lugar a través de las acciones que realiza; en segundo, a través del lenguaje surgido de esas acciones y, por último, la acción y la imagen son traducidas en lenguaje. Esto último se denomina "puente cognitivo" el cual consiste en unir los conocimientos previos del niño con los adquiridos posteriormente influenciados por el contexto sociocultural en el cual se desarrolla.

### 1.3.3 Teoría de Bialystok

"Sistematizo" el trabajo de S. Krashen y B. MacLaughlin. El modelo tiene en cuenta tanto los factores que intervienen en el aprendizaje así como los factores implicados en el mismo. Por ejemplo, ante una tarea lingüística el alumno recurre a los conocimientos que trae de otras materias, otras lenguas información sobre la cultura asociada con la lengua objeto, conocimiento del mundo, etc.

Es un modelo descriptivo y explicativo. En general este modelo no describe diferencias entre alumnos, pero sí lo hace en el modo en que los estudiantes dependiendo de las condiciones biológicas y sociales pueden aprender una segunda lengua. Amplía el espectro de la adquisición de ésta incluyendo diferentes tipos de conocimientos que va desde el conocimiento de la primera lengua hasta el conocimiento del mundo. Considera la influencia de otros conocimientos en la adquisición de la segunda lengua.

Agrega un nuevo concepto el de inferencia al cual le asigna un papel importante en el lenguaje funcional. El uso de un nuevo constructo (la inferencia) explica desde otra perspectiva la relación entre lo consciente/ inconsciente. Bialystok Enfatiza en el papel de las características individuales y el papel que estas desempeñan en la adquisición de la segunda lengua. Según la autora este modelo puede utilizarse para explicar tanto las variaciones individuales en los logros como las diferencias individuales en el desarrollo de destrezas de los que aprenden una segunda lengua.

El modelo describe algunos procesos que pueden ocurrir durante el aprendizaje de una segunda lengua: Sugiere que el conocimiento lingüístico implícito se convierte en conocimiento lingüístico explícito. Puede utilizarse para formular un marco empírico y para examinar la validez de las relaciones postuladas en el modelo. Es un instrumento metodológico útil para llevar a cabo investigaciones sobre segundas lenguas.



## 1.4 Métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL)

Para lograr que el individuo adquiriera la segunda lengua, en nuestro caso el inglés, existen diferentes métodos de enseñanza, los cuales desarrollan ciertas estrategias y dotan al individuo con ciertos elementos para lograr que se adueñe tanto de vocabulario, como gramática y todos los demás elementos que componen a la lengua.

### 1.4.1 Traducción de gramática

Como su nombre lo indica, esta técnica (la forma tradicional de enseñanza de idiomas, que se remonta a la enseñanza del latín y el griego) se centra principalmente en la gramática y las habilidades de traducción. Si bien puede ser el método más fácil para los profesores con dominio limitado del inglés, a menudo se descuidan algunos recursos docentes o de muchos estudiantes, la crítica extensa de este método alude a la pronunciación, el habla y el compromiso activo con la lengua de llegada. Algunas características:

- Las clases se dictan en la lengua materna de los estudiantes, y raras veces se usa el idioma que se está aprendiendo.
- El vocabulario nuevo aparece en forma de palabras aisladas.
- Hay largas explicaciones sobre los detalles de la gramática.
- Los maestros hacen énfasis en las diferentes formas de los verbos.
- Se empieza a leer muy temprano en el proceso del aprendizaje.
- No se presta atención al contenido de los textos, sino que éstos se usan como ejercicios de gramática.

#### 1.4.2 Método directo

El método directo desarrollado por Maximiliano Berlitz y Gouin Françoise en el siglo XIX representó la primera partida y mejora en el método de traducción de la gramática. Este enfoque sostiene que la adquisición de la segunda lengua debe imitar la adquisición de la primera. Se alienta a las conexiones directas entre los significados o los objetos en la lengua materna del estudiante y el inglés, sin traducción. Los profesores y estudiantes usan el inglés exclusivamente en la clase, con nuevo material mostrado a través de acciones o imágenes.

Algunas características son:

1. Durante las clases, solo se habla la lengua que se está aprendiendo.
2. Solo se aprende vocabulario y frases referidos a lo cotidiano.
3. Se aprende a conversar por medio de preguntas y respuestas entre maestros y estudiantes. Se mantiene un número reducido de estudiantes por cada clase.
4. La gramática se aprende de manera inductiva.
5. El vocabulario nuevo se aprende por medio de demostraciones, objetos y fotos. El vocabulario más abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.
6. Se enfatiza la importancia de hablar y escuchar.
7. Se hace hincapié en una correcta pronunciación y gramática

#### 1.4.3 Método natural.

Este método intenta imitar tanto como sea posible la forma en que un alumno adquiere su primera lengua. El enfoque natural compite el conocimiento explícito de las reglas lingüísticas de una lengua como no esenciales para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el método pone poco énfasis en las reglas formales y la gramática, ya que los estudiantes adquieren conocimientos de la lengua de manera intuitiva y a través de la experiencia.

Terrell (1983) sugiere que todo el tiempo en el aula se use para actividades comunicativas (adquisición) y que leer explicaciones y hacer ejercicios sea fuera del aula, en el laboratorio de idiomas o en la casa (aprendizaje). Este método fue diseñado para estudiantes que no viven en el área donde se habla el idioma. Entonces, el aula ofrece la única oportunidad para la comunicación

Para que el alumno pueda concentrarse en la comprensión auditiva, se le permite responder en su lengua materna. Cuando ya comprenda el segundo idioma y se sienta más cómodo para usarlo, responderá en el segundo idioma y a su gusto.

#### 1.4.4 Método audio-lingual

El método audio-lingual surgió durante la segunda guerra mundial, ya que los estadounidenses necesitaban cada vez más adquirir conocimientos de lenguas extranjeras para comunicarse con los aliados y enemigos. Sobre la base de la teoría lingüística y psicológica, este método teoriza que la adquisición del lenguaje se produce a través del hábito y la repetición. Con el discurso como enfoque, el método pone énfasis en los ejercicios orales y la imitación de frases hechas, así como también en la pronunciación.

La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover el método audio lingual. Como resultado se establecieron estas reglas:

- A los estudiantes se les da la nueva información en forma de diálogo.
- La adquisición de una lengua depende de memoriza e imitar.
- Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición.
- Hay muy poca explicación de las reglas gramaticales. Cada persona las aprende como una descripción propia de los datos.
- El vocabulario que se aprende tiene un límite porque sólo se aprenden palabras nuevas en el contexto en que ocurren.
- Se usan mucho los cassettes y los medios visuales.
- La pronunciación es muy importante.
- La mayoría de los maestros usa la lengua que los estudiantes están aprendiendo.
- Hay premios para los que progresan.
- Es importante que los estudiantes produzcan frases sin equivocarse.
- Hay una tendencia a concentrarse más en la gramática que en el contenido de lo dicho.

#### 1.4.5 Enfoque cognitivo del aprendizaje de lenguaje académico (CALLA)

Fue desarrollado para satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes del idioma inglés en los programas de ESL o bilingües. El enfoque cognitivo de aprendizaje de lenguaje académico incorpora el desarrollo del inglés, el área de enseñanza y la enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje. Con el enfoque principal en el contenido de la materia, este método enseña y desarrolla habilidades académicas en inglés en caso de necesidad.

#### 1.4.6 Método de Respuesta física total (TPR)

El método de Respuesta Física Total utiliza comandos y el rendimiento de acción para integrar rápidamente el nuevo material del lenguaje a través de un aprendizaje kinestésico. Esta técnica reconoce que la comprensión del inglés precede la capacidad del alumno para comunicarse oralmente en la lengua.

#### 1.4.7 Sugestopedia

La sugestopedia utiliza medios naturales y acogedores y una entrada sensorial, tales como los colores, las imágenes y especialmente la música, con un énfasis en la participación activa. Georgi Lozanov, el fundador de esta técnica, creía que la mente podía absorber más conocimiento en un estado de relajación. Lozanov y sus seguidores comenzaron a introducir el material del idioma a los estudiantes mientras reproducían música suave, creyendo que los estudiantes se volvían "sugestionables" y más abiertos al aprendizaje.

#### 1.4.8 Método de silencio

En este método el maestro usa objetos para introducir el vocabulario, sin usar la lengua materna de los alumnos. Por ejemplo, les muestra siete crayones de diferentes colores. Primero, el maestro toma uno de los crayones y dice "crayón". Después hace lo mismo con varios crayones. Después les pide a los estudiantes, usando gestos, que repitan la palabra.

Cuando todos los estudiantes la pueden repetir correctamente, el maestro introduce los colores. Después puede introducir los verbos "tomar" y "dar", y luego frases como "a mí", "a él", "a ella", etc. Con este método el maestro siempre pide a los estudiantes producir lo que han aprendido. Por ejemplo, después de introducir el

verbo "dar", el maestro indica con sus gestos que un estudiante pida a un compañero darle un crayón de cierto color, etc.

Gattegno (1963) menciona que usando este método, el estudiante aprende muy poco vocabulario; sin embargo, tiene una gran variedad de oraciones que puede decir con esas pocas palabras. Por ejemplo, después de unas cuatro lecciones, el alumno aprende un sustantivo: crayón; siete adjetivos de color: azul, amarillo, rojo, verde, negro, café, celeste; números: uno, dos, tres; artículos: un, el; verbos en la forma imperativa: tome, dé, ponga; una preposición: a; unos pronombres: me, se, él, ella; unos adverbios: aquí, allá; y una conjunción: y.

Aunque el vocabulario es muy limitado, el alumno puede formar espontáneamente centenares de oraciones. Por ejemplo: *Tome el crayón\_\_\_\_\_ (siete colores posibles); Démelo (déselo a él, a ella);* También puede unir esos dos enunciados con una conjunción, *Tome un crayón rojo y démelo.*

Una regla que Gattegno propone para este método es la de introducir sólo una palabra o frase nueva a la vez, introduciendo la siguiente recién cuando los estudiantes manejan bien lo que han aprendido.

## 1.5 Bilingüismo

### 1.5.1 Conceptualización

Es la capacidad que tiene un individuo de expresarse normalmente en dos idiomas. El bilingüismo es un fenómeno con gran riqueza temática que en su carácter lingüístico, psicológico, social y cultural ofrece variadas ópticas de análisis de acuerdo al interés del investigador (Ninyoles 1972, Grosjean 1982. Baker 2001). No es sencillo precisar y delimitar el concepto de bilingüismo.

