



UGR

Universidad
de **Granada**

ESTRÉS EN LA INFANCIA

Evaluación e intervención educativa

Trabajo Fin de Grado

Facultad de Ciencias de la Educación

Verónica María Pacheco Almirón

Grado en Educación Primaria

Resumen: La presencia de estrés en el ámbito educativo constituye un factor que, de manera ascendente, repercute en el plano conductual, emocional, social y cognitivo de los alumnos/as, pudiendo afectar a su rendimiento académico. De ahí, se deriva la importancia de su análisis, evaluación e intervención, con la consecuente implicación de toda la comunidad educativa en este proceso. El estudio muestra un recorrido por la literatura científica sobre la temática citada y, además, pretende justificar la necesidad de incluir formación sobre control del estrés en el Plan de Estudios del Grado de Maestro/a.

Palabras clave: estrés, infancia, aprendizaje, evaluación, intervención.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	4
2. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO ESTRÉS	5
3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS	6
4. CLASIFICACIÓN DEL ESTRÉS	7
5. ESTRESORES EN LA INFANCIA.....	8
5.1 Estresores según el ámbito de aparición	9
5.1.1 Salud.....	9
5.1.2 Escuela	9
5.1.3 Familia.....	10
5.2 Estresores según el momento de aparición	11
6. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS INFANTIL	12
7. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS INFANTIL	13
8. INTERVENCIÓN EN ESTRÉS INFANTIL: PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO	15
8.1 Prevención primaria y secundaria.....	15
8.2 Estrés Infantil y estrategias de afrontamiento.....	16
8.3 Estrés Infantil y Mindfulness	18
9. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE ESTRÉS EN EDUCACIÓN	20
10. CONCLUSIONES.....	22
BIBLIOGRAFÍA	23
Método de localización, selección y evaluación bibliográfica	23
Referencias bibliográficas.....	24
ANEXO I: Cuestionario sobre la importancia del estrés en la sociedad actual	29

1. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, el estrés ha adquirido una gran importancia como mediador social en las funciones de la vida cotidiana (González, Díaz-Giráldez, Martín, Delgado y Trianes, 2014); incluso se considera como uno de los problemas de salud más generalizados en la sociedad actual (Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015).

En las últimas décadas, se ha realizado un gran número de investigaciones sobre este fenómeno, llevadas a cabo en mayor número en población adulta (Baena, 2007), especialmente en el ámbito clínico y de la salud (Costarelli y Patsai; Hamdam-Mansour, Puskar, y Bandak; Gulewitsch et al.; O'Donovan y Hughes; y Pettit y De Barr, citado en De la Fuente et al., 2014). No obstante, en el ámbito educativo no ha recibido suficiente atención a pesar de que se ha evidenciado que el estrés interfiere en los procesos cognitivos y motivacionales durante el aprendizaje y el estudio (Serlachius, Hamer y Wardle, citado De la Fuente et al., 2014).

En esta línea, autores como Maldonado, Hidalgo y Otero (citado en Román, Ortiz y Hernández, 2008) plantean que: “un nivel elevado de estrés altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico, repercutiendo de forma negativa en el rendimiento académico (...)” (p.2). Así, cabe señalar que el buen rendimiento escolar no sólo requiere una buena función cognitiva básica sino que también debe presentar bajos niveles de estrés, ya que se ha demostrado que éste actúa pronosticando el rendimiento académico con mayor peso que el funcionamiento cognitivo básico (Fernández et al., 2015).

Además, se ha demostrado que altos niveles de estrés influyen en la aparición de dificultades de adaptación socioemocional (Escobar, Trianes y Fernández-Baena; Fernández-Baena; Jose y Ratcliffe; y Seiffge-Krenke, citado en González et al., 2014); y que es capaz de causar daños neurobiológicos y neuroendocrinos en el niño/a que podrían mantenerse durante el resto de su vida y causar serias alteraciones en las áreas conductuales, emocionales, sociales y cognitivas (Becker y Grilo; Bremme y Vermetten; y Roy, citado en Briones, Vega, López, Castellanos y Suárez, 2014).

En definitiva, la consideración del estrés supone un importante factor de riesgo y se considera una amenaza de inadaptación social y escolar y, por ello, debe ser estudiado en diferentes ámbitos del desarrollo y de la escolaridad (González et al., 2014). Por lo

tanto, se hace necesario intervenir para reducir los diferentes efectos que puede ocasionar este fenómeno (Berrío y Mazo, 2011).

Por todo lo descrito, y teniendo en cuenta que la población infantil y adolescente es la más desatendida en cuanto a trastornos estresantes (Rivera, 2013), como objetivo general de este trabajo se plantea conocer el impacto del estrés en la infancia. Asimismo, y derivados del anterior, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Entender el concepto y tipos de estrés.
- Conocer los ámbitos y agentes de estrés en la infancia (estresores).
- Comprender las repercusiones del estrés en el desarrollo de los escolares.
- Conocer instrumentos para la evaluación del estrés infantil.
- Saber algunas técnicas para la intervención en estrés infantil.
- Conocer la opinión del profesorado acerca del estrés en la sociedad actual.

2. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO ESTRÉS

El término estrés tiene su origen en la palabra inglesa “stress” que significa tensión, tirantez, esfuerzo (Baena, 2007).

En el siglo XVII, el término se usaba en física e ingeniería para describir el efecto de una fuerza aplicada a objetos (Baena, 2007). Los primeros usos del concepto aplicados a otras ciencias como la medicina se atribuyen al médico y fisiólogo francés Claude Bernard a principios del siglo XIX, quien afirmaba que lo propio del estrés eran los estímulos estresores o situaciones estresantes (Berrío y Mazo, 2011). Bernard destacaba que “(...) la estabilidad del medio ambiente externo es la condición indispensable para la vida libre e independiente” (Alfonso et al., 2015, p.165).

Según Román y Hernández (2011): “Walter Bradford Cannon, en el siglo XX, se refiere al término estrés como un estado o reacción del organismo describiendo los mecanismos fisiológicos que intervienen en el mantenimiento de un equilibrio físico-químico esencial, para lo que propuso el nombre de homeostasis” (p. 4). En este sentido, Cannon considera el estrés como el resultado de disturbios en el mecanismo homeostático (Álvarez, citado en Román y Hernández, 2011), planteando que lo realmente importante de éste fenómeno son las respuestas fisiológicas y conductuales características del mismo (Berrío y Mazo, 2011).

