

## EL ESTRÉS Y EL NIÑO. FACTORES DE ESTRÉS DURANTE LA INFANCIA

### *Stress and child. Stressful factors in childhood*

MARÍA TERESA GONZÁLEZ MARTÍNEZ Y MARÍA LUZ GARCÍA GONZÁLEZ  
*Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.*

RESUMEN: El estrés, uno de los conceptos más utilizados y que mayor número de investigaciones genera en el ámbito de la psicología Clínica y de la Salud, es, al mismo tiempo, un concepto bastante confuso debido a su gran complejidad y amplitud de contenido.

El estrés ha sido definido en términos de sobreestimulación o acontecimientos estimulares intensos, se ha identificado con las reacciones o respuestas que implican un alto grado de activación y actividad en el sujeto y, por último, se ha considerado como desequilibrio entre las exigencias de los estímulos y las respuestas del sujeto.

En la conceptualización del estrés como "desequilibrio", quedan incluidos como elementos importantes del mismo, los estímulos estresantes, las reacciones del sujeto y las estrategias y recursos personales y sociales que facilitan o interfieren en el afrontamiento a la situación.

Desde esta concepción del estrés, podemos hablar de acontecimientos en la infancia como la escolarización, las demandas familiares excesivas, las exigencias de la escuela, el nacimiento de un hermano, la separación o divorcio de los padres, etc., que pueden resultar estresantes para el niño, desbordando su capacidad para afrontarlos y lograr la adaptación.

ABSTRACT: Stress, one of the most widely used concepts, which has generated a great amount of investigations in the Clinic and Health Psychology, is, at the same time, a rather confusing idea due to its high complexity and wide significance.

Stress has been defined as an overstimulation or in terms of intense stimulating events. It has been identified with the reactions or responses that imply a high

degree of activation and activity of the subject. Lastly, it has been considered as the unbalance between the stimulation demands and the subject reactions.

Concerning the concept of stress as "inbalanced", there are several important elements considered within; namely the stressful stimuli, the subject reactions and the personal and social strategies and resources which facilitate or interfere when facing the situation.

Regarding this conception of stress, we can talk about childhood events such as schooling, excessive family and school demands, a newborn brother or sister, parents separation or divorce which may be stressing for the child, thus overwhelming his capacity to cope with them and to adapt to them.

## INTRODUCCIÓN

Podríamos decir que el estrés es un tema de moda, y con toda seguridad no nos equivocamos al hacer esta afirmación, ya que es uno de los términos más populares y también uno de los temas que más investigaciones genera en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

También habría que indicar, que constantemente la información que recibimos sobre el estrés y la que recibe el hombre de la calle, resalta exclusivamente los efectos "nocivos" del mismo. Con frecuencia comprobamos que profesionales de la salud, así como profanos en el tema, responsabilizan al estrés de muchos de los males y de los problemas de salud que nos aquejan. En este sentido, el estrés es el culpable de fenómenos tan diversos como la aparición de una enfermedad física, el fracaso personal y/o profesional, o la instauración de un grave problema psicológico (Mestre y Moreno 1990, Labrador 1992).

Sin embargo, esto no es del todo cierto, especialmente porque se olvidan de señalar que la respuesta que da un sujeto ante una situación de estrés, puede ser útil y un importante recurso para hacer frente a los retos de la vida diaria, desde el momento que lo que ocasiona es la puesta en marcha en el sujeto de recursos extraordinarios que le permiten asumir con éxito las demandas planteadas por la situación.

Esta apreciación del estrés nos permite establecer que las personas no estamos indefensas ante las exigencias del entorno, que hay un estrés "normal" que dinamiza nuestra conducta y que pone en marcha nuestras mejores posibilidades para hacer frente a tales demandas. Pero también hay un estrés "patológico" que surge cuando el sujeto no puede hacer frente a esas demandas, estrés que afecta a nuestro equilibrio fisiológico y psicológico, y, en definitiva, a nuestra salud general.

Pero el término y el concepto de estrés, además de ser uno de los más populares en la investigación y práctica de la salud, es uno de los conceptos más confusos, debido, en buena parte, a la variedad de fenómenos sobreincluidos en el término "estrés", así como a la frecuencia con que se han generalizado al conocimiento global del estrés, aportaciones que abarcan un aspecto o dimensión parcial del mismo.

Esta complejidad en el estudio del estrés se ve acrecentada cuando el ámbito de análisis es el de la Psicología Infantil, especialmente porque, como señala Milgran 1993, ha sido un tema tratado de forma poco selectiva y rigurosa y muchas

veces desde niveles ecológicos muy particulares y diferentes. En este sentido, los numerosos estudios que han analizado los acontecimientos estresantes en la infancia y adolescencia (Compás y otros 1987, McGuire y otros 1987, Raviv y otros 1990, Rowllison y Felner 1988, Swearingen y Cohen y Wills. 1985, McCallion y Toseland 1993, Wierson y Forehan 1992), se han centrado prioritariamente en aquellos eventos familiares como conflictos, separaciones, violencia, maltrato físico o psíquico y otros como fracaso escolar, privación física y cultural, sufrir hospitalización por enfermedades graves, etc., que están en la base de muchos de los trastornos psicopatológicos y problemas de conducta en la infancia (Adger 1991, Mestre y Moreno 1992, Robson y otros 1993, Toro y otros 1983). Sin embargo, el estrés no sólo se va a producir ante esas situaciones “extraordinarias”, sino ante otras muchas que jalonan todo el período evolutivo del niño. No olvidemos que la propia infancia es un período de cambios constantes, que producen “desequilibrios” y “conflictos” entre el sujeto y su entorno que pueden valorarse como “estresores”, desde el momento que esos desequilibrios que algunos autores denominan períodos de “crisis”, exigen una “reestructuración” personal y/o cognitiva en el sujeto que le permiten adaptarse a la nueva situación (Erikson 1950, Freud 1905, 1933, Inhelder y Piaget 1972, Wallon 1975, 1976).