Por tal motivo, podemos encontrar definiciones tan generales como la que postula Weinrich (1963:1): "la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües"

También podemos encontrar otras definiciones en las que tratan de incorporar aspectos más específicos como la de Skutnabb-Kangas (1980) la cual dice que “un hablante bilingüe es alguien capaz de funcionar en dos o más idiomas, ya sea en comunidades monolingües o bilingües, de acuerdo con las exigencias socio-culturales de la competencia comunicativa y cognitiva de un individuo por estas comunidades en el mismo nivel que los hablantes nativos y que es capaz de identificar positivamente con ambos o todos los grupos lingüísticos y culturas o partes de ellos”.

Aquí podemos observar las diferencias entre ambas definiciones debido a la orientación y objetivos de cada disciplina.

#### 1.5.2 Tipos de bilingüismo

Existen varios tipos de bilingüismo que se ilustran en la siguiente tabla donde se incluyen los criterios para realizar esta clasificación y además se incluyen a los autores que defienden cada tipo especial de bilingüismo.

CRITERIOS	TIPO DE BILINGÜISMO	V/S. TIPO	AUTORES
I. NEUROLÓGICOS	<b>Coordinado:</b> El bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes.	<b>Compuesto:</b> Dispone de dos sistemas lingüísticos mezclados.	Weinreich (1953) Ervin y Osgood (1954)
II. LINGÜÍSTICOS	<b>A. Completo:</b> El bilingüe domina las dos lenguas, es "equilingüe".	<b>Incompleto o subordinado:</b> Vive un desequilibrio de desarrollo entre sus dos lenguas, la lengua materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. Percibe la vida desde su lengua materna, procede así como un monolingüe.	Weinreich (1953)
	<b>B. Equilibrado:</b> El bilingüe domina las dos lenguas, es "equilingüe"	<b>Pseudo-bilingüe:</b> Conoce una lengua mejor que la otra, y nada más emplea ésta para comunicarse. <b>Semilingüismo:</b> No domina ninguna de las dos lenguas.	Peal y Lambert (1962) Hansegard (1968)
	<b>C. Productivo:</b> El bilingüe maneja las cuatro habilidades en las dos lenguas.	<b>Receptivo:</b> Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una.	Romaine (1996), Baetens Beardsmore (1982), Lambert (1974)
	<b>D. Funcional externo:</b> El	<b>Funcional interno:</b> Emplea las	Skutnabb-



	bilingüe emplea las 2 lenguas para comunicarse con interlocutores.	dos lenguas para comunicarse consigo mismo, - p.e. para tener un diálogo interno -, para contar, rezar, soñar, insultar, y para aprender y reflexionar acerca del lenguaje.	Kangas (1984)
	E. Activo: Utiliza regularmente las dos lenguas.	Dormido: El individuo no usa regularmente una de las lenguas y ésta sufre un proceso de erosión.	Romaine (1996) Grosjean (1982)
<b>III. LA EDAD DURANTE LA ADQUISICIÓN</b>	A. Temprano: El bilingüe es bilingüe desde la infancia.	Tardío: Adquiere la L2 durante la edad adulta.	McLaughlin (1984)
	B. Simultáneo: Durante la infancia, el bilingüe adquiere las dos lenguas a la vez.	Sucesivo: Adquiere una lengua después de la otra.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999)
<b>IV. EL CONTEXTO FÍSICO-SOCIAL</b>	A. Natural: Entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde su primera infancia.	Escolar: El bilingüe adquiere la L2 dentro del contexto formal de la escuela.	Skutnabb-Kangas (1984)
	B. Voluntario: El bilingüismo es un aprendizaje voluntario de la clase media.	Involuntario: El bilingüismo se desarrolla en contexto de inmigración, y generalmente es involuntario.	Skutnabb-Kangas (1984) Bratt (1980)
<b>V. FACTORES PSICOSOCIALES</b>	A. Aditivo: El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.	Sustractivo: El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural.	Lambert (1974) Romaine (1996)
	B. Igualitario: La relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una de las lenguas.	Desigual: Una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual que ambas ocupan dentro de una determinada sociedad.	Hagège (1996)

Cuadro II.1. Tipologías de bilingüismo (basado en Raisman y Signoret, 2005).

Desde Weinreich (1953), se ha distinguido con respecto a la organización léxica de las dos lenguas y los conceptos representados en cada una, entre bilingüismo compuesto y coordinado, dependiendo del grado de separación de los sistemas lingüísticos en su adquisición y uso. En el primer caso, se consideraría que un mismo sistema conceptual integra y subyace a ambas lenguas; en el segundo los sistemas conceptuales se mantendrían separados para cada una.

Actualmente se piensa que ambos tipos están presentes en diverso grado en un mismo individuo en el sentido de que en un sujeto determinado hay elementos de ambas lenguas conectados y otros separados (cf. de Groot 1993). También se habla

de bilingüismo simultáneo y secuenciado según que ambas lenguas se adquieran a la vez o que la lengua segunda (L2 en adelante) se aprenda una vez que la primera o nativa (L1 en adelante) esté ya asentada (a partir de más o menos los tres años de edad). en este mismo sentido se habla también de bilingüismo temprano y tardío, aunque esta distinción puede aplicarse en sentido amplio a bilingües secuenciados que han aprendido la L2 a distintas edades. Otra tipología incluye al bilingüismo aditivo frente al sustrayente, según la cual, en el primer caso se aprende una L2 sin peligro de pérdida de la L1 mientras que en el segundo la L2 termina sustituyendo a la L1

### 1.5.3 La edad como factor del bilingüismo

Numerosos autores piensan que el bilingüismo es un factor que promueve la conciencia lingüística y del mismo modo se ve promovido el desarrollo cognitivo del niño a temprana edad (Signoret 2003)

Algunos autores plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües. Aseguran que esa superioridad podría ser medible y observable en pruebas de inteligencia (Cummins,(1976); Peal y Lambert (1962), Tummer y Mihyll

Lambert y Tucker consideran que el desarrollo de dos lenguas desde la infancia permite “una lingüística contrastativa espontánea”. El ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas en general y de dos sistemas en particular e implica esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias.

Pinto (1993) comenta que el cuidado por evitar la transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea “dos veces más cuidadoso en sus elecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, pragmáticas, etc (...) lo que implica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje general!.

Esta capacidad analítica que sustenta el esfuerzo de construcción y de diferenciación entre dos sistemas abstractos, explicaría, en parte, que la experiencia bilingüe desde la infancia estimula el predominio cerebral izquierdo.

Si el niño desarrolla un bilingüismo equilibrado y completo que promueva la conciencia lingüística, el podrá transferir esa habilidad a otras áreas de conocimiento, la capacidad metalingüística puede beneficiar entonces otras disciplinas escolares.

La conciencia lingüística tiene además efectos benéficos en disciplinas escolares no lingüísticas, y en otras áreas cognitivas como el procesamiento de información, la resolución de problemas. la capacidad analítica. Gagliardi reporta que niños bilingües destacan en otros de los sistemas abstractos, simbólicos y lógicos: el de las matemáticas

Signoret concluye que es responsabilidad del ámbito educativo el reflexionar acerca del cómo desarrollar el bilingüismo en la escuela. Es responsabilidad también cuestionar acerca de la edad idónea para iniciar ese aprendizaje en el aula, ya que diversos países inducen el bilingüismo al inicio de la escuela secundaria o al final de la escuela primaria. En México el bilingüismo empieza a muy temprana edad en escuelas de sector privados donde los resultados son satisfactorios, sin embargo en escuelas de sector gubernamental solo se incluye el bilingüismo a partir de nivel secundaria o preparatoria.

#### 1.5.4 Aspecto psicológico del bilingüismo

Es importante describir el elemento psicológico que conlleva el bilingüismo, esto surge de observaciones donde la personas bilingües parecieran sufrir de una doble personalidad, dado que sus conductas, respuestas y actitudes cambian en el momento de utilizar la segunda lengua.

Muchas entrevistas realizadas muestran que de igual modo los bilingües no tienen sentimientos fuertes a cerca de su bilingüismo (solo es un hecho en sus vidas)

o bien ellos ven más ventajas que inconvenientes en tener una vida con dos idiomas. La mayoría aprecia ser capaz de comunicarse con gente de otros antecedentes lingüísticos y culturales. Otros sienten que el bilingüismo les da una perspectiva diferente de la vida, y que esto les provee una apertura mental que les permite leer y escribir en lenguajes diferentes y aprender más fácilmente otros idiomas. También les da más oportunidades de empleo. .

En cuanto a Los inconvenientes son mucho menos y solo involucran aspectos como mezclar los idiomas involuntariamente y tener que ajustarse a las diferencias culturales, un sentimiento de que se está perdiendo un idioma que ya se poseía, usualmente el que culturalmente es menor. Tener que actuar como traductor en varias ocasiones.

Es interesante comparar estas reacciones con las actitudes y los sentimientos que los mono-lingüistas tienen hacia los bilingües. Estas reacciones son extremadamente variadas, en rangos desde la actitud más positiva hasta la actitud más negativa. Se debe considerar aquí que la gran mayoría de las actitudes que los mono-lingües tienen hacia los bilingües están basadas en consideraciones socio-económicas y culturales, más que en factores lingüísticos.

Se sabe muy poco sobre el lenguaje usado por bilingües en sus actividades mentales o como es que reaccionan en situaciones estresantes o emocionales. Aun así parece darse el caso de que ciertas actividades mentales como las operacionales matemáticas son determinadas por cierto lenguaje. Por ejemplo los bilingües usualmente cuentan y hacen oración (religiosamente hablando) en el lenguaje materno pues así aprendieron estos comportamientos. Pensar y soñar podría también ser algo de lenguaje específico y depende de cada persona.

Cuando se está cansado, enojado o emocionado, los bilingües usualmente recurrirán a su lengua materna para expresarse o al lenguaje donde ellos usualmente expresan sus sentimientos y emociones.

Las situaciones de estrés, causan mayor interferencia, problemas para encontrar las palabras adecuadas y adicionalmente un cambio involuntario o

*switching* que no es intencional. Sumado a esto, se nos ha reportado que los bilingües desean que los mono-lingüistas más cercanos a ellos, (la esposa, esposo, compañía, amigos) fuesen bilingües como ellos.