A mediados del siglo XX, comienza a reconocerse la implicación del estrés en la vida del ser humano como posible generador de enfermedades, potencializándose el estudio de este fenómeno con una metodología científica, y siendo Hans Selye el pionero en este campo (Rivera, 2013). Selye redefinió el estrés desde varias posiciones: inicialmente como estímulo y más adelante como respuesta, incluyendo conceptos claves como agente estresor (Román y Hernández, 2011). A finales del citado siglo se produce un giro en el estudio del estrés cuando Selye incluye el componente psicosocial en la explicación del estrés, reconociendo así la importancia del entorno y su relación con el individuo (Rivera, 2013).

A partir de esta integración, numerosos investigadores han contribuido al estudio del estrés. Uno de los más importantes es Richard Lazarus, quien incorporó a este fenómeno la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo (Lazarus, citado en Román y Hernández, 2011).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS

Actualmente no se ha logrado un consenso general entre expertos sobre la definición del estrés a pesar de que está inserto en el campo de las ciencias médicas, sociales y educativas (Román y Hernández, 2011).

Es un concepto complejo cuya valoración depende del enfoque teórico desde el que sea definido (Román y Hernández, 2011). Actualmente, el estrés se explica atendiendo a tres concepciones ampliamente extendidas en la literatura, derivadas de la evolución que ha sufrido este fenómeno: estrés como estímulo, estrés como respuesta y estrés como interacción estímulo-respuesta (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012).

Según Holmes y Rahe (citado en Trianes et al., 2012): “el estrés como estímulo hace referencia a la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo” (p. 30). Desde esta perspectiva no se tiene en cuenta la interpretación cognitiva o valoración subjetiva que el individuo hace del acontecimiento (Baena, 2007).

Según Selye (citado en Trianes et al., 2012): “el estrés como respuesta se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico” (p. 30). A lo anterior, Escobar,

Blanca, Fernández-Baena y Trianes; Fimian, Fastenau, Tashner y Cross (citados en Trianes et al., 2012) añaden respuestas de tipo cognitivo, emocional, motor y conductual ante estímulos adversos. En este sentido, autores como Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) consideran los términos ansiedad y angustia como manifestaciones o respuestas al estrés, siendo la ansiedad la reacción más frecuente en situaciones estresantes (Vidal, 2012).

El estrés como interacción estímulo-respuesta integra las consideraciones de estrés como estímulo y estrés como respuesta (Baena, 2007). Desde esta perspectiva, según Lazarus y Folkman (citados en Trianes et al., 2012): “el estrés es 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” (p.30). En esta línea, Baena (2007) afirma que es necesario tener presente la valoración o percepción cognitiva que la persona hace de la situación, siendo éste un factor explicativo de por qué varias personas ante situaciones estresantes semejantes manifiestan diferentes reacciones.

Como se puede apreciar, la definición de estrés varía en función del modelo conceptual adoptado. No obstante, según Baena (2007) la más ampliamente adoptada en la investigación ha sido la ofrecida por Lazarus y Folkman (1986).

4. CLASIFICACIÓN DEL ESTRÉS

La clasificación del estrés, al igual que la conceptualización del mismo, se caracteriza por la complejidad y variedad, y varía en función del criterio empleado. Así, se presentan a continuación distintas clasificaciones elaboradas desde perspectivas diferentes: desde el ámbito clínico, y tomando como base la fuente del estrés, la naturaleza del mismo y los grupos etarios que lo padecen.

El sistema de clasificación psiquiátrica del DMS-V, bajo el epígrafe Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés, incluye: trastorno de apego reactivo, trastorno de relación social desinhibida, trastorno de estrés postraumático, trastorno de estrés agudo, trastorno de adaptación, otro trastorno relacionado con traumas y factores de estrés especificado y trastorno relacionado con traumas y factores de estrés no especificado. La CIE-10 (citado en Berrío y Mazo, 2011) considera los siguientes trastornos de estrés: reacción aguda de estrés, trastorno de estrés postraumático, cambio de personalidad tras experiencia catastrófica y trastorno de adaptación.

Según Barraza (citado en Berrío y Mazo, 2011): “el estrés se clasifica tomando como base la fuente del mismo (...). Así, se habla de estrés laboral, estrés amoroso, estrés sexual, estrés familiar, estrés por duelo, estrés médico, estrés ocupacional, estrés académico, estrés militar, estrés por tortura y encarcelamiento” (p. 68).

Asimismo, aunque el uso coloquial del término estrés solo hace referencia a los aspectos negativos, la bibliografía consultada otorga gran importancia a la clasificación de éste en función de la calidad o naturaleza del mismo, diferenciando así entre estrés negativo (distrés) y estrés positivo (eustrés). Según González y García (1995), el distrés surge cuando el sujeto no puede hacer frente a las demandas del entorno, viéndose afectado su equilibrio fisiológico y psicológico. En cambio, el eustrés es aquel que dinamiza la conducta, permite lograr un estado de alerta adecuado (Alfonso et al., 2015) y pone en marcha las mejores posibilidades del individuo para hacer frente a esas demandas, de manera que éste supera el obstáculo e incluso puede lograr un aprendizaje nuevo (Rivera, 2013). En este sentido, autores como Naranjo (2009) afirman que un nivel óptimo de estrés es indispensable para la vida.

Además de lo anterior, la clasificación del estrés gira en torno a los distintos grupos etarios que lo padecen (Del Giudice; y Sävendahl, citados en Briones et al., 2014), considerándose el estrés en la vejez, el estrés adulto y el estrés infantil, siendo éste último el objeto de estudio del presente Trabajo Fin de Grado.

5. ESTRESORES EN LA INFANCIA

Al abordar el tema del estrés infantil, es importante tener presente los contextos en los que se producen determinadas situaciones y/o acontecimientos que pueden generar estrés en el niño/a, así como los diversos estresores o estímulos estresantes (Baena, 2007).

Tradicionalmente, los estresores en la infancia se han asociado a acontecimientos vitales importantes como el nacimiento de un hermano/a, separación y/o pérdida de los padres, etc. (Oros y Vogel, 2005). No obstante, el estrés no sólo se produce ante situaciones “extraordinarias” sino ante otros muchos acontecimientos diarios o sucesos cotidianos que jalonan todo el periodo evolutivo del niño/a (González y García, 1995); incluso autores como Seiffge-Krenke; Wagner, Compas y Howell (citados en Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009) afirman que: “el estrés diario puede

impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño/a que el estrés causado por estresores considerados como excepcionales” (p. 598).