Además, las publicaciones y estudios sobre los trastornos relacionados con el estrés en los niños, adolecen del planteamiento, como punto de partida, de un concepto de estrés desde el que se puedan valorar los cambios que se producen en la infancia así como los factores psico-sociales que interactúan con el niño, como factores capaces de generar estrés o bien como situaciones identificadas y definidas como situaciones de estrés.

En este sentido, nos parece necesario realizar previamente una adecuada precisión sobre el concepto de estrés, para posteriormente pasar a analizar aquellos acontecimientos y situaciones extraordinarios así como los relacionados con el propio proceso evolutivo de la infancia, que por su intensidad o sus características puedan resultar “estresores” para el niño.

## 2. ESTRÉS. CONCEPTOS BÁSICOS

Como ya hemos indicado anteriormente, el estrés, a pesar de ser uno de los temas que más atención ha recibido en las últimas décadas y que más investigaciones ha generado tanto en el campo de la Psicología como en otras Ciencias de la Salud, sigue siendo un concepto difícil de acotar. Coffey y Apley (1976) señalan que ha sido precisamente la popularidad y uso generalizado del término, dentro y fuera de la Psicología, lo que ha originado la falta de precisión del mismo<sup>1</sup>.

1. Señalan que la confusión del concepto de estrés se debe a la asimilación que se ha hecho del mismo con otros conceptos con los que guarda más o menos relación. Es “como si cuando se puso de moda la palabra estrés, cada investigador que estaba trabajando en un concepto que él creía íntimamente relacionado, lo hubiera sustituido por la palabra estrés, siguiendo con la misma línea de investigación” (Coffey y Apley, 1976, pp. 446).

Milgran 1993, indica que la popularidad del estrés en el campo de la salud mental, se debe a la amplia variedad de fenómenos subsumidos bajo dicho término y a la utilización indiscriminada del mismo término para referirse a acontecimientos estimulantes, a las respuestas del sujeto o a ambos fenómenos conjuntamente.

Sin que en estos momentos nos detengamos en hacer una exposición exhaustiva y diacrónica de las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar el concepto de estrés, sí que vamos a realizar algunas precisiones que nos permitan clarificar este concepto y adoptarlo como punto de partida de esta exposición.

En primer lugar, conviene señalar que el término estrés es incorporado a la Psicología en la acepción que originariamente tiene este concepto en las Ciencias Físicas y las Biológicas que es de donde procede. En este contexto, el término indica aquella fuerza o condición extrema que se aplica a un objeto (sujeto) y que implica tensión, tal vez daño o desintegración, así como alguna forma de resistencia para el objeto (sujeto) hacia la fuerza compulsora.

Desde el campo de la biología, las primeras investigaciones sobre el estrés son impulsadas por Bernard Cannon (1932) quien habla del estrés como una perturbación de la "homeostasis" a causa de "situaciones estimulares" físicas y fisiológicas extremas. Desde este planteamiento, se conceptualiza el estrés como *sobrecarga o sobrestimulación*.

Más tarde, con Selye (1956), el estrés adquiere una gran difusión en el campo de la psicología. Éste considera el estrés como un estado del organismo que surge tras el fracaso de los mecanismos homeostáticos de adaptación. Sin embargo, su concepción, el organismo no es un sistema cerrado, sino un sistema abierto que se transforma, se adapta intercambiando energía e información con el exterior. El estrés no se define en términos de sobreestimulación, sino en relación a las respuestas (*alarma, resistencia y claudicación*) a través de las cuales el organismo se sobrepone o no a la estimulación adversa. El estrés, en consecuencia, pasa a ser entendido como un conjunto de reacciones fisiológicas, o secuencia de respuestas que constituyen lo que Selye denominó "Síndrome General de Adaptación" (S.G.A.). Esta respuesta con la que se identifica el estrés, es una respuesta específica en sus manifestaciones pero inespecífica en su causación, ya que cualquier estímulo (externo o interno) podía provocar esa respuesta.

Aparece el estrés cuando no se logran las respuestas adaptativas que se dirigen a eliminar las fuentes de perturbación, lo que de alguna manera implica que existe en el organismo alguna "estrategia adaptativa" y no una simple evitación (Tobeña 1986).

Este aspecto dinámico que supone el empleo de una estrategia adaptativa respecto a las demandas del entorno, es sin duda importante en la conceptualización del estrés, sin embargo, Coffey y Apley (1976) consideran que el concepto de "estrés sistemático" de Selye es un concepto más restringido de lo que debe entenderse por estrés en psicología, en cuyo ámbito el estrés supone una interacción o transacción entre las demandas estimulares, percibidas por el sujeto como amenazantes o peligrosas, y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a dichas demandas. Esta valoración que el sujeto hace de la situación en términos de sig-

nificado para su bienestar, introduce los procesos cognitivos en la conceptualización del estrés y abre paso a las teorías cognitivas como la de Lazarus 1966, Lazarus y Folkman 1986, Spielberger y Sarason 1975, 1978.