En resumen: es el medio ambiente en su conjunto es lo que hace que el bilingüe cambie de idioma, junto con las actitudes, sentimientos y comportamientos y no el lenguaje como tal. La principal diferencia entre los monolingües y los bilingües a este respecto es que los bilingües a menudo cambian las lenguas (y por lo tanto, parecen ser diferentes personas), mientras que los monolingües no lo hacen. Además, los bilingües son a menudo cambian de una cultura a otra en sus interacciones (muchos son biculturales), mientras que los monolingües suelen permanecer dentro de la misma cultura

#### 1.5.5 Influencia del Español en el aprendizaje del Inglés.

Se dice que el aprendizaje de la segunda lengua ( $L_2$ ) está influenciado por la primera lengua ( $L_1$ ) del estudiante. La primera teoría a este respecto fue propuesta por Skinner. Para Skinner el ámbito del aprendizaje se realiza mediante de imitación y refuerzo. Así, la adquisición de  $L_1$  y el aprendizaje de la  $L_2$  proceden del mismo modo. Para el los errores son entendidos como viejos hábitos del aprendizaje de  $L_1$  que se manifiestan en la  $L_2$

Esta interferencia suele ser negativa y dar origen a errores continuos, ya que el individuo realiza un proceso de equiparación constantemente. El comparar la  $L_1$  con la  $L_2$  se pueden predecir las áreas de error. A esto se le llama análisis contrastivo

Al contrastar el inglés y el español se observa lo siguiente

- Existe cierta coincidencia entre estructuras
- Convergencia entre dos estructuras del inglés con una del español
- Ausencia de relativo entre ambas lenguas
- Distribución diferente
- No existe similitud en cuanto a los morfemas de género y número
- Divergencia entre la existencia de verbos por un significado

- Frecuencia relativa de uso, La voz pasiva es mas empleada en ingles
- Diferencia en el campo semántico

Este análisis de contraste tiene varias críticas que son:

- No todas las causas y los errores de la segunda lengua son influencia de la primera lengua
- Las dificultades encontradas en el análisis contrastivo no siempre eran corroboradas en la practica
- Las descripciones planteadas por Chomsky

Existe la teoría de Chomsky sobre la adquisición de la segunda lengua y este plantea que

- Todo ser humano nace con una predisposición innata para aprender lenguas
- Para la adquisición de la lengua el ser humano tiene que estar en contacto con ella.
- El niño posee un mecanismo interno de naturaleza desconocido que le permite crear la gramática a partir de un número limitado de datos.
- La forma en que el niño va aprendiendo y construyendo la gramática sigue un proceso de hipótesis que ira descartando con forme las vaya sustituyendo por otras más exactas hasta que las interiorice por completo.

Se comprueba que existen sistemas paralelos para primera lengua y segunda lengua por tanto se deben comprender y corregir de manera benevolente los errores naturales que en que va incurriendo el niño al aprender ambas lenguas.

## Capítulo 2 Estrés:

La palabra estrés es altamente utilizada en la actualidad, debido a la gran variedad de actividades por realizar y de responsabilidades por enfrentar. La personalidad, el comportamiento y la manera de vivir influyen en el nivel de estrés.

El estrés se acumula por emociones la agresividad, la impaciencia, la ira, la ansiedad, el miedo, que desencadenan la reacción del organismo. El estrés es totalmente subjetivo, dependiendo de cómo nosotros percibimos que una situación podría o no ser estresante. De hecho la misma situación podría ser angustiosa y llena de tensiones para algunas personas, mientras que para otras puede ser un momento de completo deleite. Lo sobresaliente es que una falta o un exceso de estímulos pueden causar el mismo nivel de estrés.

### 2.1 Definiciones de Estrés

De acuerdo con el diccionario usual de Larousse (García-Pelayo y Gross, 1989), estrés se refiere al agotamiento físico general, producido por un estado nervioso. Es el conjunto de alteraciones que aparece en el organismo al estar sometido a una agresión simplemente física (traumatismo), patológica (enfermedad) o psíquica.

Al doctor Hans Selye se le reconoce como "el padre del estrés" (por ser el primero en utilizar el término dentro del ámbito científico, específicamente en la medicina). Indica que "El estrés es una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga". (Selye 1974)

Y el Diccionario de la Real Academia Española dice que Estrés es: Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.

Lazarus y Huffman hablan de estrés psicológico definiéndolo 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

En síntesis, el estrés es el resultado de un acontecimiento estresante, del contexto de la interacción con el mismo y de la activación del organismo como respuesta ante la amenaza percibida (Carreon 2011)

## 2.2 Tipos de estrés

### 2.2.1 *Eustrés* (estrés positivo)

También llamado estrés positivo. Se refiere a aquel donde el individuo interacciona con su *estresor* pero su mente permanece abierta y creativa. Esto prepara al cuerpo y a la misma mente para una función óptima. Aquí el individuo experimenta placer, alegría, bienestar y equilibrio, experiencias agradables Satisfactoras.

Una persona con estrés positivo se caracteriza por ser creativo y motivado. Además, es lo que nos mantiene viviendo y trabajando. El individuo expresa y manifiesta sus talentos especiales y su imaginación e iniciativa en forma única/original. Se enfrentan y resuelven problemas.

Del estrés positivo pueden surgir una gran alegría, éxito profesional, el éxito en un examen, satisfacción sentimental, la satisfacción de un trabajo agradable, reunión de amigos, muestras de simpatía o de admiración, la anticipación a una competencia de un evento deportivo principal, una buena noticia, desempeñando un papel en una producción teatral, entre otros.

En resumen, el eustrés es importante para la salud del ser humano, para el mejoramiento del nivel de conocimiento y de comportamiento superiores, provee la motivación excitante de crear y desarrollar habilidades Es un motor para el



crecimiento personal y profesional. Por lo tanto, el estrés positivo es indispensable para el funcionamiento y desarrollo de todos. Ya que no posible concebir la vida sin estímulos externos. Selye señala que "la completa libertad del estrés es la muerte".(Selye 1974)

### 2.2.2 Distres / estrés negativo

Según Hans Selye, el *distrés* representa aquel "Estrés perjudicante o desagradable". Este tipo de estrés produce una sobrecarga de trabajo no asimilable, la cual a la larga desencadena un desequilibrio fisiológico y psicológico que termina en una reducción en la productividad del individuo, la aparición de enfermedades psicosomáticas y en un envejecimiento acelerado. Es todo lo que produce una sensación desagradable. La vida cotidiana se encuentra repleta de los estresores negativos, tales como un mal ambiente de trabajo, el fracaso, la ruptura familiar, un duelo, entre otros.

### 2.2.3 Estresores y Estresores cotidianos

Lazarus (1984) ha definido el estrés cotidiano como las experiencias y condiciones de la vida diaria que han sido tanto importantes como perjudiciales o amenazantes para el bienestar de quien las experimenta. De acuerdo con Chamberline y Zika citados por Buendía, la definición de Lazarus implica tres cuestiones

Las diferencias contextuales del grupo, la estabilidad y consistencia de los estresores cotidianos, y la eficacia de los estresores cotidianos en predecir consecuencias adaptativas.(Buendía y M. Mira1993)

➤ En las diferencias contextuales, comenta Buendía que el estrés variará según los individuos y reflejara su contexto personal y social. Dentro de estos se

destacan el sexo, edad, rol social, ocupación etc. En cuanto a los niños el estrés difiere de acuerdo al estado evolutivo en que se encuentre el niño

➤ En la estabilidad y consistencia de los estresores cotidianos: (Buendía y M. Mira 1993) mencionan que el estrés cambiara con el tiempo y reflejara aquellas situaciones de la vida que sean relevantes en un momento determinado. También enlistan una serie de estudios que indican que la cantidad de estrés experimentada por los individuos por un tiempo promedio el cual no es mayor a nueve meses es razonablemente estable, aunque no puede determinarse si ello refleja estabilidad en su contexto personal o social.

Esto nos da a entender que existe una fluctuación en la cantidad de malestar asociada con los eventos y el número de eventos estresantes. Aun cuando el número de estos eventos experimentados permanece relativamente estable.

➤ La eficacia de los estresores en predecir consecuencias adaptativas.

“Los estresores cotidianos se definen entonces como la gota que colma el vaso entre un conjunto de otras diversas circunstancias que provocan trastornos a las personas con un umbral constitucional menor para el cambio vital”. (Buendia, M. Mira1993 )

## 2.3 Teorías del estrés

Ivancevich y Matteson(1985 / 1989) aseguraron que aunque hay muchas maneras de definir el estrés, la mayoría podría ser clasificada en tres categorías basándose en los estímulos, las respuestas y la combinación entre estímulos y respuestas. Surgiendo de esto las diferentes teorías para abordar y dar pautas para enfrentar el estrés.

### 2.3.1 Teoría de Estrés como estímulo.

Define al estrés como el estímulo o situación que provoca una adaptación en el individuo. Identifica diferentes tipos de estímulos estresores. Los grandes acontecimientos, los pequeños contratiempos y los estímulos permanentes. (Vindel, 2002)

➤ Los grandes acontecimientos se refieren a eventos externos, situaciones extraordinarias y traumáticas, que en si mismos producen cambios vitales en la vida de la persona y que usualmente exigen un reajuste.

➤ Los pequeños contratiempos: Denominados acontecimientos vitales menores (*daily hassels*) o pequeños eventos que pueden surgir cada día. En el trabajo, en las relaciones sociales, en la familia, etcétera.

➤ Los estímulos permanentes; conocidos como estresores menores o eventos menores. que permanecen estables en el medio ambiente algunos son: contaminación, ruido, hacinamiento, etc (Vindel 2002) Los eventos menores pueden acumularse y producir malestar psicológico. Aunque no se sabe cuantos de estos estresores, de que tipo y por cuanto tiempo hace falta que se presenten en la persona para que se produzca este malestar psicológico.

### 2.3.2 Estrés como respuesta:

El estrés es definido como indicios de tensión: respuestas psicofisiológicas y conductuales que determinan el estrés, el denominado Síndrome de Adaptación General, propuesto por Selye, que tiene tres fases: alarma, resistencia y agotamiento.

La reacción de alarma es donde se presentan todos los cambios típicos de los estados emocionales y puede derivarse de un choque y un contra-choque.

El periodo de resistencia, es en el que aumenta la resistencia al estrés original, pero la disminuye hacia otros tipos de éste que puedan presentarse; el organismo se recobra de la primera reacción de emergencia e intenta adaptarse a la situación.

La fase de agotamiento presenta una disminución de la resistencia para cualquier tipo de estrés. El organismo se agota y puede, incluso, morir. (Mankeliunas, 1996)

### 2.3.3 Estrés interacción individuo y ambiente.

Se define como enfoque transaccional cuando el estrés se considera 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.(Lazarus y Folkman 1986) y propone una serie de procesos cognitivos de valoración de la situación y de los recursos del propio individuo para hacer frente a las consecuencias negativas de la situación.

El estrés surgiría como consecuencia de la puesta en marcha de estos procesos de valoración cognitiva. Si el sujeto interpreta la situación como peligrosa o amenazante, y considera que sus recursos son escasos para hacer frente a estas consecuencias negativas, surgirá una reacción de estrés, en la cual se pondrán en marcha los recursos de afrontamiento para intentar eliminar o paliar las consecuencias no deseadas.