Según Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (citados en Trianes et al., 2012): “el estrés cotidiano se define como las demandas frustrantes e irritantes que acarrea la interacción diaria con el medio ambiente” (p. 31). A lo anterior, Seiffge-Krenke (citado en Trianes et al., 2012) añade que: “son sucesos de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del niño/a” (p. 31).

5.1 Estresores según el ámbito de aparición

En población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, citado en Baena, 2007).

5.1.1 Salud

En el ámbito de la salud, McPherson (citado en Baena, 2007) subraya que el dolor y la enfermedad son una de las principales fuentes de estrés para los niños/as. Asimismo, autores como Jewett y Peterson (citados en Baena, 2007) identifican la hospitalización y la enfermedad crónica como estresores que afectan al propio niño/a y a la familia. Las visitas o procedimientos médicos y enfermedades comunes que se producen en la infancia también pueden ser considerados como estímulos estresantes (Trianes, Fernández-Baena, Escobar, Blanca y Maldonado, 2014) además de otros como la preocupación por la imagen corporal (Trianes et al., 2012).

5.1.2 Escuela

La escuela es uno de los principales ámbitos de estrés en los niños/as, tanto en su vertiente académica como en las relaciones sociales con los iguales (de Anda et al., citado en Baena, 2007). En el ámbito escolar, se aprecian diversas variables que pueden actuar como generadoras de estrés:

- Competencia académica autopercebida como negativa: puede afectar directamente a la autoimagen global e influir en el aprendizaje (Baena, 2007).
- Dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar: generalmente originan situaciones estresantes para los alumnos/as como evaluaciones negativas, excesivo control, comparación con los compañeros/as... (Baena, 2007). En este sentido, Fallin et al.; Kouzma y Kennedy; Lau; y Madders (citados en Baena,

2007) añaden que: “las bajas calificaciones, el exceso de demandas escolares, las altas exigencias académicas y las preocupaciones referidas al futuro académico también se consideran estresores” (p. 31).

- Relación profesor/a-alumno/a: un ambiente de clase caracterizado por la tensión y la falta de comunicación, un excesivo control del comportamiento de los alumnos/as por parte del profesorado y una alta valoración de la competitividad, puede provocar en el alumnado síntomas de estrés y conductas disruptivas y desafiantes (Baena, 2007).
- Dificultades en las relaciones con los compañeros/s: las dificultades en las interacciones sociales y el bajo apoyo o rechazo de los compañeros/as (Asher y Coie; Pellegrini y Blatchford; Schwartz, McFayden-Ketchum, Dodge, Pettit y Bates, citados en Baena, 2007), las nominaciones negativas de los iguales, las pobres relaciones interpersonales y la violencia entre iguales (Hoagwood y Johnson, citados en Baena, 2007), particularmente el acoso escolar o bullying (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, citados Baena, 2007) y el clima social de la clase (Hoagwood y Johnson, citados en Baena, 2007) son considerados como estímulos estresantes.

Además de lo anterior, la transición entre niveles, ciclos y etapas educativas pueden ser una importante fuente de estrés, observándose incluso influencia directa sobre el rendimiento académico de los alumnos/as (Chung, Elias y Schneider; Isakson y Jarvis, citados en Baena, 2007), así como el cambio de centro o de profesor/a, la repetición de curso (del Barrio, citado en Baena, 2007) y el exceso de actividades extraescolares (Trianes et al., 2014).

5.1.3 Familia

La familia constituye una importante fuente de protección para el niño/a ya que, inicialmente, es la encargada de cubrir las necesidades de desarrollo del mismo (Rivera, 2013). No obstante, determinados acontecimientos vitales y cotidianos que ocurren en el contexto familiar pueden ser considerados por los niños/as como generadores de estrés. Entre éstos destacan los siguientes:

- Salud física y/o mental de los padres: las enfermedades físicas de los padres, especialmente las crónicas, constituyen un factor de riesgo para los hijos/as. Así, Sigel et al., (citado en Baena, 2007) destacan que lo anterior genera una

sintomatología depresiva, problemas de conducta y un bajo rendimiento escolar. Además, los problemas conyugales de los padres y los errores en el estilo de crianza y educación (Baena, 2007) tales como la sobreprotección (Del Barrio, 2010), son considerados fuentes de estrés.

- Conflictos familiares, como la separación o divorcio de los progenitores (Baena, 2007). No obstante, autores como Rutter (citado en Baena 2007), afirman que: “lo relevante en estos casos es el grado de conflictividad y agresividad que suele acompañar a las rupturas familiares” (p. 52). Del mismo modo, cabría citar las peleas entre hermanos/as como estímulo familiar estresante (Trianes et al., 2012) y la pérdida de los padres o de algún familiar cercano (Baena, 2007).
- Las dificultades económicas aumentan la posibilidad de que la familia pueda padecer problemas psicológicos (S. Cohen y Wills; Horowitz; Kessler, Price y Wortman citados en Baena, 2007) y autores como Dodge, Pettit y Bates; McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borzquez (citados en Baena, 2007) sostienen que lo anterior: “puede incidir en el ajuste socioemocional de los niños/as a través de la interacción con los padres” (p. 56).

Del Barrio (citado en Baena, 2007) además de los estresores familiares ya citados, añade el nacimiento de un hermano/a y el cambio de domicilio. Igualmente, las familias monoparentales (Dunn, Deater-Deckard, Pickering, O'Connor y Golding, citados en Baena, 2007) y las familias reconstruidas (Hetherington, citado en Baena, 2007) pueden actuar como estímulos estresantes, además de las altas exigencias por parte de los padres y el hecho de pasar poco tiempo con la familia (Trianes et al., 2014).

5.2 Estresores según el momento de aparición

Por otra parte, autores como Del Barrio (citado en Oros y Vogel, 2005) entienden los estresores infantiles fundamentalmente por el carácter evolutivo de los mismos (Tabla 1). En este sentido, Richaud (citado en Oros y Vogel, 2005) afirma que:

En edades más tempranas los estresores están mayormente asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, mientras que los estresores en edad escolar y posterior se sitúan predominantemente en el contexto escolar y la interacción con los pares. Más adelante, los adolescentes perciben como estresantes los cambios corporales y la interacción con personas del sexo opuesto. (p. 88).