Desde estas teorías, podemos proponer un concepto de estrés en el que quedan incluidos los estímulos y las respuestas ante dichos estímulos, pero especialmente las cogniciones o valoraciones que el sujeto hace de los estímulos (evaluación primaria) y de los propios recursos para responder o afrontar esa situación (evaluación secundaria), (Lazarus y Folkman 1986) y de las consecuencias al utilizar dichos recursos o estrategias (Bandura 1977). Se caracteriza el estrés, precisamente, por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a tales demandas. En definitiva, una respuesta de estrés depende de las demandas de la situación estimular y de las habilidades y recursos que la persona utiliza frente a tales demandas, pero sobre todo de la apreciación y valoración que el sujeto realiza de ambos aspectos. Quiere esto indicar que el valor estresante de una situación estará mediatizado por la apreciación subjetiva, hasta el punto de que un sujeto puede valorar una situación como estresante sin que lo sea y a la inversa, del mismo modo la conducta que adopte ante la situación "estrategia de afrontamiento", dependerá de la apreciación subjetiva sobre los propios recursos y posibilidades de hacer frente a dicha situación.

### 2.1. *Estrés. Acontecimientos Vitales Intensos.*

El estrés se ha definido frecuentemente en términos de *acontecimientos estimulares* o situaciones que producen cambios importantes en el organismo (Dohrenwend, B.P. 1961), aceptando que, a pesar de las limitaciones que puede tener el conceptualizar una situación como "estresante" o hablar de "estresores", sí se puede señalar que existen algunos acontecimientos que, por su intensidad o duración, perturban el equilibrio, exigiendo al individuo un esfuerzo extraordinario de adaptación para afrontar la presión y los conflictos suscitados por dichos acontecimientos (Dohrenwend, B.S. y Dohrenwend, B.P. 1978).

Desde esta apreciación del estrés, se han elaborado listas de acontecimientos valorados como "estresores" así como escalas normativas<sup>2</sup>, con las cuales se pretende evaluar su grado de estresabilidad, de acuerdo con el valor estresante que los sujetos atribuyen a los mismos, en función del impacto y de la intensidad de readaptación exigida.

Lazarus y Cohen hablan de tres tipos de acontecimientos estresantes:

a) cambios mayores (desastres naturales, catástrofes que afectan a un gran número de personas), b) cambios mayores que afectan a una o pocas personas (la

2. Dentro de este tipo de escalas, una de las más conocidas es la Escala de Acontecimientos Vitales Estresantes de Holmes y Rahe 1967, que incluye 43 ítems referidos a sucesos vitales a los que se otorga distinto valor según el tipo de acontecimiento al que se refiere. Existen escalas semejantes para niños y adolescentes (Codington 1972).

muerte de un ser querido, una enfermedad incapacitante) y c) en tercer lugar el ajetreo diario (Lazarus y Folkman 1986).

Son precisamente estos acontecimientos cotidianos, tales como tener demasiadas tareas, sentirse solo, discutir con un amigo o tu pareja, los que según Lazarus indicarían de forma más evidente la vulnerabilidad o el grado de control que tiene el sujeto ante dicho acontecimiento y, por tanto frente al estrés, aunque sin olvidar que el impacto depende en buena medida de las valoraciones que el sujeto hace del acontecimiento y de los propios recursos para hacer frente a las demandas del mismo (DeLongis y otros 1982, Kanner y otros 1981).

Milgram (1993) propone una descripción de situaciones y experiencias que pueden considerarse como estresantes en la infancia y adolescencia, lo cual no supone que necesariamente tengan que desencadenar reacciones de estrés en todos los sujetos. Estas situaciones, de las más usuales a las menos frecuentes, son las siguientes:

1. Tareas rutinarias de la vida cotidiana que provocan tensión emocional o malestar (p.ej. asistir a la escuela, los estudios).
2. Actividades o transiciones normales del desarrollo, generalmente de larga duración, asociadas a las diferentes etapas evolutivas (p.ej. la adolescencia).
3. Acontecimientos convencionales de corta duración que suelen ser considerados positivos pero que son estresantes (p.ej. logro de alguna meta).
4. Acontecimientos que alteran sin amenazar la vida (p.ej. una lesión leve).
5. Alteraciones familiares graves (p.ej. separación, divorcio).
6. Desgracias familiares (p.ej. fallecimiento de un miembro familiar).
7. Desgracias personales (p.ej. violencia o abuso a cargo de un adulto).
8. Desgracias catastróficas asociadas a desastres naturales. (p.ej. incendios), o a desastres causados por el hombre (p.ej. guerras).

Las definiciones del estrés en términos de acontecimientos estresantes, ha orientado numerosas investigaciones sobre el estrés en la infancia y adolescencia, particularmente preocupadas por el estudio de una serie de acontecimientos vitales durante la etapa del desarrollo (pérdida afectiva, separación materna, conflictos familiares, etc.) que los consideran en la base de trastornos psicológicos importantes durante la edad adulta (Coddington 1972, Gazmezy 1983, Rutter 1972, 1983, Swearingen y Cohen 1985, Wierson y Forehand 1992, Wolchik 1989). No obstante, como indicábamos anteriormente, esta manera de conceptualizar el estrés, conlleva ciertas dificultades a la hora de proporcionar un valor "objetivo" al estresor, ya que acontecimientos que objetivamente pueden ser considerados como manifiestamente amenazantes o catastróficos, sin embargo pueden no actuar como estresantes para un determinado individuo. En este sentido, Milgram (1993) señala que a pesar de que se incluyan taxonomías más o menos amplias de conflictos, situaciones y acontecimientos, éstas se basan en la premisa de que determinadas situaciones son universalmente estresoras, y sin embargo no ocurre así ya que algunos niños no experimentan estrés ante acontecimientos supuestamente estresantes. (p.ej. separación de los padres, exámenes). Será pues necesario que para hacer estas taxonomías se tenga en cuenta los "patrones de respuesta" al estrés,

los cuales dependen de las características y recursos intrapersonales así como los apoyos interpersonales.

## 2.2. *Estrés. Reacciones de Estrés.*

Ante las dificultades que plantea esta forma de conceptualizar el estrés, muchos investigadores y profesionales de la salud, prefieren definir el estrés en términos de *reacciones de estrés* o estado de estrés, es decir a partir de las modificaciones o alteraciones que se producen en un sujeto a nivel cognitivo, afectivo, motivacional y comportamental, cuando tiene que aumentar considerablemente su grado de activación y de actividad para adaptarse a una situación. Este intento de definir el estrés a través de la respuesta que origina, plantea no menos obstáculos que el tratar de definirlo a través de los estímulos. En efecto, si debemos considerar como índice de estrés cualquier esfuerzo de adaptación del sujeto, que exige un alto grado de actividad y provoque tensión emocional, todo el comportamiento humano, desde las reacciones moderadas de adaptación a las más patológicas, sería susceptible de ser interpretado en términos de reacciones de estrés.

## 2.3. *Estrés. Desequilibrio entre las Demandas de los Estímulos y las Respuestas del Sujeto*

Las limitaciones que conlleva definir el estrés sólo en función de los “estímulos” o de las “respuestas” plantea la necesidad de proponer una definición del mismo que supere las concepciones en términos exclusivos de estímulos o de respuestas, y que al mismo tiempo integre a ambos como elementos esenciales a la hora de analizar y valorar el estrés. La definición que responde a estas exigencias, concibe el estrés como un “desequilibrio entre la exigencia estimular y la producción de las respuestas”, e incluye los siguientes aspectos:

1) Los *acontecimientos estimuladores*, teniendo en cuenta que las características de un acontecimiento como *estresor*, han de ser tales que produzcan desequilibrios en la mayoría de las personas.

2) Las respuestas del sujeto, o *reacciones de estrés* entendidas como los comportamientos transitorios desadaptativos y “trastornos por estrés” cuando los comportamientos desadaptativos se hacen crónicos y cristalizan en trastornos más o menos graves de la salud

3) *Variables individuales*, características interindividuales referidas a:

- a) Los procesos cognitivos que caracterizan las interacciones entre individuo y estresores a través de la percepción y valoración de los estímulos como amenazantes o capaces de desbordar las posibilidades adaptativas
- b) Las estrategias o recursos intrapersonales que facilitan o no el afrontamiento a dichas situaciones, tales como estrategias de

afrontamiento cognitivo y conductuales (Lazarus y Folkman 1986), estilo atribucional (Rotter 1971), competencia, autorregulación (Rosenbaum 1980), autoeficacia basada en expectativas de éxito (Bandura 1977).

c) Apoyos interpersonales, referidos a redes sociales estables, como la familia, o sistemas de apoyo social específicos de una situación, como los amigos de la escuela o los miembros de un grupo juvenil (Cohen y Willis 1985, Kobassa y Puceti 1983, Thoits 1986).

4) Hablar de estrés solamente cuando el desequilibrio entre las exigencias de un acontecimiento y las estrategias personales del sujeto y apoyos interpersonales no logran reestablecer el comportamiento adaptativo del sujeto.

A partir de esta concepción del estrés, podemos hablar de “estresores” o “factores de estrés” durante la infancia, referidos a algunos acontecimientos que se producen en la vida del niño, especialmente cuando la intensidad e indeseabilidad de los mismos, lleva al sujeto a interpretarlos y valorarlos como amenazantes o capaces de desbordar su capacidad de adaptación. En estos casos, el estrés sitúa al sujeto en un estado persistente de desequilibrio y tensión contribuyendo, en definitiva, al desarrollo y mantenimiento de conductas desadaptativas.

### 3. FACTORES DE ESTRÉS EN LA INFANCIA

Durante el período de la infancia, tienen lugar un gran número de acontecimientos, cambios y conflictos que actúan como factores estimulares más o menos intensos y persistentes y que requieren por parte del niño un gran esfuerzo de adaptación y la movilización de todos sus recursos de afrontamiento. Además, su corta edad va a limitar las habilidades conceptuales y conductuales suficientes, así como el dominio y conciencia de las opciones reales de afrontamiento de que dispone (Milgram 1993), todo lo cual, sin duda, sitúa al sujeto en un estado de mayor vulnerabilidad para padecer estrés.

Entre la variedad de situaciones estresoras, en las que puede estar inmerso un sujeto durante su infancia, analizaremos aquellas que pueden aparecer de forma usual y común en la vida, de cualquier niño (acontecimientos cotidianos estresantes). No obstante, también nos detendremos brevemente en otros hechos que por su magnitud e intensidad van a tener una gran influencia en la vida del niño.

#### 3.1 Acontecimientos Cotidianos Estresantes

##### A.- La escolarización.

El proceso de desarrollo en su conjunto implica la superación de una serie de fases o pasos en los que se producen cambios, siendo éstos especialmente relevantes en la infancia. El inicio de la escolarización es un cambio importante en la vida del niño y generalmente con una gran influencia sobre su desarrollo y adaptación.

El acceso a un centro escolar por primera vez tiene lugar aproximadamente entre los dos y tres años, e incluso en edades más tempranas. Este paso significa en la vida del niño la separación de las principales figuras de apego, que, además, le proporcionan seguridad y protección (Puyuelo 1984, Bowlby 1985). Hasta ese momento el contexto familiar ha sido el marco de referencia del niño, al mismo tiempo que ha actuado como base de apoyo y ayuda en las situaciones de amenaza y en la continuada exploración de la realidad desconocida. Desde ahora, con la inclusión en el contexto escolar, el niño cambia su marco de referencia, se debilita ese apoyo que le proporcionaba el contexto familiar y tendrá que afrontar en solitario todo lo que le acontezca en un contexto extraño, de personas y hechos desconocidos.

La no disposición de la accesibilidad inmediata a las figuras de confianza, puede intensificar el miedo o sentimiento de amenaza ante esta nueva situación. Bowlby (1985) señala, en este sentido, que la medida en que cada uno de nosotros es vulnerable al temor depende, en grado sumo, de que nuestras figuras de apoyo se hallen presentes o ausentes. En consecuencia, puede ocurrir que la pérdida de esta disponibilidad inmediata de los padres genere en el niño estrés y un cierto grado de aflicción, tristeza, cólera, sensación de ansiedad, evitación social, etc. (Rutter 1973, Wolkind y Rutter 1985, Palacios et al 1986).

Por otra parte, cuando un niño se separa de sus padres, puede vivir esta separación temporal como pérdida y por lo tanto, de algún modo, el niño siente que pierde su principal recurso de afrontamiento, que le ayuda a definir y comprender los acontecimientos problemáticos (Weiss 1974, Schaefer 1982, Thoits 1986). De este modo, se incrementa la probabilidad de producirse un desequilibrio entre las demandas del contexto estimular (contexto escolar) y la producción de respuestas que le permitan adaptarse adecuadamente a dicha situación.

### *B.- Las demandas familiares*

Como ya hemos dicho anteriormente, la familia es una de las más importantes fuentes de seguridad, sin embargo y paradójicamente, puede ser también una de las principales fuentes de estrés. En efecto, el contexto familiar, especialmente los padres, plantean toda una serie de demandas y exigencias al niño que requieren de éste un gran esfuerzo de adaptación, pudiendo llegar, en algún momento, a sobrepasar su capacidad de asumir tales demandas.

Con frecuencia ocurre que las figuras paternas "proyectan sus aspiraciones" y deseos en sus propios hijos, tratando de obtener aquellos éxitos que ellos no pudieron conseguir en su etapa escolar, intentando de algún modo alcanzar su propia autorrealización a través de los hijos. Es tal la presión que esto puede ejercer sobre los niños que en algunos momentos, como señala Puyuelo (1984), pesan como una losa tan fuerte que llegará a aplastarlos.

En estos casos, el proyecto de vida del niño parece estar esbozado de antemano por los padres, que están predeterminando su futura andadura por el mundo, desatendiendo el fundamento básico inherente al ser humano que es la libertad.

El niño, frente a estas exigencias paternas, tratará de satisfacerlas porque no es capaz de filtrar y seleccionar la información que recibe y porque desea obtener el reconocimiento y la atención de las figuras de apego y evitar así cualquier fuente de conflicto y frustración familiar.

Los padres que actúan así no sólo son una fuente de estrés para el niño, sino que además favorecen el desarrollo en sus hijos de estrategias de afrontamiento pasivo, de sometimiento y conformidad y coartan la posibilidad de que el niño utilice recursos de afrontamiento activo. En este sentido, Buendía Vidal y Mira Engo (1993) señalan la influencia que tienen los acontecimientos o contingencias ambientales, entre ellas las familiares, en el desarrollo de uno u otro tipo de estrategias de afrontamiento.

Otro factor muy frecuente en el tipo de familia actual y capaz de originar estrés, es “el nivel de exigencia de rendimiento escolar en los hijos”. En ocasiones, los padres, máximos responsables de la educación del niño, abruman a éste con la necesidad de obtener las mejores calificaciones de su aula y de responder también exitosamente a las evaluaciones de toda una serie de clases extraescolares, que completan su formación. Justifican sus exigencias en la necesidad de poseer la “mejor cualificación” que les permita competir satisfactoriamente por un determinado puesto de trabajo en el futuro.

Esta situación genera una gran demanda estimular que, en muchas ocasiones, sobrepasa las capacidades del niño anulándole e impidiendo su desarrollo y autoafirmación. Además, suele ocurrir que esta presión es continuada a lo largo de la vida del niño, por lo que a la sobrecarga estimular hay que añadirle el efecto de su duración, que contribuye a hacer más estresante la situación. Este aspecto del efecto de la continuidad de un estresor, fue destacado por Selye en 1956 cuando señala que los estresantes prolongados o crónicos agotan al individuo psicológica y físicamente.

Respecto a esto nos gustaría recordar que tal vez los padres deberían tener en cuenta lo que Rousseau decía en su obra el *Emilio*:

*¿Me atrevería a expresar aquí la mayor, la más importante, la más útil de las reglas de la Educación? No es la de ganar tiempo sino perderlo” (Rousseau 1976).*

Por último, es importante señalar que los padres también pueden ser “modelos de estrés” para sus hijos a través de comportamientos en los que las respuestas de estrés son un componente importante.

Frecuentemente ocurre que en la sociedad actual los adultos vivimos en un constante estrés, provocado éste por los continuos y acelerados cambios de la misma y por el estilo de vida que hemos adoptado (en continua prisa, sin tiempo de disfrute del ocio, sobrecargados de trabajo o en situación de desempleo, etc.), que nos exige respuestas adaptativas rápidas y adecuadas. Quiere esto decir que todas estas contingencias ambientales son factores de estrés para el adulto, el cual debe movilizar y utilizar todos sus recursos de afrontamiento inter e intrapersonales, sucediendo que en muchas ocasiones no lo consigue, lo que le lleva a permanecer en esta situación constante de estrés.

El niño, en sus interacciones y transacciones familiares, paulatinamente va observando e interiorizando las pautas de comportamiento de sus padres, sus reacciones y respuestas ante estas situaciones, su estilo de vida, etc. En este sentido, lo que va a ocurrir es que los padres no sólo se convierten en modelos de estrés para sus hijos sino, y lo que es más importante, en modelos de afrontamiento al estrés.

### *C.- Las exigencias de la escuela*

La escuela, como ya hemos apuntado anteriormente, requiere un gran esfuerzo adaptativo por parte del niño. El hecho de que sea una situación nueva es lo que la puede convertir en uno de los factores implicados en la génesis del estrés. Además existe otro conjunto de variables, que dentro de este marco, pueden tener una notable incidencia en la aparición de conductas de estrés.

- Una de estas variables es el "sistema de calificación escolar". Es de sobra conocido que el contexto escolar se rige, en esencia, por un sistema de calificaciones, en el que el rendimiento, reflejado en las notas de las materias escolares, representa el criterio de valoración de la capacidad del niño, sin tomar en consideración otra serie de variables intervinientes, tales como aptitudes, motivaciones, intereses, etc.

En este sentido, aquellos niños que por diversas razones de índole personal o social, fracasan en los contenidos escolares, pueden ver disminuida su autoestima y competencia personal a todos los niveles y reaccionan negativamente ante cualquier fracaso, adoptando respuestas de apatía, inhibición e inestabilidad, todas ellas exponentes de un cierto malestar y sufrimiento (Puyuelo 1984).

Por otra parte, la reiterada consecución de fracasos, puede tener, por su carácter duradero, serias repercusiones sobre la vida del niño e incluso en su futuro como persona adulta. Este hecho puede generar en el niño unas expectativas negativas respecto a sus posibilidades, que interfieren en su evolución hacia una persona autónoma y con un autoconcepto positivo que facilite el éxito y autoafirmación en las diferentes tareas que se proponga. Esto ocurre porque los niños utilizan el rendimiento como un indicador importante de su autovalía y autoconcepto.

- Otro factor estresante dentro de la escuela puede ser "la interacción con los compañeros".

En el proceso de desarrollo infantil, la relación con los otros iguales, representa no sólo una transición necesaria, sino un hecho que dinamiza el proceso de desarrollo del niño. Sin embargo, por sus especiales características y sus implicaciones, puede constituir una fuente de conflicto, que el niño no sabe resolver y le lleva a permanecer en situación de estrés.

Puede ocurrir esto cuando entre los niños en edad escolar aparezcan "relaciones de rivalidad y competencia" bien en el juego, en el trabajo escolar o en otras muchas facetas de ese contexto. Además, en muchas ocasiones las instituciones educativas favorecen estas relaciones, cuando obligan a desarrollar actividades competitivas a los jóvenes.

Esta competitividad, que puede ser positiva y dinamizar la evolución del sujeto, puede, no obstante, generar ansiedad en el niño si le exige utilizar sus recursos al máximo y demostrar su valía personal públicamente (Burns 1990). Además, si su competencia le lleva a tener "experiencias de fracaso", éstas pueden incidir negativamente en el niño, especialmente, como ya indicamos, si estos fracasos ocurren de forma reiterada, en cuyo caso afectan la autoestima del niño e inciden indirectamente en otros muchos aspectos de su vida escolar. Ensor (1976) encontró que aquellos sujetos con autoestima baja recibían más críticas de sus profesores, entablaban relaciones menos aceptables con ellos y eran evaluados menos favorablemente. En la misma línea, Purkey (1970) LaBenne y Green (1969) concluyen que la autoestima baja tiende a producir un rendimiento insuficiente y unos niveles de actividad escolar pobres, y en algunos casos, el abandono de las actividades académicas. En definitiva, podríamos decir que se establece una especie de circuito en el que el fracaso genera baja autoestima y ésta, a su vez, nuevos fracasos.

### *3.2. Acontecimientos intensos y extraordinarios*

Se pueden producir también situaciones de estrés como resultado de la aparición de cambios y acontecimientos importantes en la vida de las personas. Acontecimientos que por su magnitud o intensidad exigen del sujeto un gran esfuerzo de adaptación (Labrador 1992).

En el caso concreto del niño, este tipo de sucesos pueden resultar especialmente estresantes, si consideramos que sus habilidades para enfrentarse a los mismos pueden ser más frágiles e incluso inexistentes, ya que aún están en proceso de desarrollo.

Respecto a los eventos que podemos incluir en este apartado, nos vamos a referir a algunos que han sido más estudiados y analizados en el campo de la Psicología y Psicología Infantil.

#### *A.- El nacimiento de un hermano*

Con frecuencia, el nacimiento de un nuevo hermano supone una importante reorganización de la estructura relacional de la familia, en la que se verá afectada la relación del niño con sus progenitores, especialmente con su madre. Esto supone que el niño perciba el acontecimiento como una amenaza real a la que ha sido, hasta ahora, su relación con los padres, particularmente si vivencia la presencia del nuevo hermano como un "intruso" que le va a desplazar de su situación de privilegio. Este conflicto de posesividad exclusiva infantil cobra forma en los celos y se refleja en conductas y sentimientos de hostilidad hacia los padres y hacia el recién llegado.

En esta dinámica de celos y rivalidad, el niño teme fundamentalmente la posibilidad de ser abandonado por la madre, particularmente porque él interpreta la atención y cuidados que la madre dispensa al nuevo hermano, así como la expec-

tación que este hermano genera alrededor, como si a él le hubiesen olvidado. Este conflicto se pone de manifiesto en la conducta del niño de requerir continuas demandas de atención, incluso pueden aparecer trastornos somáticos, conductas regresivas y otro tipo de alteraciones psicológicas (Puyuelo 1984; Buendía Vidal y Mira Engo 1993).

Además sucede que a veces los padres pretenden solucionar estos conflictos dándole al niño el papel de hermano mayor dentro de la jerarquía familiar. En este caso no sólo no se soluciona el problema sino que el conflicto se puede agudizar, porque el niño ahora no sólo deberá defenderse del "intrusismo", sino que además tiene que desempeñar y asumir una serie de responsabilidades que pueden exceder sus propias capacidades y habilidades. En este sentido, Lazarus y Folkman (1986) señalan que uno de los principales factores en la génesis del estrés, junto al conflicto y la ambigüedad, es la sobrecarga estimular.

#### *B.- Separación o divorcio de los padres*

La separación y divorcio de los padres son otros de los acontecimientos extraordinarios que puede acarrear consecuencias negativas sobre el niño, al modificarse sus condiciones vitales. A pesar de que generalmente se han considerado estos dos aspectos como factores negativos en la vida y evolución infantil, hay que decir que no se pueden hacer generalizaciones dada la diversidad de variables que mediatizan y condicionan el impacto de estos acontecimientos. (Buendía Vidal y Mira Engo 1993).

Algunas de las variables que intervienen en la influencia disruptora de estos hechos en la vida del niño son los términos del divorcio, las relaciones familiares antes y después del divorcio, el apoyo de los hermanos, las características psicológicas del niño, su edad, etc.

En cualquier caso, resultará un acontecimiento estresante para un niño cuando éste no logre asumir la nueva realidad, apareciendo consecuentemente, según manifiestan la mayoría de los estudios, trastornos como una mayor tendencia al aislamiento social, un peor rendimiento académico, conductas agresivas y de ira en los niños, y problemas de autoestima en las niñas (Hetherington 1989).

Algunos de estos estudios hablan de efectos a largo plazo, señalando que los hijos de padres divorciados o separados, es más probable que, cuando sean adultos, se divorcien y que tengan dificultades en sus relaciones sociales.

#### *C.- Pérdida de uno de los padres*

Existe poca evidencia sobre el impacto en el niño de la pérdida de uno o ambos padres y el proceso de duelo posterior (Garmezzy 1983).

Los estudios existentes reflejan que las alteraciones cognitivas, emotivas y conductuales subsiguientes están condicionadas más por la nueva dinámica familiar, el grado de afectación del progenitor superviviente y por los cuidados y atención dispensados al niño durante este período, que por la pérdida en sí misma (Buendía Vidal y Mira Engo 1993). Quiere decir esto que a la hora de valorar esta pérdida como un factor de estrés, habría que tener en cuenta más que el aconte-

cimiento en sí, aspectos de la nueva dinámica familiar y de las respuestas de los adultos que mediatizan el hecho y cuya acción hemos analizado ya en apartados anteriores.

Una vez vistos algunos de los hechos que pueden actuar como factores de estrés en el niño, únicamente habría que indicar que las reacciones van a estar mediatizadas por las características personales de cada niño, tales como nivel de autoestima, de "competencia personal" y habilidades cognitivas y conductuales de afrontamiento al estrés, características que están influenciadas por el proceso evolutivo en el que se encuentra (Ávila, Jiménez y González, 1996). Así mismo, estas reacciones están condicionadas por los "apoyos personales" que el niño percibe y recibe de sus padres, hermanos, amigos, etc., que contribuyen al desarrollo y existencia de recursos adecuados para hacer frente a dichos acontecimientos estresantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADGER, H.: "Problems of alcohol and other drug use and abuse in adolescents. Special issue: Adolescents at risks". *Journal of Adolescent Health*, 12, (1991): 606 - 613.
- ÁVILA, A., JIMÉNEZ, F. y GONZÁLEZ, M.T.: *Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: perspectivas conceptuales y técnicas de evaluación*; Paidós, 1996 (en prensa).
- BANDURA, A. (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change"; *Psychological Review*, 8, (1977): 191-215.
- BOWBY, J.: *La separación afectiva*; Barcelona, Paidós, 1985.
- BUENDIA, J. y MIRA, J.M.: "Estrés, desarrollo y adaptación", 1993, (en J. BUENDÍA (Coord): *Estrés y psicopatología*; Madrid, Pirámide, 1993).
- BURNS, R.B.: *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportam.*; Bilbao, EGA, (1990).
- CANNON, W.B.: *The wisdom of the body*; Nueva York. Norton, 1932.
- CODDINGTON, R.D.: "The significance of life events as etiological factors in the diseases of children"; *J. of Psychosomatic Research*, 16, (1972): 7-18.
- COFFER, C. y APLEY, M.: *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*; México, Trillas, 1976.
- COHEN, S. y WILLS, T.A.: "Stress Social Support, and the Buffering Hypothesis"; *Psychological Bulletin*; 98, (1985): 310 - 317.
- COMPAS, B. y OTROS: "Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. Special issue: stress and coping in adolescence"; *Journal of Adolescence*; 16, (1993): 331-349.
- DELONGIS, A., CONEY, J., DAROF, G., FOLKMAN, S. y LAZARUS, R.: "Relationship of daily hassles, uplifts and major life events to health status"; *Health Psychology*; 1 (1982): 119-136.
- DOHRENWEND, B.P.: "The social psychological nature of stress". *J. of Abnormal and Social Psychology*; 62 (1961): 294-301.
- DOHRENWEND, B.S. y DOHRENWEND, B.P.: "Some issues in research on stressful life events"; *J. of Nervous and Mental Disease*; 166, (1978): 7-15.
- ENSOR, E.G.: *A comparison of dyadic interactions between high and low self concept of ability children and their teachers*; Bradford University, Unpub, M.Sc. Thesis, 1976.
- FREUD, A.: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*; Madrid, Paidós Ib., 1980.
- FREUD, S.: "Tres ensayos sobre una teoría sexual (1950)" (en S. FREUD: *Obras completas*, Tomo II, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981).
- GAZMEZY, N.: "Stressors of childhood" (en N. GAZMEZY y M. RUTTER: *Stress, coping and development in children*; Nueva York, Mac Graw Hill, 1983).
- HETHERINGTON, E.M.: "Parents children and sibling: six years after divorces"; (1988) (en R.A. HINDE y J. STEVENSON-HINDE (Eds.): *Relationship within families*; Oxford, Oxford University Press, 1988).
- INHELDER, B. y PIAGET, J.: *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*; Paris, P.U.F. 1955 (Trad. español, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Buenos Aires, 1972).
- KANNER, A.; COYNE, J. y LAZARUS, R.: "Comparisons of two modes of stress measurement. Daily hassles and uplifts versus major life events"; *J. of Behavioral Medicine*; 4 (1981): 1-39.

- KOVASA, S.C. y PUC CETI, M.C.: "Personality and social resources in stress resistance"; *J. of Personality and Social Psychology*; 45 (1983): 839-850.
- LABENNE, W. and GREEN, B.: *Educational implications of self concept theory*; Pacific Palisades, Goodyear Pub. Co 1969.
- LABRADOR, F.J.: *El estrés. Nuevas técnicas para su control*; Madrid, Temas de Hoy, 1992.
- LAZARUS, R.S.: *Psychological stress an the coping process*; Nueva York. McGraw Hill, 1966.
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S.: *Estrés y procesos cognitivos*; Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- MESTRE, V. y MORENO, C.: "Investigaciones sobre el estrés en los últimos cinco años"; *Revista de Historia de la Psicología*; 13, (1992): 91 - 96.
- MCCALLION, P.H. y TOSELAND, R. (1993): "Empowering families of adolescents and adults with developmental disabilities"; *Families in Society*; 74, (1993): 579-587.
- MCGUIRE, D. y otros: "Perceived stress in adolescents: what normal teenagers worry about"; *Canada Mental Health*; 35, (1987): 2 -5.
- MILGRAM, N.: "Los niños y el estrés" (en Th. OLENDIC y M. HERSE.: *Psicopatología infantil*; Barcelona, Martínez Roca, 1993).
- PALACIOS, J. et al.: *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*; Madrid, Alianza, 1986.
- PURKEY, W.W.: *Self concept and school achievement*; Englewood Cliffs, N.J. Prentce-Hall, 1970.
- PUYUELO, R.: *La ansiedad infantil*; Barcelona, Herder, 1984.
- RAVIV, A. y otros: "Moving as a stressful life event for adolescents"; *J of Comunity Pichology*; 18, (1990): 130 -140.
- ROBSON, M. y otros: "Stress in adolescent"; *Counselling Psychology Quartely*; 613, (1993): 217-228.
- ROUSEAU, J.J.: *Emilio o la Educación*. Bruguera, 1976.
- ROWLISON, R. y FELNER, R.: "Major life events, hassles and adaptation in adolescence: confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited"; *J. of Personality and Social Psychology*; 55. (1988): 432- 444.
- ROSENBAUM, M.: "Individual differences in self-control behaviors and tolerance of painful stimulation"; *J. of Abnormal Psychology*; 879, (1980): 581-590.
- ROTTER, J.B.: "External control and internal control"; *Psychology Today*; 5, (1971): 37-42.
- RUTTER, M.: "Parent child separation: psychological effects on the children"; *J. Child Psychology and Psychiatry*; 12, (1972): 233-260.
- RUTTER, M.: "Why are London children so disturbed"; *Proceedings of de Royal Society of Medicine*, 66, (1973): 1221-1225.
- SCHAEFFER, C.; COYNE, J.C. y LAZARUS, R.S.: "The health-related functions of social support"; *Journal of Behavior Medicine*, 4, (1982): 381-406.
- SELIGMAN, M.: *Indefensión*; Madrid, Debate, 1981.
- SELYE, H.: *The stress of life*; Nueva York, McGraw Hill, 1956.
- SPIELBERGER, CH. D. y SARASON, I.: *Stress and anxiety* (vol. 1); Washington-London, Hemisphere Publishing Corporation, 1975.
- SPIELBERGER, CH.D. y SARASON, I.: *Stress and anxiety* (vol. 5); Washington-London, Hemisphere Publishing Corporation, 1978.
- SWEARINGEN, E.M. y COHEN, L.H.: "Measurement of adolescent's life events. A junior high life experiences survey". *American J. of Community Psychology*; 13, (1985): 69-85.

- TOBENA, P.A.: *Trastornos de ansiedad, origen y tratamiento*; Barcelona, Almez, 1986.
- THOITS, P.A.: "Social Support as coping assistance"; *J. of Consulting and Clinical Psychology*; 54, (1986): 416-423.
- TORO, J. y otros: "Hechos estresores y trastornos psiquiátricos en la infancia y la adolescencia: un estudio piloto"; *Rev. del Departamento de Psiquiatria. Facultad Medicina Barcelona*, supl. (1983): 429 - 444.
- WALLON, H.: *Los orígenes del carácter en el niño*; Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- WALLON, H.: *Los orígenes del razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976 (2 tomos).
- WEISS, R.S.: "The provisions of social relationships", (1974) (en Z. RUBIN (Ed.); *Doing unto others*; Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1974).
- WIERSON, M y FORENHAND, R.: "Family stressors and adolescent functioning. A consideration of models for early and middle adolescents"; *Behavior Therapy*; 23 (1992): 671-688.
- WOLCHIK, S. y otros: "Events of parental divorce: stressfulness ratings by children, parents and clinicians"; *Amer. J. of Community Psychology*; 14, (1986): 59-74.
- WOLKIND, S. y RUTTER, M.: "Separation, loss and family relationships"; (1985) (en M. RUTTER y L. HARSOW (Eds.): *Child and adolescent Psychiatry*; Modern approaches (2 ed.) Oxford, Blackwell, 1985).