## 2.4 Estrés infantil

### 2.4.1 Definición del estrés infantil

Cuando un niño sufre un proceso que le causa ansiedad ,y esta llega a causar reacciones en su cuerpo ya tiene un cuadro de estrés. El estrés altera su equilibrio emocional y físico (Toloreto 2011).

El estrés se ha considerado un elemento vital durante el desarrollo del niño desde la visión de Erikson con base en las teorías de crisis y desarrollo psicosexual, según las teorías de Freud Ambos señalan que el desarrollo está caracterizado por etapas que están marcadas por una serie de experiencias cruciales para la adquisición de las características de la personalidad madura, por ejemplo el destete, el control de esfínteres, etc. Por otro lado junto a estas experiencias normativas, se pueden producir otras que no afectan a todos los niños y que, en función del estadio madurativo en que se encuentren, pueden tener distintos efectos emocionales;

### 2.4.2 Fuentes de estrés en la infancia

Algunos tipos de estrés son generales y frecuentes; otros, más específicos para ciertas situaciones. O relevantes para determinados grupos de niños. Algunas fuentes de estrés en la infancia incluyen la escuela, las relaciones interpersonales, sociedad, pobreza, enfermedades crónicas, procedimientos médicos y hospitalización (Lau 2002).

#### Escuela

La mayoría de las exigencias de la vida escolar producen temores y ansiedades. Trianes (1999) menciona que las demandas de aprendizaje y rendimiento académico por parte de la educación escolar suponen otra fuente de dificultades que puede generar estrés, como el aprendizaje de la lectura y la escritura las primeras reglas y conceptos matemáticos, tareas fundamentales de los primeros años escolares

La escuela por ser un sistema institucionalizado introduce una serie de reglas diferentes a las que el niño tiene en casa. Esto podría provocar una serie de

problemas a los niños que no están familiarizados con aquellas demandas y actividades relacionadas con aritmética o alfabetización. (Blonna 1996)

En la escuela existe una tendencia a procurar que los niños crezcan de una forma acelerada, con relación a que son presionados de una forma acelerada y constante por desempeño académico en exámenes y calificaciones. Esto explica por qué algunos estresores se relacionan con el éxito o el fracaso escolar.

La principal fuente de estresores en la edad escolar se ubica, justamente, en el contexto escolar. Esto lo demostró Madders (1987), quien identificó una relación de eventos estresantes escolares y extraescolares, después de observar una clase en el nivel primario y revisar los registros de los alumnos: (citado por

- pérdida de algún padre (por fallecimiento o divorcio),
- orinarse en clase,
- perderse,
- ser dejado solo,
- ser molestado por niños mayores,
- ser el último en lograr algo,
- ser ridiculizado en clase,
- peleas entre los padres,
- mudarse a un nuevo colegio o salón,
- ir al dentista o al hospital,
- paseos y exámenes,
- llevar a la casa un reporte negativo del colegio,
- romper o perder cosas,
- ser diferente (en algún aspecto),
- un nuevo bebé en la familia,
- hacer algo en publico
- llegar tarde al colegio.

El estrés impacta en el aprendizaje. El estrés “bueno” o más conocido como *euestrés* aumenta la atención y ayuda al aprendizaje, mientras que el estrés "malo" o más conocido como *dístrés* afecta el potencial de aprendizaje (Tokuhamas-Espinosa, 2010). El estrés es parte de la vida de los seres humanos en la actualidad, pero, cuando los estudiantes experimentan estrés negativo, los neurotransmisores del cerebro bloquean la absorción de nueva información y nuevos conocimientos (Tokuhamas-Espinosa, 2010).

En otras palabras el estrés se refiere a las reacciones del organismo frente a fuerzas de naturaleza perjudicial y estados anormales que alteran su equilibrio fisiológico normal (Rabinovich, 2004).

### Relaciones interpersonales

Las relaciones con maestros y compañeros de la escuela pueden ser fuentes de estrés, Helmes&Gable (1988) lo mencionan en su estudio relacionado al estrés escolar en chicos de tercero a doceavo grado. Los chicos con auto-concepto académico bajo encuentran difícil la comunicación, y el ser aceptados y reconocidos por maestros y compañeros. Convirtiendo esta situación en estresante. Percibirse a sí mismos como “no inteligentes” o por debajo del promedio puede ser una fuente de estrés, sobre todo en ambientes demasiado competitivos. Otro factor es la presión para estar a la altura de las expectativas de otros. De igual modo podemos incluir la falta de aceptación por compañeros, la competitividad o envidia con otros por los logros académicos.

## Sociedad

Los chicos de hoy en día están expuestos a una gran cantidad de situaciones estresantes, por ejemplo: las familias se mudan de hogar con mayor frecuencia, esto provoca que el niño deba adaptarse a un nuevo hogar, nueva escuela y nuevos compañeros escolares, sin llegar a conocer bien a los adultos que lo rodean que podrían significar un sistema de apoyo para afrontar estos cambios.

Otro ejemplo: la situación económica, donde ambos padres deban trabajar y el niño queda al cuidado del mismo colegio en un sistema de guardería. Y en ocasiones en edades más avanzadas (11 a 13 años) el niño puede llegar a casa solo, aunque queda sin vigilancia ni apoyo. Él se encontrará reunido con sus padres hasta el final de la jornada y la interacción con los mismos se ve limitada.

En los últimos 50 años el sistema familiar ha cambiado, Atrás quedaron las familias extensas. Ahora son más visibles familias uniparentales. La comunicación y el apoyo de la familia extensa son la excepción. El estrés familiar de este estilo implica dar al niño responsabilidades de adulto antes de serlo Elkind (1988) citado por Carreón menciona que este estrés inducido por los padres hacia sus hijos, sumado al estrés cotidiano que debe enfrentar tiene como consecuencia “niños apresurados”, donde su infancia se ve reducida

### 2.4.3 Síntomas de estrés infantil

Cuando un niño padece estrés suele comportarse de manera distinta a la acostumbrada. La manera en que un niño maneja el estrés varía de acuerdo a su carácter y a su entorno particular (Toroletto 2002)



Los signos que es posible identificar son:

- Llanto fácil
- Temores intensos
- Poca seguridad y confianza en si mismos
- Preocupación inusual
- Tristeza
- Indiferencia
- Están distraídos
- Problemas de rendimiento escolar
- Rebeldía
- Se pueden volver irascibles fácilmente
- Dolores, ya sea de cabeza, estomago, o malestar general
- Sudoración
- Mojar la cama
- Pesadillas
- Disminución del apetito
- Necedad

## 2.5 Afrontamiento del estrés

El estrés puede ser considerado como un poderoso agente patógeno. Cuando falta la capacidad de hacerle frente se corre el riesgo de desarrollar alguna forma de sufrimiento psicológico o físico. Toda una serie de estrategias han sido descritas por diversos teóricos para auxiliar al individuo promedio en cómo enfrentar el estrés.

### 2.5.1 Respuesta infantil al estrés

Desde la visión fisiológica, el cuerpo humano reacciona de manera inmediata a los elementos que el individuo percibe como amenazantes, (estrés) con una serie de acciones y reacciones para enfrentarlos. Desde la visión psicológica el individuo adquiere a través de su desarrollo lo que se conoce como mecanismos de defensa. Para explicar las formas que toman las reacciones de los niños ante el estrés a continuación se abordan los mecanismos de defensa.

#### Mecanismos de Defensa (Cramer: 1987, 1988, 1991)

El desarrollo teórico de los mecanismos de defensa provienen principalmente de los trabajos de Sigmund Freud, pero un abordaje empírico actual, con implicancias para el trabajo psicopedagógico ha emergido de los aportes de Phebe Cramer, de la Escuela Williams, en Massachussets. Mediante estudios empíricos guiados por la teoría psicoanalítica, Cramer mostró evidencias de la formulación evolutiva de los mecanismos de defensa en niños cuando viven situaciones de estrés; Muchas veces el uso de tales mecanismos está afectado por las características de las situaciones estresantes y de los propios individuos (Cramer&Gaul, 1987). Según Cramer (1987) un mecanismo de defensa es una operación cognitiva que funciona como protección para la persona ante los efectos de la ansiedad y otros estados afectivos negativos.

En este sentido, las defensas son adaptativas, pues permiten a la persona continuar funcionando en la vida diaria y mantener el equilibrio psicológico (Cramer y Block, 1998).

Junto con otros estudios, los resultados convergieron donde los mecanismos de defensa siguen una secuencia predecible en el desarrollo de la persona. En otras

palabras, desde la infancia hasta la adolescencia tardía, la persona utiliza diferentes defensas ante las situaciones estresantes, de acuerdo diferentes momentos en su desarrollo (Cramer, 1987). Como tales periodos de desarrollo involucran un desarrollo cognitivo en aumento, la persona usa las defensas más complejas mientras más edad tenga, y las más simples o primitivas en edades tempranas; esto lleva a afirmar que existen mecanismos de defensa apropiados para una edad en el desarrollo del niño (Cramer y Gaul, 1988).

Tomando las descripciones de Cramer (1987), sobre el desarrollo de los mecanismos de defensa, El primero en ser utilizado es la negación, es la defensa típica de los niños en edad preescolar, aparta la atención fuera de los estímulos nocivos o peligrosos, negando su existencia. Durante las relaciones del niño con un ambiente estresante, las conductas que demuestren afirmaciones de negación de lo que está sucediendo, percepción inesperada de optimismo, bondad o gentileza en una situación donde no la hay, negar sentimientos, “no ver” el estímulo amenazante, etc., pueden ser alusivas a la utilización de la negación.

La proyección es utilizada, por lo común, por los niños en edad escolar y es más madura que la negación. La proyección funciona atribuyendo las características propias que son desagradables o inaceptables.. Este mecanismo no es una seria distorsión de la realidad y usualmente es utilizada a través de la niñez y adolescencia. Atribuir la propia agresividad o sentimientos hostiles a otros, la suspicacia, afirmar conocer y saber las necesidades e intenciones de otros, percepción de ser amenazado sin bases objetivas, etcétera, son indicios del uso de la proyección.

Por último, el mecanismo de identificación. Ocurre cuando se toman como propias ciertas cualidades o características de otras personas o personajes para conseguirse una mejora en la propia seguridad y autoestima. Durante la adolescencia, esta defensa es particularmente importante porque con la imitación de actividades y características de adultos significativos, la autoestima conseguida a través de la afiliación con otras personas, son expresiones de la identificación.

Generalmente se sabe que las situaciones éxito-fracaso tienden a ser percibidas como amenazantes para la propia autoestima. En tales situaciones, los niños (así como los adultos) utilizan generalmente la negación para protegerse de la sensación de fracaso, mientras que los adolescentes ante el éxito tienden a utilizar más defensas de identificación (Cramer y Gaul, 1988).