Tabla 1. Clasificación de estresores según el periodo evolutivo (Del Barrio, citado en Oros y Vogel, 2005)

PERIODO EVOLUTIVO	ESTRESORES
De 0 a 6 años de edad	Separación Pérdida Apego Abuso Abandono
De 7 a 12 años de edad	Compañeros/as Escuela Socialización Hermanos/as Identidad
De 13 a 18 años de edad	Cambio Transformación Interacción con otro sexo Disfunción familiar Competencia

6. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS INFANTIL

El análisis de los citados estresores supone una variable relevante en el desarrollo infantil ya que altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar tanto a la salud de los alumnos/as como a su rendimiento académico (Berrío y Mazo, 2011). En los últimos años se han llevado a cabo trabajos sobre la relación que existe entre el estrés cotidiano en la infancia y la inadaptación emocional, la aceptación social y el rendimiento cognitivo, estudiándose la correspondencia entre estrés cotidiano y respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales (Trianes et al., 2012).

Algunos autores encuentran asociaciones entre altos niveles de estrés cotidiano y sintomatología internalizada como, por ejemplo, sentimientos de incapacidad, ansiedad, baja autoestima (Escobar, Trianes y Fernández-Baena; y Trianes et al., citado en Trianes et al., 2012). En casos extremos, otros autores relacionan el estrés cotidiano con la depresión e, incluso, con ideas suicidas o intentos de llevarlas a cabo (Naranjo, 2009). Asimismo, Bensabat (citado en Naranjo, 2009) afirma que: “un enfrentamiento inadecuado del estrés puede provocar la aparición de síntomas y trastornos psicósomáticos” (p. 178), ya que los estados emocionales pueden afectar, de manera directa o indirecta, a todos los órganos vitales del cuerpo humano (Melgosa, citado en Naranjo, 2009).

En este sentido, cabe señalar las alteraciones del sueño, la pérdida o aumento de peso, el malestar general, las cefaleas, los problemas digestivos (Martínez-Otero, 2012), la

rigidez muscular, la sensación de ahogo (Trianes et al., 2014), la aparición de tartamudez, el descenso de la fluidez verbal, etc. (Naranjo, 2009).

Trianes et al., (2014) afirman que: “se ha constatado la existencia de un vínculo entre estrés cotidiano y dificultades en las relaciones interpersonales con los iguales y/o profesores, conductas agresivas, irritabilidad, actitud negativa hacia el ámbito escolar” (p. 32) y labilidad afectiva (Martínez-Otero, 2012).

En cuanto al rendimiento académico, además de poder verse alterado indirectamente por las manifestaciones citadas con anterioridad, existen estudios que relacionan el estrés con el desempeño cognitivo y académico. Trianes et al., (2012) exponen que:

Los niños/as con altos niveles de estrés presentan peor capacidad de atención sostenida, dificultad para concentrarse y requieren mayor tiempo para recuperar la información de la memoria de trabajo o episódica en comparación con escolares que obtienen una baja puntuación de estrés cotidiano. (p. 33).

También se ven afectadas por la presencia de estrés las funciones ejecutivas como la capacidad de razonar, de resolver problemas o de emitir juicios (Naranjo, 2009). Asimismo, algunos autores manifiestan que altos niveles de estrés pueden acarrear un aumento de los errores de los alumnos/as, un incumplimiento de las tareas y desmotivación y desinterés. (Martínez-Otero, 2012).

7. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS INFANTIL

“La evaluación del estrés es necesaria para desarrollar acciones de detección, prevención e intervención entre los escolares” (Trianes et al., 2012, p. 31). La detección temprana permitirá que el tratamiento sea más efectivo (Trianes et al., 2014).

Entre las diversas tendencias de la evaluación del estrés infantil, el presente trabajo se posiciona adoptando el enfoque de Lazarus y Folkman (1986), del que se deriva el empleo de autoinformes para evaluar los estresores y las respuestas que se emiten en la infancia al sufrir la acción de los estresores (Trianes et al., 2012).

En el ámbito nacional existe el *Inventario de Acontecimientos Vitales en Infancia y Adolescencia* (AVIA) (Moreno y Del Barrio, citados en Trianes et al., 2009) que evalúa los ámbitos de estrés ya mencionados anteriormente mediante acontecimientos vitales.

Derivado de la necesidad de desarrollar un instrumento de evaluación del estrés cuyos ítems representen estresores cotidianos en las áreas expuestas surge inicialmente el *Inventario Infantil de Estresores Cotidianos* (IIEC) (Trianes et al., 2009). Una revisión posterior del mismo da lugar al *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil* (IECI), ampliamente extendido en la literatura especializada como instrumento para la evaluación del estrés cotidiano infantil (Trianes et al., 2012).

El IECI es un autoinforme que se compone de 22 ítems dicotómicos (sí/no), dirigidos a una población entre 6 y 12 años, que describen la ocurrencia de diversos sucesos, problemas, demandas y contrariedades que se originan en la interacción diaria con el entorno y que pueden afectar de forma negativa al desarrollo de los escolares (Trianes et al., 2012, p. 31).

Cubre los ámbitos propios del estrés infantil referidos a problemas de salud y psicosomáticos, académico y familiar (Martínez-Otero, 2012). “La investigación ha mostrado que el IECI presenta adecuadas propiedades psicométricas para la evaluación del estrés infantil” (Trianes et al, 2012, p.32).

“La corrección del IECI ofrece una puntuación total de estrés cotidiano, así como tres puntuaciones parciales relativas a los tres ámbitos citados” (Trianes et al., 2014, p. 34)

Asimismo, existen otros instrumentos de evaluación del estrés como son las entrevistas (Baena, 2007), que autores como Garber, Keiley y Martín; Rudolph y Hammen (citados en Baena, 2007) afirman que: “son llevadas a cabo con el objeto de conocer con mayor precisión los acontecimientos estresantes y las condiciones de vida de los niños/as y adolescentes” (p. 35).

Ambos instrumentos son de indudable utilidad para los profesionales del ámbito escolar, ya que la información extraída de ellos puede servir para el diseño de pautas de intervención psicoeducativa en el contexto escolar y familiar, fomentando la disminución de estresores y el uso de estrategias de afrontamiento eficaces en niños/as (Trianes et al., 2014).

8. INTERVENCIÓN EN ESTRÉS INFANTIL: PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO

En el ámbito de la intervención en estrés, algunos autores como Del Barrio (2010) plantean la importancia de prevenir la aparición de este fenómeno, diferenciando entre prevención primaria y prevención secundaria. Así, “la prevención y el tratamiento del estrés cotidiano infantil se centran en la promoción de estrategias eficaces de afrontamiento” (Trianes et al., 2012, p. 33). Por otra parte, existen investigaciones que demuestran la influencia de una intervención en mindfulness para la reducción y eliminación del estrés (Vallejo, 2006), para la mejora del rendimiento académico de los alumnos/as y de su desarrollo afectivo y emocional (León, 2008).