Según Cramer la diferencia de género influye en cómo los niños y las niñas utilizarán los mecanismos defensivos. Por ejemplo, los varones tienden a orientar más sus reacciones defensivas hacia el exterior los niños son, entonces, más *acting out*, descargando hacia fuera de sí mismos sus emociones o culpando a los demás por su propio fracaso.

Las niñas, contrariamente, tienden a orientar sus respuestas hacia su mundo interno (Cramer, 1983). Es más esperado, por lo tanto, ver que los niños expresen sus quejas, agresión y reacciones a la frustración hacia las personas, los objetos y la situación externa en general. Las niñas, son percibidas con comportamientos que reflejen volcar hacia sí mismas las frustraciones, agresividad o emociones no placenteras; y es más probable también que el fracaso sea atribuido a sí mismas. Estas formas de expresión están incluidas en la socialización diferencial a partir del género de los niños (Maccoby, 1998)

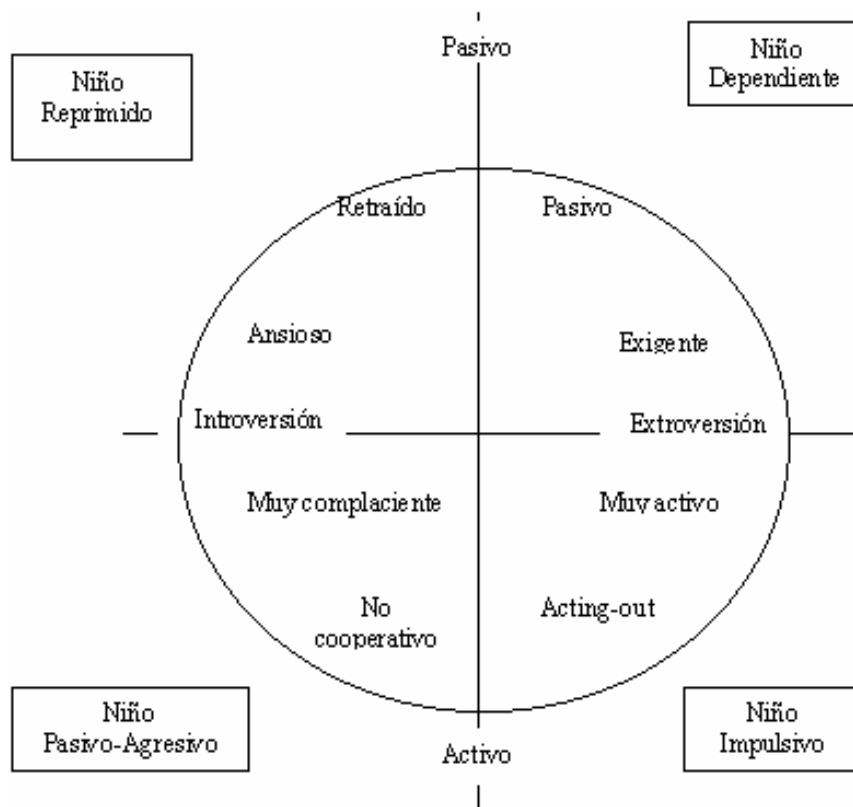
#### Patrones adaptativos frente al estrés (Chandler: 1983, 1985, 1986)

Los niños pueden mostrar ciertos patrones en sus reacciones frente a los estresores. Estas reacciones son intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante (Chandler y Maurer, 1996). Si nos imaginamos una línea recta, en que en un extremo están las conductas adaptativas y socialmente efectivas, y en el otro extremo los comportamientos no adaptativos frente a los estresores, entonces las conductas que adopta el niño para enfrentar el estrés pueden ser vistas en este continuum (Chandler, 1985). Esto es, que la cualidad adaptativa de las respuestas del niño variará entre los extremos de unos mismos atributos.

La conducta del niño bajo estrés puede ir desde el extremo pasivo al extremo activo; y por otro lado, del extremo introvertido al extremo extrovertido. Se incluye una representación de estas conductas (ver figura 1). Mientras más extremas sean las conductas (hacia los polos Activo-Pasivo o Introversión-Extroversión), más desadaptativos será el ajuste el niño a su ambiente.

Los cuatro cuadrantes, mostrados en la Figura 1 corresponden a los modos en que las reacciones al estrés de los niños pueden tomar formas relativamente reconocibles. Los cuatro patrones de respuesta al estrés pueden ser descritos de la siguiente manera (Chandler, 1985):

Figura 1: Patrones de respuesta al estrés (Chandler, 1985)



Fuente: L. A. Chandler (1985) The Stress Response Scale for children. A measure of behavioral maladjustment. University of Pittsburgh. Reproducido con autorización del autor.

- a. Respuesta Dependiente: falta de autoconfianza, dificultad para aceptar las críticas, poca asertividad, escasa participación en actividades.
- b. Respuesta Reprimida: mucha sensibilidad, fácilmente se molestan o se les hieren sus sentimientos, temerosos ante nuevas situaciones, poca confianza en sí mismos, preocupados innecesariamente.
- c. Respuesta Pasivo-Agresiva: frecuentemente son niños de bajo rendimiento académico, tienden a postergar sus deberes; poco cooperativos, despistados; sus notas tienden a bajar.

d. Respuesta Impulsiva: exigente, desafiante, de temperamento explosivo; Sentirán incomodidad o molestia en sus interacciones con otros niños; Por otro lado puede ser muy activos, descuidados en su trabajo escolar.

El enfoque de Chandler posee clasificaciones comparables al de Moos y Billings (1982), que describieron unos patrones de respuestas para enfrentar situaciones estresantes:

a. Aceptación Resignada: aceptar la situación tal como ocurre. Hay un sentimiento de sometimiento al destino o que nada puede hacerse.

b. Descarga Emocional: las respuestas de este tipo involucran un carencia de control en las emociones, dejando que se exterioricen de manera intensa.

c. Desarrollo de Recompensas Alternativas: para compensar la frustración o la pérdida experimentada, la persona puede recurrir a buscar metas sustitutas, creando fuentes alternativas para buscar satisfacción. Implica una conducta autónoma de evitación cognitiva: se escapa en las fantasías, en el “soñar despierto” y en negar la situación estresante.

Para el análisis de las respuestas que el niño(a) muestra a los eventos estresantes, hay varios componentes que merecerían exploración por parte del profesional: (1) el nivel de desarrollo en que ocurre el evento estresante, (2) la cronicidad con que ocurren, (3) las personas que fueron recursos de apoyos para la sobrevivencia del niño, (4) las características propias del niño: personalidad, inteligencia, resiliencia, etc., y (5) la extensión de los efectos en su funcionamiento social, escolar, familiar.

#### 2.5.2 Definición de *coping*.

Lazarus y Launier(1978) presentaron una definición de *coping*: ellos afirman que *coping* es el conjunto de esfuerzos, conductas o pensamientos tendientes a manejar, tolerar reducir o minimizar las demandas y conflictos ya sean internos o externos .Posteriormente Lazarus y Folkman(1980) desarrollan un modelo explicativo

donde dan las bases teóricas para verificar relaciones entre estresores, stress y efectos adaptativos. En este modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamientos del proceso de *coping*.

Dentro de este modelo el *coping* es visto como formando parte de un proceso vinculado a rasgos relativamente estáticos. El *coping* no es considerado como un reductor apropiado del estrés, ya que se refiere a “cualquier intento que hace la persona por manejar una situación estresante”.

Lazarus y Folkman identifican dos métodos de *coping*: el comportamental y el cognitivo, y dos grandes categorías de estrategias de coping se definen también: enfocadas en el problema conocida como aproximación y las enfocadas en la emoción conocida como evitación

Humprey (1986) menciona que *coping* es el proceso que mediatiza la relación entre estrés y la adaptación somática y psicológica. El tipo de *coping* que cada individuo utiliza depende de la evaluación primaria. Donde la persona evalúa la importancia entre enfrentar el medio ambiente y su bienestar, en base a esta evaluación se consideran las posibles respuestas de coping

### 2.5.3 Estrategias de afrontamiento del estrés

Lazarus y Folkman (1984) propusieron ocho estrategias de afrontamiento:

1. *Confrontación*: constituyen los esfuerzos de un sujeto para alterar la situación. Indica también cierto grado de hostilidad y riesgo para él. Ocurre en la fase de afrontamiento.
2. *Planificación*: apunta a solucionar el problema. Se da durante la evaluación de la situación (evaluación secundaria).
3. *Aceptación de la responsabilidad*: indica el reconocimiento del papel que juega el propio sujeto en el origen y/o mantenimiento del problema. Es lo que comunmente se señala como “hacerse cargo”.
4. *Distanciamiento*: Implica los esfuerzos que realiza el joven por apartarse o alejarse del problema, evitando que éste le afecte al sujeto.



5. *Autocontrol*: Se considera un modo de afrontamiento activo en tanto indica los intentos que el sujeto hace por regular y controlar sus propios sentimientos, acciones y respuestas emocionales.

6. *Re evaluación positiva*: supone percibir los posibles aspectos positivos que tiene una situación estresante.

7. *Escape o evitación*: A nivel conductual, implica el empleo de estrategias tales como beber, fumar, consumir drogas, comer en exceso, tomar medicamentos o dormir más de lo habitual. También puede ser evitación cognitiva, a través de pensamientos irreales improductivos. En general, apunta a desconocer el problema.

8. *Búsqueda de apoyo social*: Supone los esfuerzos que el joven realiza para solucionar el problema acudiendo a la ayuda de terceros, con el fin de buscar consejo, asesoramiento, asistencia, información o comprensión y apoyo moral.

Las dos primeras estrategias estarían *centradas en el problema* (en tanto resultan más instrumentales ya que modifican el problema haciéndolo menos estresante); las cinco siguientes están *centradas en la emoción* (ya que apuntan a la regulación de la emoción) y la última estrategia se focaliza en *ambas áreas*. Lazarus y Folkman (1984) señalan además que algunas estrategias son más estables a través de diversas situaciones estresantes, mientras que otras se hallan más asociadas a contextos situacionales particulares.

Por ejemplo, *pensar positivamente* es relativamente estable y depende sustancialmente de la personalidad; en cambio, la búsqueda de soporte social es inestable y depende principalmente del contexto social (Leibovich, Schmidt y Marro, 2002).

## Capítulo 3. Inventario Infantil de Estresores Cotidianos

### INTRODUCCIÓN

#### 3.1 Antecedentes

La evaluación del estrés diario en la infancia ha cobrado importancia en los últimos 20 años, desarrollándose los enfoques de evaluación a la par que los modelos teóricos explicativos. 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). Se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Seiffge-Krenke, 2007).

La evaluación del estrés infantil se centra en la detección de los estímulos estresores o de las respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se emiten en la infancia al sufrirla acción de los estresores, siendo la captación de la percepción subjetiva de sufrir un estresor una tendencia más amplia que la de analizar la respuesta al mismo

En la infancia, se han examinado algunas áreas de estresores cuya vivencia puede amenazar el desarrollo infantil como:

- a) Sucesos de enfermedad y procedimientos médicos
- b) Sucesos de estresantes en rendimiento académico
- c) Sucesos en relaciones con iguales.
- d) Sucesos negativos en el ámbito familiar

### 3.2 Validez

Para obtener evidencias de validez externa se relaciona el IIEC con los siguientes cuestionarios:

Questionnaire Stress in Children (SiC; Osika et al., 2007). Este cuestionario está diseñado con el objeto de detectar los niveles de estrés en escolares de 9 a 12 años. Consta de 21 ítems que arrojan una puntuación global de estrés de naturaleza cotidiana.

Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992) El SRP-C consta de 146 enunciados que han de ser contestados como verdadero o falso, a partir de los cuales se obtiene una puntuación en 12 escalas agrupadas en escalas clínicas (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores, atipicidad, locus de control, estrés social, ansiedad, depresión y sentido de incapacidad) y escalas adaptativas (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo). La obtención de puntuaciones altas en las escalas clínicas representa características negativas o no deseables.

En cambio, la obtención de puntuaciones altas en las escalas adaptativas representa características positivas y deseables.

Inventario Familiar de Sucesos Vitales y Cambios (FILE; Mc-Cubbin et al., 1982). Este inventario es cumplimentado por los padres y evalúa acontecimientos familiares estresantes. Se compone de 71 ítems de respuesta dicotómica, organizados en estresores intra y extra familiares. Puntuaciones altas en ambas dimensiones indican niveles elevados de estrés familiar. Presenta una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach= 0,79) y fiabilidad test-retest ( $r = 0,72 - 0,77$ ).

La versión definitiva del inventario contiene 25 ítems: 12 referidos a salud, 6 a escuela e iguales y 7 a familia, todos con un índice de discriminación superior a 0,20 (tabla 1). La consistencia interna del test mediante el alfa de Cronbach fue de 0,70.

*Tabla 1*  
Índice de discriminación de los ítems definitivos del IIEC

Ítems	Índice de discriminación
1. Este curso he estado enfermo/a varias veces	0,41
2. Con frecuencia me siento mal (dolor de cabeza, náuseas, etc.)	0,49
3. Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	0,45
4. Me sobresalto por cualquier cosa	0,36
5. Tengo pesadillas	0,45
6. Me paso mucho tiempo sin hacer nada	0,32
7. Me preocupa mi apariencia física (me veo muy gordo/a o muy flaco/a, etc.)	0,43
8. Me cuesta mucho concentrarme en una tarea	0,66
9. Me canso muy fácilmente	0,33
10. Me muevo constantemente, no puedo estar quieto/a	0,35
11. Mis padres me regañan por comer muchas chucherías	0,39
12. Mis padres me llevan muchas veces al médico/a	0,42
13. Normalmente saco malas notas	0,39
14. He tenido cambios imprevistos de maestro/a	0,32
15. Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	0,35
16. Participo en demasiadas actividades extraescolares	0,28
17. En el colegio se meten mucho conmigo	0,38
18. Las tareas del colegio me resultan difíciles	0,37
19. Visito poco a mis familiares (abuelos/as, tíos/as, primos/as, etc.)	0,36
20. Paso mucho tiempo solo/a en casa	0,25
21. Paso poco tiempo con mis padres	0,22
22. Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer	0,36
23. Hay problemas económicos en mi casa	0,25
24. Mi padre/madre tiene malos hábitos (bebe, fuma mucho, etc.)	0,32
25. Recientemente ha enfermado un familiar cercano	0,35

La puntuación total del cuestionario obtenida mediante la suma de las respuestas afirmativas a los ítems es indicativa de un alto grado de estrés cotidiano auto-percibido, con un rango de 0 a 25puntos. En la muestra estudiada se ha encontrado una media de 7,1puntos y una desviación típica de 3,82, con un rango de 0 a 20puntos. Los percentiles se presentan en la tabla 2.

<i>Tabla 2</i> Percentiles de las puntuaciones del IIEC	
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuación</b>
10	2
20	4
30	5
40	6
50	7
60	8
70	9
80	10
90	12
95	14

Respecto a las evidencias externas de validez del IIEC, en primer lugar, se ha encontrado una relación moderada con otro instrumento que mide también estrés cotidiano como es el SiC (Osikaet al., 2007), lo que parece indicar que el IIEC mide el constructo estrés cotidiano en la infancia media. En segundo lugar, se ha encontrado una correlación positiva entre la ratio cortisol/DHEA-s matutina y la puntuación en el IIEC, indicando que el estrés cotidiano se asocia a mayores niveles de desequilibrio entre cortisol y DHEA-s. Este resultado sugiere peor afrontamiento del estrés cotidiano en los niños con mayor puntuación en el IIEC.

El IIEC se validan o solo con otros auto-informes, sino también con otras fuentes como son profesores y padres. Asimismo, correlaciona con índices más objetivos, como son las calificaciones escolares y los problemas de salud, informados respectivamente por profesores y padres. Es más, se asocia también con un índice hormonal que representa una variable no informada subjetivamente.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

### 4.1 Objetivo

: Determinar si existe relación entre el nivel de estrés que se presenta en alumnos de primaria y la adquisición del idioma Inglés.

### 4.2 Hipotesis

Hipótesis de investigación.

Existen diferencias significativas entre los alumnos que asisten a una escuela bilingüe con respecto a los alumnos que no asisten a este tipo de escuelas, en cuanto al nivel de estrés que experimentan

Hipótesis nula

No existen.....

### 4.3 Variables

Variable dependiente estrés,

Variable independiente: Educación bilingüe

Diseño de investigación: Correlacional expos facto

### 4.4 Poblacion

El instrumento es aplicado a 131 alumnos de nivel primaria de 9 a 12 años de edad, de ambos sexos en dos colegios, ubicados en la misma zona, uno bilingüe que se denomina como grupo 1 y otro colegio no bilingüe (donde tienen clase de inglés una hora diaria), denominado grupo 2.

POBLACION		
GRUPO 1	COLEGIO BILINGÜE	57
GRUPO 2	COLEGIO NO BILINGÜE	74
	TOTAL	131

#### 4.5 Procedimiento:

Se solicita la autorización a los directivos de ambos colegios para aplicar el instrumento de medición, dentro de las horas de clase. Se aplica el inventario a los alumnos por grupos de 3ro a 6to grado de primaria dentro de su salón de clases donde están ubicados en pupitres por parejas. Se distribuye el inventario y se explica que deben leer cada reactivo y marcar su respuesta en la columna de sí o no dependiendo de si se identifican o no con las afirmaciones del inventario.

Se realiza la evaluación de los inventarios contabilizando las respuestas afirmativas y organizando las respuestas por áreas (escuela, salud, y familia)

#### 4.6 Instrumento de medición

Inventario Infantil de Estrés Cotidiano (IIEC, Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009):

Este instrumento evalúa estrés diario en niños y niñas de 8 a 12 años El inventario se compone de 25 ítems dicotómicos a complementar por cada alumno/a con cuestiones referentes a tres ámbitos: escuela/iguales (7 ítems), familia(7 ítems) y salud(12 ítems).

## Capitulo 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se organizaron los resultados por grupo de estudio 1 y 2 y por área que evalúa el instrumento como se muestra a continuación

	<i>ESCUELA</i>	<i>FAMILIA</i>	<i>SALUD</i>	<i>GRUPO</i>
S1	2	1	3	1
S2	3	4	3	1
S3	1	2	2	1
S4	1	0	1	1
S5	1	0	3	1
S6	1	0	3	1
S7	1	3	5	1
S8	5	3	3	1
S9	1	2	5	1
S10	0	2	5	1
S11	1	2	1	1
S12	1	3	3	1
S13	2	3	11	1
S14	1	4	5	1
S15	0	0	0	1
S16	1	1	3	1
S17	2	5	4	1
S18	1	1	2	1
S19	2	2	5	1
S20	3	0	3	1
S21	0	2	2	1
S22	1	1	5	1
S23	3	2	4	1



S24	3	1	6	1
S25	0	1	4	1
S26	0	1	6	1
S27	3	1	5	1
S28	5	2	2	1
S29	1	0	0	1
S30	3	0	2	1
S31	1	3	3	1
S32	0	2	2	1
S33	4	5	7	1
S24	2	0	3	1
S25	0	0	1	1
S36	0	3	3	1
S37	0	2	0	1
S38	0	0	0	1
S39	1	0	1	1
S40	2	3	5	1
S41	3	1	4	1
S42	1	0	4	1
S43	1	2	3	1
S44	5	1	3	1
S45	3	2	2	1
S46	1	1	3	1
S47	0	2	4	1
S48	1	1	1	1
S49	1	1	3	1
S50	3	4	5	1
S51	1	0	4	1
S52	2	3	5	1

S53	3	0	4	1
S54	1	2	6	1
S55	4	4	4	1
S56	4	1	5	1
S57	5	3	5	1
S58	2	4	4	2
S59	0	0	1	2
S60	0	2	3	2
S61	0	2	6	2
S62	0	1	1	2
S63	2	2	2	2
S64	1	2	2	2
S65	2	2	3	2
S66	1	0	1	2
S67	1	2	4	2
S68	1	3	4	2
S69	3	2	7	2
S70	0	0	0	2
S71	1	0	0	2
S72	2	2	4	2
S73	1	2	7	2
S74	0	1	1	2
S75	1	0	2	2
S76	3	1	4	2
S77	1	5	6	2
S78	1	1	4	2
S79	1	3	3	2
S80	3	2	3	2
S81	2	3	4	2

S82	1	2	4	2
S83	0	2	7	2
S84	1	2	4	2
S85	1	1	4	2
S86	1	3	2	2
S87	4	1	4	2
S88	0	2	3	2
S89	2	1	3	2
S90	1	1	2	2
S91	0	0	0	2
S92	3	3	7	2
S93	2	5	4	2
S94	4	2	0	2
S95	1	1	5	2
S96	1	1	4	2
S97	1	3	6	2
S98	1	4	4	2
S99	3	3	6	2
S100	1	2	5	2
S101	1	1	0	2
S102	2	0	2	2
S103	1	2	4	2
S104	2	2	1	2
S105	0	0	5	2
S106	1	1	2	2
S107	1	2	1	2
S108	1	2	5	2
S109	2	4	6	2
S110	3	4	3	2

S111	2	2	6	2
S112	3	2	7	2
S113	3	4	4	2
S114	3	5	6	2
S115	7	3	5	2
S116	7	2	4	2
S117	0	2	7	2
S118	2	4	7	2
S119	2	6	6	2
S120	4	3	4	2
S121	3	2	5	2
S122	2	2	3	2
S123	5	4	7	2
S124	6	0	8	2
S125	7	0	7	2
S126	2	7	7	2
S127	3	3	3	2
S128	7	2	4	2
S129	7	2	6	2
S130	5	3	7	2
S131	6	7	3	2

A fin de contrastar los promedios obtenidos en ambos grupos, se calcula T de student con el programa SPSS 21, como se muestra a continuación

### Estadísticos de grupo

	FACTOR	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ESCUELA	1.00	57	1.7193	1.46085	.19349
	2.00	74	1.7162	1.38999	.16158
FAMILIA	1.00	57	1.6667	1.38013	.18280
	2.00	74	2.2162	1.57263	.18281
SALUD	1.00	57	3.4386	1.96412	.26015
	2.00	74	3.9054	2.12080	.24654
TOTAL	1.00	57	6.8947	3.58411	.47473
	2.00	74	7.8784	4.05088	.47091

Como puede observarse, en el área de escuela del grupo 1 que incluye a los alumnos en escuela bilingüe presenta una media de 1.7193 y el grupo 2 en el que se incluyen los alumnos en colegio no bilingüe, presentan una media de 1.7162 lo que implica que no hay diferencia significativa en esta área.