8.1 Prevención primaria y secundaria

Como ya se ha citado, la fuente de estrés característica en edades tempranas suele ser la familia. Por esta razón, los programas de prevención primaria tienden a centrarse en ella (Del Barrio, 2010).

Consiste en establecer una buena comunicación precoz entre padres-hijo/a, buscar la armonía en la relación de pareja, crear lazos afectivos y de comunicación con los hijos/as, educar en la expresión adecuada de la emoción y producir un comportamiento sereno de actuación, que sirva de modelo para el niño/a. (Del Barrio, 2010, pp. 40-41)

En este sentido, Trianes et al., (2012) plantean que es necesario evitar explosiones emocionales que puedan suponer formas improductivas de hacer frente al estrés. Asimismo, “reforzar los intentos de solucionar los problemas y ayudar a que los menores aprendan a superarlos por sí mismos o buscando apoyo social son también actuaciones dirigidas a prevenir la aparición del estrés” (Trianes et al., 2012, p. 34).

Además de lo anterior, existen otras recomendaciones dirigidas a padres y madres para fomentar un entorno óptimo para el desarrollo infantil, haciendo especial hincapié en la reducción y manejo de los estresores, entre las que se encuentran: favorecer el empleo de técnicas de relajación, practicar algún deporte y realizar actividades de ocio; establecer hábitos saludables en la alimentación y el descanso; proporcionar pautas para la adecuada gestión del tiempo y el establecimiento de objetivos, entre otras (Trianes et al., 2014).

En lo que a prevención secundaria se refiere, se ha demostrado que la aplicación de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) aumenta el afrontamiento al estrés, disminuye la ansiedad y mejora la calidad de vida (González y Duarte, 2014). La TCC, como bien indica su nombre, es un abordaje construido por las aportaciones de la Terapia Comportamental y la Terapia Cognitiva, que manifiesta que el aspecto cognitivo constituye uno de los elementos centrales que influye sobre las reacciones emocionales y sobre las conductas manifiestas (Dávila, 2014).

En esta línea, existen orientaciones muy eficaces para paliar o reducir los efectos del estrés (Bruce, Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, citados en Del Barrio, 2010, p. 41):

- Actividad física, es una de las estrategias más eficaces para reducir los efectos adversos del estrés. “La conducta de practicar ejercicio produce un intenso bienestar físico y una evidente mejoría psicológica” (Iturbide, 2010, pp.79-80).
- Combatir la imposibilidad de expresión emocional, también llamada alexitimia. La manera más eficaz de preparar a un niño/a para que exprese sus emociones es enseñándole a reconocerlas, tanto las positivas como las negativas, al igual que debe hacerse con el estrés en sus primeros estadios. Es necesario que el niño/a identifique los síntomas del estrés y las circunstancias que lo provocan. Este autocontrol es fundamental para canalizar la emoción y aprender a expresarse de manera socialmente aceptable.
- Racionalización de las tareas. Un estilo de vida precipitado provoca una tensión permanente y acumulativa. La supresión de actividades no gratificantes y prescindibles para el niño/a se considera otra estrategia para la reducción del estrés.
- Autoeficacia, que proporciona al niño/a las competencias (habilidades sociales, académicas, deportivas, etc.) y los recursos necesarios para enfrentarse a los retos de su entorno.

8.2 Estrés Infantil y estrategias de afrontamiento

Frydenberg y Lewis (citado en Trianes et al., 2014) desarrollan una tipología, ampliamente utilizada en la bibliografía consultada, formada por tres estilos de afrontamiento en el estrés: afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento en relación a los demás y afrontamiento improductivo.

- “Afrontamiento centrado en el problema, consiste en trabajar para resolver la situación problemática, adoptando una perspectiva optimista y de esfuerzo personal durante el proceso” (Frydenberg y Lewis citado en Trianes et al., 2014, p. 36). Incluye estrategias como: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, diversiones relajantes y distracción física (Trianes et al., 2012).
- “Afrontamiento en relación a los demás, implica la búsqueda de apoyo social para hacer frente a la situación estresante” (Frydenberg y Lewis citado en Trianes et al., 2014, p. 36). Abarca estrategias como: buscar apoyo profesional, espiritual y social, acción social e invertir en amigos/as íntimos, entre otras (Trianes et al., 2012).
- “Afrontamiento improductivo, se trata de una combinación de estrategias que muestran una incapacidad para solucionar los problemas” (Frydenberg y Lewis citado en Trianes et al., 2014, p. 36). Entre ellas se encuentran las siguientes: preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento o no afrontamiento, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí, etc. (Trianes et al., 2012).

En el ámbito de la intervención psicoeducativa existen programas específicos dirigidos a enseñar estrategias de afrontamiento, por ejemplo, The Best of Coping (BOC) (Frydenberg y Brandon; y Frydenberg et al., citado en Trianes et al., 2012). Frydenberg et al. (citado en Trianes et al., 2012) afirma que:

Dicho programa se estructura en 10 sesiones de una hora, en las que se entrena al alumno/a para dar soluciones efectivas ante situaciones estresantes. Entre las destrezas a trabajar se incluyen pensamiento optimista, comunicación efectiva, solución adaptativa del problema, toma de decisiones, planificación de objetivos y organización del tiempo. (p. 33).

Además, existen otros programas que pueden ser utilizados para enseñar afrontamiento, como son los programas que se centran en la resolución de problemas (Del Barrio, 2010). “Estos programas están dirigidos a generar diversas respuestas ante un problema surgido, como negociar, ser asertivo/a y pedir ayuda” (Trianes et al., 2012, p. 34).

8.3 Estrés Infantil y Mindfulness

Mindfulness representa una verdadera revolución en el ámbito científico y, aunque comenzó a utilizarse en el medio clínico, actualmente también se emplea de forma exitosa en otros contextos como es el educativo (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014), en el que produce grandes beneficios (Almansa et al., 2014).

Existen múltiples definiciones del concepto mindfulness puesto que diferentes autores se han interesado por su estudio y práctica (Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé, 2012). “Mindfulness es un término que carece de palabra correspondiente en castellano; no obstante, puede entenderse como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva” (Vallejo, citado en León, 2008, p. 18). Siguiendo a Parra-Delgado (citado en Parra et al., 2012) se podría decir que:

Mindfulness consiste en ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, (...), sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos, de este modo, a la experiencia del aquí y ahora. (p. 30).

“La atención y aceptación de la respiración, sentidos, sentimientos y del cuerpo, además de liberarse de los pensamientos, viviendo el ahora son los pilares del mindfulness” (Snel, citado en Almansa et al., 2014, p. 122). Pretende que los sujetos sean capaces de discriminar en cada momento sus propios comportamientos (Mañas y Kaiser, citados en Almansa et al., 2014).

Numerosas investigaciones muestran la eficacia y utilidad del mindfulness para la reducción del estrés crónico, para la mejora de la calidad de vida y el incremento del bienestar general (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014). Son tres las áreas fundamentales en las que se agrupan los efectos que mindfulness produce en educación (Shapiro, Brown y Astin, citados en Mañas et al., 2014): rendimiento cognitivo y académico, salud mental y bienestar psicológico y desarrollo integral de la persona.

Mindfulness mejora la capacidad atencional, permite que el sujeto procese la información con mayor rapidez, precisión y exactitud y mejora el rendimiento académico (Jha et al.; Lazar, Kerr, Wasserman y Gray), (Toga; y Slagter et al.), (Cranson et al., y Sugiura), citados en Mañas et al. (2014). La técnica mindfulness minimiza los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Jain et al.; Shapiro, Brown y

Biegel, citados en Mañas et al., 2014). Contribuye al desarrollo de la creatividad, de las relaciones interpersonales y aumenta la empatía (Cowger y Torrance; y Langer), (Carson, Carson y Baucam; y Goleman), (Shapiro, Schwartz y Bonner; y Shapiro et al.), citados en Mañas et al. (2014).

Una vez conocidos los beneficios educativos que reporta mindfulness, es necesario saber cómo integrar esta técnica en las aulas. Meiklejohn et al. (citado en Mañas et al., 2014) propone tres formas de hacerlo:

Modalidad indirecta (el profesor/a practica de forma personal mindfulness y encarna las actitudes y conductas propias de este fenómeno en la escuela), modalidad directa (se enseña a los alumnos/as a practicar ejercicios y habilidades de mindfulness) y modalidad combinada (el profesor/a y los alumnos/as aprenden y practican mindfulness). (p.205)

De esta manera, existen programas de entrenamiento en mindfulness dirigidos exclusivamente a maestros/as y a alumnos/as, respectivamente. En cambio, hay otros diseñados para su realización conjunta entre alumnos/as, maestros/as y padres y madres, en los que centra su atención el presente Trabajo Fin de Grado, ya que se pretende que los beneficios de esta técnica impregnen a toda la comunidad educativa.

Entre éstos últimos (Meiklejohn et al., citado en Mañas et al, 2014, pp. 207-209), se encuentran los siguientes:

- Inner Resilience Program (IRP), dirigido a niños/as de Educación Primaria y también a los profesores/as, padres y madres, y administradores/as. Ayuda a crear ambientes saludables para la enseñanza y el aprendizaje mediante el desarrollo y entrenamiento de habilidades de auto-regulación, atención y de cuidado de los otros/as. Incluye retiros de fines de semana, talleres de desarrollo profesional, sesiones individuales de reducción del estrés y talleres para los padres y madres en la propia escuela.
- Mindful Shools, ha sido diseñado para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria y en él se incluyen sesiones a las familias en las escuelas y también un manual de mindfulness para éstas. El programa contiene ejercicios como mindfulness de los sonidos, respiración, emociones, generosidad, apreciación, amabilidad, etc.

- Staf Hakeshev, dirigido a estudiantes de entre 6 y 13 años, padres y madres, y profesores/as. Pretende desarrollar habilidades cognitivas y emocionales, ayudar a los estudiantes a “parar”, “sincronizar” y “poner atención a lo que está dentro” y enseñarles a realizar un descanso reparador como una herramienta útil para el aprendizaje cognitivo. Entre sus técnicas se incluyen mindful respiración, mindful de las sensaciones corporales, mindful de sonidos, de emociones, etc.
- Still Quiet Place, es un programa diseñado para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, familias y profesores/as. Su principal objetivo es que los practicantes aprendan a responder en lugar de reaccionar a situaciones difíciles y a cultivar la paz y la felicidad. Las prácticas que contiene son: respiración, pensamientos, emociones, caminar, yoga...
- RESPIRA-Conciencia para el bienestar en la escuela, es un programa reciente dirigido a docentes y alumnos/as. Uno de sus objetivos es mejorar la convivencia pacífica, trabajando con la dirección, administración y coordinación del colegio, y en menor medida con las familias y la comunidad.

Independientemente del programa aplicado, es preciso tener en cuenta una serie de principios a la hora de poner en práctica esta técnica en las aulas: motivación, sencillez, juego, diversión, integración, entre otros (Kaiser, citado en Mañas et al., 2014).

Tras contemplar diversas y variadas opciones para la prevención y tratamiento del estrés infantil, es necesario destacar que la elección de una estrategia u otra dependerá de múltiples factores como pueden ser la situación y ambiente sociocultural del alumno/a, la naturaleza del estresor y el nivel de desarrollo del niño/a, entre otros (Trianes et al., 2014).

9. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE ESTRÉS EN EDUCACIÓN

La revisión de la literatura consultada destaca la importancia de prestar atención educativa al estrés cotidiano infantil. Esto ha conducido a comprobar cómo se percibe este fenómeno en los centros educativos.

Para ello se ha diseñado, conforme a las pautas establecidas en Trochim (2006), un cuestionario compuesto por 9 ítems (adjunto en el Anexo I) para ser aplicado a docentes que se encuentran ejerciendo actualmente en centros educativos. El instrumento valora el nivel de estrés percibido por el maestro/a (preg. 1-3) y la importancia que éste/a

otorga al control del mismo (preg. 3-6) en tres ámbitos: familia, alumnado y estrés propio. Asimismo, evalúa el grado de conocimiento del maestro/a (preg. 7A-7C) y la formación que éste/a ha recibido sobre control de estrés (preg. 8A-8C) en los ámbitos citados. Por último, valora la importancia de incluir formación sobre estrés en el Plan de Estudios del Grado de Maestro (preg. 9), buscando de esta manera conectar la Universidad con las necesidades reales de la sociedad actual. Las opciones de respuesta se muestran según una Escala Likert (0-5).

Este cuestionario ha sido aplicado a un total de 33 profesores de un centro educativo de Granada capital, en el que se imparte docencia en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su alumnado es muy diverso y presenta un porcentaje significativo de necesidades educativas especiales y multiculturalidad.

A continuación se comenta, de manera global, el gráfico resultante de la aplicación del cuestionario (Figura 1), resaltando las opciones de respuesta que han recibido mayor puntuación.

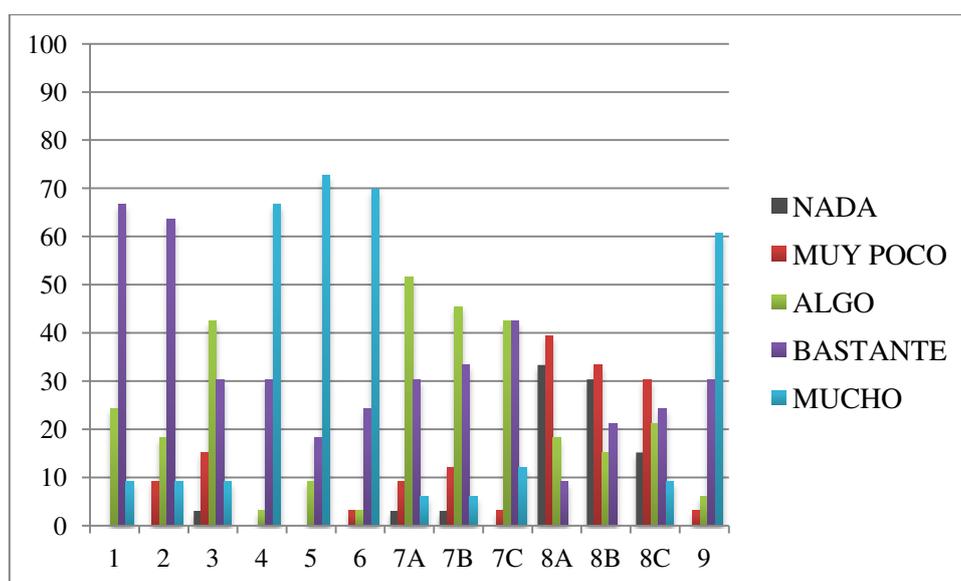


Figura 1. Porcentaje de respuestas obtenidas en el centro.

El profesorado del centro percibe un alto nivel de estrés en las familias y en el alumnado (> 60%), mientras que el estrés percibido en su propio desempeño profesional es algo más bajo. Los docentes del centro otorgan gran importancia al control del estrés en todos los ámbitos (> 60%). De manera global, el nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre el control del estrés en los diferentes ámbitos estudiados se sitúa por debajo del 51%. La formación que el profesorado considera que ha recibido es muy

escasa y la computan por debajo del 40% en todos los ámbitos. El 60% del profesorado considera de gran importancia la inclusión de formación sobre control del estrés en el plan de estudios del Grado de Maestro.

10. CONCLUSIONES

El comportamiento de los estudiantes en el aula, su motivación, atención y concentración, su desarrollo socioemocional y rendimiento académico depende de un gran número de factores. Entre éstos se puede citar el estrés que, aunque tradicionalmente ha sido considerado como un fenómeno ligado fundamentalmente a la población adulta, tiene un gran impacto en el ámbito infantil y juvenil. No obstante, a pesar de su importancia, es necesario puntualizar algunos aspectos que influyen en el estudio, evaluación y tratamiento de este fenómeno.

Así, se observa la escasez de estudios sobre esta temática entre la bibliografía consultada, siendo necesario profundizar en la investigación del estrés sobre la población escolar (Briones, 2014). Además, el estrés es un concepto muy amplio y en la literatura científica no existe consenso a la hora de abordarlo, sino que éste se determina como un continuo que, en ocasiones, puede ser usado indistintamente como sinónimo de otros términos tales como ansiedad o angustia.

Por otra parte, tal y como arrojan los resultados del cuestionario aplicado, el profesorado, a pesar de que percibe altos niveles de estrés en la sociedad actual, manifiesta la escasa formación recibida en este ámbito y el insuficiente conocimiento de que dispone para controlar el estrés. Esto evidencia una fuerte repercusión negativa a la hora de tratarlo en el aula. Por ello, es necesario incrementar la formación y sensibilización de los maestros/as en estrés (Trianes et al., 2014). La mayoría de los docentes a los que se ha aplicado el cuestionario comparten esta afirmación, valorando muy positivamente la inclusión de formación sobre control del estrés en el plan de estudios del Grado de Maestro. No obstante, esta primera exploración descriptiva debe ser concretada mediante la ampliación del tamaño de la muestra y la validación del cuestionario aplicado, tomando estos resultados iniciales como la base para trabajos futuros.

Sin embargo, el estrés infantil no solamente es responsabilidad del docente sino que envuelve, de manera directa o indirecta, a toda la comunidad educativa. Ésta debe aunar

esfuerzos para paliar los efectos negativos del estrés en los alumnos/as, un fenómeno cada vez más frecuente en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

Método de localización, selección y evaluación bibliográfica

Para la realización del presente Trabajo Fin de Grado se ha realizado una extensa y minuciosa búsqueda bibliográfica, que ha arrojado artículos de revistas, tesis doctorales y manuales. La búsqueda se ha llevado a cabo en diferentes fases, la primera de ellas a nivel general y las siguientes de manera específica en función de la información concreta que se pretendía conseguir. A continuación, se muestran las palabras clave, los criterios para la selección y las bases de datos empleadas para la búsqueda.

Palabras clave. Para su selección se ha empleado el Tesauro de la Unesco, siendo éstas las siguientes: estrés, infancia, aprendizaje, evaluación e intervención. No obstante, hay otras que no son reconocidas en dicha lista y, aunque no se incluyen como palabras clave, han sido utilizadas para la búsqueda del material. Entre éstas se encuentran: estrés infantil, estrés cotidiano, estresor, afrontamiento, Terapia Cognitivo-Conductual, Mindfulness, etc. y sus correspondientes traducciones al inglés.

Criterios para la selección del material

Fecha de publicación. Inicialmente, se estableció como referencia las publicaciones incluidas dentro de los últimos 5 años. No obstante, dicho criterio se amplió a los últimos 10 años aproximadamente dada la escasa cantidad de literatura científica de interés para el presente trabajo. En lo que respecta a la búsqueda de manuales, se ha establecido como rango de fechas los últimos 5 años, aunque tras la consulta y revisión de los mismos, no se ha usado ninguno para la redacción de este documento.

Ámbito de conocimiento. Se han seleccionado aquellos estudios que tratan el estrés desde una perspectiva educativa, excluyendo aquellos pertenecientes al ámbito clínico.

Nivel educativo. Se han elegido, para los epígrafes necesarios, aquellas publicaciones de las que podía obtenerse información relativa a estrés en alumnos/as con edades comprendidas entre 6 y 12 años.

Buscadores y bases de datos empleados. Para la búsqueda de los artículos de revista y las tesis doctorales se ha usado Google Académico, Dialnet y Eric. En cambio, la búsqueda de manuales se ha realizado a través del catálogo electrónico de la biblioteca de la Universidad de Granada.

Referencias bibliográficas

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013

Almansa, G., Budía, M.A, López, J. L., Márquez, M.J., Martínez, A. I., Palacios, B.,... Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación* (3), 120-133. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9431/Efecto_de_un_programa.pdf?sequence=2

American Psychiatric Association (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA.

Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2145-48922011000200006&script=sci_arttext

Briones, A., Vega, V., López, G., Castellanos, M., y Suárez, J.E. (2015). Prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México y factores familiares asociados. *Información Psicológica*, (108), 19-30. DOI: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2014.108.2

Dávila, W. (2014). Terapia cognitivo-conductual en el trastorno obsesivo-compulsivo. *Norte de Salud mental*, 12(49), 58-64. Recuperado de <http://revistanorte.es/index.php/revista/article/view/783>

- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J.M., Mariano, M., Solinas, G., y Fadda, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: Fundamentos de la utilidad e afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art_34_983.pdf
- Del Barrio, V. (2010). El estrés en el niño. *Revista Crítica*, (968), 36-41. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/81fc762b2b2109873decaadedfb636b4-968-Atrapados-por-el-estr--s-jul-ago-2010--deleted-509a3f3a-2cee73-8b8170ee-.pdf
- Fernández, E., Trianes, M.V., Maldonado, E.F., Miranda, J., Ortiz, C., y Engüix, A. (2015). Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. *Anales de psicología*, 31(1), 120-126. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/151451>
- Fernández-Abascal, E.G., y Martín, M.D. (2010). Estrés positivo y afecto positivo. *Revista Crítica*, (968), 22-25. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/81fc762b2b2109873decaadedfb636b4-968-Atrapados-por-el-estr--s-jul-ago-2010--deleted-509a3f3a-2cee73-8b8170ee-.pdf
- González, M., y Duarte, G. (2014). Terapia cognitivo-conductual y enfermería: a propósito de un caso. *Ene*, 8(1), 0-0. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1988-348X2014000100010&script=sci_arttext
- González, M.J., Díaz-Giráldez, F., Martín, I., Delgado, M., y Trianes, M.V. (2014). Estrés cotidiano y precisión lectora en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 245-252. Recuperado de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1910/0214-9877_2014_1_3_245.pdf?sequence=1

- González, M.T., y García, M.L., (1995). El estrés y el niño: Factores de estrés durante la infancia. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 185-201. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3388/3409
- Iturbide, L.M. (2010). Deporte y estrés. *Revista Crítica*, (968), 78-83. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/81fc762b2b2109873decaadedfb636b4-968-Atrapados-por-el-estr--s-jul-ago-2010--deleted-509a3f3a-2cee73-8b8170ee-.pdf
- León, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. Recuperado de http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/13/pdf_18
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R.L. Soriano y P. Cruz (Ed.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla, España: Aconcagua Libros.
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5305Mnez-Otero.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/511/527>
- Oros, L.B., y Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, (1), 85-101. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EventosQueGeneranEstrésEnLaInfancia-2160955%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EventosQueGeneranEstrésEnLaInfancia-2160955%20(1).pdf)
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., y Bartolomé, R. (2012). Conociendo Mindfulness. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27),

29-46. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ConociendoMindfulness-4202742.pdf>

Rivera, J. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 72-97. Recuperado de <http://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/9/9>

Román, C.A. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112a.pdf>

Román, C.A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/2371Collazo.pdf>

Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482003000100002&script=sci_arttext&tlng=es

Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández, F.J., Escobar, M., Maldonado, E.F., y Muñoz, A.M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3677.pdf>

Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., Escobar, M., y Maldonado, E.F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del psicólogo*, 33(1), 30-35. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2033.pdf>

Trianes, M.V., Fernández, F.J., Escobar, M., Blanca, M.J., y Maldonado, E.F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de Educación Primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y maestros*, (360), 32-36. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4702/4519>

- Trochim, W. M. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*, 2nd Edition. Internet WWW page, at URL: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Vallejo, M. A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 5(2), 231-254. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147835>
- Vindel, A. C. (2010). Ansiedad, estrés, emociones negativas y salud. *Revista Crítica*, (968), 12-16. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/81fc762b2b2109873decaadedfb636b4-968-Atrapados-por-el-estr--s-jul-ago-2010--deleted-509a3f3a-2cee73-8b8170ee-.pdf

ANEXO I: Cuestionario sobre la importancia del estrés en la sociedad actual

A continuación se presenta un breve cuestionario de nueve preguntas, totalmente anónimo, en el que se pretende recoger su opinión sobre la necesidad de controlar el estrés en la sociedad actual, tanto en la población adulta como en la infantil y juvenil. Su finalidad es tratar de concienciar al profesorado de la necesaria formación en este campo. Puntúe del 1 al 5 según el siguiente criterio: 1 (nada), 2 (muy poco), 3 (algo), 4 (bastante), 5 (mucho).

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Valore el nivel de estrés que usted percibe en la sociedad actual entre las familias de su alumnado.	1	2	3	4	5
2. Valore el nivel de estrés que usted percibe en la población infantil y juvenil.	1	2	3	4	5
3. Valore el nivel de estrés que percibe en sí mismo/a en su desempeño profesional como maestro/a.	1	2	3	4	5
4. Valore la importancia de controlar el estrés en las familias de su alumnado.	1	2	3	4	5
5. Valore la importancia de controlar el estrés en la población infantil y juvenil.	1	2	3	4	5
6. Valore la importancia de controlar su propio estrés en su desempeño profesional como maestro/a.	1	2	3	4	5
7. Valore el conocimiento que usted posee en relación al control del estrés:					
<i>a. En las familias de su alumnado en reuniones escolares.</i>	1	2	3	4	5
<i>b. En la población infantil y juvenil.</i>	1	2	3	4	5
<i>c. Propio.</i>	1	2	3	4	5
8. Valore la formación que usted ha recibido en relación al control del estrés:					
<i>a. En las familias de su alumnado en reuniones escolares.</i>	1	2	3	4	5
<i>b. En la población infantil y juvenil.</i>	1	2	3	4	5
<i>c. Propio.</i>	1	2	3	4	5
9. Valore la importancia que para usted tiene incluir formación sobre control del estrés en el Plan de Estudios del Grado de Maestro/a.	1	2	3	4	5