En el área de familia el grupo 1 presenta una media de 1.66 y el grupo 2 presenta una media de 2.21 lo que implica una diferencia de .55.

En el área de salud el grupo 1 presenta una media de 3.43 y el grupo 2 presenta una media 3.90 lo que implica una diferencia de .47.

Al hacer la contrastación estadística se muestra el siguiente cuadro.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
ESCUELA	Se han asumido varianzas iguales	.774	.381	.012	129	.990	.00308	.25046	-.49245	.49862
	No se han asumido varianzas iguales			.012	117.502	.990	.00308	.25209	-.49615	.50231
FAMILIA	Se han asumido varianzas iguales	.004	.948	-2.090	129	.039	-.54955	.26296	-1.06982	-.02928
	No se han asumido varianzas iguales			-2.126	126.762	.035	-.54955	.25853	-1.06114	-.03796
SALUD	Se han asumido varianzas iguales	.707	.402	-1.289	129	.200	-.46681	.36202	-1.18308	.24946
	No se han asumido varianzas iguales			-1.302	124.636	.195	-.46681	.35841	-1.17618	.24256
TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	.447	.505	-1.448	129	.150	-.98364	.67941	-2.32786	.36058
	No se han asumido varianzas iguales			-1.471	126.482	.144	Haga doble clic para activar	.66867	-2.30687	.33959

Puede observarse que la T calculada es menor a la T teórica por lo tanto se rechaza la hipótesis en las áreas de escuela y salud, pero la hipótesis se acepta en el área de Familia. Por lo tanto se rechaza la hipótesis de investigación en los dos primeros rubros.

	<i>MEDIA DE GRUPO 1</i>	<i>MEDIA A DE GRUPO 2</i>	<i>T TEORICA</i>	<i>T STUDENT</i>	<i>HIPOTESIS</i>
<i>ESC UELA</i>	<i>1.71</i>	<i>1.71</i>	<i>1.66</i>	<i>0.012</i>	<i>RECHAZA</i>
<i>FAM ILIA</i>	<i>1.66</i>	<i>2.21</i>	<i>1.66</i>	<i>-2.09</i>	<i>ACEPTA</i>
<i>SAL UD</i>	<i>3.43</i>	<i>3.94</i>	<i>1.66</i>	<i>- 1.289</i>	<i>RECHAZA</i>
<i>TOT AL</i>	<i>6.89</i>	<i>7.87</i>	<i>1.66</i>	<i>-1.44</i>	<i>RECHAZA</i>

Debido a que el área escolar es uno de los ámbitos donde se suelen desencadenar más situaciones de estrés, al aplicar el inventario se esperaba observar una mayor cantidad de estrés en esta área. Primordialmente en los alumnos de escuela bilingüe en comparación con los alumnos de escuela no bilingüe.

El instrumento aplicado (IIEC) evalúa situaciones de estrés observadas por el mismo individuo y ya que se observa que el área familiar muestra una diferencia estadísticamente significativa se concluye que es ahí donde más estrés es percibido por los alumnos.

## ANÁLISIS CUALITATIVO.

Se realizan entrevistas informales con los alumnos de ambos colegios para preguntar si ellos se sienten bajo estrés dentro del ámbito escolar y en específico en relación con el área de inglés, centrándose en su desempeño general y los retos a enfrentar dentro de ésta clase.

Los comentarios generales en el colegio bilingüe se refieren a que por el tiempo que han dedicado a la escuela ya están “acostumbrados” al ritmo y carga de trabajo. La mayoría de los alumnos han estado dentro del sistema bilingüe desde temprana edad (Kinder y preescolar) por lo cual, y a percepción de ellos mismos, esos primeros años son los que les han dado bases para lograr adaptarse a las demandas que el colegio tiene.

Referente al área de inglés y el estrés que puede suscitar el aprendizaje de este idioma, (motivo de nuestra investigación) los alumnos comentan que tiene mucho que ver la actitud positiva o no de los maestros ante los logros de sus habilidades bilingües.

Uno de los retos expresados por los alumnos es el dominio del vocabulario, la ortografía y las reglas gramaticales que con lleva el inglés. Estos tres aspectos están abordados como materias independientes en la currícula del colegio. Estas materias “complicadas” de acuerdo a la percepción de los alumnos son la base de la construcción del lenguaje,

Algunos de los problemas más referidos es diferenciar las estructuras, relacionar los tiempos verbales y respetar la organización de las oraciones. También les es “complicado” recordar e integrar el nuevo vocabulario respetando la ortografía y recordar los significados.

Uno de los alicientes es que los mismos alumnos van observando, practicando y reforzándolas en cuestiones orales como participación en clase, realización de exposiciones y participación en asambleas (pequeñas obras de teatro en inglés que realizan en el colegio). Esto da como resultado en opinión de los alumnos que el

nivel de estrés sea “aceptable” “moderado” o bien “mínimo” cuando se reciben comentarios de aliento y no regaños por los errores que se presentan.

En el colegio no bilingüe los comentarios, ellos expresan que la clase de inglés no es estresante pues no consideran tan elevado el nivel, o complicadas las clases y son apoyados en las actividades por los maestros, además el ambiente que crean los maestros es relajado y el tiempo que ellos dedican a esa materia es breve. Algunos comentan que les agrada que así sea y otros que desean más tiempo para practicar. Respecto a las habilidades bilingües los alumnos comentan que sus habilidades son básicas por tanto no hay mucho rango de error pero tampoco de demanda por parte de los maestros.

Al preguntarles a los alumnos sobre cual área de sus vidas sienten más estresantes en ambos grupos expresan que el área familiar suele ser el área donde surgen mayores situaciones de estrés, en comparación con la escuela. esto debido a las demandas de los padres en cuanto calificaciones, cumplimiento de tareas, conducta en el colegio, algunas actividades extra escolares y también actividades o eventos familiares.

El ámbito de la salud lo consideran estresante solo de manera esporádica como las visitas al dentista, las inyecciones cuando son recetadas por cuadros gripales severos, pero son “pasajeras” en temporadas de frío. Solo ciertos casos de hospitalización o constantes visitas al médico por alergias o gastritis. Pero en general consideran que son saludables. Aun así es notorio que al observar la salud de aquellos alumnos que obtuvieron puntaje alto de estrés en el inventario manifiestan mayores síntomas como colitis nerviosa, gripas constantes, diarreas, migrañas, alergias y por tanto constantes faltas al colegio debido a crisis de esta índole

Dado que el IIEC fue validado con entrevistas a padres y maestros también se entrevistó de manera informal a las maestras y los padres de familia para recabar datos sobre las reacciones de los chicos en situaciones que pueden ser consideradas estresantes. Por ejemplo: semana de exámenes, exposiciones ante grupo, entrega de boletas a casa, realización de asambleas etc.



Los madres de familia manifiestan que los alumnos cambian en sus reacciones y actitudes durante estos periodos de actividades mencionados, Las niñas suelen mostrarse enfermizas y “aprensivas” (se muerden las uñas y se frotan las manos) las maestras a este respecto comentan que se vuelven calladas y “pensativas”, también coinciden en índices de enfermedad más elevados. Mientras que sobre los niños comentan que suelen mostrarse más inquietos, y “rebeldes”

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos obtenidos tras la aplicación del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos se concluye que para la medición global del estrés no existen diferencias significativas estadísticamente hablando, entre los alumnos que asisten a una escuela bilingüe con respecto a los que no asisten a este tipo de escuela. Incluso como se planteó previamente en el análisis cualitativo, los chicos en ambos grupos en general expresan no sentir presión por parte de las maestras.

No obstante, pudieron observarse síntomas clásicos del estrés infantil tales como: llanto fácil, están distraídos, dolores (cabeza, estómago y espalda), preocupación inusual, bajo rendimiento escolar, etc, lo que puede atribuirse a que el auto-reporte representa solo aquel estrés que es evidente ante los individuos. Y este tipo de estrés que no se percibe lo podemos conceptualizar como menos evidente para los individuos, quizás en proceso de adaptación.

Ello puede atribuirse a que el estrés es tan difícil de definir y clasificar porque, como lo comentan Selye(), Ivancevich y Matteson (), es una cuestión muy subjetiva e individual. Lo que para unos es paralizante para otros es motor de acción. Y aun cuando existen reacciones generales, los padres de familia y las mismas experiencias personales van contribuyendo en la adquisición de elementos para enfrentar nuevas situaciones que podrían generar estrés.

Como se recordará, el inventario arroja datos en tres áreas: escuela, familia, y salud, por lo que a continuación se revisarán los hallazgos en cada una de estas

Respecto al área familiar, que de acuerdo a nuestros resultados es la única donde se encontraron diferencias significativas, se puede concluir que probablemente esto se deba en parte a los cambios en la sociedad en general y en el país que están influenciando el núcleo familiar en el que los individuos se desarrollan. En este caso especial de los niños en estudio, ellos puntualizan las exigencias que perciben por parte de sus padres particularmente en el plano académico. También puede agregarse que el ánimo de los padres, las noticias

constantes en la televisión, los comentarios que se escuchan en el cotidiano, desencadenan reacciones dentro de lo familiar que los chicos pueden sentir como estresantes, aunque sus reacciones no son conscientes y no todos conocen a fondo los motivos de esa “tensión” en casa.

Por otra parte, basados en los resultados del inventario se puede decir que el ámbito escolar en percepción de los niños en general no es estresante, pero considerando las observaciones planteadas en el análisis cualitativo, la maestras y los mismos alumnos expresan que si existen periodos académicos donde se nota mayormente las reacciones al estrés. Periodos de exámenes, entregas de boletas a casa, semana de asambleas escolares, semana de exposición grupal y, quizá justamente cuando se aplicó el instrumento, los niños se encontraban en un período de baja generación de estrés

Los hallazgos permiten reconocer que debido a que los niños están inmersos en dos ámbitos primordialmente; familia, y escuela, que es donde se promueven relaciones sociales, es evidente que de allí surgen fuentes de estrés. Así, Lau (2002) señala que los eventos vividos por los niños en esos ámbitos de manera cotidiana suelen provocar estrés. A estos, Lazarus (1984) los denomina estresores cotidianos, que son las experiencias de la vida diaria que han sido tanto importantes por ejemplo ganar un premio en el colegio, una fiesta sorpresa de cumpleaños, asistir a un concierto, como perjudiciales: sufrir un accidente, perder un ser querido o amenazantes exámenes, reprobar materias, visitas al médico, inyecciones, para el bienestar del individuo.

Los niños son susceptibles a estos estresores cotidianos dado que cada ámbito les genera demandas a cumplir y lograr. Y dependiendo de su sexo, edad, contexto personal o social y hasta del rol que desempeñan en sus ámbitos, los niños se enfrentaran a estas situaciones con eficacia y pondrán en marcha una serie de conductas adaptativas a esas situaciones.

La teoría de los mecanismos de defensa de Cramer (1983) sostiene que los niños varones utilizan respuestas o reacciones hacia fuera o el *actinout*, esto se hace

más evidente cuando se observan las reacciones bajo estrés (temporada de exámenes) cuando los chicos en general se tornan más inquietos y poco tolerables y las niñas suelen mostrarse “ensimismadas”

Los padres de familia siempre han tenido expectativas respecto a lo que desean que sus hijos realicen. Ellos hacen planes sobre que serán o que harán cuando sean grandes y en función de esas expectativas deciden qué tipo de educación deben proveerles. Así, muchos chicos llegan a colegios bilingües aun cuando sus padres no saben nada de inglés. Esto podría generar una situación estresante, el chico debe cumplir con las altas expectativas de sus padres en cuanto a rendimiento académico y es inmerso en un ámbito bilingüe. Aquí se considera que un posible desencadenante de estrés es el número de horas que dedican en el colegio bilingüe tanto en las materias de inglés (3 horas) como en las de español (3 horas). Así mismo, la carga de tareas y responsabilidades que de esto se derivan. Y si se considera que en ocasiones no reciben el apoyo de los padres ya que estos no conocen el idioma, las responsabilidades se vuelven estresantes. Quizá, si desde pequeño se le diera el apoyo al chico, con el tiempo no percibirá esta situación como estresante.

El método con que los alumnos aprenden el idioma quizá influye directamente en el nivel de exigencia y estrés que los alumnos perciben. A este respecto se puede decir que, cuando existe un ambiente flexible, donde el docente utiliza estrategias y metodologías placenteras, a través de actividades diversas, las relaciones entre compañeros son manejables, entonces los alumnos se perciben “libres” de estrés y pueden desenvolverse de mejor manera en las actividades educativas, dando como probable resultado que no sean percibidas como estresantes.

Puede, a este respecto concluirse que en este estudio no hay diferencias estadísticamente significativas ya que la mayoría de los niños han estado desde pequeños en un sistema de educación bilingüe y se han acostumbrado a esas exigencias, por tanto las exigencias ya no les generan estrés, han logrado adaptarse a las demandas escolares este sentido.

Respecto a la edad como factor importante a considerarse, Signoret (2003) concluye que al estar en contacto con la segunda lengua desde temprana edad se obtienen mejores resultados para la adquisición de la segunda lengua, en nuestro caso en el colegio bilingüe la mayoría de los alumnos que cursan han estado en el mismo colegio de la educación preescolar y solo algunos de nuevo ingreso provienen de escuelas donde no eran bilingües.

A este respecto los alumnos expresan la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua. Incluso hay comentarios de una necesidad de traducir lo que se está aprendiendo para lograr una comprensión total de los temas, vocabulario y estructuras. Pero la actitud positiva de las profesoras frente a los avances que van logrando les ayuda a continuar practicando y adquiriendo mayores conocimientos

En el colegio no bilingüe se utiliza el método de traducción gramatical, por tanto el nivel de adquisición de la segunda lengua es básico, con estructuras “elementales” (en perspectiva de las maestras), se concluye que los chicos no perciben estrés a este respecto ya que en todo momento se utiliza el español como referencia de sus aprendizajes, y aun cuando las profesoras les piden usar inglés dentro del salón de clases, es poco frecuente que ocurra en plática entre compañeros y solo para referirse a las profesoras.

## LIMITACIONES

Los resultados alcanzados por la presente investigación solo son representativos de la muestra seleccionada. La población se delimitó a sólo un colegio bilingüe y uno no bilingüe, con pequeña cantidad de alumnos en ambos. (un total de 131 alumnos sumando ambos colegios). Y por lo tanto no lo son de otros colegios bilingües o no bilingües con mayor población o incluso con otro sistema de enseñanza del idioma inglés.

## RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos reportados y en comparación con la teoría antes mencionada sobre el estrés, sus síntomas y la influencia en la vida de los individuos, se recomienda aplicar algunos otros instrumentos que midan estresores cotidianos o el nivel de estrés académico o incluso el impacto que tiene el estrés en los niños, pero en otras épocas del ciclo cuando tengan más exigencia, a modo de comprobar o corroborar los resultados obtenidos por la presente investigación.

También se sugiere el hacer un comparativo entre alumnos que desde pequeños han estado en un sistema bilingüe y aquellos que han ingresado recientemente al sistema bilingüe. De este modo poder descartar la suposición que se incluyo

## BIBLIOGRAFIA

Alsop, P. & McCaffrey, T. (1993) How to cope with childhood stress: A practical guide for teachers. Essex: Logman.

Benati Gioia Camila (2008) No estrés Luru, Italia.

Buendía José y José M Mira (1993) Eventos vitales, afrontamientos y desarrollo. Un estudio sobre estrés infantil. Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones.

Bialystok, E. (1994): Towards an explanation of second language acquisition. En: Brown, G., Malmkjaer, K., Pollitt, A. y Williams, J.: Language and Understanding. Oxford: Oxford University Press.

Bialystok (2001) Bilingualism in development : language, literacy, and cognition, Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press

Cramer, P.(1987) ” The development of defense mechanisms”. Journal of Personality,

Cramer Phebe, (1998 ) Defense Mechanisms Manual William College USA

Davidoff Linda (1989) Introduccion a la Psicología Mc Graw Hill.

Humphrey James H. (1986) Profiles in Stress AMS Press Inc. New York

Krashen, Stephen D. (1997) Principles and Practice in Second language Acquisition Prentice Hall International.

Krashen, Stephen D. (1988) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice Hall International.

Klein W. (1988) Second language Acquisition Cambridge University Press Collection Cambridge Text books in linguistics.

Lazarus, R. S. y Folkman (1984) Stress Appraisal and Coping, New York, Springer.

Lau Bernard W. K. (2002) Stress in children Can nurses help? Pediatric Nursing.

Lebrero Baena (1988 ) Especialización del profesorado en educación infantil, 0-6 años Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia

Maccoby, E. E. The two sexes: Growing up apart, coming together. Cambridge: Harvard University Press, 1998. Citado por Merino Cesar “Una acercamiento al estres infantil (1999)

Madders, J. (1987) Relax and be happy. Union Paperbacks. Citado en Alsop, P. & McCaffrey, T. (1993), op. cit.

Mankeliunas, Mateo V(1996), Psicología de la Motivación Mexico Editorial Trillas Reimp

Orlandini, Alberto (1999) El estrés: qué es y cómo evitarlo. Fondo de Cultura Económica

Rabinovich, G. (2004). Inmunopatología molecular: Nuevas fronteras de la medicina. Argentina: Editorial Médica Panamericana

Selye,(1974) Stress without distress. Philadelphia, Lippincot.

Stephen D. 1987. Principles and practice in second language acquisition. Eng-lewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International

Tokuhama-Espinosa, T. (2010).The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom. New York: Columbia University Teachers College Press

Trianes (2003) Estres en la infancia, su prevención y tratamiento. Narcea S.A. de Ediciones Madrid España.

Weinreich, U. (1953): Languages in contact: Findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York. Reprinted, The Hague: Mouton, 1974.

Zaldivar Perez Dionisio F (2007) Conocimiento y dominio del Estrés. Editorial Científico Técnica. Impreso en Colombia.



## REFERENCIAS EN LÍNEA

Albuja Espinoza Patricia Maribel (2013) La influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma Ingles en la Academia de Guerra. (Tesis Magister de la Educación Universidad de San Francisco de Quito)

<http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/2081/1/106535.pdf>

Brotman Band Eve and Weizs John R (1988) How to feel better when it feels bad Children's Perspective on Coping with everyday stress *Developmental Psychology* North Carolina University <http://www.wjh.harvard.edu/~jweisz/pdfs/1988a.pdf>

Calderón M Natalia. Cs. CELA (Centro Especializado en Lenguaje y Aprendizaje) 2010 Propuestas teóricas de la adquisición del lenguaje

<http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasdeadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>

Cano Vindel, Antonio Presidente de la SEAS, (Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el estrés).2002 La naturaleza del estrés España

[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/el\\_estres.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm)

Juareguizar Albonigamayor Joana,/ Espina Eizaguirre Alberto (2005) Enfermedad Fisica Cronica y Familia Libros en línea. Amer Town Internacional

<http://books.google.com.mx/books?id=pGCugcqG9HQC&printsec=frontcover&dq=Jaureguizar&hl=es&sa=X&ei=zmo6Up2GNSad2QWZroH4AQ&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=Jaureguizar&f=false>

Laguillo Pearce Patricia, Laguillo Pearce Silvia Aprendizaje del Inglés como segunda lengua. [www.ugr.es/~fherrera/Ingles1.doc](http://www.ugr.es/~fherrera/Ingles1.doc)

Signoret Dorcasberro Aline (2003) Bilingüismo y Cognición. "Cuando iniciar el bilingüismo en el aula. Perfiles Educativos

[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2003-102-6-21](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2003-102-6-21)

Tortolero Alfaro Luz Yolanda Directora de CEDHAP Estrés infantil (Centro de Desarrollo de Habilidades Psicolingüísticas) 2008 Mexico. [http://www.terapia-infantil.com.mx/estres\\_infantil.php](http://www.terapia-infantil.com.mx/estres_infantil.php)

Vallejo Anaya Laura (2011) Relación entre estrés académico y rendimiento académico en la Facultad de Química Farmacéutica Biológica de la UNAM (Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional)