

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



**ESTRÉS INFANTIL Y ESTILOS COGNITIVOS EN
ESTUDIANTES DE TRES CICLOS DE PRIMARIA**

Tesis de grado presentada para la obtención del Grado de Licenciatura

POR: EDITH NORAH CHAMÁN GARCÍA

TUTORA: M. SC. DORA BEATRIZ PINELO NAVARRO

LA PAZ – BOLIVIA
Mayo, 2023

Acta de Calificación

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA

Tesis de grado:

**ESTRÉS INFANTIL Y ESTILOS COGNITIVOS
EN ESTUDIANTES DE TRES CICLOS DE PRIMARIA**

Presentada por: Univ. Edith Norah Chamán García

Para optar por el grado académico de: *Licenciada en Psicología*

Nota numeral:

Nota literal:

Ha sido:

Director de la carrera de Psicología: Ph. D. Luis Adrián Cardozo Gutiérrez

Tutora: M. Sc. Dora Beatriz Pinelo Navarro

Tribunal: M. Sc. Gina Cynthia Pérez

Tribunal: M. Sc. Marcos Fernández Motiño

Dedicatoria

*A mi padre y mi madre quienes me alientan y sostienen en cada paso,
su ejemplo como seres humanos íntegros y su sensibilidad guiará mi actuar.*

*A mi hermana Rocio y mis hermanos Alex y Carlos a quienes admiro por su grandeza,
su sabiduría y su calidad humana demostrada día a día.*

A mis mascotas Mia (†) y León que permanecen a mi lado incondicionalmente.

Agradecimientos

A mi tutora Lic. Pinelo con quien aprendí la importancia de nunca apartarse del estudio y esforzarme por conseguir lo anhelado, pues es posible.

Al Director de la Carrera de Psicología, Dr. Adrián Cardozo por su apoyo y su interés constante.

A los Directores y estudiantes de las Unidades Educativas José Antonio Paredes Candia y Rafael Mendoza Castellón quienes permitieron y apoyaron la realización del estudio.

A Joel por brindarme su tiempo y acompañamiento permanente en cada etapa.

A Carles y Dalcio por su confianza y aliento durante el proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----------|
| ACTA DE CALIFICACIÓN | 2 |
| DEDICATORIA..... | 3 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 4 |
| RESUMEN..... | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| CAPÍTULO I..... | 19 |
| 1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN..... | 19 |
| 1.1. Área Problemática..... | 19 |
| 1.2. Problema de Investigación..... | 19 |
| 1.3. Formulación del Problema..... | 22 |
| 1.4. Objetivos | 22 |
| 1.4.1. Objetivo General..... | 22 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos | 22 |
| 1.5. Hipótesis | 23 |
| 1.5.1. Hipótesis de Investigación (Hi) | 23 |
| 1.5.2. Hipótesis Nula (Ho)..... | 23 |
| 1.6. Justificación | 23 |
| CAPÍTULO II | 29 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 29 |
| 2.1. Estrés..... | 29 |

| | | |
|--------------------------|--|-----------|
| 2.1.1. | Eustrés..... | 30 |
| 2.1.2. | Distrés | 31 |
| 2.2. | Estrés Cotidiano Infantil | 32 |
| 2.3. | Estilos Cognitivos | 39 |
| 2.3.1. | Características de los estilos cognitivos..... | 40 |
| 2.4. | Estilos Cognitivos de Dependencia e Independencia de Campo..... | 42 |
| 2.4.1. | La dependencia-independencia de campo y su importancia en el contexto educativo..... | 47 |
| 2.5. | Desarrollo Humano..... | 48 |
| 2.5.1. | Teoría del desarrollo cognoscitivo- Jean Piaget | 49 |
| 2.5.1.1. | Etapas del desarrollo cognoscitivo..... | 49 |
| 2.5.2. | Teoría Sociocultural - Lev S. Vygotsky | 52 |
| 2.5.3. | Teoría Ecológica de los sistemas – Urie Bronfenbrenner..... | 54 |
| CAPÍTULO III..... | | 57 |
| 3. | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 57 |
| 3.1. | Tipos y Diseños de Investigación | 57 |
| 3.1.1. | Enfoque de Investigación..... | 57 |
| 3.1.2. | Tipo de Investigación..... | 57 |
| 3.1.3. | Diseños de Investigación | 57 |
| 3.2. | Variables | 57 |
| 3.2.1. | Definición conceptual de Estrés Cotidiano Infantil: | 58 |
| 3.2.2. | Definición conceptual de Estilo Cognitivo de Dependencia de Campo e Independencia de Campo:..... | 59 |

| | | |
|--------------------------|---|-----------|
| 3.2.3. | Operacionalización de la Variable Estrés Cotidiano Infantil..... | 60 |
| 3.2.4. | Operacionalización de la Variable Estilos Cognitivos de Dependencia de Campo e Independencia de Campo | 63 |
| 3.3. | Población y Muestra | 64 |
| 3.3.1. | Población | 64 |
| 3.3.2. | Muestra | 64 |
| 3.3.2.1. | Clase..... | 64 |
| 3.3.2.2. | Tipo..... | 64 |
| 3.4. | Técnicas e Instrumentos de Investigación | 67 |
| 3.4.1. | Técnicas | 67 |
| 3.4.1.1. | Observación. | 67 |
| 3.4.1.2. | Recopilación de datos. | 67 |
| 3.4.2. | Instrumentos..... | 68 |
| 3.4.2.1. | Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)..... | 68 |
| 3.4.2.2. | Test de Figuras Enmascaradas para Niños CEFT (Children Embedded Figures Test)..... | 70 |
| 3.5. | Procedimiento | 72 |
| CAPÍTULO IV | | 73 |
| 4. | PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 73 |
| 4.1. | Estadística Descriptiva..... | 74 |
| 4.1.1. | Características Sociodemográficas de la Muestra de Estudio | 74 |
| 4.1.2. | Estadísticos Descriptivos de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil | 75 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.2.1. Puntuación T de 55 o Menos: No hay Problemas de Estrés Significativos. | 75 |
| 4.1.2.2. Puntuación T entre 56 y 65: Sintomatología Leve Asociada al Estrés. 79 | |
| 4.1.2.3. Puntuación T Superior a 66: Sintomatología Grave Asociada al Estrés. 82 | |
| 4.1.3. Estadísticos Descriptivos de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos en su Dimensión Dependencia e Independencia de Campo..... | 85 |
| 4.1.4. Medidas de Tendencia Central | 90 |
| 4.1.4.1. Cálculo de Medidas de Tendencia Central de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil. | 91 |
| 4.1.4.2. Cálculo de Medidas de Tendencia Central de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos. | 97 |
| 4.1.5. Medidas de Dispersión..... | 100 |
| 4.1.5.1. Cálculo de Medidas de Dispersión de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil. | 101 |
| 4.1.5.2. Cálculo de Medidas de Dispersión de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos. | 108 |
| 4.1.6. Medidas de Distribución..... | 110 |
| 4.1.6.1. Cálculo de Medidas de Distribución de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil. | 111 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.6.2. Cálculo de Medidas de Distribución de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos en su Dimensión Dependencia e Independencia de Campo. | 124 |
| 4.2. Estadística Inferencial..... | 128 |
| 4.2.1. Prueba de bondad de ajuste a la Normal..... | 128 |
| 4.2.2. Análisis de Homogeneidad de Varianzas | 130 |
| 4.2.2.1. Contraste no paramétrico de homogeneidad de dos o más muestras | 132 |
| 4.2.3. Pruebas de comparaciones múltiples Post hoc | 136 |
| 4.2.3.1. Comparación de la Variable de Estudio por Año de escolaridad: Estrés Cotidiano Infantil. | 136 |
| 4.2.3.2. Comparación de la Variable de Estudio por Año de escolaridad: Estilos Cognitivos en su Dimensión Dependencia e Independencia de Campo. | 138 |
| 4.2.4. Contraste de Hipótesis | 141 |
| 4.2.4.1. Coeficiente de Correlación de Spearman..... | 141 |
| CAPÍTULO V..... | 145 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 145 |
| 5.1. Conclusiones..... | 145 |
| 5.2. Recomendaciones | 147 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 150 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA #1: <i>Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo dependiente de campo por curso</i> | 87 |
| FIGURA #2: <i>Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo independiente de campo por curso</i> | 87 |
| FIGURA #3: <i>Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo por sexo femenino</i> | 89 |
| FIGURA #4: <i>Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo por sexo masculino</i> | 90 |
| FIGURA #5: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Salud</i> | 112 |
| FIGURA #6: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Escolar</i> | 113 |
| FIGURA #7: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Familiar</i> | 114 |
| FIGURA #8: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Salud</i> | 115 |
| FIGURA #9: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Escolar</i> | 116 |
| FIGURA #10: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Familiar</i> | 117 |
| FIGURA #11: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Salud</i> | 118 |
| FIGURA #12: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Escolar</i> | 119 |
| FIGURA #13: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Familiar</i> | 120 |
| FIGURA #14: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de cuarto</i> | 121 |
| FIGURA #15: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de quinto</i> | 122 |
| FIGURA #16: <i>Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de sexto</i> | 123 |
| FIGURA #17: <i>Distribución de los datos de estilos cognitivos de cuarto</i> | 125 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA #18: <i>Distribución de los datos de estilos cognitivos de quinto</i> | 126 |
| FIGURA #19: <i>Distribución de los datos de estilos cognitivos de sexto</i> | 127 |
| FIGURA #20: <i>Prueba de distribución normal de la variable estrés cotidiano infantil total</i> | 129 |
| FIGURA #21: <i>Prueba de distribución normal de la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo</i> | 130 |
| FIGURA #22: <i>Prueba de la mediana de la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo por curso</i> | 134 |
| FIGURA #23: <i>Prueba de la mediana de la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo por curso</i> | 135 |
| FIGURA #24: <i>Diagrama de dispersión de la correlación entre estrés cotidiano infantil y estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo</i> | 144 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| TABLA #1: <i>Comparación entre individuos dependientes de campo e independientes de campo</i> | 46 |
| TABLA #2: <i>Distribución de la Muestra de Estudiantes por Sexo</i> | 74 |
| TABLA #3: <i>Distribución de la Muestra de Estudiantes por Año de Escolaridad</i> | 75 |
| TABLA #4: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad- Puntuación $T \leq 55$</i> | 77 |
| TABLA #5: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación $T \leq 55$</i> | 78 |
| TABLA #6: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad - Puntuación $T \geq 56$ & ≤ 65</i> 80 | |
| TABLA #7: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación $T \geq 56$ & Puntuación $T \leq 65$</i> .. | 81 |
| TABLA #8: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad- Puntuación $T \geq 66$</i> | 83 |
| TABLA #9: <i>Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación $T \geq 66$</i> | 84 |
| TABLA #10: <i>Distribución de la Muestra de Estudiantes por Estilo Cognitivo DIC</i> | 85 |
| TABLA #11: <i>Estilos Cognitivos DIC por Año de Escolaridad</i> | 86 |
| TABLA #12: <i>Estilos Cognitivos DIC por Sexo</i> | 88 |
| TABLA #13: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala</i> | 92 |
| TABLA #14: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala</i> | 93 |
| TABLA #15: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala</i> | 94 |
| TABLA #16: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil por Subescala Sexo Femenino</i> | 96 |

| | |
|--|-----|
| TABLA #17: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil por Subescala Sexo Masculino</i> | 97 |
| TABLA #18: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estilo Cognitivo por Curso</i> | 98 |
| TABLA #19: <i>Estadísticos de Tendencia Central Estilo Cognitivo Por Sexo</i> | 100 |
| TABLA #20: <i>Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala</i> | 103 |
| TABLA #21: <i>Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala</i> | 105 |
| TABLA #22: <i>Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala</i> | 107 |
| TABLA #23: <i>Medidas de dispersión de estilos cognitivos por curso</i> | 109 |
| TABLA #24: <i>Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala</i> | 114 |
| TABLA #25: <i>Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala</i> | 117 |
| TABLA #26: <i>Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala</i> | 120 |
| TABLA #27: <i>Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil por Curso</i> | 124 |
| TABLA #28: <i>Estadísticos de Distribución de Estilos Cognitivos por Curso</i> | 127 |
| TABLA #29: <i>Prueba de distribución normal de las variables</i> | 129 |
| TABLA #30: <i>Prueba de homogeneidad de varianza</i> | 131 |
| TABLA #31: <i>Prueba de Kruskal Wallis por Curso</i> | 133 |
| TABLA #32: <i>Prueba de Kruskal Wallis por Curso</i> | 134 |
| TABLA #33: <i>Comparación de las Variables Estrés Cotidiano Infantil por Año de escolaridad</i> | 138 |

TABLA #34: *Comparación de las Variables Estilos Cognitivos por Año de escolaridad* 140

TABLA #35: *Correlación Rho de Spearman*..... 143

Resumen

El propósito de la investigación consistió en identificar la relación entre las variables estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo, la muestra estuvo constituida por estudiantes de la Unidad Educativa José Antonio Paredes Candia y de la Unidad Educativa Rafael Mendoza Castellón, de la ciudad de El Alto, quienes cursaban sus estudios en los ciclos de primaria: 4° (n=332), 5° (n=369) y 6° (n=351), el número se obtuvo tras aplicar el método de muestreo estratificado proporcional.

Los instrumentos utilizados para la medición de las variables fueron el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y el Test de Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) dado que los coeficientes de fiabilidad y validez de ambos instrumentos son aceptables y excelentes. El tipo de investigación fue no experimental, el diseño transversal y correlacional de diferencia de grupos.

Los resultados indicaron que no existe relación entre las variables estudiadas, sin embargo, se extrajeron datos relevantes como que, más del 70% de los evaluados no presentan problemas de estrés significativo, el 15% presentaron sintomatología leve asociada al estrés y menos del 10% presentaron sintomatología grave asociada al estrés. Además, se observó que la presencia de estrés cotidiano infantil es mayor en estudiantes de años superiores.

Con respecto a los estilos cognitivos, el porcentaje de estudiantes que presentaron una predominancia de la dimensión dependencia de campo era del: 43,5 % en cuarto, 30,5 % en quinto y 25,9 % en sexto. En cambio, la predominancia de la dimensión independencia de campo fue del 24,0% en cuarto, 37,1% en quinto y 39,0 en sexto. Por ello, se concluyó que el porcentaje de estudiantes que presentan un estilo cognitivo independiente de campo es mayor conforme el estudiante se encuentra cursando un año de escolaridad más alto.

Palabras clave: estrés infantil, estilos cognitivos, salud mental, educación primaria.

Summary

The purpose of the research was to identify the relationship between the variables daily stress in children and cognitive styles in their field dependence and independence dimensions. The sample consisted of students from the José Antonio Paredes Candia Educational School and the Rafael Mendoza Castellón School, from the city of El Alto, who were studying in the primary cycles: 4th (n=332), 5th (n=369) and 6th (n=351), the number was obtained after applying the proportional stratified sampling method.

The instruments used to measure the variables were the Children's Daily Stress Inventory (IECI) and the Children's Embedded Figures Test (CEFT) since the reliability and validity coefficients of both instruments are acceptable and excellent. The type of research was non-experimental, the cross-sectional and correlational design of group difference.

The results indicated that there is no relationship between the variables studied, however, relevant data was extracted, such as that more than 70% of those evaluated did not present significant stress problems, 15% of them presented mild symptoms associated with stress and fewer 10% presented severe symptoms associated with stress. In addition, it was observed that the presence of childhood daily stress is greater in students of higher years.

Regarding cognitive styles, the percentage of students who presented a predominance of the field dependence dimension was: 43.5% in fourth, 30.5% in fifth and 25.9% in sixth. In contrast, the predominance of the field independence dimension was 24.0% in fourth grade, 37.1% in fifth grade, and 39.0% in sixth grade. Therefore, it was concluded that the percentage of students who present a field-independent cognitive style is higher as the student is enrolled in a higher year of schooling.

Keywords: childhood stress, cognitive styles, mental health, primary education.

Introducción

La presente investigación aborda el tema de estrés cotidiano infantil y estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo. Tomando en cuenta los aportes teóricos de Trianes (2003), quien precisó que el estrés cotidiano infantil comprende un “conjunto de reacciones fisiológicas, cognitivas, afectivas y conductuales presentadas en la población infantil ante determinados estímulos recibidos repetidamente” (p. 17). Estas reacciones pueden surgir en distintos ámbitos: salud, familiar y escolar. Asimismo, se señala que la característica principal del estrés cotidiano infantil involucra la presencia constante de reacciones ante estímulos externos que exceden la capacidad de afrontamiento de los niños al no tener las herramientas necesarias para su manejo adecuado.

Por otra parte, Witkin y Goodenough (1981) definieron los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo como las diferencias personales en el tipo de procesamiento de información. Estas diferencias podrían manifestarse al realizar una labor cognitiva, por ejemplo, organizando, procesando y conduciendo la información en función de la predominancia de procesamiento interna o externa de acuerdo con las características del individuo (como se citó en Camargo, 2015).

Con respecto a la importancia y relevancia de la presente investigación, esta se sustenta en los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística¹ del Estado Plurinacional de Bolivia, en el departamento de La Paz. La proyección de población estimada para el año 2022 es de 3.051.947 de habitantes, la edad de 441.508 personas oscilaría entre 5 a 12 años de edad; es decir, quienes forman parte de la educación primaria representarían el 14,47 % de habitantes del

¹ Instituto Nacional de Estadística (Revisión, 2020). “Cuadro N°2 La Paz: proyecciones de población de ambos sexos, según edad, 2012-2022”. Proyección de Población.

departamento. Los individuos pertenecientes a este rango de edad son considerados población vulnerable, ya que aún se hallan en desarrollo fisiológico-cerebral, cognitivo y social.

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de presentar información concreta acerca del nivel de estrés cotidiano infantil considerando los ámbitos salud, familiar y escolar, además del informe de la presencia de los estilos cognitivos en su dimensión dependencia o independencia de campo, con el propósito de indagar acerca del posible grado de relación entre estas variables en infantes de tres ciclos de primaria de unidades educativas de El Alto, analizando los datos recopilados. Los beneficiarios son los infantes, la comunidad científica, profesionales del área de salud mental, psicopedagogos y la población en general.

Para este fin se evaluará el estado actual del estrés cotidiano infantil y sus subescalas, categorizando los niveles de estrés a través de la puntuación obtenida por los escolares. Además, se determinará la presencia de los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo y la predominancia existente de acuerdo a su frecuencia.

En cuanto a la base conceptual proporcionada durante la investigación, se exponen definiciones de estrés infantil y estilos cognitivos, clasificaciones de ambas variables y teorías relevantes para el estudio, como lo son las teorías del desarrollo humano. La infancia es una etapa crucial del desarrollo humano, por ello, el estudio en esta población del estrés infantil permite comprender este fenómeno complejo y profundizar en los estilos cognitivos facultan el entendimiento del procesamiento, la organización y la utilización de la información de acuerdo a la dimensión prevalente.

Capítulo I

1. Problema y Objetivos de Investigación

1.1. Área Problemática

La presente investigación se encuentra enmarcada en la psicología educativa dentro del abordaje de la psicología cognitiva, ya que esta disciplina estudia los procesos mentales, como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la motivación, el aprendizaje, los juicios, la toma de decisiones y la inteligencia. De igual manera, trata el desarrollo del procesamiento de la información en los procesos de formación y aprendizaje.

1.2. Problema de Investigación

Actualmente, se observa que, en ciertos contextos escolares, los niños y niñas suelen afrontar diversas situaciones desagradables, por ejemplo, la sobrecarga de tareas asignadas, las dificultades de comprensión, problemas de aprendizaje, conflictos con sus similares del mismo o de distinto grado, acoso y aislamiento escolar. De la misma forma, se presentan situaciones complicadas en el contexto familiar, como conflictos con los hermanos y/o los progenitores. Por último, en el contexto de salud, llegan a presentarse determinadas enfermedades que afectan a los niños, quienes son susceptibles a padecerlas por su edad y finalmente, problemas de la imagen corporal.

Es conveniente precisar que la variable “estrés cotidiano infantil” comprende situaciones que serán referidas durante la investigación, que se caracterizan por producir una sensación de agobio y preocupación constante en el infante y que suceden con un alto grado de frecuencia, a diferencia de, los “estresores vitales” definidos como los acontecimientos vitales que significan un

cambio repentino en la vida de una persona, que se prolongan en el tiempo y que requieren que la persona realice cambios o ajustes.

Al respecto, Seiffge-Krenke (2007) mencionó que el estrés cotidiano hace referencia a “sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo” (como se citó en Trianes, Mena, Fernández-Baena y Escobar, 2012, p. 30).

Las situaciones mencionadas producirían consecuencias negativas en el comportamiento de niñas y niños: tareas escolares no culminadas como producto de la dificultad de concentración, aislamiento social, respuestas agresivas hacia sus familiares o personas cercanas, distorsión en la autoimagen, llanto o protesta desproporcionada ante la ejecución de deberes domésticos o escolares, y baja tolerancia a la frustración.

De igual manera, Rossi (2012) informó sobre la presencia de signos que implicarían reacciones fisiológicas propias del estrés infantil, como ser cansancio, inquietud, frecuentes catarras y gripes, excesiva sudoración, aumento o pérdida de peso, temblores, tics nerviosos, tristeza, llanto frecuente o incontrolable, aislamiento social e indiferencia hacia las demás personas, falta de energía, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa autoconfianza, falta de entusiasmo, dificultad de concentración.

En cuanto a los estilos cognitivos, particularmente en el contexto escolar en el que se realizó la investigación, se ha reparado en que estos sufren modificaciones de acuerdo a la naturaleza de la tarea, considerando el modo en que los sujetos adquieren, procesan o transforman la información de su entorno y el desarrollo de sus procesos cognitivos para resolver los problemas que se les presentan.

Los niños con un estilo cognitivo dependiente de campo podrían presentar dificultades para focalizar su atención en detalles específicos puesto que consideran el panorama general, de la misma forma, la comprensión de la información que se presenta en un formato abstracto constituiría un desafío, en cambio, para los niños con un estilo cognitivo independiente de campo el comprender información compleja o resolver problemas que requieren un enfoque más global significarían un problema.

Esto se evidencia cuando el profesor o profesora instruye o dicta una determinada tarea, y como resultado el alumnado no atiende, no entiende o no pregunta para esclarecer la tarea. Como consecuencia, al día siguiente, se incumple con la misma. Lo cual podría deberse a que, en función del estilo cognitivo predominante en un niño, sería más probable que presente dificultades para concentrarse y aprender en un aula ruidosa, adaptarse a nuevas situaciones o lidiar con situaciones desconocida o porque podría ser más influenciado por la opinión de los demás y menos seguro en sus propias ideas.

Con el fin de ejemplificar los diferentes desafíos que enfrentan los infantes, se exponen situaciones altamente frecuentes en el contexto escolar:

Los niños con un estilo cognitivo dependiente de campo, al realizar una tarea de investigación, identifican patrones y conexiones entre diferentes fuentes de información fácilmente. Sin embargo, el concentrarse en detalles específicos de la información que está recopilando sería una limitación, lo que podría resultar en la falta de precisión en su investigación. Del mismo modo, el seguir instrucciones específicas para una tarea de manera ordenada comprendería un reto ya que la tendencia a integrar todos los elementos instantáneamente provocaría que pasaran por alto pasos importantes.

Por otro lado, a los niños con un estilo cognitivo de independencia de campo, en la materia Matemática les resultaría complicado entender la relación entre diferentes conceptos matemáticos y cómo se conectan entre sí; en la materia Lenguaje, ante la tarea de analizar un texto, centrarían su atención en detalles específicos ignorando o confundiendo la idea principal.

Cabe recalcar que “la incidencia de la dependencia–independencia de campo en el contexto escolar indican que el estilo cognitivo afecta tanto el aprendizaje como la enseñanza” (Tinajero y Páramo, 2012, p.71).

1.3. Formulación del Problema

¿Existe algún grado de relación entre el estrés infantil y los estilos cognitivos en estudiantes de tres ciclos de primaria?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Identificar si existe algún grado de relación entre el estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo, en estudiantes de tres ciclos de primaria 4°, 5° y 6° de la Unidad Educativa José Antonio Paredes Candia y la Unidad Educativa Rafael Mendoza Castellón de la ciudad de El Alto en la gestión 2021.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Evaluar el estado actual del estrés cotidiano infantil y sus subescalas.
- Categorizar los niveles de estrés cotidiano infantil y sus subescalas salud, escolar y familiar.

- Determinar la presencia de los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo.
- Distinguir la frecuencia del estilo cognitivo preferente de acuerdo a la dimensión dependencia e independencia de campo.
- Analizar el estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos desde la estadística no paramétrica.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis de Investigación (Hi)

El estrés cotidiano infantil tiene relación con los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo en escolares de tres ciclos de primaria.

1.5.2. Hipótesis Nula (Ho)

No existe relación entre el estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo.

1.6. Justificación

Un número importante de investigaciones plantean que los niños que experimentaron acontecimientos adversos de manera frecuente, eran seis veces más propensos a presentar un trastorno físico, afectivo o mental; por añadidura, la regulación de la respuesta al estrés en los niños se torna poco efectiva y su capacidad para hacer frente a la enfermedad se reduce (Consejo General de la Psicología de España, 2014).

La importancia del presente documento, o sea el “por qué”, radica en que la información disponible acerca del estrés, sus causas, su evolución y sus consecuencias es reducida y poco profunda en la población infantil, a pesar de existen numerosas investigaciones en torno al estrés, el conocimiento continuamente se centra en la población de jóvenes y adultos. Por ello, a partir de la recopilación, procesamiento e interpretación de datos confiables se estudiaron los estímulos estresores en su frecuencia y en los espacios donde se presentan, mismos espacios que se constituyen como ámbitos “salud, escolar y familiar” en los que se desarrolla el niño, lo que resulta en una aproximación al estado de tensión o sobrecarga que presentan ante los estresores cotidianos los niños de 4°, 5° y 6° de primaria de la Unidad Educativa José Antonio Paredes Candia y la Unidad Educativa Rafael Mendoza Castellón de la ciudad de El Alto.

Por otra parte, la investigación sobre estilos cognitivos es relevante desde una perspectiva teórica dado que proporciona una comprensión compleja acerca del procesamiento de la información en la infancia y como el sujeto, en función de sus preferencias cognitivas, responde al ambiente, lo cual podría tener implicaciones significativas para la educación y el bienestar de los niños.

Ahora bien, la conveniencia de la investigación, es decir, el “para que se investiga” se debe a que se aborda la problemática de una población considerada vulnerable, es decir, niños que cursan sus estudios en el nivel primario; dado que aún se encuentran en proceso de desarrollo atraviesan una serie de cambios que suceden progresivamente cuyo objetivo es garantizar que el sujeto logre el grado máximo de sus habilidades y capacidades al llegar a la adultez. A esto se suma que, los estudiantes de 4°, 5° y 6° ya superaron la primera mitad de sus estudios primarios y se encuentran en una etapa crítica de la infancia, se encuentran ante el inminente cambio a un grado de educación más avanzado como lo es la educación secundaria la que conlleva nuevos desafíos.

Desafortunadamente esta población es susceptible a que los estresores cotidianos y los factores de riesgo perjudiquen su desarrollo físico, cognitivo, social y emocional, comprometiendo el progreso en las condiciones y la calidad de vida, limitando las posibilidades disponibles y obstaculizando el alcance del potencial personal.

Considerando que el estrés cotidiano provoca una alteración en el desarrollo físico pues los niños padecen de alteraciones del sueño y de la alimentación, malestar general, problemas digestivos, así también se altera el desarrollo cognoscitivo ya que se observa un descenso en la capacidad de razonamiento, de emitir juicios, de solución de problemas y de la fluidez verbal. Además, afecta el desarrollo socioemocional debido a que se producen sentimientos de inadaptación emocional, desinterés y desmotivación (Naranjo, 2009; Martínez- Otero, 2012, como se citó en Pacheco, 2015).

En el presente documento se abordan las situaciones estresantes, es decir, aquellas que representan un peligro o una demanda desproporcionada. Para ello, se ha recopilado información de estudios realizados a nivel nacional que detallan estas situaciones de estrés en cada uno de los ámbitos estudiados en esta investigación “salud, escolar y familiar”.

El informe publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en el año 2019, titulado “La voz de la niñez y adolescencia: Percepción, opinión y demandas de niñas, niños y adolescentes bolivianos sobre el ejercicio de sus derechos” incluyó información relevante que se halla relacionada con los estresores evaluados en la presente investigación: con relación al ámbito salud, si bien el 97,5% de los encuestados indicó sentirse más o menos sano, percibían que el acceso de salud en Bolivia era deficiente; por lo que respecta al ámbito familiar, el 93,5 % se sentían seguros y protegidos por sus familias, el porcentaje restante de los niños experimentaron inseguridad en sus familias, dado que sus padres trabajaban todo el día y no tenían el tiempo

suficiente para cuidarlos y protegerlos. Y en relación al ámbito escolar sostuvieron que una porción de maestros/as aun reproducían patrones de castigo y maltrato como formas de enseñanza y disciplina.

En cuanto a la información que se extrae de la encuesta titulada “Bolivia: niñas, niños y adolescentes, de 5 a 17 años con actividad laboral o trabajo peligroso, según sexo, grupo de edad y área, 2016 y 2019”, respecto al ámbito salud problemas de salud y psicosomáticos, a nivel nacional, 403 mil niños con edades entre 5 a 13 años, es decir, el 17,12% (69 mil) desarrollan una actividad laboral y trabajo peligroso por naturaleza y condición, lo que supone un factor de riesgo para la integridad corporal y el bienestar de los niños (Instituto Nacional de Estadística [INE], s.f.-a).

En relación con el estrés en el ámbito familiar, en la encuesta de prevalencia y características de violencia contra las mujeres titulada “Bolivia: distribución de las personas que realizan el trabajo del hogar, según actividad del hogar, 2016”, se extrae que de 382 mil personas, el 11,3 % de quienes realizan las siguientes actividades del hogar son los hijos/as: cuidado de niños en su hogar, cuidado de ancianos en su hogar, quehaceres del hogar, trámites y compras para el hogar, reparaciones a su vivienda, vehículo o aparatos electrodomésticos (INE, s.f.-b).

A propósito del estrés en el ámbito escolar se recupera de la encuesta “Bolivia: niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años con actividad laboral o trabajo, por grupo de horas laborales semanales, según sexo, grupo de edad, área y departamento, 2016 y 2019” que de los 237 mil niños, el 5,5% (4,8 mil) excede las 30 horas laborales semanales y el 4,2% (4,4 mil) excede las 40 horas laborales semanales, lo que pone en riesgo su educación. Finalmente, el 0,9 % desarrolla una actividad laboral o trabajo en horarios nocturnos (2.5 mil) (INE, s.f.-c).

Por consiguiente, los datos señalan que los niños se encuentran expuestos a diversos estresores que suceden periódicamente, por esta razón, el aportar información novedosa de manera contextualizada acerca del estrés cotidiano facilita la comprensión del fenómeno y permite advertir la envergadura de la problemática que aqueja a la población estudiada, niños y niñas que representan el presente y el futuro de Bolivia.

Al mismo tiempo, investigar sobre los estilos cognitivos en su dimensión dependencia (dc) e independencia de campo (ic) permite comprender la manera en que las personas procesan la información, las personas con un estilo cognitivo dc pueden ser más propensas a procesar información de manera holística y enfocarse en el contexto general de una situación, por otro lado, las personas con un estilo cognitivo ic pueden ser más propensas a procesarla de manera analítica y centrarse en detalles específicos. La forma en que abordan los problemas, las personas con un estilo cognitivo dc pueden ser más propensas a abordar los problemas a través de la colaboración y la cooperación con otros, mientras que las personas con un estilo cognitivo ic pueden ser más propensas a abordarlos de manera individual y enfocarse en soluciones prácticas.

Además, permite entender el manejo del estrés, las personas con un estilo cognitivo dc pueden mostrar más dificultades para manejar situaciones estresantes ya que tienden a depender más de los indicios y la orientación externa para tomar decisiones, en cambio, las personas con un estilo cognitivo ic pueden ser más capaces de manejarlas de manera autónoma, utilizando su propio juicio y criterio para tomar decisiones. La manera de afrontar los desafíos, las personas con un estilo cognitivo dc pueden ser más propensas a buscar orientación y apoyo en situaciones desafiantes, mientras que las personas con un estilo cognitivo ic pueden ser más propensas a confiar en sus propias habilidades y recursos para afrontarlos.

Los estilos cognitivos median la conducta del sujeto consigo mismo, con sus compañeros de clase, con sus familiares y con el entorno en general ya que, dependiendo de la dimensión predominante en el individuo ya sea dependencia o independencia de campo, este percibe, procesa y organiza la información que recibe del ambiente.

En la psicología clínica y en la investigación, el conocimiento de los estilos cognitivos puede ser útil para entender cómo los individuos perciben y procesan la información en situaciones de estrés. A propósito de los individuos que presentan un estilo cognitivo dependiente de campo, podrían ser más propensos a sufrir estrés en situaciones nuevas o desafiantes, puesto que tienden a percibir el contexto de manera global experimentando a su vez dificultades para distinguir la información relevante de la información irrelevante, adicionalmente podrían sentirse abrumados por la cantidad de información percibida ante objetos, eventos o interacciones interpersonales.

En cambio, aquellos con un estilo cognitivo independiente de campo serían más resistentes o tolerantes a situaciones estresantes, puesto que son más individualistas y valoran la autonomía, percibiendo el mundo de manera analítica, centrándose en los detalles y las características específicas de los elementos.

En resumen, el estudio de la relación entre los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo y el estrés cotidiano es importante, pues favorece la comprensión de la forma en que las personas procesan la información y responden a situaciones estresantes, con implicaciones importantes en áreas como la educación, la psicología y la investigación.

Capítulo II

2. Marco Teórico

2.1. Estrés

Se considera pertinente responder a las siguientes interrogantes antes de brindar la definición de los términos específicos que forman parte de la investigación: ¿qué es estrés? y ¿cómo se clasifica?

Para Selye (1956) cuando una persona no encuentra una forma efectiva de reaccionar a los estímulos del entorno que exigen un proceso de adaptación, ya sean estos positivos o negativos, es cuando se produce el estrés. Maldonado, Hidalgo y Otero (2000) sostuvieron que el estrés se produce cuando el equilibrio corporal se ve alterado, así, los procesos de respuesta a nivel físico, motor y cognitivo también se ven afectados, lo que puede resultar en un rendimiento deficiente en diversas áreas (como se citó en Palacio, Tobón, Toro y Vicuña, 2018).

Ahora bien, el estrés es una respuesta fisiológica y psicológica natural del cuerpo ante situaciones que se perciben como desafiantes o amenazantes, es un mecanismo de defensa natural que prepara al cuerpo para responder a una situación difícil o para huir de ella.

Galán y Camacho en el año 2012 refirieron que “el estrés siempre fue conceptualizado como un fenómeno biológico en tanto reacción (...) podría ser estudiado a partir de la noción de relaciones de contingencia” (p.13), es decir, que se analiza el resultado de un conjunto de variables independientes que se relacionan con las variables dependientes. Por lo cual se ha encontrado que el estrés puede estar relacionado con múltiples variables, por ejemplo, la escuela, los cambios en la familia, la interacción social, etc.

A continuación, se expone una diferenciación y clasificación entre los tipos de estrés.

2.1.1. Eustrés

Se conceptualiza como una respuesta adaptativa a raíz de una demanda o situación que se presenta en el medio (Selye, 1956), se presenta generando una actuación armónica y se consolida como una respuesta adaptativa, es decir, la capacidad del individuo es semejante al evento potencialmente considerado “peligroso o amenazante” o a la cantidad de estrés que puede ser tolerado.

A condición de que una amenaza percibida sea proporcional a la capacidad de afrontamiento del individuo, la situación amenazante actúa como un estímulo a ser enfrentado y superado, aumentando así la capacidad inicial y resultando en un mejor desempeño.

En la actualidad el concepto de eustrés ha evolucionado hasta establecer un vínculo con el estudio genético y su relación con el cerebro, es decir, que existen estudios que vinculan la capacidad de tolerancia al estrés con factores genéticos y plasticidad cerebral. Además de hacer referencia a resultados positivos del eustrés como una mayor capacidad de afrontamiento a largo plazo y una mejora en el proceso de manejo en el estrés, es decir, los sujetos que mejor manejan situaciones estresantes en su vida cotidiana y están expuestos a ciertas situaciones que le exigen adaptarse, a largo plazo tienen mayores probabilidades de generar mejores respuestas a problemas que se les presenten (Soriano et. al, 2019).

Por ejemplo, en el ámbito salud, si un estudiante contrae una enfermedad “situación estresante”, la adopción de hábitos de higiene y alimentación saludables se constituirán como esfuerzos cognitivos y conductuales cuyo fin es el de cuidar su salud. En el ámbito familiar, la planificación y preparación de una celebración especial “situación estresante”, si el sujeto dispusiera de los recursos necesarios a través de la coordinación y estructuración de una serie de

acciones, desarrollaría habilidades de organización y planificación. Finalmente, en el ámbito escolar, la entrega de un proyecto de investigación “situación estresante”, se constituirá como una oportunidad para que el niño se prepare, lea, investigue, trabaje en equipo y así pueda desarrollar habilidades de liderazgo.

2.1.2. *Distrés*

Por otra parte, el distrés o estrés negativo se define como “una respuesta negativa o exagerada de los factores estresores, ya sea en el plano biológico, físico o psicológico que impide el consumo del exceso de energía desarrollado” (Selye, 1956, p. 8). También es referido como el Síndrome General de Adaptación, en el que se reconocen tres fases: alarma, resistencia y agotamiento, al mismo tiempo, en estas fases se encuentran en funcionamiento con los tres ejes fisiológicos: neural, neuroendocrino y endocrino. Cada uno de estos ejes genera una activación corporal como el tono muscular, la activación del hipotálamo y la hipófisis elevando los niveles de cortisol en la sangre que en cantidades excesivas podrían provocar daños en el sistema nervioso y el córtex generando trastornos psicológicos y respuestas exageradas ante las situaciones estresantes (Seley, 1954; Soriano, 2018).

Es así que, el estrés negativo se refiere a una respuesta física y emocional que experimenta una persona cuando percibe una amenaza o un desafío que supera su capacidad para enfrentarlo. Esta respuesta puede ser desencadenada por factores externos, como las relaciones interpersonales o situaciones estresantes en la vida, así como por factores internos, como pensamientos y preocupaciones negativas. Producto de ello la persona experimenta efectos negativos en la salud física y mental a largo plazo si no se maneja adecuadamente, algunos de los síntomas incluyen

dolores de cabeza, problemas digestivos, tensión muscular, fatiga, irritabilidad, ansiedad, depresión y problemas de concentración.

2.2. Estrés Cotidiano Infantil

La infancia es un periodo caracterizado por el cambio: los niños y niñas se encuentran en constante desarrollo, experimentan cambios a nivel fisiológico, cognitivo y emocional. De manera paralela, deben afrontar “los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra, estos retos pueden convertirse en acontecimientos estresantes y piedra de tropiezo que ponga en peligro el proceso normal” (Trianes, 2003, p. 17).

En este sentido, se comprende que la presencia de factores perjudiciales durante la niñez en los aspectos fisiológico, cognitivo y emocional dificultarían que su nivel de desarrollo sea adecuado. Ciertos factores, como desórdenes en el estado de salud, ofensas verbales, dificultad al atender en el colegio, hostigamiento y miedo podrían generar una respuesta que altere la evolución del niño o la niña. Y estos, dependiendo de su magnitud, impedirán en mayor o menor medida un óptimo desempeño escolar y el establecimiento de relaciones idóneas consigo mismo o con quienes forman parte de su entorno escolar, familiar y social.

Lazarus y Folkman (1987) inicialmente describieron los estresores cotidianos como eventos que se caracterizan por ser molestos, frustrantes y menores, y que requieren una cierta cantidad de interacción diaria con el ambiente. Esta definición sugiere que un estresor cotidiano específico puede ocurrir varias veces a la semana (Reynoso y Seligson, 2002).

Los pequeños sucesos que suceden con alto grado de frecuencia y son experimentados por una persona por períodos largos de tiempo tienen más posibilidades de causar daño que los

acontecimientos dramáticos esporádicos, para los que es más fácil desarrollar estrategias de afrontamiento.

Yanes (2008) define el estrés como un “conjunto de respuestas automáticas que nuestro cuerpo produce de forma natural ante situaciones que entiende como amenazantes, y ante las cuales la reacción más inmediata es situarnos en un estado de alerta” (p. 32). Por tanto, la respuesta por parte del organismo tras la percepción de amenaza se presentará de manera proporcional a las características propias del estímulo estresor, el cual varía de acuerdo con la intensidad, duración, novedad y sorpresa. Entonces, la respuesta podrá producirse en los tres ámbitos: familiar, escolar y de salud.

Los estresores suponen la pérdida, daño o amenaza del estado actual psicológico que vive el sujeto. A la vez, estos provocan una reacción que puede ser intensa, moderada o leve, dependiendo de la experiencia anterior del sujeto y de la cantidad de estímulos externos potencialmente estresores que se presenten. En este sentido, cuando las situaciones son de corta duración y/o presentan menor frecuencia, no constituyen un riesgo significativo para la salud; en cambio, cuando los episodios poseen larga duración y/o presentan mayor frecuencia, producen un estado de alerta permanente que perjudica el funcionamiento óptimo de la persona en todas sus actividades.

Ahora bien, es fundamental establecer el concepto específico que será abordado durante la investigación, el estrés cotidiano, pues no supone una experiencia aislada, sino más bien “consiste en la combinación de muchos eventos menores junto a la vulnerabilidad proveniente de la carencia de recursos personales y facilidades contextuales que confieren cualidades estresantes al evento en un momento determinado” (Buendía, 1993, p. 21).

Es así que se adopta un punto de vista más amplio en el que se identifica ciertos estímulos como estresores, comprendiendo que la relación e integración de los factores externos y las características personales del individuo fluctúan alrededor del contexto en el que se presentan. Se entiende por estímulos, por ejemplo, un episodio de acoso escolar, el cual se relaciona con las características fisiológicas, escolares o sociales del sujeto cuando este enfrente la situación y que para estudiarlos es necesario integrar los factores y las características ya mencionadas.

Otros estímulos potencialmente estresores son las condiciones de vida desfavorables para la familia: ambientes sociales caracterizados por la violencia, aislamiento social, fuentes laborales con horarios extensos, ruptura intergeneracional como consecuencia de la falta de tiempo destinado a personas mayores pertenecientes a la familia, desconexión con el establecimiento educativo, imposibilidad de desarrollar sus labores parentales, falta de supervisión parental, abandono físico y psicológico de hijos e hijas (Rodrigo, 2001).

Se quiere significar con ello que la población infantil debe afrontar un sinnúmero de situaciones nuevas o repetitivas que les generan malestar. Lamentablemente, estas son sobrellevadas con dificultad, puesto que los infantes poseen limitaciones en cuanto a la cantidad-eficacia de recursos personales y la diversidad-disposición de respuestas que pueden emitir.

La identificación de los estímulos, como estresores, en los principales ámbitos de la vida de cada persona, permite que el problema sea estudiado y descrito. Para cumplir con este cometido, se debe obtener datos provenientes de la fuente primaria de información, en este caso, los niños y las niñas. Dada la importancia, los estresores escolares ocupan el primer lugar de la discusión y se caracterizan por incluir “desafíos o retos del entorno, la novedad, ambigüedad e incertidumbre de los acontecimientos, el exceso de información y el exceso de estimulación” (Trianes, 2003, p. 18).

En cuanto a los estresores cotidianos que experimentan los infantes, existen tres ámbitos donde se generan, el primero es el ámbito fisiológico o de salud, los niños y niñas dependen por completo de sus progenitores a la hora de lidiar con las enfermedades o al prevenirlas. El segundo es el entorno escolar, las actividades son designadas y reguladas por las profesoras y los profesores, quienes no responden a las necesidades educativas de cada uno por el elevado número de estudiantes. Finalmente, en el entorno familiar, son los progenitores los que deciden el qué y el cómo de todo lo que acontece. Inclusive en este medio, a pesar de que los miembros comparten características biológicas y socio-culturales, sumado a que conviven todos los días. La oportunidad para que el niño o niña pueda expresar qué situaciones le generan malestar y modificarlas es reducida o nula.

En cuanto al ámbito social, los problemas interpersonales con los pares son considerados estresores cotidianos que requieren una respuesta de afrontamiento adecuada. Entre los estresores sociales se observa el rechazo de los pares, las burlas o insultos, la agresión física y otras situaciones negativas (Trianes, 1996; Trianes y Fernández-Figares, 2002). Los resultados encontrados en la investigación “Habilidades sociales y estrés infantil” ejecutada por Vega, Gonzales, Anguiano y Nava en el año 2009, en la cual participaron 212 niños y niñas, con una edad promedio de 9.61 años, concluyó que a menor desarrollo de habilidades sociales como la comunicación efectiva, la empatía, la asertividad, la resolución de conflictos y el autocontrol emocional, existe un nivel mayor de estrés.

Las unidades educativas son un espacio importante para el desarrollo de las niñas y niños, pues representan el paso de la vida familiar a la social; asimismo, son clave para el establecimiento de relaciones sociales, cuyo desenvolvimiento es incierto (Ribera Baños, 2013). El colegio es un espacio donde la convivencia está regulada por normas que pueden o no coincidir con las que

conoce el niño o niña. Para poder pertenecer a un grupo no basta con ser del mismo grado, sino que la comunicación, la regulación de su conducta y la compatibilidad de valores e intereses jugarán un rol importante para que exista interacción con sus iguales.

A propósito de los problemas en el ámbito escolar, particularmente en las aulas se detecta que la dificultad al momento de afrontar los retos cotidianos incidiría en “la actitud pasiva de los alumnos en las clases, la falta de interés por aprender, o los comportamientos agresivos o discriminatorios” (Pérez y Reyes, 2001, p. 6).

Con relación al rendimiento escolar, el desempeño individual comprende las calificaciones y el nivel de conocimiento. Si es insuficiente, ello proporciona indicios acerca del estado de alerta que experimenta el sujeto frente a diferentes situaciones o hechos que exceden su capacidad de respuesta. Por consiguiente, un rendimiento bajo o regular podría atribuirse a no poder mantener el tiempo de atención necesario, no lograr comprender o desempeñar una acción deficientemente. Asimismo, podría justificarse por la imposición de tareas y evaluaciones, que representan un nivel de exigencia que no puede ser cumplido, ya sea por la cantidad o la complejidad.

Lo anterior se respalda en una investigación realizada por Gómez y Noriega, en el año 2017, titulada “Estrés cotidiano infantil y estilos de aprendizaje en estudiantes del sexto grado de educación primaria”. La muestra estuvo constituida por 59 estudiantes de 6° grado de educación primaria. Se obtuvieron los siguientes resultados: existe relación entre estrés cotidiano infantil y el estilo de aprendizaje; es decir, mientras más estresado se encuentre el infante, menor será el resultado de aprendizaje en cualquiera de sus estilos, de ahí que el rendimiento académico sea bajo.

Por lo que se refiere al desempeño cognitivo de los niños y niñas con una alta puntuación de estrés cotidiano, se advierte baja capacidad de focalización atencional hacia un estímulo o actividad durante un periodo de tiempo y la presencia de dificultad en el proceso de recuperación de información de la memoria de trabajo. En definitiva, se evidencia que el estrés cotidiano en la infancia perturba el rendimiento académico del escolar (Trianes, Mena, Fernández-Baena, y Escobar, 2012).

Por otra parte, las consecuencias del estado de alerta continuo producen la afección del estado físico de la persona, la cual influye en la capacidad de recuperación y defensa inmunológica, presentado un estado de agotamiento como consecuencia del aumento de la tasa de desgaste fisiológico (Yanes, 2008, p. 33).

Es decir que, la exposición sostenida a eventos desagradables produce el quiebre del equilibrio en el estado de salud. Una desviación del estado de completo bienestar se manifiesta a través de los signos y síntomas: el estrés en el ámbito de la salud provoca malestar físico, la aparición de enfermedades y la alteración en el estado anímico. Estos repercuten en el funcionamiento físico y mental del organismo.

La permanencia continua en estado de estrés puede originar, directa o indirectamente, problemas en nuestra salud, tales como: enfermedades cardiovasculares, migrañas, pérdida del cuero cabelludo, diabetes, impotencia, tics nerviosos, dolores lumbares, asma, sarpullidos, desarreglos menstruales, diarrea, trastornos del estado de ánimo (Yanes, 2008, p. 34).

El estrés se ha relacionado con problemas del sistema nervioso, circulatorio, digestivo, endocrino y reproductor, debido al desajuste en la liberación de hormonas y neurotransmisores. Al

mismo tiempo, impide el cumplimiento adecuado de la función de cada órgano, ya sea aumentando o disminuyendo los procesos que desempeñan. En consecuencia, los procesos sufren cambios importantes que se manifiestan a través de desórdenes, dificultades, problemas y trastornos.

Los estresores de mayor frecuencia, pero de menor impacto, presentados durante la infancia han sido asociados a bajos niveles de cortisol matutino y un patrón circadiano de cortisol aplanado. Como resultado, se pronostica la incidencia en el aumento de problemas socioafectivos, por ejemplo, sentimientos de inferioridad, percepción distorsionada de los agentes causales de circunstancias, ansiedad y depresión (Francisco, 2007).

El cortisol daña progresivamente las células y diversas conexiones en distintas regiones del cerebro. El daño producirá secuelas más severas si el individuo acumula mayor daño en estructuras cerebrales. El quiebre de la armonía interna y la desregulación de la actividad cerebral, causados por el estrés crónico, provocaría que las conexiones cerebrales experimenten daños estructurales en muchas ocasiones definitivos.

Así mismo, Trianes, Mena, Fernández-Baena y Escobar (2009) afirmaron, mediante su investigación, el hallazgo de la correlación positiva entre la disminución en la segregación matutina de cortisol/DHEA y la puntuación en el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil, revelando que el estrés cotidiano se asocia a mayores niveles de desequilibrio entre cortisol y DHEA.

Como resultado de eventos estresantes de baja intensidad y elevada periodicidad, los cambios producidos a nivel hormonal y posteriormente cerebral llegarían a ser irreversibles y sumamente nocivos, debido a que las funciones cognitivas y el proceso evolutivo individual no se desarrollarían al igual que en una persona que no experimentó una serie de acontecimientos que superasen su capacidad de afrontamiento con tal frecuencia.

A pesar de conocer los estímulos estresores y los ámbitos en los cuales surgen y se mantienen, “no sabemos, cuántos de estos eventos cotidianos, de que tipo y durante cuánto tiempo hacen falta que se presenten a la persona en riesgo para que se produzca la respuesta de estrés y el malestar psicológico” (Buendía, 1993, p. 21).

2.3. Estilos Cognitivos

En cuanto a la segunda variable de estudio, Green definió el estilo cognitivo (1985) como la estabilidad de la forma en que las personas perciben, piensan, responden a los demás, y el tipo de reacción ante su entorno. Sostuvo que los estilos cognitivos son bipolares, de valor neutral, consistentes en todos los dominios, y estables en el tiempo (como se citó en Barnes, 2010).

Los estilos cognitivos son identificados como formas o modos en que los individuos perciben, recuerdan, piensan y aprenden información. Son una manifestación de los procesos cognitivos y pueden ser identificados a través de las estrategias que cada persona desarrolla en respuesta a situaciones. Una prueba común utilizada para medir el estilo cognitivo es el Test de Figuras enmascaradas, que mide la velocidad de reestructuración perceptual compleja.

Al respecto, conviene mencionar que un estilo cognitivo configura la manera en que un individuo gestiona la información, estableciendo relación con contenidos anteriormente almacenados, a fin de interactuar con lo que lo rodea. La edad, el sexo y el ambiente influyen en la conformación de patrones de percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje; es decir, existiría la tendencia a organizar y procesar el material circundante, lo cual evidentemente tiene implicaciones en el aprendizaje.

Armstrong y Priola (2001) consideran que:

El estilo cognitivo de los individuos precisa cómo comprenden, conservan y aplican la información. Este usualmente define los distintos procedimientos de los individuos para entender, recordar, pensar y como el enfoque característico y consistente de un individuo organiza y procesa la información y la experiencia. Su método de decisión, descifrar, ensamblar, conservar, recapturar, interpretar, y crear información se entremezcla con su estilo cognitivo” (Tennant, 1988, p. 3, como se citó en Saracho y Spodek, 2003).

Los estilos cognitivos son comprendidos como un sistema adaptativo al mundo exterior que se desarrolla a través de la interacción con el ambiente circundante, sobre la base de las capacidades cognitivas específicas y rasgos de personalidad del individuo, adicionalmente, implican una secuenciación de procedimientos que pueden repetirse y transferirse a otras situaciones.

Estos estilos se agrupan de acuerdo con las propiedades de su marco comprensivo o de aproximación. A este conjunto también se lo denomina “dimensión”. La totalidad de dimensiones de los estilos cognitivos “hallan diferencias individuales estables temporalmente, libres de valor y ligadas a la personalidad, como a la interacción con el entorno” (Witkin, 1977).

2.3.1. Características de los estilos cognitivos

- **Carácter procesual:** mayor incidencia en el modo de proceder que en los resultados terminales.
- **Polaridad:** el estilo se expresa a través de categorías extremas o polares, cada polo presenta una capacidad adaptativa distinta.

- **Integración de dimensiones psicológicas:** integra la cognición y la afectividad; la aptitud y la actitud; el pensamiento y la acción.
- **Estratégico:** se relaciona con la forma o modo en que el sujeto actúa o se enfrenta a las tareas.
- **Modificabilidad:** el estilo puede modificarse por la experiencia del sujeto y por la influencia externa.
- **Carácter didáctico:** el estilo cognoscitivo puede ser enseñado ya que al no estar definido en términos de aptitud puede ser aprendido.
- **Transferibilidad:** aplicabilidad a múltiples situaciones aparentemente distintas.
- **Variedad y diversidad de estilos:** de acuerdo a las operaciones cognoscitivas o a los contenidos con los que operan.
- **Neutralidad axiológica:** el estilo no comporta intención de valor

La información expuesta sobre las características de los estilos cognitivos fue extraída del trabajo de De la Torre, 1993 como se citó en Salas, 2008.

Las cualidades de los estilos cognitivos son notables especialmente en la etapa de la infancia, habida cuenta de que estos son establecidos y modificados en el entorno familiar y escolar. Los familiares serían referentes durante la convivencia en el hogar. En cambio, el profesorado, el alumnado y las amistades se perfilarían como referentes en el colegio. Este espacio incluye el horario de formación, el tiempo de recreación y las actividades extracurriculares (deportivas, académicas o artísticas). El o la infante manifiesta su pensamiento mediante la conducta observable y el lenguaje oral. Durante el desarrollo de estos, coexisten elementos afectivos y sociales.

Existen cuatro dimensiones de estilos cognitivos que emplea un individuo para adaptarse al medio externo: “dependencia vs. independencia del contexto”, “procesamiento basado en normas vs. intuitivo”, “locus de control interno vs. externo”, e “integración vs. compartimentalización”; antecedidos de los cuatro niveles de procesamiento de la información se tiene a la “percepción, formación de conceptos, procesamiento cognitivo de orden superior y procesamiento metacognitivo” (Casas, 2019).

Además, los estilos cognitivos se desarrollan durante la infancia, pretenden describir formas de procesamiento, y su variabilidad se ubica en dos polos, por ejemplo, dependencia-independencia de campo (Cairns y Cammock 2005) (cómo se citó en Osorio, 2022).

2.4. Estilos Cognitivos de Dependencia e Independencia de Campo

A principios de la década de 1940, Herman Witkin se intrigó por la observación de que ciertos pilotos de líneas aéreas volarían hacia un banco de nubes y volarían boca abajo, sin darse cuenta de que habían cambiado de posición. Su investigación sobre cómo las personas separan un factor del campo visual total identifica los estilos cognitivos de dependencia de campo e independencia de campo (Davis, 1991; Witkin, Moore, Goodenough y Cox, 1977 como se citó en Woolfolk y Margetts, 2013).

El interés por investigar esta dimensión de los estilos cognitivos surge tras la curiosidad del autor al advertir que una porción de los pilotos no notaba la posición del avión desde el momento en que se encontraban inmersos entre las nubes. Como consecuencia de que la visión era difusa por las nubes que impedían la percepción de elementos referenciales, ellos presentaban una “dependencia de campo”. En cambio, otra porción de pilotos era consciente de su posición, sin

importar si contaba o no con la posibilidad de identificar indicios de esta, por la ausencia de claridad visual ellos se caracterizaban por su “independencia de campo”.

El estilo cognitivo dependencia/independencia de campo puede ser descrito en términos de dos dimensiones: la primera dimensión comprende el procesamiento de la información, ya sea en partes o como un todo; y la segunda se ocupa de la forma en que se codifica la información, ya sea holístico o analítica. Las dimensiones se diferencian entre sí por los modos característicos de percibir, recordar, pensar, resolver problemas y tomar decisiones de la persona (Woolfolk y Margetts, 2013).

En relación con la idea anterior, la codificación comprende un proceso activo en el que se organizan los datos, convirtiéndose en un conjunto estructurado denominado “información”. Esta crea vínculos a razón de la similitud o al compartir el mismo contexto con conocimientos adquiridos previamente. Es así que, durante el procesamiento de información, se ejecuta una operación secuencial que inicia con la percepción, prosigue con el almacenamiento y culmina con la producción de una respuesta. Los estilos cognitivos repercutirán en estas, de tal forma que la captación, la conservación y la evocación de información estarían mediadas por las referencias externas o las internas.

El modo que está influenciado por referencias externas y en el cual prima el procesamiento de información integrador se denomina dependencia de campo. En el polo opuesto, el modo independencia de campo promueve el análisis de información a partir de las referencias internas y el aislamiento de un componente de su contexto. Por esta razón, la dimensión de los estilos cognitivos que posee mayor relevancia en la investigación en relación con el campo educativo es la dependencia/independencia de campo, acto seguido se describe:

El estilo está determinado por la tendencia de algunos sujetos a fragmentar la información disponible y a asignarle una estructura propia a la realización de una tarea o la resolución de un problema (independiente del medio) en contraposición a la tendencia en otros de aproximarse a la misma información, pero de una manera integral, situándola en el mismo contexto de donde se extrajo (dependiente de campo o sensible al medio) (Camargo y Hederich, 2007, p.35., como se citó en Casas, 2019).

Conforme maduramos, desarrollamos un estilo cognoscitivo, es decir, una forma personal de tratar con el ambiente. Esto afecta la manera en que vemos el mundo. Algunos profesionales en psicología distinguen entre dos enfoques generales que la gente usa al percibir el mundo: dependencia del campo e independencia del campo (Witkin, Dyk, Fateron, Goodenough y Karp, 1962 como se citó en Morris et al., 2005).

La maduración juega un papel importante en el desarrollo de los estilos cognitivos, puesto que comprende un proceso gradual donde suceden modificaciones en la configuración biológica, psicológica y social de un sujeto a favor de las funciones que desempeña el organismo, como las operaciones perceptuales y cognitivas. Se rige por componentes intrínsecos y extrínsecos que favorecen el proceso de desarrollo y el aprendizaje, e implica tanto la integración como la diferenciación. En el caso de los procesos mentales, propicia una adecuada adaptación al ambiente, considerando las exigencias del contexto, unificando la totalidad de los procesos, en la medida en que estos alcancen su especialización y complejización. El producto es un patrón diferencial e individual de la actividad cognitiva de una persona a la hora de enfrentar a un estímulo que puede ser dependiente o independiente de campo.

Witkin (como se citó en Mshelia, 2008) concibe los estilos cognitivos en su dimensión dependencia/independencia de campo (DIC) como: una capacidad perceptivo-analítica que se

manifiesta de manera generalizada en todo el funcionamiento perceptivo de un individuo mostrándose a sí mismo en los dominios perceptivo, intelectual, personalidad y social (Mshelia, 1985).

El concepto implica diferencias individuales en el “cómo” en lugar del “qué” del comportamiento, además, se cree que la posición de las personas en la dimensión es estable en el tiempo. La dependencia/independencia de campo representa consistencias en el funcionamiento, las preferencias y las estrategias habituales que ayudan a determinar los modos típicos en los que un individuo percibe, recuerda, piensa y resuelve problemas

También se concibe como bipolar, representando en una dimensión extrema por un modo articulado de funcionamiento (independencia de campo); y en el otro extremo, un modo global de enfoque de campo (dependencia de campo) (Goodenough, 1979; Mshelia, 1985; Messick, 1976 como se citó en Mshelia, 2008).

Por más que en el estilo cognitivo la posición de la persona en la dimensión dependencia/independencia de campo sea estable en el tiempo, todavía se modifica durante la infancia. Hasta entonces la evolución fisiológica aún no alcanza su punto máximo. Esto conlleva la variación de las facultades mentales hasta que maduren, al tiempo que en el contexto familiar y social la estructuración de la personalidad, la actitud y regulación del comportamiento se encuentran en proceso. La dimensión holística “dependiente” o concreta “independiente” se refiere a la forma de procesamiento de información, conforme la edad de un sujeto incrementa, así también el grado de autonomía con respecto al campo perceptivo externo en la capacidad de procesamiento.

Por un lado, los individuos dependientes de campo tienden a operar en un modo global y son distraídos por los elementos de fondo. Por otro lado, los individuos independientes de campo tienden a abstraer un elemento del campo circundante, siguiendo un enfoque más analítico, lo que significa una mayor aptitud para la reestructuración; es decir, imponer organización en la información recibida (Witkin, 1950, como se citó en Barnes, 2010).

Tabla #1

Comparación entre individuos dependientes de campo e independientes de campo

| Individuos dependientes de campo | Individuos independientes de campo |
|--|--|
| 1. Confiar en el campo perceptivo circundante. | 1. Percibir los objetos como separados del campo. |
| 2. Experimentan su entorno de una manera relativamente global al adaptarse a los efectos del campo o contexto prevaleciente. | 2. Puede abstraer un elemento del campo circundante y resolver problemas que se presentan y reorganizan en diferentes contextos. |
| 3. Dependen de la autoridad. | 3. Experimentar una independencia de la autoridad que los lleva a depender de sus propios estándares y valores. |
| 4. Buscar señales faciales en quienes los rodean como fuente de información. | 4. Están orientados hacia el esfuerzo activo. |
| 5. Están muy interesados en las personas. | 5. Parece ser frío y distante. |
| 6. Acercarse a la persona con la que están interactuando. | 6. Son socialmente distantes, pero tienen habilidades analíticas. |
| 7. Tienen una sensibilidad hacia los | 7. Son insensibles a los demás, carecen de |

| | |
|--|---|
| demás que les ayuda a adquirir habilidades sociales. | habilidades sociales. |
| 8. Prefieren ocupaciones que requieren involucrarse con otros. | 8. Prefieren ocupaciones que les permitan trabajar por sí mismos. |

Nota. Saracho y Spodek (1981, p.76)

En función de lo planteado, la interacción social de las personas en las que predomina la dependencia de campo se ve favorecida por la tendencia a establecer lazos de amistad. Estos vínculos reúnen afecto, confianza, comunicación y mutuo apoyo, lo que predispone a los sujetos a solucionar conflictos que surjan en sus relaciones. No sucede de la misma manera en individuos en los que impera la independencia de campo, quienes se distinguen por estar mayormente desatentos a claves sociales, ser individualistas, distantes y solitarios.

2.4.1. La dependencia-independencia de campo y su importancia en el contexto educativo

El estilo cognitivo facilita la conexión entre la cognición y la personalidad influyendo significativamente en contextos educativos.

Las personas con un estilo cognitivo que tiende a la dependencia de campo (DC) serían más propensas a considerar el entorno social en el que se encuentran como lo son las actividades grupales y a utilizar claves o normas sociales para resolver tareas. En cambio, las personas con un estilo cognitivo que tiende a la independencia de campo (IC) resolverían las tareas de manera solitaria, prefiriendo el distanciamiento con sus compañeros.

En el plano perceptual, se sabe que el individuo independiente de campo (ic) mantiene un enfoque analítico con altas velocidades de reestructuración, mientras que el individuo dependiente de campo (dc) muestra una percepción holística y totalizadora. En lo procesual, el constructo puede ser descrito como una oposición entre la tendencia de los

individuos que otorgan una estructura nueva a las condiciones del problema, separando los diferentes elementos de información ofrecidos, mientras que los sujetos que prefieren mantener invariable e íntegra la información del problema, sin cambiarla. Ello se ha descrito en términos de la oposición analítico-global para esta dimensión de estilo cognitivo (Riding & Cheema, 1991; Witkin & Goodenough, 1981; Yang & Chen, 2020) (como se citó en Hederich-Martínez, Camargo-Urbe, Taborda-Chaurra, Tobón-Vásquez & Zuluaga-Valencia, 2022).

2.5. Desarrollo Humano

Se define como un proceso de cambios continuos que experimenta el ser humano desde la concepción hasta el deceso, dichos cambios, se mantienen por un período prolongado de tiempo dado que su función es adaptativa y su finalidad comprende la adquisición, la acumulación y el mejoramiento de habilidades. Como resultado, se generan conductas que están determinadas enteramente por el ambiente, los factores biológicos y las diferencias individuales (Miller, 2002).

Asimismo, los principios del desarrollo humano son los siguientes: orden, gradualidad y ritmo. Los cambios ocurren de manera sistemática siguiendo un orden relativamente lógico y una dirección coherente, el desarrollo de las habilidades ocurre en una progresión no necesariamente lineal, pero sí continua y sucesiva, finalmente, la forma y la velocidad en que cada persona experimenta su desarrollo es diferente, por ello el ritmo de desarrollo es único.

A través del transcurso del tiempo los seres humanos experimentan cambios en las estructuras y las funciones corporales “desarrollo físico”, en la evolución de la personalidad “desarrollo personal”, en la forma de relacionamiento con los demás “desarrollo social”, y los procesos mentales se tornan más complejos “desarrollo cognoscitivo”.

2.5.1. Teoría del desarrollo cognoscitivo- Jean Piaget

La teoría precisa información acerca de habilidades cognitivas de los niños, los cambios cualitativos y discontinuos que se producen en la estructura del pensamiento y en la comprensión del mundo en cada etapa de desarrollo, además, especifica que la transición de una etapa a otra no es gradual, sino que está marcada por una reorganización del pensamiento y la adquisición de la comprensión del mundo cada vez más compleja. Cabe recalcar que la madurez biológica, la actividad, las interacciones sociales y el equilibrio influyen en los cambios ya mencionados.

Los conceptos fundamentales de la teoría de Piaget son los siguientes:

- Esquemas: sistemas organizados de acción o pensamiento que posibilita la representación mental de los objetos y los acontecimientos del entorno.
- Adaptación: capacidad de los seres humanos para ajustarse y adaptarse al entorno mediante procesos básicos como la asimilación y la acomodación.
- Asimilación: adquisición de información a través de la utilización de conocimientos previos, se produce la integración en las estructuras cognitivas del individuo.
- Acomodación: modificación de los esquemas existentes para facilitar la incorporación de la nueva información.

2.5.1.1. Etapas del desarrollo cognoscitivo

Las etapas se relacionan con edades específicas, sin embargo, se advierte que los individuos pueden pasar por largos períodos de transición entre etapas y exhibir características de una etapa en una situación y de otra etapa en otra situación.

2.5.1.1.1. La etapa sensorio motriz (0 a 2 años): los individuos exploran el mundo través de sus sentidos y su actividad motriz, se desarrolla la noción de la permanencia del objeto, es decir, la comprensión sobre la existencia de los objetos en el ambiente sin importar si son percibidos o no. Se constata el inicio de acciones dirigidas hacia metas, utilizando esquemas de acción. El logro máximo de la etapa es la capacidad de revertir acciones (Woolfolk, 2010).

2.5.1.1.2. La etapa preoperacional (2 a 7 años): los esquemas cognitivos se tornan generales y menos vinculados a acciones específicas, la capacidad de reversión no solamente es física sino también a nivel del pensamiento. Se desarrolla la habilidad para formar y utilizar símbolos de manera unidireccional denominada “función semiótica”, y se utiliza la lógica en una sola dirección “operaciones lógicas”. Aun se halla presente el principio de la conservación de la materia que establece que la cantidad o el número permanece igual, ya sea que el orden o la apariencia cambien, siempre y cuando no se agregue ni se quite nada (Woolfolk, 2010).

Debido a que los niños que participaron en la presente investigación pertenecerían de acuerdo a su rango de edad (7 a 12 años) en la etapa de operaciones concretas. Se detallan los conceptos que la integran.

2.5.1.1.3. La etapa de operaciones concretas (7 a 11 años): se produce el reconocimiento de la conservación de la materia, a pesar de que los objetos cambien o se transformen estos conservan la mayoría de sus características originales, por ello es posible revertir los cambios. Las operaciones que tienen lugar en esta etapa son la compensación, la reversibilidad, la clasificación y la secuenciación.

- **Compensación:** el individuo comprende que un cambio en una dirección podría ser compensado por un cambio en otra dirección.

- Reversibilidad: el estudiante es capaz de cancelar mentalmente el cambio que se realizó.
- Clasificación: habilidad para enfocarse en una sola característica de los objetos disponibles para agruparlos en función de esa característica. La reversibilidad permite caer en cuenta que hay más de una forma de clasificar un grupo de objetos.
- Seriación: proceso que consiste en ordenar elementos por longitud, peso y volumen en una serie lógica o progresiva.

El estudiante en la etapa de operaciones concretas finalmente ha desarrollado un sistema completo y lógico de pensamiento, que aún está enlazado a la realidad física. La lógica se basa en situaciones concretas que pueden organizarse, clasificarse o manipularse (Woolfolk, 2010).

Los niños en la etapa de operaciones concretas aún se encuentran desarrollando la capacidad para procesar y comprender el mundo circundante de una manera más compleja, al ser más conscientes de las características, la importancia y las consecuencias de ciertas situaciones que atravesarían, se produciría una reacción de estrés pues caerían en cuenta del significado y la implicancia de su actuar ante estas.

Además, durante esta etapa, los niños comienzan a pensar de manera más lógica y abstracta, lo que puede influir en su estilo cognitivo. Los niños que tienen un estilo cognitivo independiente de campo pueden ser más propensos a utilizar el pensamiento lógico y analítico, lo que puede ser una habilidad útil en esta etapa del desarrollo cognitivo. Por otro lado, los niños con un estilo cognitivo dependiente de campo pueden ser más propensos a utilizar un pensamiento más holístico ya percibir los estímulos de su entorno como un todo. Esto puede ser útil para comprender las relaciones entre los objetos y eventos en su entorno cotidiano.

2.5.1.1.4. La etapa de operaciones formales (11 años a la edad adulta): se desarrolla el razonamiento hipotético-deductivo que incluye el razonamiento inductivo, el uso de observaciones específicas para identificar principios generales. El individuo es capaz de generar distintas posibilidades para una situación dada, identificando las combinaciones posibles, analiza desde principios generales hasta acciones específicas y viceversa. Además, los individuos en esta etapa pueden reflexionar sobre su propio pensamiento y considerar diferentes puntos de vista y perspectivas. También pueden comprender conceptos abstractos y entender la complejidad del mundo que los rodea (Woolfolk, 2010).

2.5.2. Teoría Sociocultural - Lev S. Vygotsky

La Teoría Sociocultural sostiene que el desarrollo cognitivo es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno social y cultural, las habilidades y conocimientos adquiridos en interacciones sociales se vuelven parte de la estructura cognitiva individual. Es así que la interacción entre el niño y su entorno social es clave para el desarrollo cognitivo, ya que es a través de estas interacciones que el niño aprende y construye su conocimiento.

Para Vygotsky el desarrollo se define como un proceso continuo y complejo que involucra la interacción entre la persona y su entorno social y cultural, sus principios se exponen a continuación: la interacción social es el origen de los procesos mentales superiores, es así que, el desarrollo cultural influye en cada función cognitiva, manifestándose en un primer momento en el nivel social y posteriormente en el nivel individual “fuentes sociales del pensamiento individual”. El conocimiento, las ideas, las actitudes y los valores de los niños se desarrollan mediante la apropiación de las formas de actuar y de pensar que les ofrecen su cultura y los miembros más capaces de su grupo “herramientas culturales y desarrollo cognoscitivo”. “Zona de

desarrollo” área entre el nivel actual de desarrollo del niño y el nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar con la colaboración con un compañero más avanzado o un adulto (Woolfolk, 2010).

Este proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se denomina internalización, mediante estos procesos de internalización se va conformando la personalidad, la conciencia social e individual del niño, el principal agente mediador es el lenguaje.

Los conceptos fundamentales de la teoría de Vygotsky son los siguientes:

- Zona de Desarrollo Real (ZDR): el nivel de desarrollo real se refiere a lo que el niño es capaz de hacer, sin la ayuda o asistencia de nadie.
- Zona de Desarrollo Próximo (ZDPx): es el área entre el nivel actual de desarrollo del niño, lo que es capaz de hacer sólo y el nivel de desarrollo potencial, que el niño podría alcanzar con la intervención de alguien.
- Zona de Desarrollo Potencial (ZDPt): es el nivel donde el niño es capaz de realizar acciones o resolver un problema solamente con la ayuda o asistencia de otros con más experiencia.
- Procesos Psicológicos Elementales (PPE): procesos que comparte el ser humano con los animales.
- Procesos Psicológicos Superiores (PPS): procesos exclusivos del ser humano y se desarrollan gracias a la vida en sociedad, por lo que estos últimos variarían en función de las características de la sociedad en que se encuentre el individuo.
- Lenguaje: sistema de signos e instrumento en la interacción social, acompaña, planifica y organiza la acción (Córdoba, 2011)

La teoría de Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños puesto que el aprendizaje y el desarrollo ocurren a través de la interacción social y la colaboración con los demás.

El estrés cotidiano infantil puede tener un impacto negativo en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, sin embargo, el apoyo social y emocional tanto de sus pares en la Zona de Desarrollo Real como con la asistencia de alguien en la Zona de Desarrollo Próximo. El facilitar la superación de las dificultades a través de la experimentación y exploración del mundo de manera segura puede ser un factor importante en la prevención y reducción del estrés en la infancia a la vez que se desarrollan habilidades sociales y emocionales.

Por lo que respecta a los estilos cognitivos, los individuos aprenden y desarrollan su pensamiento a través de la interacción social y el diálogo los estilos son un producto de la interacción del individuo con su entorno. Los niños con un estilo cognitivo dependiente de campo se caracterizan por ser más sensibles a las señales ambientales y dependen más de las pistas contextuales para procesar información. Tienden a ser más influenciados por las opiniones y expectativas de los demás, y pueden tener dificultades para separar la información relevante de la información irrelevante. Sucede lo contrario en los individuos con un estilo cognitivo independiente de campo.

2.5.3. Teoría Ecológica de los sistemas – Urie Bronfenbrenner

El proceso de desarrollo de una persona se ve influenciado por factores contextuales tanto internos como externos, que influyen en la formación de sus conductas, creencias y conocimientos. Estos contextos proporcionan recursos, apoyo, incentivos, castigos, expectativas, modelos y herramientas, que son esenciales para el desarrollo de una persona.

Los ecosistemas que se hallan en constante interacción afectándose unos a otros son:

- **Microsistema:** las relaciones entre el niño, su entorno y las actividades son recíprocas e inmediatas, como la familia, los amigos, los profesores o las actividades de juego y la escuela.
- **Mesosistema:** conjunto de interacciones y relaciones entre todos los elementos del microsistema. Las relaciones son recíprocas e influyen en el niño.
- **Exosistema:** incluye todos los ambientes sociales que afectan al niño, aun cuando éste no sea un miembro directo, como el trabajo de los padres, los recursos sociales y de salud de la comunidad, la filiación religiosa de la familia, la relación entre los profesores y el personal administrativo de la unidad educativa.
- **Macrosistema:** incluye a la sociedad en general, las normas, los valores culturales, las leyes, las costumbres y tradiciones. (Woolfolk, 2010).

La información expuesta acerca de las distintas teorías del desarrollo humano se encuentra de manera completa en el texto titulado *Psicología Educativa* de Anita Woolfolk.

En el contexto del estrés cotidiano infantil, podemos relacionar la Teoría Ecológica de los Sistemas con este problema. El estrés cotidiano infantil se refiere a los eventos estresantes que los niños enfrentan diariamente, como la presión académica, la presión de grupo, problemas familiares, problemas económicos y otros eventos estresantes relacionados con el ambiente en el que viven.

La Teoría Ecológica de los Sistemas sugiere que estos estresores cotidianos pueden tener un impacto significativo en la vida de un niño, especialmente en su desarrollo psicológico y emocional. El microsistema, que se refiere al entorno directo en el que el niño vive, como su hogar

y escuela, puede tener un impacto directo en su bienestar emocional y físico. Si el entorno de un niño está lleno de conflictos y tensión, esto puede aumentar el estrés cotidiano y afectar su capacidad para desarrollarse adecuadamente.

El mesosistema, que se refiere a las relaciones y la interacción entre diferentes sistemas, como la familia y la escuela, también puede tener un impacto significativo en el estrés cotidiano de un niño. Si hay falta de comunicación y apoyo en el mesosistema de un niño, esto puede aumentar su estrés y hacer que sea más difícil para ellos sobrellevar los estresores cotidianos.

El estrés cotidiano infantil puede ser influenciado por diferentes sistemas y esto puede afectar el desarrollo de un niño. Es importante abordar estos estresores cotidianos de manera efectiva y proporcionar un entorno seguro y de apoyo para que los niños puedan desarrollarse de manera saludable.

La teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner puede relacionarse con los estilos cognitivos de dependencia e independencia de campo en el sentido de que los diferentes sistemas en los que una persona vive pueden afectar su estilo cognitivo. Por ejemplo, una persona que ha crecido en un entorno altamente estructurado, con un alto nivel de supervisión y poca oportunidad para la exploración independiente, es más probable que tenga un estilo cognitivo de dependencia de campo. Mientras que una persona que ha crecido en un entorno menos estructurado, con menos supervisión y más oportunidades para la exploración independiente, es más probable que tenga un estilo cognitivo de independencia de campo.

Capítulo III

3. Metodología de la Investigación

3.1. Tipos y Diseños de Investigación

3.1.1. *Enfoque de Investigación*

El enfoque es cuantitativo, debido a que se “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 4).

3.1.2. *Tipo de Investigación*

El tipo de la investigación es no experimental, esta se define como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 152).

3.1.3. *Diseños de Investigación*

El diseño utilizado es transversal, descriptiva, correlacional de diferencia de grupos, debido a que las variables se observarán en su ambiente natural y los datos serán recolectados en un solo momento y paralelamente. Tiene por objetivo el “describir la relación entre dos o más categorías, conceptos o variables...” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 157).

3.2. Variables

“Es cualquier característica que puede cambiar cualitativa o cuantitativamente. En una investigación las variables son las distintas propiedades, factores o características que presenta la población estudiada, que varían en cuanto a su magnitud” (Hurtado y Toro, 2007, p.87).

Las variables se definen conceptual y operativamente:

Las definiciones conceptuales o constitutivas exigen de otras palabras que expresan conductas o funciones que se pueden observar y que están asociadas a estas variables. La definición operativa asigna significado a una variable mediante la especificación de actividades u operaciones necesarias para medirla (Icart, Fuentelsaz y Pulpón, 2006, p.35).

Las variables consideradas en este estudio son:

- Estrés cotidiano infantil.
- Estilos cognitivos de Dependencia de Campo e Independencia de Campo.

3.2.1. Definición conceptual de Estrés Cotidiano Infantil:

Los autores Trianes, Fernández-Baena, Escobar, Blanca y Maldonado (2011) definen al estrés cotidiano como:

Las demandas frustrantes e irritantes que se producen en la interacción diaria con el entorno. Se trata de sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo. Estos sucesos se denominan estímulos estresantes o estresores. En población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan principalmente en tres ámbitos: salud, escuela y familia (p. 32).

3.2.2. Definición conceptual de Estilo Cognitivo de Dependencia de Campo e Independencia de Campo:

Witkin, Moore, Goodenough y Cox en el año 1977, conceptúan al estilo cognitivo dependencia e independencia de campo como:

Grado en que la persona percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en él, o al grado en que la organización de campo predominante determina la percepción de sus componentes; o por decirlo en palabras corrientes, el grado en que la persona percibe de manera analítica (como se citó en Ramos, 2006, p. 33-34).

3.2.3. Operacionalización de la Variable Estrés Cotidiano Infantil

| Variable | Dimensiones | Indicador | Ítems | Medidor | Escalas | Técnica | Instrumento | | | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|--|-------------|--|-----------------------|--|
| ESTRÉS COTIDIANO INFANTIL | Problemas de salud y psicosomáticos | Situaciones de enfermedad | 1 4 7 10 13 16 19 | Presencia 0: No 1: Sí | Escalar T ≤ 55: no hay problemas de estrés significativos T=56-65: presencia de sintomatología leve asociada al estrés T ≥ 66: sintomatología grave | Observación | Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) | | | | | |
| | | Procedimientos médicos | 22 | ídem | ídem | | | Recopilación de datos | | | | |
| | | Preocupación por la imagen corporal | | ídem | ídem | | | | | | | |
| | | Estrés en el ámbito escolar | Problemas en la interacción con los profesores | | 2 5 8 11 14 17 20 | Presencia 0: No 1: Sí | | Escalar T ≤ 55: no hay problemas de estrés significativos T=56-65: presencia de sintomatología leve asociada al estrés T ≥ 66: sintomatología grave | Observación | Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) | | |
| | | | | | | | | | | | Recopilación de datos | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------------|-----------|--|-------------|--|
| | | Presiones académicas, exigencia excesiva de actividades extraescolares | | ídem | ídem | | |
| | | Bajo rendimiento escolar, bajas calificaciones | | ídem | ídem | | |
| | | Dificultades en las relaciones con los iguales: falta de aceptación, peleas y situaciones de ridiculización o burla | | ídem | ídem | | |
| | Estrés en el ámbito familiar | Dificultades económicas | 3 6 9 12 15 18 21 | Presencia | Escalar | Observación | Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) |
| | | | | 0: No | T ≤ 55: no hay problemas de estrés significativos | | |
| | | | | 1: Sí | T=56-65: presencia de sintomatología leve asociada al estrés | | |
| | Falta de supervisión por parte de los padres | | ídem | ídem | Recopilación de datos | | |
| | Soledad en el hogar, pasar poco tiempo con los familiares | | ídem | ídem | | | |

| | | | | | | | |
|--|--------------|---|------|-------------------------------------|---|---|--|
| | | Peleas frecuentes entre hermanos | | ídem | ídem | | |
| | | Pasar poco tiempo con los familiares | | ídem | ídem | | |
| | | Altas exigencias por parte de los padres | | ídem | ídem | | |
| | Estrés Total | Suma del puntaje obtenido en las escalas: problemas de salud y psicósomáticos, estrés en el ámbito escolar y estrés en el ámbito familiar | 1-22 | Presencia 0: No 1: Sí | <p>Escalar</p> <p>T ≤ 55: no hay problemas de estrés significativos</p> <p>T=56-65: presencia de sintomatología leve asociada al estrés</p> <p>T ≥ 66: sintomatología grave</p> | <p>Observación</p> <p>Recopilación de datos</p> | Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) |

3.2.4. Operacionalización de la Variable Estilos Cognitivos de Dependencia de Campo e Independencia de Campo

| Variable | Dimensiones | Indicador | Medidor | Escalas | Técnica | Instrumento |
|--|---|--|--|--|---|--|
| ESTILO COGNITIVO DEPENDIENTE E INDEPENDIENTE DE CAMPO (DIC) | Estilo Cognitivo Dependiente de Campo | <p>Modo de procesamiento más global</p> <p>Procesamiento secuencial de la información: prima el orden temporal de los estímulos, estos son manipulados o procesados secuencialmente</p> | <p>Presencia</p> <p>0: Elección incorrecta</p> <p>1: Elección correcta</p> | <p>Escalar</p> <p>9 años y 10 años</p> <p>Hombre: $PD \leq 11$</p> <p>Mujer: $PD \leq 9$</p> <p>11 y 12 años</p> <p>Hombre: $PD \leq 12$</p> <p>Mujer: $PD \leq 11$</p> | <p>Observación</p> <p>Recopilación de datos</p> | Test de las Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) |
| | Estilo Cognitivo Independiente de Campo | <p>Capacidad de reestructuración perceptiva de la información del contexto o Gestalt circundante</p> <p>Elevado nivel de análisis y síntesis perceptiva</p> <p>Procesamiento simultáneo de información: los estímulos son procesados al mismo tiempo para resolver los problemas, la integración de los estímulos es frecuentemente espacial</p> | <p>Presencia</p> <p>0: Elección incorrecta</p> <p>1: Elección correcta</p> | <p>Escalar</p> <p>9 años y 10 años</p> <p>Hombre: $PD \geq 12$</p> <p>Mujer: $PD \geq 10$</p> <p>11 y 12 años</p> <p>Hombre: $PD \geq 13$</p> <p>Mujer: $PD \geq 12$</p> | <p>Observación</p> <p>Recopilación de datos</p> | Test de las Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) |

3.3. Población y Muestra

3.3.1. Población

La población total a estudiar es de 1,052 estudiantes de ambos géneros, de la Unidad Educativa “Villa Ingenio” y de la Unidad Educativa “Rafael Mendoza Castellón”. Este grupo estuvo compuesto por estudiantes de tres ciclos, 4°, 5° y 6° de primaria: 332 estudiantes de cuarto año; 369, de quinto año; y 351, de sexto año. Las edades de los estudiantes oscilaron entre 9 y 12 años.

3.3.2. Muestra

3.3.2.1. Clase.

El tamaño de la muestra se determinó mediante el método de muestreo probabilístico “basado en un proceso de azar y las unidades que componen la muestra se seleccionan aleatoriamente (...) que permiten, por una parte, estimar los parámetros de la población y, por otra, medir el error de muestreo” (Abascal y Grande, 2005, p. 70).

Producto de ello las y los participantes tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados, además el método de muestreo elegido permite contar con un alto grado de representatividad de la muestra con respecto al universo del que se ha extraído, extrapolar el margen de error de los datos muestrales a los del universo y especificar el nivel de confianza con el que se puede efectuar esta operación (Quispe, 2004)

3.3.2.2. Tipo.

Asimismo, la cantidad de sujetos que conformaron la muestra fue determinada mediante el procedimiento de muestreo estratificado proporcional, se dividió la población en subgrupos de

unidades de análisis denominados “estratos”, cabe recalcar que cada estrato es independiente de los demás pues sus características son distintas, es la presente investigación la característica que difería era el ciclo de primaria ya sea 4º, 5º o 6º de primaria.

El muestreo estratificado proporcional se distingue porque asegura que cada grupo esté representado en forma adecuada, por ello se fragmenta por igual la cantidad total de individuos y se conforman estratos, para posteriormente seleccionar muestras de cada estrato. El tamaño muestral de cada estrato es proporcional al tamaño relativo de la población.

Es así que considerados todos los estratos en forma conjunta se infiere de la muestra a la población origen, lo cual permite inferir los resultados de cada estrato a la población origen. (Avila, 2006; Doorman,1991 y Vivanco, 2005)

Entonces, se divide a la población a estudiar de acuerdo a alguna variable o algunas variables “en diferentes grupos o clases y después se toma el muestreo en cada grupo; la población se segmenta debido a las razones: aumentar el grado de precisión muestral y de eficacia, proporcionar datos adecuados para analizar varios segmentos...” (Namakforoosh, 2005, p. 208).

Para obtener el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde:

N = tamaño de la población

Z = nivel de confianza

p = probabilidad de éxito

q = probabilidad de fracaso

d = precisión

Cuarto año de primaria

$$n = \frac{332 \times 1.96^2 \times 50 \times 50}{5^2 \times (332 - 1) + 1.96^2 \times 50 \times 50}$$
$$n = \frac{3,188,528}{8,275 + 9,604}$$
$$n = \frac{3,188,528}{17,879}$$
$$n = 179.$$

Quinto año de primaria

$$n = \frac{369 \times 1.96^2 \times 50 \times 50}{5^2 \times (369 - 1) + 1.96^2 \times 50 \times 50}$$
$$n = \frac{3,543,876}{9,200 + 9,604}$$
$$n = \frac{3,543,876}{18,804}$$
$$n = 189.$$

Sexto año de primaria

$$n = \frac{351 \times 1.96^2 \times 50 \times 50}{5^2 \times (351 - 1) + 1.96^2 \times 50 \times 50}$$
$$n = \frac{3,371,004}{8,750 + 9,604}$$
$$n = \frac{3,371,004}{18,354}$$
$$n = 184.$$

Tras la aplicación de la fórmula correspondiente, la muestra final quedó conformada por 552 niños y niñas: 179 cursan el cuarto año de educación primaria; 189 cursan el quinto año; y los 184 restantes, el sexto año. El número de estudiantes que pertenecen a la Unidad Educativa “Rafael Mendoza Castellón” es equivalente al número de estudiantes de la Unidad Educativa “Villa Ingenio”.

Habida cuenta de que la muestra es probabilística, el nivel de confianza es del 95% y el error máximo aceptable es de 5%.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación

3.4.1. Técnicas

3.4.1.1. Observación.

Es una técnica que permite obtener información mediante el registro de las características o comportamientos de un colectivo de individuos o elementos sin establecer un proceso de comunicación y por tanto sin la necesidad de colaboración por parte del colectivo analizado. La técnica de observación permite obtener tanto información cuantitativa como cualitativa en función de su planteamiento metodológico. (Fernández, 2004, p.84)

3.4.1.2. Recopilación de datos.

Las técnicas de recopilación de datos son los procedimientos de medición o recopilación mediante los cuales es posible recopilar datos o mediciones exactos- es decir, válidos, fiables y objetivos y, por tanto, de utilidad científica- sobre los objetos de estudio, con el fin de resolver la pregunta planteada en la investigación. (Heinemann, 2003, p. 90)

3.4.2. Instrumentos

Se define como una herramienta concreta y operativa que facilita la recolección de los datos, procurando la interrelación entre las preguntas que lo constituyen, mismas que miden uno o varios atributos o características. Para su diseño y aplicación se requiere que el paradigma, epistemología, teorías y metodologías se interrelacionen (Soriano, 2014).

3.4.2.1. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI).

El Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) fue diseñado el año 2011 por M^a. Trianes Torres, M^a. Blanca Mena, F. Fernández Baena, M. Escobar Espejo, E. Maldonado Montero y Ángela M^a Muñoz Sánchez, para evaluar la respuesta ante estresores cotidianos en la población escolar.

El Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) contiene 22 ítems dicotómicos (Sí/ No): 8 referidos a problemas de salud y psicosomáticos (1,4,7,10,13,16,19,22), 7 referidos a estrés en el ámbito escolar (2,5,8,11,14,17,20), 7 referidos a estrés en el ámbito familiar (3,6,9,12,15,18,21). La sumatoria de los ítems, es decir, la puntuación global refleja el estrés total.

3.4.2.1.1. Confiabilidad.

La fiabilidad, la consistencia interna del instrumento se calculó por medio del Coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo puntaje obtenido fue de $\alpha = 0,81$ considerado satisfactorio. Con el propósito de precisar el puntaje, se realizó un test-retest doce semanas más tarde, como resultado, el coeficiente de estabilidad temporal fue de 0,80. Por lo tanto, el instrumento es confiable (Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009).

3.4.2.1.2. *Validez.*

Para constatar el grado de exactitud con el que el instrumento mide lo que dice medir, se analizó su validez en relación con los siguientes cuestionarios: Cuestionario *de estrés infantil* diseñado (Osika, Friberg y Wahrborg, 2007), Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992), Inventario Familiar de Sucesos Vitales y Cambios (McCubbin, Patterson y Wilson, 1985). La validez de constructo obtenida fue de 0,70 lo cual indica que el instrumento es válido.

3.4.2.1.3. *Validación del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos en Bolivia.*

Por lo que ese refiere a la fiabilidad y a la validez del instrumento en Bolivia, en el año 2013 Nina en su investigación titulada “Estresores cotidianos y su relación con el afrontamiento en niños de 8-12 años del Hogar José Soria de La Paz” analizó el coeficiente de fiabilidad mediante una prueba piloto a 10 niños obteniendo un $\alpha = 0.72$ exponiendo una fiabilidad aceptable y el método aplicado para determinar la validez fue la validación por juicio de expertos con la participación de cinco expertos el valor fue de 0.837, mostrando así un grado de validez aceptable.

3.4.2.1.1. *Análisis de Confiabilidad del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos en sujetos de la muestra.*

| Estadísticas de fiabilidad | |
|-----------------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .805 | 4 |

Como se puede apreciar, el coeficiente obtenido presenta un valor α de .805, lo que indica que este instrumento posee un grado de confiabilidad “bueno”, la consistencia interna del conjunto de elementos del inventario es alta, por lo que su uso es válido para la recolección de datos.

3.4.2.2. Test de Figuras Enmascaradas para Niños CEFT (Children Embedded Figures Test).

El Test de Figuras Enmascaradas para Niños “CEFT” fue diseñado el año 1971 por Witkin, Oltman, Raskin, y Karp, como medida del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. El instrumento está conformado por 25 ítems separados en dos grupos, de acuerdo con su complejidad: 7 ítems de ensayo y 18 ítems finales.

3.4.2.2.1. *Confiabilidad.*

Los datos para la fiabilidad fueron obtenidos de un estudio realizado con 160 niños elegidos al azar con edades entre 5 a 12 años quienes asistían a establecimientos públicos de Brooklyn, Nueva York. En un primer momento se les aplicó el test y cinco o seis meses más tarde se les administro el re test.

Los niveles de fiabilidad son adecuados y aceptables debido a que el puntaje obtenido oscila entre 0,85 y 0,95.

3.4.2.2.2. *Validez.*

A través de la validez concurrente se relacionan los resultados obtenidos con la prueba CEFT y EFT, las correlaciones resultaron de los datos provenientes de dos grupos de niños 9-10 y 11- 12. Con respecto a la validez, es adecuada y aceptable, ya que cuenta con un puntaje de 0,91- 0,98 puntos.

3.4.2.2.3. *Validación y Adaptación del Test de Figuras Enmascaradas para Niños CEFT en la Región Sud.*

El instrumento fue validado y adaptado por William Vargas Huertas para ser utilizado con la población estudiantil de 6 a 12 años. Este trabajo tuvo lugar el año 2016 y se tituló “Validación

y adaptación de la versión digital del test CEFT de estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo.”, se llevó a cabo en el Colegio León de Greiff, ubicado en Bogotá (Colombia). La población tomada en cuenta fue de 104 estudiantes, quienes fueron divididos en grupos de edad.

El índice de confiabilidad Alfa de Cronbach para la prueba impresa es de $\alpha = 0.88$. Con respecto a la validez del instrumento, el autor comparó las similitudes de los valores de las medias, la desviación estándar y correlaciones entre los resultados de la muestra de 104 estudiantes y los resultados de Karp y Konstadt (como se citó en Vargas, 2016), a través de una prueba t- Student para muestras relacionadas obtuvo un valor de Sig. 0.418, lo que corresponde a un máximo de error del 0.5 para un intervalo de confianza del 95% por lo que expuso que la prueba es válida.

Dada la adaptación transcultural del instrumento validado en Colombia y la propiedad de universalidad que posee el instrumento original, su utilización se considera una alternativa confiable y válida para la evaluación del constructo psicológico Estilos Cognitivos en Bolivia, además, puesto que ambos países se encuentran en América del Sur existe similitud en el contexto cultural y lingüístico, el idioma oficial es el español y cuentan con gran diversidad étnica y cultural.

3.4.2.2.4. Análisis de Confiabilidad del Test de Figuras Enmascaradas para Niños CEFT en sujetos de la muestra.

| Estadísticas de fiabilidad | |
|-----------------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,926 | 2 |

Se observa que, el coeficiente posee un valor α de .926, lo que indica que este instrumento tiene un grado de confiabilidad “excelente” así también el nivel de consistencia interna, lo que valida su aplicación para la recolección de datos.

3.5. Procedimiento

Inicialmente, se estableció contacto con los directores de las unidades educativas. Se distribuyó la muestra tomando en cuenta la enumeración de todos los sujetos de acuerdo con las listas de los tres ciclos de primaria (4°, 5° y 6°), que fueron proporcionadas por los directores de las unidades educativas. Posteriormente, se realizó una ficha por estudiante, estas fueron mezcladas en una caja y se separaron 552 fichas al azar.

Previa coordinación con las direcciones administrativas, se programaron días y horas específicas, similares para las dos unidades educativas. Se emplearon 45 minutos para la aplicación de cada instrumento por año de escolaridad.

Con el fin de obtener datos confiables, los sujetos fueron ubicados en los pupitres de manera lineal, asimismo, se solicitó que las aulas estuvieran aisladas de distracciones. La examinadora supervisó a los estudiantes durante la evaluación, evitando así estímulos externos; además, la puerta y las ventanas se mantuvieron abiertas para facilitar el flujo de aire como medida de bioseguridad preventiva ante el posible contagio por covid-19.

Tras la aplicación de los instrumentos y la obtención de los datos, la investigadora destinó 30 días para la revisión, tabulación, análisis y comparación de resultados.

Capítulo IV

4. Presentación de Resultados

A continuación, se detalla el proceso de la investigación realizada desde la obtención de los datos hasta el procesamiento de los datos.

En primer lugar, para la tabulación de los datos, se utilizaron las plantillas de Excel, posteriormente se exportaron los datos al programa estadístico SPSS versión 25, con la finalidad de efectuar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. Se realizó el análisis descriptivo de las variables con el fin de organizar los datos según sus características y estudiar el comportamiento de las mismas.

En segundo lugar, se compararon los 3 grupos/muestras independientes estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria, mediante la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis, puesto que “es una extensión de la prueba U de Mann-Whitney, es el análogo no paramétrico del análisis de varianza de un factor y detecta las diferencias en la localización de las distribuciones” (Tipos de pruebas para varias muestras independientes, 10 de junio de 2021). Se compararon las medias muestrales para indagar si eran semejantes, y para evaluar la igualdad de las varianzas se aplicó la prueba de Levene.

En tercer lugar, con el fin de determinar si procedía la realización de análisis de tipo paramétrico o no paramétrico, se evaluó si la distribución de los puntajes se aproximaba a la curva normal a través de la prueba de Kolmogorov–Smirnov.

Dado que no se cumplieron los supuestos de homocedasticidad y normalidad necesarios, se decidió que era pertinente aplicar un determinado tipo de estadígrafo no paramétrico. Por ello, se empleó la prueba post hoc de Games-Howell con el fin de comparar más de 3 grupos.

Finalmente, mediante la prueba Rho de Spearman se estableció si existía algún grado de correlación entre las variables estudiadas.

4.1. Estadística Descriptiva

4.1.1. Características Sociodemográficas de la Muestra de Estudio

Los datos que se presentan en la Tabla #2 indican que la muestra estuvo constituida por 552 estudiantes, pertenecientes a dos unidades educativas fiscales, dependientes del Estado. Del total de la muestra: el 46,2 % corresponde al sexo femenino (n=255); y el 53,8 %, al sexo masculino (n=297).

Tabla #2

Distribución de la Muestra de Estudiantes por Sexo

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje (%) | Porcentaje válido (%) | Porcentaje acumulado (%) |
|--------|------------|----------------|-----------------------|--------------------------|
| Mujer | 255 | 46,2 | 46,2 | 46,2 |
| Hombre | 297 | 53,8 | 53,8 | 100,0 |
| Total | 552 | 100,0 | 100,0 | |

Con respecto al número de estudiantes evaluados de acuerdo al año de escolaridad, se tiene como resultado que el 32,4 % (n=179) de los niños y niñas cursa el cuarto año del nivel primario; el 34,2 % (n=189) cursa el quinto año; y el 33,3 % (n=184), el sexto año. La información expuesta se halla en la siguiente Tabla #3.

Tabla #3*Distribución de la Muestra de Estudiantes por Año de Escolaridad*

| Curso | Frecuencia | Porcentaje (%) | Porcentaje válido (%) | Porcentaje acumulado (%) |
|--------|------------|----------------|-----------------------|--------------------------|
| Cuarto | 179 | 32,4 | 32,4 | 32,4 |
| Quinto | 189 | 34,2 | 34,2 | 66,7 |
| Sexto | 184 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 552 | 100,0 | 100,0 | |

4.1.2. Estadísticos Descriptivos de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil

El criterio recomendado en el manual del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil para la interpretación de las puntuaciones es la puntuación típica T, pues esta indica cuan distante se halla el puntaje del niño con respecto a la media normativa, además especifica cuales son los puntos de corte orientativos.

- Puntuación T de 55 o menos: no hay problemas de estrés significativos.
- Puntuación T entre 56 y 65: sintomatología leve asociada al estrés.
- Puntuación T superior a 66: sintomatología grave.

4.1.2.1. Puntuación T de 55 o Menos: No hay Problemas de Estrés**Significativos.**

A continuación, se presenta el porcentaje de los estudiantes que obtuvieron una puntuación T igual o inferior a 55 en el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), midiendo así la primera variable de la investigación.

Cabe destacar que el porcentaje de individuos que obtuvieron puntuaciones bajas en estrés total, es decir, la sumatoria de las escalas, es específicamente de 74,9 % en cuarto ciclo; 78,3 %, en quinto; y 70,1 %, en sexto. Del total de estudiantes, el porcentaje según sexo es de 80,4 % de sexo femenino y 69,4 % de sexo masculino. Estos datos reflejan que quienes obtuvieron este puntaje perciben un escaso número de estresores cotidianos, lo que les permite disfrutar de una óptima calidad de vida.

A continuación, se detalla la información contenida en la Tabla #4:

- Estudiantes de Cuarto Año de Escolaridad. El 83,2 % (n=149) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”, por lo que no se halla la presencia de sucesos como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos ni momentos de preocupación por la imagen corporal.

El 76,0 % (n=136) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “escolar”. Esto indica que los siguientes acontecimientos se encuentran ausentes: problemas en la interacción con profesores y profesoras, y la exigencia excesiva por parte de los mismos; dificultades en la realización de las tareas académicas, bajas calificaciones escolares, percepción de dificultades en la concentración y exceso de actividades extraescolares; cometer errores ante los compañeros y compañeras, y las dificultades de relación con los iguales como falta de aceptación por parte de los demás, peleas y situaciones de ridiculización o burla.

El 60,3 % (n=108) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “familiar”. Entonces, no se detectaron dificultades económicas, falta de supervisión por parte de los progenitores, altas exigencias de estos, poco tiempo de interacción con los familiares ni peleas frecuentes entre hermanos.

Tras realizar la suma de las puntuaciones de las tres escalas anteriores, se determinó que el 74,9 % (n=134) no presenta problemas de “estrés significativo total”, es decir, que no se hallan “sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo” (Seiffge- Krenke, 2007, como se citó en Trianes et al., 2011, p. 11).

- Estudiantes de Quinto Año de Escolaridad. El 87,3 % (n=165) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”. De la misma manera, no presenta problemas de estrés significativo el 67,2 % (n=127) en el ámbito “escolar”; el 62,4 % (n=118), en el ámbito “familiar”; y el 78,3 % (n=148), en “estrés total”.
- Estudiantes de Sexto Año de Escolaridad. El 81,5 % (n=150) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 76,1 % (n=140), en el ámbito “escolar”; el 59,8 % (n=110), en el ámbito “familiar”; y el 70,1 % (n=129), en “estrés total”.

Tabla #4

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad- Puntuación $T \leq 55$

| No hay problemas de estrés significativos | | | | |
|---|---------------------------|------------|--------------------------|-------|
| Curso | Puntuación $T \leq 55$ | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Cuarto | Salud Puntuación T | 149 | 83,2 | 179 |
| | Escolar Puntuación T | 136 | 76,0 | 179 |
| | Familiar Puntuación T | 108 | 60,3 | 179 |
| | Estrés Total Puntuación T | 134 | 74,9 | 179 |

| | | | | |
|--------|---------------------------|-----|------|-----|
| Quinto | Salud Puntuación T | 165 | 87,3 | 189 |
| | Escolar Puntuación T | 127 | 67,2 | 189 |
| | Familiar Puntuación T | 118 | 62,4 | 189 |
| | Estrés Total Puntuación T | 148 | 78,3 | 189 |
| Sexto | Salud Puntuación T | 150 | 81,5 | 184 |
| | Escolar Puntuación T | 140 | 76,1 | 184 |
| | Familiar Puntuación T | 110 | 59,8 | 184 |
| | Estrés Total Puntuación T | 129 | 70,1 | 184 |

En la Tabla #5 se muestra los porcentajes de quienes obtuvieron 55 puntos o menos en la prueba, dividiendo a los sujetos por sexo.

- Estudiantes de Sexo Femenino. El 84,7 % (n=216) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 78,8 % (n=201), en el ámbito “escolar”; el 64,7 % (n=165), en el ámbito “familiar”; y el 80,4 % (n=205), en “estrés total”.
- Estudiantes de Sexo Masculino. El 83,5 % (n=248) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 68,0 % (n=202), en el ámbito “escolar”; el 57,6 % (n=171), en el ámbito “familiar”; y el 69,4 % (n=206), en “estrés total”.

Tabla #5

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación T <= 55

| No hay problemas de estrés significativos | | | | |
|---|--------------------|------------|--------------------------|-------|
| Sexo | Puntuación T <= 55 | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Mujer | Salud Puntuación T | 216 | 84,7 | 255 |

| | | | | |
|--------|---------------------------|-----|------|-----|
| | Escolar Puntuación T | 201 | 78,8 | 255 |
| | Familiar Puntuación T | 165 | 64,7 | 255 |
| | Estrés Total Puntuación T | 205 | 80,4 | 255 |
| Hombre | Salud Puntuación T | 248 | 83,5 | 297 |
| | Escolar Puntuación T | 202 | 68,0 | 297 |
| | Familiar Puntuación T | 171 | 57,6 | 297 |
| | Estrés Total Puntuación T | 206 | 69,4 | 297 |

4.1.2.2. Puntuación T entre 56 y 65: Sintomatología Leve Asociada al Estrés.

Las puntuaciones bajas indican que la cantidad de estresores que percibe el sujeto es moderada, lo que se asocia a un estado de salud física adecuado, relaciones familiares y sociales estables, además de un adecuado rendimiento escolar.

La Tabla #6 detalla cuántos estudiantes puntuaron en el rango mencionado en cada una de las escalas, con respecto al estrés total: el 21,2 %, de cuarto; el 15,9 %, de quinto; y 20,7 %, de sexto alcanzaron el puntaje. En cuanto al sexo, llegaron a este rango el 16,1 % del total de mujeres; y 21,9 %, del total de hombres.

- Estudiantes de Cuarto Año de Escolaridad. El 15,1 % (n=27) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”. Esto indica que las situaciones de enfermedad, los procedimientos médicos y la preocupación por la imagen corporal ocurren con baja frecuencia y/o baja intensidad.

El 15,6 % (n=28) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al estrés en el ámbito “escolar”, producto de problemas ocasionales en la interacción con los profesores, en las dificultades durante la realización de las tareas académicas o en la relación con los iguales.

El 35,2 % (n=63) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al estrés en el ámbito “familiar”, puesto que eventualmente experimentan dificultades económicas, falta de

supervisión o altas exigencias por parte de los padres, pasar poco tiempo con los familiares que no pertenecen al núcleo familiar y peleas frecuentes entre hermanos.

El 21,2 % (n=38) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al “estrés total”. Esto implica que los problemas y preocupaciones en los ámbitos salud, escolar y familiar alteran el bienestar del individuo; sin embargo, la magnitud de la sintomatología no es grave.

- Estudiantes de Quinto Año de Escolaridad. El 8,5 % (n=16) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; el 28,0 % (n=53), en el ámbito “escolar”; el 21,2 % (n=40), en el ámbito “familiar”; y el 15,9 % (n=30), en “estrés total”.
- Estudiantes de Sexto Año de Escolaridad. El 13,6 % (n=25) presenta indicadores de sintomatología leve asociada al estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; el 15,8 % (n=29), en el ámbito “escolar”; el 19,0 % (n=35), en el ámbito “familiar”; y el 20,7 % (n=38), en “estrés total”.

Tabla #6

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad - Puntuación T ≥ 56 & ≤ 65

| Sintomatología leve asociada al estrés | | | | |
|--|------------------------------------|------------|--------------------------|-------|
| Curso | Puntuación T ≥ 56 & ≤ 65 | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Cuarto | Salud Puntuación T | 27 | 15,1 | 179 |
| | Escolar Puntuación T | 28 | 15,6 | 179 |
| | Familiar Puntuación T | 63 | 35,2 | 179 |
| | Estrés Total Puntuación T | 38 | 21,2 | 179 |
| Quinto | Salud Puntuación T | 16 | 8,5 | 189 |
| | Escolar Puntuación T | 53 | 28,0 | 189 |
| | Familiar Puntuación T | 40 | 21,2 | 189 |

| | | | | |
|-------|---------------------------|----|------|-----|
| | Estrés Total Puntuación T | 30 | 15,9 | 189 |
| Sexto | Salud Puntuación T | 25 | 13,6 | 184 |
| | Escolar Puntuación T | 29 | 15,8 | 184 |
| | Familiar Puntuación T | 35 | 19,0 | 184 |
| | Estrés Total Puntuación T | 38 | 20,7 | 184 |

Por lo que concierne al número de estudiantes con una puntuación igual o mayor a 56 e igual o menor a 65, se segmentó la información según su sexo, como se expone en la Tabla #7.

- Estudiantes de Sexo Femenino. El 13,7 % (n=35) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 15,3 % (n=39), en el ámbito “escolar”; el 24,7 % (n=63), en el ámbito “familiar”; y el 16,1 % (n=41), en “estrés total”.
- Estudiantes de Sexo Masculino. El 11,1 % (n=33) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 23,9 % (n=71), en el ámbito “escolar”; el 25,3 % (n=75), en el ámbito “familiar”; y el 21,9 % (n=65), en “estrés total”.

Tabla #7

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación T \geq 56 & Puntuación T \leq 65

| Síntomatología leve asociada al estrés | | | | |
|--|------------------------------------|------------|--------------------------|-------|
| Sexo | Puntuación T \geq 56 & \leq 65 | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Mujer | Salud Puntuación T | 35 | 13,7 | 255 |
| | Escolar Puntuación T | 39 | 15,3 | 255 |
| | Familiar Puntuación T | 63 | 24,7 | 255 |
| | Estrés Total Puntuación T | 41 | 16,1 | 255 |

| | | | | |
|--------|---------------------------|----|------|-----|
| Hombre | Salud Puntuación T | 33 | 11,1 | 297 |
| | Escolar Puntuación T | 71 | 23,9 | 297 |
| | Familiar Puntuación T | 75 | 25,3 | 297 |
| | Estrés Total Puntuación T | 65 | 21,9 | 297 |

4.1.2.3. Puntuación T Superior a 66: Sintomatología Grave Asociada al

Estrés.

El sujeto percibe un número elevado de estresores en la interacción diaria con su entorno, estos pueden ser sucesos, problemas, demandas y preocupaciones.

Como se contempla en la Tabla #8: el 3,9 % de los estudiantes de cuarto puntuaron por encima de 66 puntos en la escala total; 5,8 %, de quinto; y 9,2 %, de sexto; así como el 3,5 %, de mujeres; y 8,8 %, de hombres. Por tanto, el puntaje indica que presentaron problemas asociados al estrés.

- Estudiantes de Cuarto Año de Escolaridad. El 1,7 % (n=3) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”, lo que significaría que los sujetos presentan alteraciones fisiológicas.

El 8,4 % (n=15) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de estrés en el ámbito “escolar”, lo que provocaría un bajo rendimiento escolar.

El 4,5 % (n=8) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de estrés en el ámbito “familiar”, las dificultades en el relacionamiento con sus padres, hermanos y familia extendida producen alto estrés familiar.

El 3,9 % (n=7) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de “estrés total”, ello provoca inadaptación socioemocional y podría desembocar en un cuadro de ansiedad o depresión.

- Estudiantes de Quinto Año de Escolaridad. El 4,2 % (n=8) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”;

el 4,8 % (n=9), en el ámbito “escolar”; el 16,4 % (n=31), en el ámbito “familiar”; y el 5,8 % (n=11), en “estrés total”.

- Estudiantes de Sexto Año de Escolaridad. El 4,9 % (n=9) presenta un puntaje que indica sintomatología grave de estrés en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; el 8,1 % (n=15), en el ámbito “escolar”; el 21,2 % (n=39), en el ámbito “familiar”; y el 9,2 % (n=17), en “estrés total”.

Tabla #8

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad- Puntuación T >= 66

| Sintomatología grave de estrés | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|-------|
| Curso | Puntuación T >= 66 | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Cuarto | Salud Puntuación T | 3 | 1,7 | 179 |
| | Escolar Puntuación T | 15 | 8,4 | 179 |
| | Familiar Puntuación T | 8 | 4,5 | 179 |
| | Estrés Total Puntuación T | 7 | 3,9 | 179 |
| Quinto | Salud Puntuación T | 8 | 4,2 | 189 |
| | Escolar Puntuación T | 9 | 4,8 | 189 |
| | Familiar Puntuación T | 31 | 16,4 | 189 |
| | Estrés Total Puntuación T | 11 | 5,8 | 189 |
| Sexto | Salud Puntuación T | 9 | 4,9 | 184 |
| | Escolar Puntuación T | 15 | 8,1 | 184 |
| | Familiar Puntuación T | 39 | 21,2 | 184 |
| | Estrés Total Puntuación T | 17 | 9,2 | 184 |

De la misma forma, la Tabla #9 contiene el porcentaje de los estudiantes por sexo con una puntuación mayor a 66 puntos, lo que indica una sintomatología grave de estrés.

- Estudiantes de Sexo Femenino. El 1,6 % (n=4) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 5,9 % (n=15), en el ámbito “escolar”; el 10,6 % (n=27), en el ámbito “familiar”; y el 3,5 % (n=9), en “estrés total”.
- Estudiantes de Sexo Masculino. El 5,4 % (n=16) no presenta problemas de estrés significativo en el ámbito “problemas de salud y psicosomáticos”; así como el 8,1 % (n=24), en el ámbito “escolar”; el 17,2 % (n=51), en el ámbito “familiar”; y el 8,8 % (n=26), en “estrés total”.

Tabla #9

Nivel de Estrés Cotidiano Infantil por Sexo- Puntuación T >= 66

| Sintomatología grave de estrés | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|-------|
| Sexo | Puntuación T >= 66 | Frecuencia | Porcentaje del Total (%) | Total |
| Mujer | Salud Puntuación T | 4 | 1,6 | 255 |
| | Escolar Puntuación T | 15 | 5,9 | 255 |
| | Familiar Puntuación T | 27 | 10,6 | 255 |
| | Estrés Total Puntuación T | 9 | 3,5 | 255 |
| Hombre | Salud Puntuación T | 16 | 5,4 | 297 |
| | Escolar Puntuación T | 24 | 8,1 | 297 |
| | Familiar Puntuación T | 51 | 17,2 | 297 |
| | Estrés Total Puntuación T | 26 | 8,8 | 297 |

**4.1.3. Estadísticos Descriptivos de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos en su Dimensión
Dependencia e Independencia de Campo**

Por lo que se refiere a los estilos cognitivos, se observa en la Tabla #10 que, por un lado, el 43,3 % (n=239) de los evaluados presenta un estilo “Dependiente de campo”, ello significa que procesarían la información de una manera integral considerando el contexto de esta para el desarrollo de una actividad. Por otro lado, el 56,7 % (n=313) presenta un estilo “Independiente de campo”, es decir, que tenderían a descomponer la información disponible e implementar una nueva estructura propia para la realización de una tarea o actividad.

Tabla #10

Distribución de la Muestra de Estudiantes por Estilo Cognitivo DIC

| | Frecuencia | Porcentaje (%) | Porcentaje válido (%) | Porcentaje acumulado (%) |
|------------------------|------------|----------------|-----------------------|--------------------------|
| Dependiente de campo | 239 | 43,3 | 43,3 | 43,3 |
| Independiente de campo | 313 | 56,7 | 56,7 | 100,0 |
| Total | 552 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. DIC- Dependencia-Independencia de Campo

El porcentaje de estudiantes con un estilo dependiente de campo es de 43,5 % en cuarto, 30,5 % en quinto y 25,9 % en sexto. En cambio, el porcentaje de evaluados con un estilo independiente de campo es de 24,0 % en cuarto, 37,1 % en quinto y 39,0 % en sexto.

A propósito de la proporción de estudiantes por estilo cognitivo y año de escolaridad, los resultados coinciden con los fundamentos teóricos de Thompson y O’Brien, (1991); Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977) (como se cita en Woolfolk y Margetts, 2013) quienes sostuvieron que los niños y niñas mayores y estudiantes de edad madura son más independientes de campo que los niños más pequeños, lo que apoya la noción de que el estilo cognitivo no es estable, sino que sufre cambios lentos y progresivos, como se constata en la Tabla #11 .

Tabla #11

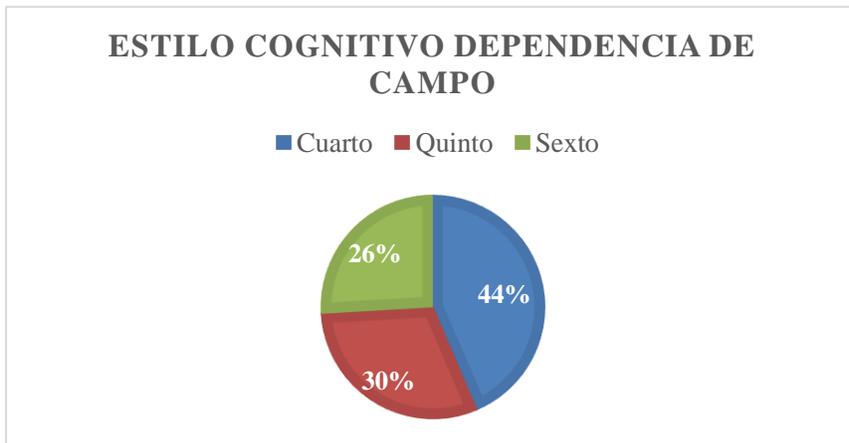
Estilos Cognitivos DIC por Año de Escolaridad

| | | Estilo cognitivo dependencia e independencia de campo por Curso | | | | Total |
|---------------------|---------------------------|---|--------|-------|------|-------|
| | | Curso | | | | |
| | | Cuarto | Quinto | Sexto | | |
| Estilo Cognitivo | Dependiente de campo | Recuento | 104 | 73 | 62 | 239 |
| | | % dentro de Estilo Cognitivo | 43,5 | 30,5 | 25,9 | 100,0 |
| | Independiente de campo | Recuento | 75 | 116 | 122 | 313 |
| | | % dentro de Estilo Cognitivo | 24,0 | 37,1 | 39,0 | 100,0 |
| Total | | Recuento | 179 | 189 | 184 | 552 |
| | | % dentro de Estilo Cognitivo | 32,4 | 34,2 | 33,3 | 100,0 |

Como se observa en la Figura #1, en la parte inferior, el porcentaje de estudiantes que presentan un estilo cognitivo “Dependiente de campo” es 43,5 % (n=104) en estudiantes de cuarto año; 30,5 % (n=73), en estudiantes de quinto año; y 25,9% (n=62), en estudiantes de sexto año.

Figura #1

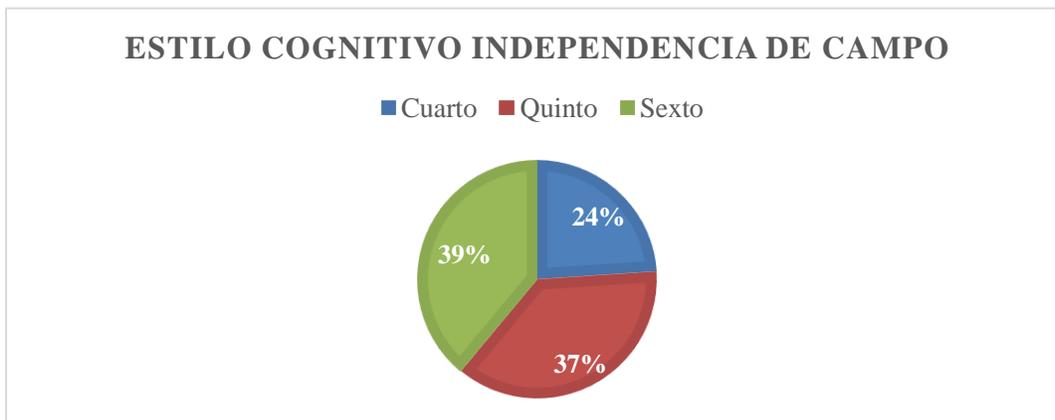
Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo dependiente de campo por curso



Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que presentan un estilo cognitivo “Independiente de campo” es 24,0% (n=75) en estudiantes de cuarto año; 37,1% (n=116), en estudiantes de quinto año; y 39,0 % (n=122), en estudiantes de sexto año. Esto se observa en la siguiente Figura #2.

Figura #2

Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo independiente de campo por curso



En relación con el sexo, los diferentes estudios han mostrado que existe una diferencia en la aptitud para desenmascarar figuras. Asimismo, hay una propensión hacia la dependencia de campo en las mujeres y hacia la independencia de campo en los hombres.

Tal como se observa en la Tabla #12, a pesar de que la bibliografía indica que las mujeres presentan una mayor tendencia a la dependencia de campo, la muestra poseía una tendencia contraria. Con respecto al sexo masculino, los resultados concuerdan con las referencias literarias. Para facilitar la visualización y la interpretación de los resultados, se presentan las Figuras #3 y #4, debajo de la Tabla #12.

Tabla #12

Estilos Cognitivos DIC por Sexo

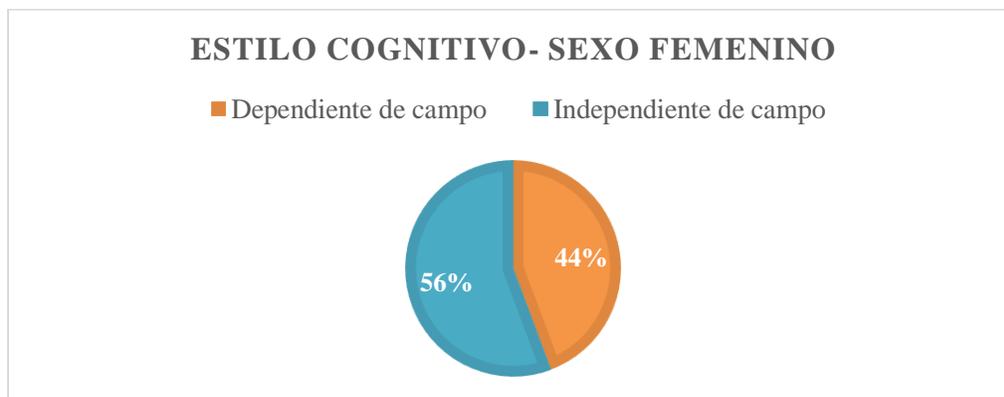
| Estilo cognitivo dependencia e independencia de campo por sexo | | | | | |
|--|---------------------------|---------------------------------|-------|--------|-------|
| | | | Sexo | | Total |
| | | | Mujer | Hombre | |
| Estilo Cognitivo | Dependiente de campo | Recuento | 113 | 126 | 239 |
| | | % dentro de Estilo Cognitivo | 47,3 | 52,7 | 100,0 |
| | | % dentro de Sexo | 44,3 | 42,4 | 43,3 |
| | Independiente de campo | Recuento | 142 | 171 | 313 |
| | | % dentro de Estilo Cognitivo | 45,4 | 54,6 | 100,0 |
| | | % dentro de Sexo | 55,7 | 57,6 | 56,7 |

| | | | | |
|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| Total | Recuento | 255 | 297 | 552 |
| | % dentro de Estilo Cognitivo | 46,2 | 53,8 | 100,0 |
| | % dentro de Sexo | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Se advierte en la Figura #3 que, del total de 255 estudiantes del sexo femenino, el 55,7 % (n=142), que comprende a la mayoría de las estudiantes, tiende a presentar un estilo cognitivo independiente de campo. El 44,3 % (n=113) restante representa a quienes tienden a presentar un estilo cognitivo dependiente de campo.

Figura #3

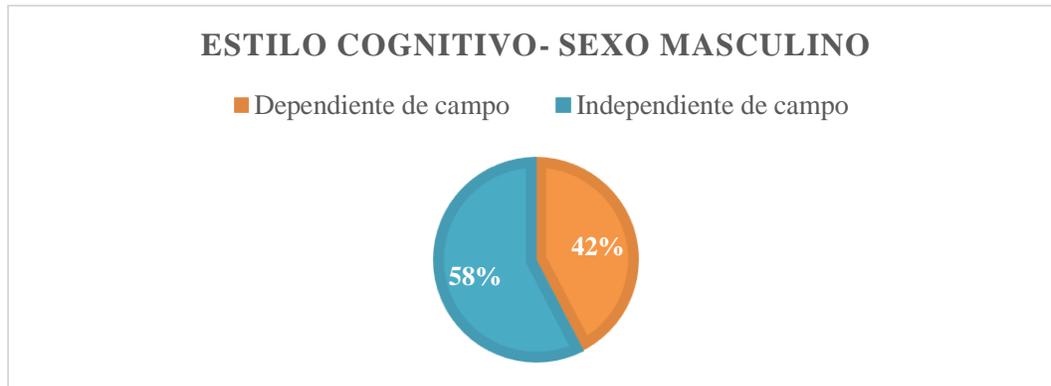
Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo por sexo femenino



Del total de 297 estudiantes, el 57,6 % (n=171), que comprende a la mayoría, presenta una tendencia a la independencia de campo mientras que el 42,4 % (n=126) tiende a presentar dependencia de campo.

Figura #4

Porcentaje de estudiantes con un estilo cognitivo por sexo masculino



Del total de 297 estudiantes, el 58 % (n=172), que comprende a la mayoría, presenta una tendencia a la independencia de campo. En cambio, el 42 % (n=125) restante tiende a presentar dependencia de campo.

4.1.4. Medidas de Tendencia Central

Las medidas “media”, “mediana” y “moda” representan posiciones centrales del conjunto de datos de una variable, en torno a las cuales los datos tienden a agruparse. Esta categorización permite estudiar el comportamiento de los datos y resumir la totalidad en un solo valor.

A continuación, se incluyen las definiciones de cada una de las medidas de tendencia central, rescatadas del libro *Psicología*, publicado el año 2006 por David Myers:

- Media o media aritmética: promedio aritmético de una distribución, obtenido por la suma de los valores individuales y la división por el número de valores que la integran (p. 43).
- Mediana: valor intermedio en una distribución; la mitad de los valores están por encima de ella y la otra mitad por debajo (p. 43).

- Moda: puntuación que se presenta con más frecuencia en una distribución (p. 43).

4.1.4.1. Cálculo de Medidas de Tendencia Central de la Variable de Estudio:

Estrés Cotidiano Infantil.

4.1.4.1.1. Estrés Cotidiano Infantil por Año de Escolaridad por Subescala.

A continuación, se expone los valores de “Media” “Mediana” y “Moda”, que proporcionan un resumen de la información de una variable de acuerdo con la distribución de la muestra.

De la Tabla #13 se extrae la siguiente información acerca del puntaje obtenido de cuarto año de escolaridad:

- Salud. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 46,69. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 46,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 39, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Escolar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,14. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 49,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 49, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Familiar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,47. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 50,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 50, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Total. Se observa que el puntaje representativo “media”, es de 49,32. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 50,00. El valor que

se presenta con mayor frecuencia “moda” es 47, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

Tabla #13

Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala

| | | | Cuarto año de escolaridad | | | |
|--------|---|----------|---------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Curso | | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total |
| | | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T |
| Cuarto | N | Válido | 179 | 179 | 179 | 179 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Media | 46,69 | 51,14 | 51,47 | 49,32 |
| | | Mediana | 46,00 | 49,00 | 50,00 | 50,00 |
| | | Moda | 39 | 49 | 50 | 47 |

De la Tabla #14 se extrae la siguiente información del puntaje obtenido de quinto año de escolaridad:

- Salud. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 47,38. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 48,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 41, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Escolar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,98. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 49,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 54, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

- Familiar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 52,80. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 51,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 51, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Total. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 50,78. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 50,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 52, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

Tabla #14

Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala

| Quinto año de escolaridad | | | | | | |
|---------------------------|---|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Curso | | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total |
| | | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T |
| Quinto | N | Válido | 189 | 189 | 189 | 189 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Media | 47,38 | 51,98 | 52,80 | 50,78 |
| | | Mediana | 48,00 | 49,00 | 51,00 | 50,00 |
| | | Moda | 41 | 54 | 51 | 52 |

De la Tabla #15 se extrae la siguiente información acerca del puntaje obtenido de sexto año de escolaridad:

- Salud. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 48,19. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 47,00. El valor que

- se presenta con mayor frecuencia “moda” es 42, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Escolar. Se observa que el puntaje representativo “media”, es de 50,85. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 48,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 48, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
 - Familiar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 54,16. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 53,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 53, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
 - Total. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,13. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 51,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 46, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

Tabla #15

Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala

| | | Sexto Año de Escolaridad | | | | |
|-------|---|--------------------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Curso | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total | |
| | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | |
| Sexto | N | Válido | 184 | 184 | 184 | 184 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Media | 48,19 | 50,85 | 54,16 | 51,13 |
| | | Mediana | 47,00 | 48,00 | 53,00 | 51,00 |
| | | Moda | 42 | 48 | 53 | 46 |

4.1.4.1.2. Estrés Cotidiano Infantil por Sexo por Subescala.

Seguidamente se describe la información acerca de la distribución de la muestra ante la variable, se divide por sexo.

De la Tabla #16 se extrae la siguiente información acerca del puntaje obtenido del sexo femenino:

- Salud. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 46,89. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 45,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 51, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Escolar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 50,71. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 49,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 48, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Familiar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,40. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 51,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 51, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Total. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 49,21. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 50,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 47, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

Tabla #16

Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil por Subescala Sexo Femenino

| | | | Sexo femenino | | | |
|-------|---|----------|---------------|------------|------------|-----------------|
| Sexo | | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés |
| | | | Puntuación | Puntuación | Puntuación | Total |
| | | | T | T | T | Puntuación T |
| Mujer | N | Válido | 255 | 255 | 255 | 255 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Media | 46,89 | 50,71 | 51,40 | 49,21 |
| | | Mediana | 45,00 | 49,00 | 51,00 | 50,00 |
| | | Moda | 51 | 48 | 51 | 47 |

De la Tabla #17 se extrae la siguiente información acerca del puntaje obtenido del sexo masculino:

- Salud. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 47,89. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 48,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 54, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Escolar. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,86. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 49,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 49, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.
- Familiar. Se observa que el puntaje representativo “media”, es de 54,04. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 53,00. El valor que

se presenta con mayor frecuencia “moda” es 43, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

- Total. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 51,46. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 52,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 52, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “estrés total” en la distribución.

Tabla #17

Estadísticos de Tendencia Central Estrés Cotidiano Infantil por Subescala Sexo Masculino

| | | | Sexo masculino | | | |
|--------|---|----------|----------------|------------|------------|-----------------|
| Sexo | | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés |
| | | | Puntuación | Puntuación | Puntuación | Total |
| | | | T | T | T | Puntuación T |
| Hombre | N | Válido | 297 | 297 | 297 | 297 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Media | 47,89 | 51,86 | 54,04 | 51,46 |
| | | Mediana | 48,00 | 49,00 | 53,00 | 52,00 |
| | | Moda | 54 | 49 | 43 | 52 |

4.1.4.2. Cálculo de Medidas de Tendencia Central de la Variable de Estudio:

Estilos Cognitivos.

La Tabla #18 contiene información sobre la posición de los datos de la variable, resumiendo en un valor la distribución de todos ellos, correspondiente a cuarto, quinto y sexto año de escolaridad.

- Estudiantes de cuarto año de escolaridad. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 9,94. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 9,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 7, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “dependencia/independencia” en la distribución.
- Estudiantes de quinto año de escolaridad. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 12,84. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 13,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 16, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “dependencia/independencia” en la distribución.
- Estudiantes de sexto año de escolaridad. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 13,23. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 14,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 14, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “dependencia/ independencia” en la distribución.

Tabla #18

Estadísticos de Tendencia Central Estilo Cognitivo por Curso

| Puntaje total CEFT por curso | | | |
|------------------------------|---------|----------|------|
| Cuarto | N | Válido | 179 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 9,94 |
| | Mediana | | 9,00 |
| | Moda | | 7 |

| | | | |
|--------|---------|----------|-------|
| Quinto | N | Válido | 189 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 12,84 |
| | Mediana | | 13,00 |
| | Moda | | 16 |
| Sexto | N | Válido | 184 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 13,23 |
| | Mediana | | 14,00 |
| | Moda | | 14 |

La información en cuanto a los datos representativos de la variable, según la distribución de la muestra por sexo, está incluida en la Tabla #19.

- Estudiantes de sexo femenino. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 11,79. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 12,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 13, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “dependencia/independencia” en la distribución.
- Estudiantes de sexo masculino. Se observa que el puntaje representativo “media” es de 12,24. En cuanto al índice de posición, el valor central de la distribución “mediana” es 13,00. El valor que se presenta con mayor frecuencia “moda” es 14, lo que indica que no se manifiestan problemas significativos de “dependencia/ independencia” en la distribución.

Tabla #19

Estadísticos de Tendencia Central Estilo Cognitivo Por Sexo

| Puntaje Total CEFT por sexo | | | |
|-----------------------------|---------|----------|-------|
| Mujer | N | Válido | 255 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 11,79 |
| | Mediana | | 12,00 |
| | Moda | | 13 |
| Hombre | N | Válido | 297 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 12,24 |
| | Mediana | | 13,00 |
| | Moda | | 14 |

4.1.5. Medidas de Dispersión

El “rango”, la “desviación estándar” y la “varianza” son medidas que tienen como propósito cuantificar la variabilidad de los valores de una distribución respecto al valor central calculado. Si el grado de dispersión es elevado, la posición central es menos representativa de los datos; por ello, estas categorías permiten estimar la confiabilidad de las medidas de tendencia central. A continuación, se define cada medida:

- Rango: diferencia entre los valores más altos y más bajos de una distribución (Myers, 2006, p. 43).
- Desviación estándar: variación de los resultados respecto de la media (Myers, 2006, p. 44).

- Varianza: medida de la mayor o menor dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética. Cuanto mayor sea la varianza, mayor dispersión existirá; por tanto, menor representatividad tendrá la media aritmética (Ruiz y Sánchez, 2006, p. 18).

4.1.5.1. Cálculo de Medidas de Dispersión de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil.

Con el fin de entender el comportamiento de la distribución de los datos, se explica los datos exhibidos en las tablas donde se observa que los valores de la desviación típica, la varianza y el rango son elevados; por ello, se entiende que la distribución de la población de los tres cursos es muy dispersa.

De la Tabla #20 se extrae la siguiente información respecto al cuarto año de escolaridad, por subescalas:

- Salud. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 8,559, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 73,261. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 43. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Escolar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 8,698, lo que significa que las variaciones existentes

- en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 75,649. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 37. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Familiar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 9,259, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 85,734. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 42. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
 - Total. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/ típica” es de 8,789, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media. 77,254. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de

48. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

Tabla #20

Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala

| Cuarto Año de Escolaridad | | | | | | |
|---------------------------|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
| Curso | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total | |
| | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | |
| Cuarto | N | Válido | 179 | 179 | 179 | 179 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Error estándar de la media | ,640 | ,650 | ,692 | ,657 | |
| | Desv. Desviación | 8,559 | 8,698 | 9,259 | 8,789 | |
| | Varianza | 73,261 | 75,649 | 85,734 | 77,254 | |
| | Rango | 43 | 37 | 42 | 48 | |
| | Mínimo | 33 | 37 | 36 | 31 | |
| | Máximo | 76 | 74 | 78 | 79 | |

De la Tabla #21 se extrae la siguiente información respecto a quinto año de escolaridad, por subescalas:

- Salud. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 8,325, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable

- respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 69,301. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 35. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Escolar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 7,934, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 62,946. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 37. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
 - Familiar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/ típica” es de 11,423, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 130,491. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 46. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

- Total. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/ típica” es de 8,572, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media. 73,472. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 42, al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

Tabla #21

Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala

| Quinto Año de Escolaridad | | | | | | |
|---------------------------|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
| Curso | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total | |
| | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | |
| Quinto | N | Válido | 189 | 189 | 189 | 189 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Error estándar de la media | ,606 | ,577 | ,831 | ,623 | |
| | Desv. Desviación | 8,325 | 7,934 | 11,423 | 8,572 | |
| | Varianza | 69,301 | 62,946 | 130,49 | 73,472 | |
| | Rango | 35 | 37 | 46 | 42 | |
| | Mínimo | 34 | 37 | 36 | 33 | |
| | Máximo | 69 | 74 | 82 | 75 | |

De la Tabla #22 se extrae la siguiente información respecto a sexto año de escolaridad, por subescalas:

- Salud. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/ típica” es de 9,287, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 86,242. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 38. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Escolar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/ típica” es de 8,900, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 79,212. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 39. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Familiar. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 11,173, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media.

Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 124,844. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 43. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

- Total. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 10,026, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media. 100,514. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 43. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

Tabla #22

Estadísticos de Dispersión Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala

| Sexto Año de Escolaridad | | | | | | |
|--------------------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
| Curso | | Salud | Escolar | Familiar | Estrés Total | |
| | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T | |
| Sexto | N | Válido | 184 | 184 | 184 | 184 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | |
|----------------------------|--------|--------|---------|---------|
| Error estándar de la media | ,685 | ,656 | ,824 | ,739 |
| Desv. Desviación | 9,287 | 8,900 | 11,173 | 10,026 |
| Varianza | 86,242 | 79,212 | 124,844 | 100,514 |
| Rango | 38 | 39 | 43 | 43 |
| Mínimo | 35 | 35 | 37 | 35 |
| Máximo | 73 | 74 | 80 | 78 |

4.1.5.2. Cálculo de Medidas de Dispersión de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos.

De la Tabla #23 se extrae la siguiente información en lo que concierne a cuarto año de escolaridad, por subescalas:

- Estudiantes de cuarto año de escolaridad. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 4,492, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 20,182. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 18. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.
- Estudiantes de quinto año de escolaridad. La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 4,491, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas

respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 20,166. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 18. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

- Estudiantes de sexto año de escolaridad: La diferencia promedio entre las observaciones alrededor de la media “desviación estándar/típica” es de 4,917, lo que significa que las variaciones existentes en la distribución de la población son muy dispersas respecto de la media. Con el propósito de determinar si la media es una medida representativa del conjunto de datos, se utilizó la “varianza”. Se constata una gran dispersión de los valores de la variable respecto a la media aritmética, por lo que existe menor representatividad de la media 24,180. Finalmente, la diferencia entre la puntuación mayor y la menor “rango” es de 24. Al alcanzar un valor significativamente más elevado que la desviación estándar/típica, indica que los datos están más dispersos.

Tabla #23

Medidas de dispersión de estilos cognitivos por curso

| | | Puntaje Total CEFT | |
|--------|---|----------------------------|--------|
| Cuarto | N | Válido | 179 |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Error estándar de la media | ,336 |
| | | Desv. Desviación | 4,492 |
| | | Varianza | 20,182 |
| | | Rango | 18 |

| | | | |
|--------|--------|----------------------------|--------|
| | Mínimo | | 3 |
| | Máximo | | 21 |
| Quinto | N | Válido | 189 |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Error estándar de la media | ,327 |
| | | Desv. Desviación | 4,491 |
| | | Varianza | 20,166 |
| | | Rango | 18 |
| | | Mínimo | 3 |
| | Máximo | 21 | |
| Sexto | N | Válido | 184 |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Error estándar de la media | ,363 |
| | | Desv. Desviación | 4,917 |
| | | Varianza | 24,180 |
| | | Rango | 24 |
| | | Mínimo | 0 |
| | | Máximo | 24 |

4.1.6. Medidas de Distribución

La “asimetría” y “curtosis” son medidas que permiten identificar la manera en que los valores se apartan o se aglomeran en torno al valor central, de acuerdo con su frecuencia y su representación gráfica.

- **Asimetría.** Se denomina asimetría a la falta de simetría en la distribución, es decir, cuando el número de valores a ambos lados del eje perpendicular trazado por el valor central, son los mismos y con idéntica frecuencia. La asimetría puede ser positiva, o a la derecha, y negativa, o a la izquierda, dependiendo donde se encuentre un mayor número de valores (y/o frecuencias) (Pérez, 2010, p. 33).

- Curtosis. Es una medida del grado de cuántos valores atípicos hay. Una curtosis positiva indica que los datos muestran más valores atípico extremos que una distribución normal. Una curtosis negativa indica que los datos exhiben menos valores atípicos extremos que una distribución normal (Sánchez, 2021).

Cu >0 distribución leptocúrtica

Cu =0 distribución mesocúrtica

Cu <0 distribución platicúrtica

4.1.6.1. Cálculo de Medidas de Distribución de la Variable de Estudio: Estrés Cotidiano Infantil.

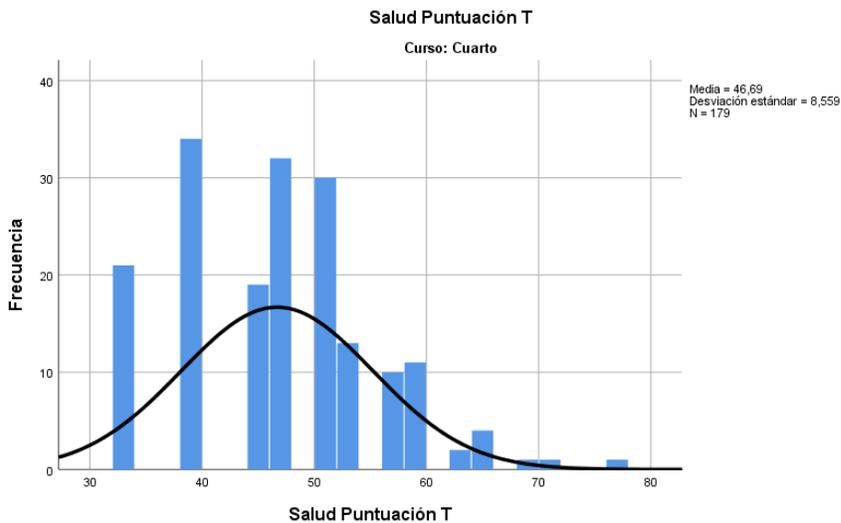
En la Tabla #24 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de cuarto año de escolaridad, con respecto a la subescala salud, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a ($,365$). El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico ($,182$), es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a ($,145$). El valor es positivo. Se advierten más valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es leptocúrtica.

Se incluye la Figura #5 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #5

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Salud



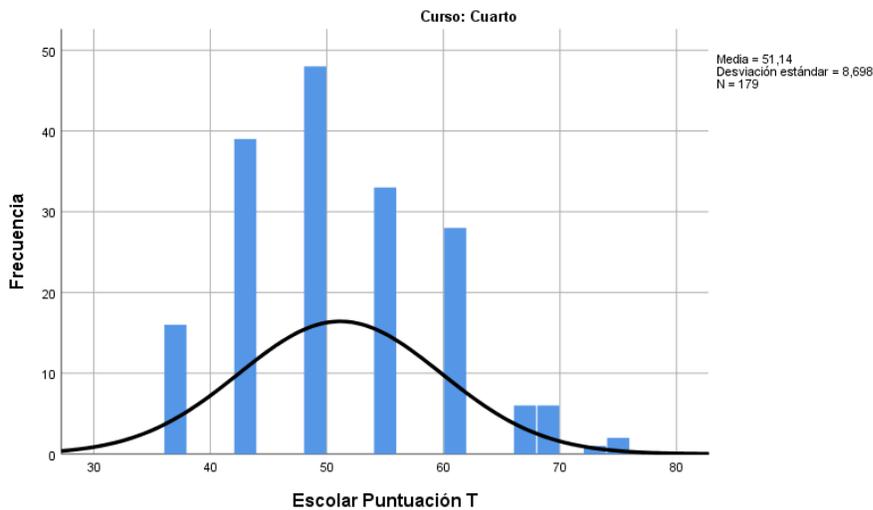
Con respecto a la subescala escolar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #24, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de cuarto año de escolaridad:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,343)$. El valor es positivo. Al no ser superior al doble de su error típico $(,182)$, no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a $(-,461)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente figura para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #6

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Escolar



Con respecto a la subescala familiar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #24, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de cuarto año de escolaridad:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,399)$. El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico $(,182)$, es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a $(-,325)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente figura para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #7

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de cuarto- subescala Familiar

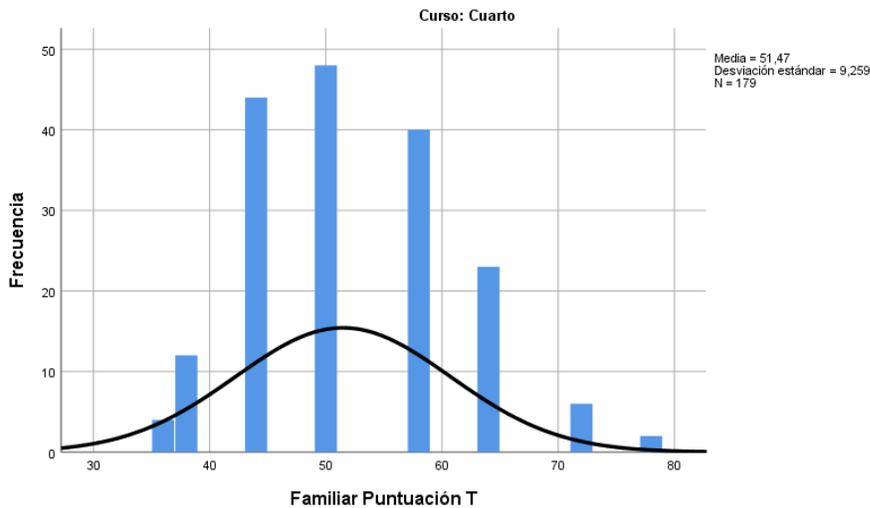


Tabla #24

Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Cuarto por Subescala

| | | Estadísticos | | | |
|--------|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Curso | | | Salud | Escolar | Familiar |
| | | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T |
| Cuarto | N | Válido | 179 | 179 | 179 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 |
| | Asimetría | | ,365 | ,343 | ,399 |
| | Error estándar de asimetría | | ,182 | ,182 | ,182 |
| | Curtosis | | ,145 | -,461 | -,325 |
| | Error estándar de curtosis | | ,361 | ,361 | ,361 |

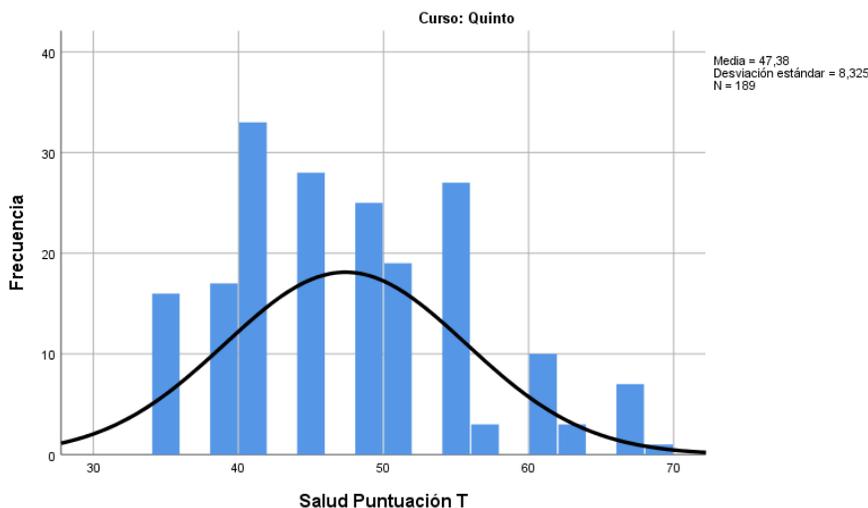
En la Tabla #25 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de quinto año de escolaridad, con respecto a la subescala salud, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,501)$. El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico $(,177)$, es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el valor del coeficiente de curtosis es igual a $(-,177)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente Figura #8 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #8

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Salud



Con respecto a la subescala escolar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #25, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de quinto año de escolaridad:

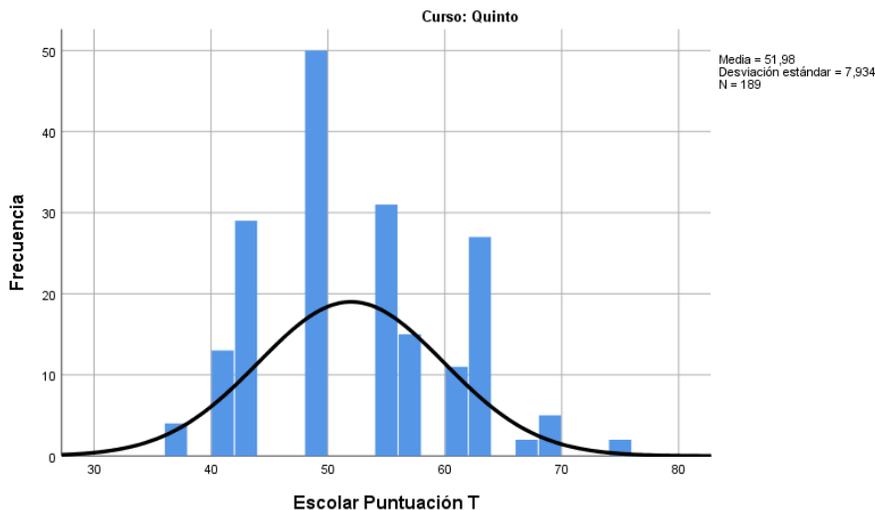
Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,299)$. El valor es positivo. Al no ser superior al doble de su error típico $(,177)$, no es significativo; por lo tanto, la distribución es

asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a (-,573). El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente figura para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #9

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Escolar



Con respecto a la subescala familiar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #25, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de quinto año de escolaridad:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a (,634). El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico (,177), es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a (,345). El valor es positivo. Se advierten

más valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es leptocúrtica. Se incluye la siguiente Figura #10 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #10

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de quinto- subescala Familiar

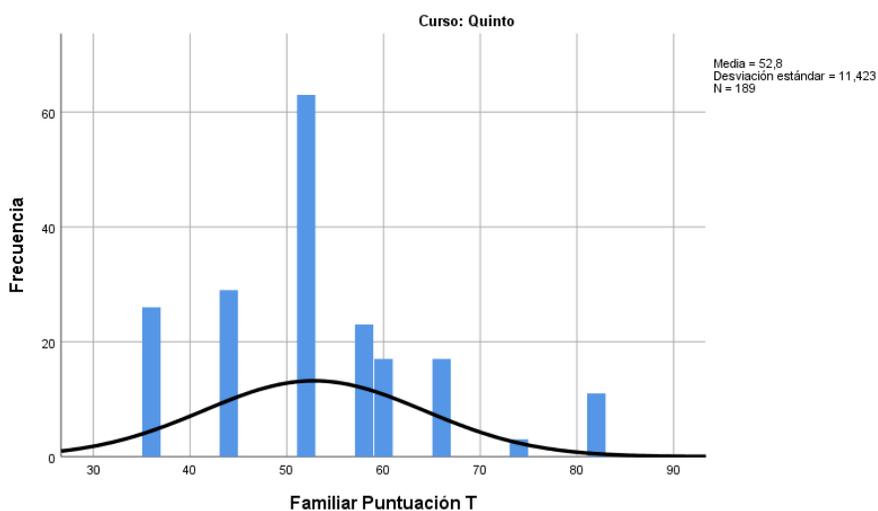


Tabla #25

Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Quinto por Subescala

| Estadísticos | | | | | |
|--------------|-----------------------------|------------|------------|------------|------|
| Curso | | Salud | Escolar | Familiar | |
| | | Puntuación | Puntuación | Puntuación | |
| | | T | T | T | |
| Quinto | N | Válido | 189 | 189 | 189 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 |
| | Asimetría | | ,501 | ,299 | ,634 |
| | Error estándar de asimetría | | ,177 | ,177 | ,177 |
| | Curtosis | | -,177 | -,573 | ,345 |
| | Error estándar de curtosis | | ,352 | ,352 | ,352 |

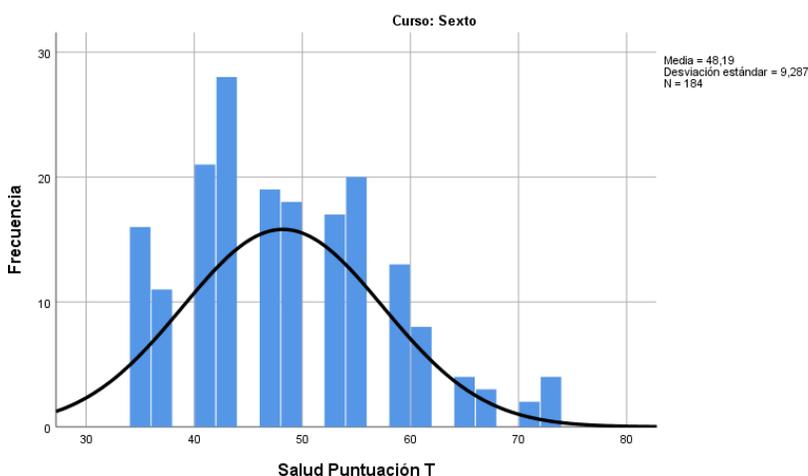
En la Tabla #26 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de sexto año de escolaridad, con respecto a la subescala salud, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a ($,565$). El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico ($,179$), es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a ($-,178$). El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Por otro lado, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la Figura #11 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #11

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Salud



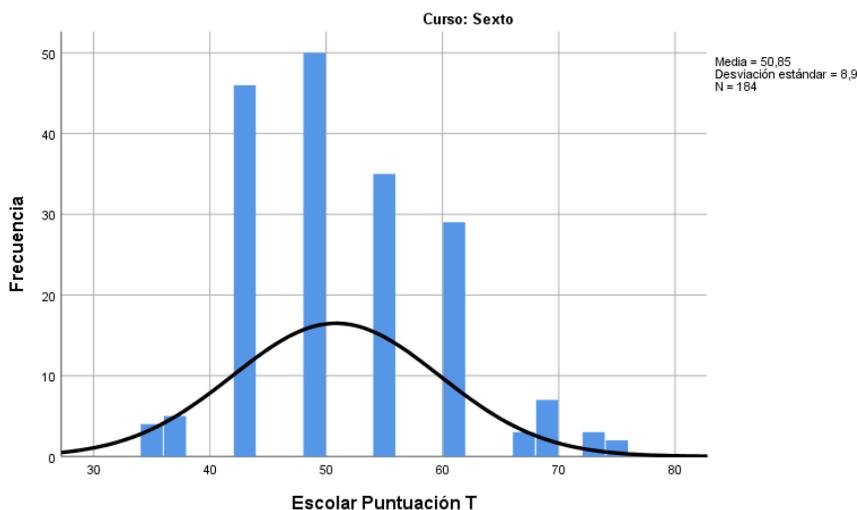
Con respecto a la subescala escolar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #26, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de sexto año de escolaridad:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,486)$. El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico $(,179)$, es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a $(-,364)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente Figura #12 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #12

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Escolar



Con respecto a la subescala familiar, en relación a las medidas de distribución, información contenida en la Tabla #26, se interpreta lo siguiente del puntaje de los estudiantes de sexto año de escolaridad:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,416)$. El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico $(,179)$, es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien

la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a (-,542). El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la siguiente figura para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #13

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil de sexto- subescala Familiar

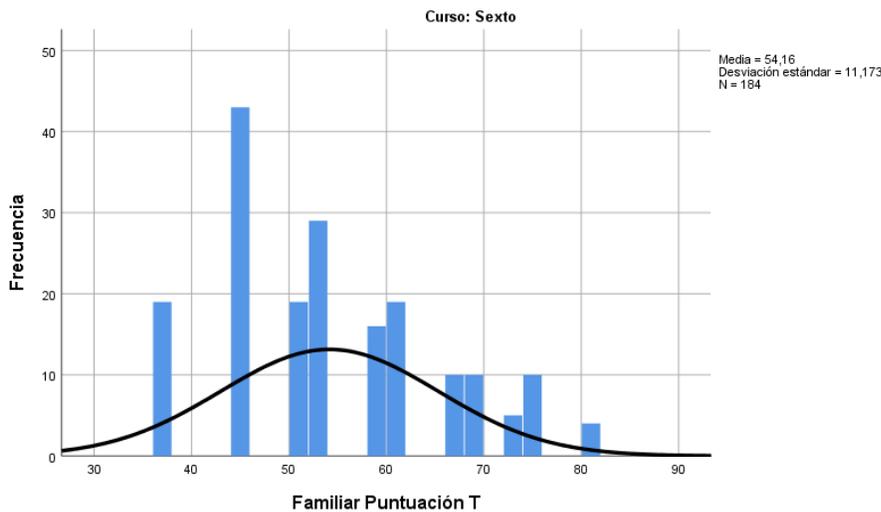


Tabla #26

Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil de Sexto por Subescala

| | | Estadísticos | | | |
|-------|-----------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| Curso | N | | Salud | Escolar | Familiar |
| | | | Puntuación T | Puntuación T | Puntuación T |
| Sexto | N | Válido | 184 | 184 | 184 |
| | | Perdidos | 0 | 0 | 0 |
| | Asimetría | | ,565 | ,486 | ,416 |

| | | | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| Error estándar de asimetría | ,179 | ,179 | ,179 |
| Curtosis | -,178 | -,364 | -,542 |
| Error estándar de curtosis | ,356 | ,356 | ,356 |

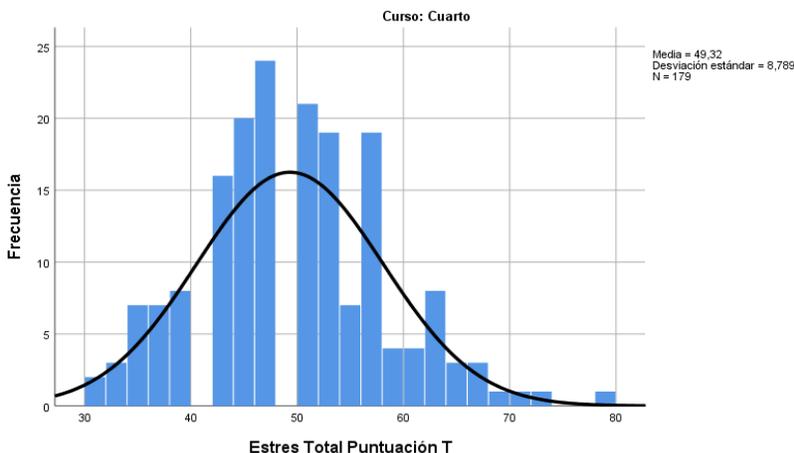
Finalmente, se dan a conocer los valores de las medidas de distribución de la sumatoria de las escalas anteriores, esto es la “puntuación global o total” de estrés cotidiano infantil.

En la Tabla #27 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de cuarto año de escolaridad, con respecto a los valores de estrés cotidiano infantil total, por ello se interpreta lo siguiente: Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a ($,281$). El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico ($,182$), no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a ($,177$). El valor es positivo. Se advierten más valores atípicos extremos que en una distribución normal.

Finalmente, la geometría del histograma es leptocúrtica. Se incluye la Figura #14 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #14

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de cuarto



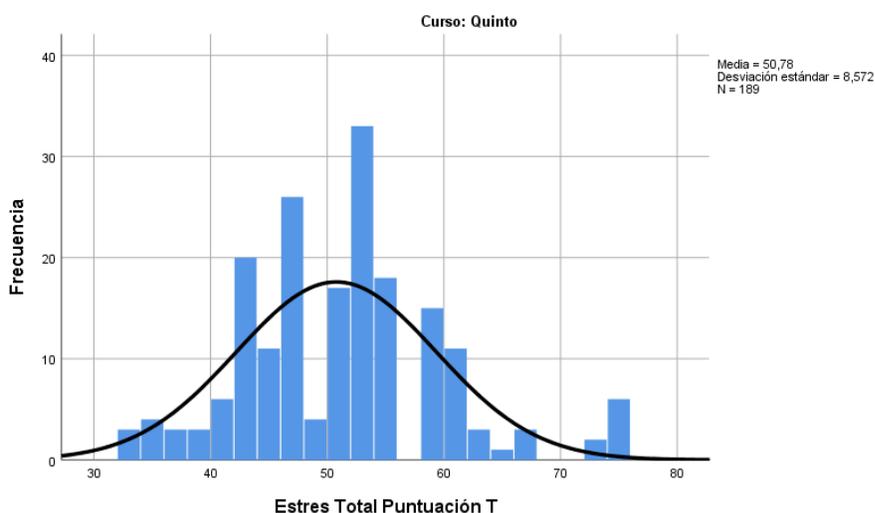
En la Tabla #27 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de quinto año de escolaridad, con respecto a los valores de estrés cotidiano infantil total, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a ($,590$). El valor es positivo. Al ser superior al doble de su error típico ($,177$), es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a ($,801$). El valor es positivo. Se advierten más valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es leptocúrtica.

Se incluye la Figura #15 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #15

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de quinto



En la Tabla #27 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de sexto año de escolaridad, con respecto a los valores de estrés cotidiano infantil total, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,331)$. El valor es positivo. Al no ser superior al doble de su error típico $(,179)$, no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a $(-,452)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la Figura #16 para representar gráficamente la distribución de los datos de la subescala en torno al valor central.

Figura #16

Distribución de los datos de estrés cotidiano infantil total de sexto

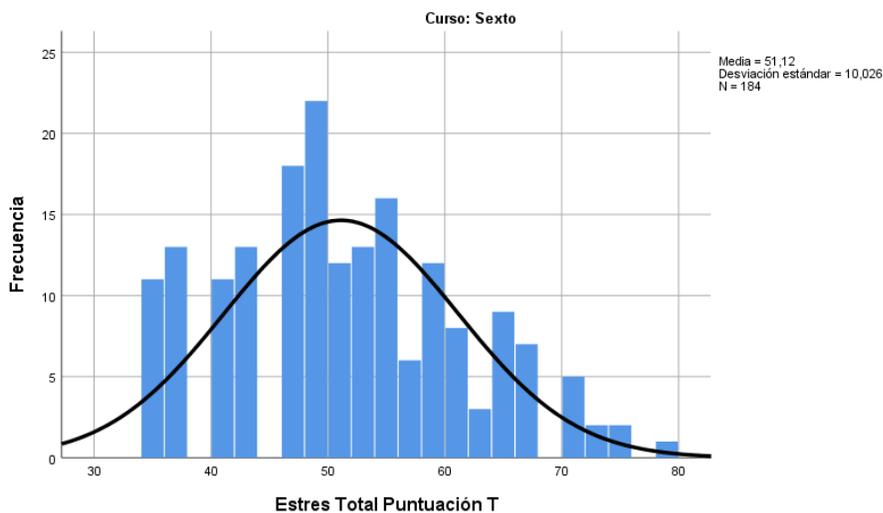


Tabla #27

Estadísticos de Distribución de Estrés Cotidiano Infantil por Curso

| Estrés Total Puntuación T | | | |
|---------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| Cuarto | N | Válido | 179 |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Asimetría | ,281 |
| | | Error estándar de asimetría | ,182 |
| | | Curtosis | ,177 |
| | | Error estándar de curtosis | ,361 |
| | Quinto | N | Válido |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Asimetría | ,590 |
| | | Error estándar de asimetría | ,177 |
| | | Curtosis | ,801 |
| | | Error estándar de curtosis | ,352 |
| Sexto | | N | Válido |
| | | Perdidos | 0 |
| | | Asimetría | ,331 |
| | | Error estándar de asimetría | ,179 |
| | | Curtosis | -,452 |
| | | Error estándar de curtosis | ,356 |

4.1.6.2. Cálculo de Medidas de Distribución de la Variable de Estudio: Estilos Cognitivos en su Dimensión Dependencia e Independencia de Campo.

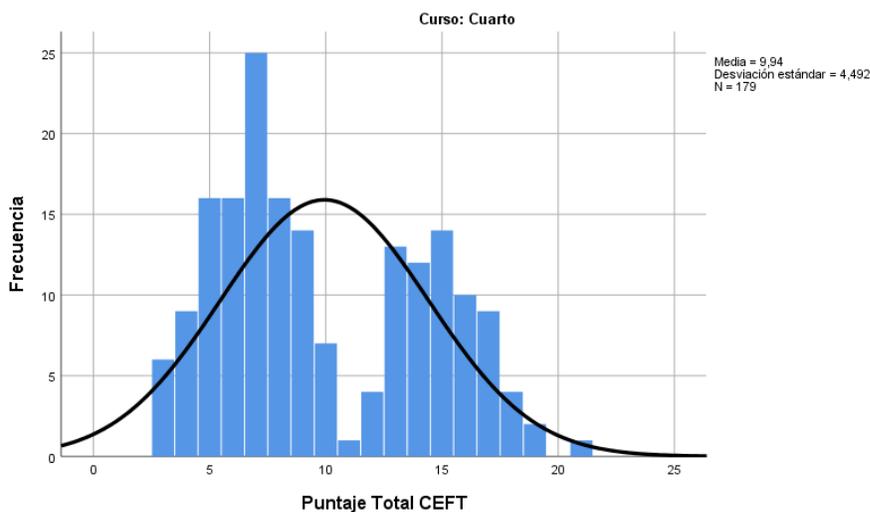
En la Tabla #28 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de cuarto año de escolaridad, con respecto a los estilos cognitivos, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(,364)$. El valor es positivo. Al no ser superior al doble de su error típico $(,182)$, no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la izquierda, el extremo más largo apunta hacia la derecha. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a $(-1,119)$. El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la Figura #17 para representar gráficamente la distribución de los datos en torno al valor central.

Figura #17

Distribución de los datos de estilos cognitivos de cuarto



En la Tabla #28 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de quinto año de escolaridad, con respecto a los estilos cognitivos, por ello se interpreta lo siguiente:

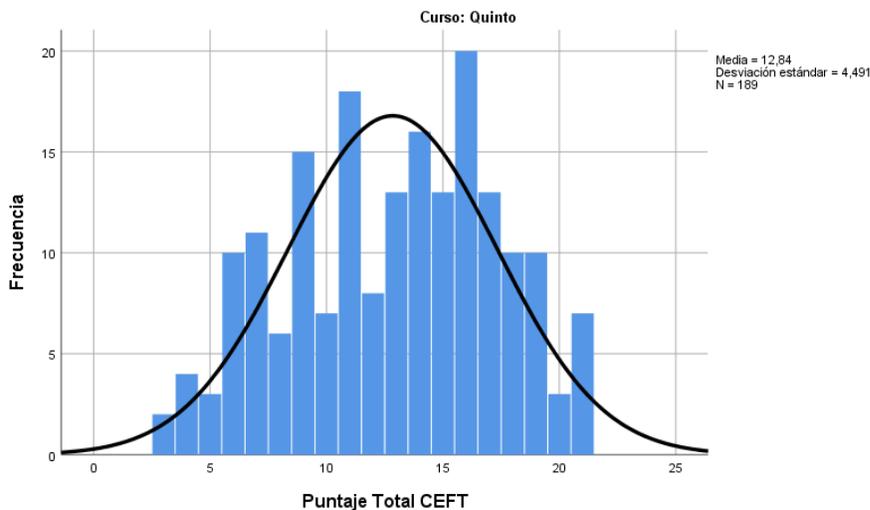
Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a $(-,177)$. El valor es negativo. Al no ser superior al doble de su error típico $(,177)$, no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la derecha, el extremo más largo

apunta hacia la izquierda. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a (-,847). El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la Figura #18 para representar gráficamente la distribución de los datos en torno al valor central.

Figura #18

Distribución de los datos de estilos cognitivos de quinto



En la Tabla #28 se aprecian las medidas de distribución de los estudiantes de sexto año de escolaridad, con respecto a los estilos cognitivos, por ello se interpreta lo siguiente:

Por un lado, el coeficiente de asimetría es igual a (-,408). El valor es negativo. Al no ser superior al doble de su error típico (,179), no es significativo; por lo tanto, la distribución es asimétrica. Si bien la mayoría de los valores se concentran hacia la derecha, el extremo más largo apunta hacia la izquierda. Por otro lado, el coeficiente de curtosis es igual a (-,378). El valor es negativo. Se advierten menos valores atípicos extremos que en una distribución normal. Finalmente, la geometría del histograma es platicúrtica.

Se incluye la Figura #19 para representar gráficamente la distribución de los datos en torno al valor central.

Figura #19

Distribución de los datos de estilos cognitivos de sexto

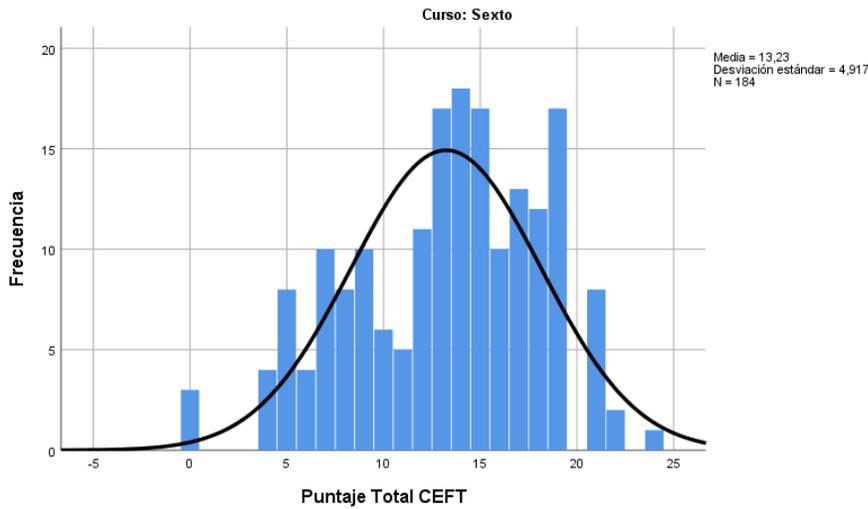


Tabla #28

Estadísticos de Distribución de Estilos Cognitivos por Curso

| | | Puntaje Total CEFT | |
|--------|-----------------------------|--------------------|--------|
| Cuarto | N | Válido | 179 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Asimetría | | ,364 |
| | Error estándar de asimetría | | ,182 |
| | Curtosis | | -1,119 |
| Quinto | N | Válido | 189 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Asimetría | | -,177 |
| | Error estándar de asimetría | | ,177 |
| | Curtosis | | -,847 |
| Sexto | N | Válido | 184 |
| | | Perdidos | 0 |

| | |
|-----------------------------|-------|
| Asimetría | -,408 |
| Error estándar de asimetría | ,179 |
| Curtosis | -,378 |
| Error estándar de curtosis | ,356 |

4.2. Estadística Inferencial

4.2.1. Prueba de bondad de ajuste a la Normal

La distribución de una muestra es normal si los valores tienden a agruparse alrededor de un punto central “media”. La representación gráfica que formaría sería la de una campana simétrica, caracterizada por valores bajos, medios y altos conocida como “campana de Gauss”.

Para estudiar el comportamiento de los valores en cuanto a si su distribución es próxima a un valor central y debido a que la muestra es superior a 50 casos, se empleará la prueba estadística Kolmogorov- Smirnov.

Las hipótesis de normalidad a aprobar o rechazar de acuerdo con el nivel de significación son:

Hipótesis nula (H_0): un valor de $p > 0.05$ significa que la muestra sigue una distribución normal, ya que no hay diferencias significativas en la distribución.

Hipótesis alterna (H_1): un valor de $p < 0.05$ significa que la muestra no sigue la distribución normal, ya que hay diferencias significativas en la distribución.

“El nivel de significación que usaremos será de 0.05 (margen de error del 5%), si el valor es inferior a 0.05 se rechaza la H_0 y nos quedaremos con H_1 , afirmando que la distribución de la muestra no sigue la normal” (Galindo, 2020, p. 37).

A fin de determinar la normalidad de los valores obtenidos de las variables estrés cotidiano infantil y estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo, tras la

aplicación del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil y el Test de Figuras Enmascaradas para niños y niñas respectivamente, se aplicó la prueba de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov.

En la Tabla #29 se encuentran los siguientes resultados: ($p \leq 0,05$, $K-S = ,000$) dado que el valor de p es menor a $0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que la distribución de los valores no se aproxima a la distribución normal. Por lo tanto, para continuar con el análisis se emplearon estadísticos no paramétricos, los que no requieren que los datos de las variables se ajusten a la distribución normal.

Tabla #29

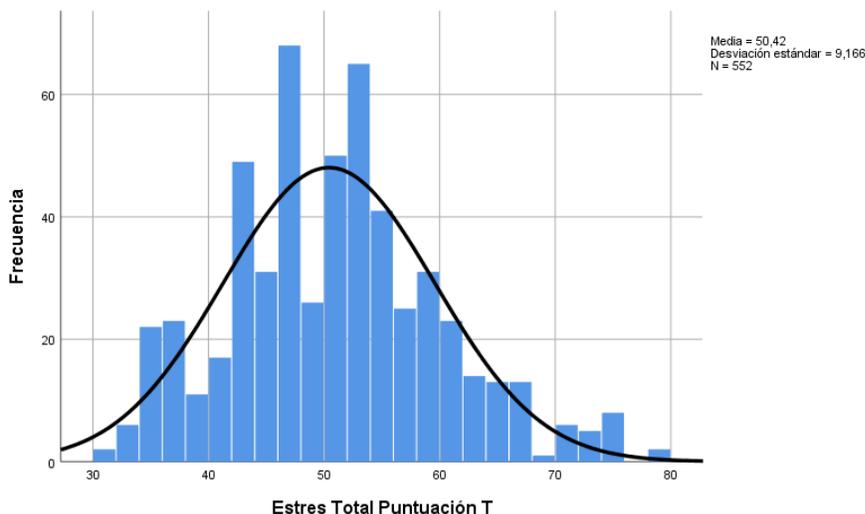
Prueba de distribución normal de las variables

| Kolmogorov-Smirnov ^a | | | |
|---------------------------------|-------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Estrés Total | ,060 | 552 | ,000 |
| Puntaje Total CEFT | ,096 | 552 | ,000 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

Figura #20

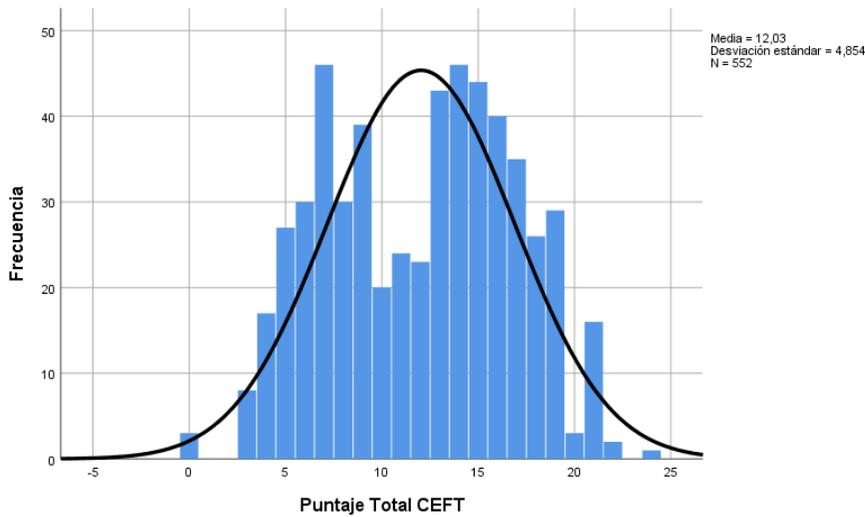
Prueba de distribución normal de la variable estrés cotidiano infantil total



El valor obtenido ($p = .000$) es inferior al valor crítico permitido ($0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto confirma la existencia de diferencias significativas en la distribución de la muestra con respecto a la variable, por ello no sigue la normal.

Figura #21

Prueba de distribución normal de la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo



4.2.2. *Análisis de Homogeneidad de Varianzas*

La homogeneidad u homocedasticidad de varianzas es una de las propiedades más relevantes de bondad de ajuste que un conjunto de valores debe cumplir para poder ser analizado con un determinado modelo estadístico. La prueba encargada del análisis de la homogeneidad es la de Levene, en esta se calcula la diferencia absoluta entre el valor y la mediana de su grupo de cada dato.

La prueba de Levene tiene como hipótesis nula la igualdad de varianzas. De manera que si el p valor de la prueba (sig.) es mayor que $0,05$, asumiremos que las varianzas son iguales; por tanto, existiría “homocedasticidad” (hipótesis nula). En cambio, si es p valor es igual o menor que

0,05, asumiremos varianzas diferentes; en consecuencia, habría “heterocedasticidad” (hipótesis alternativa) (Tomás-Sábado, 2009, p.91).

En la Tabla #30 se observan las diferencias de medias según la variable “curso”, para la variable “estrés cotidiano infantil”. Los datos son los siguientes: $F(2, 549) = 3,335$; $p = ,036$. El valor p es menor al nivel de significancia establecido ($0,036 > 0,05$), lo que indica que las varianzas de los grupos no fueron homogéneas.

Para la variable “estilos cognitivos”, en su dimensión dependencia e independencia de campo, los datos son los siguientes: $F(2, 549) = 0,354$; $p = 0,702$. El valor p es mayor al nivel de significancia establecido ($0,702 > 0,05$), lo que indica que las varianzas de los grupos fueron homogéneas.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de homogeneidad de varianzas. Se empleará el test de comparaciones post-hoc de Games Howell.

Tabla #30

Prueba de homogeneidad de varianza

| Prueba de homogeneidad de varianza | | | | | |
|------------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
| | | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Estrés Total | Se basa en la media | 3,335 | 2 | 549 | ,036 |
| Puntuación T | Se basa en la mediana | 3,317 | 2 | 549 | ,037 |
| | Se basa en la mediana y con gl ajustado | 3,317 | 2 | 544,952 | ,037 |

| | | | | | |
|---------------|---|-------|---|---------|------|
| | Se basa en la media recortada | 3,332 | 2 | 549 | ,036 |
| Puntaje Total | Se basa en la media | ,354 | 2 | 549 | ,702 |
| CEFT | Se basa en la mediana | ,173 | 2 | 549 | ,841 |
| | Se basa en la mediana y con gl ajustado | ,173 | 2 | 526,218 | ,841 |
| | Se basa en la media recortada | ,330 | 2 | 549 | ,719 |

4.2.2.1. Contraste no paramétrico de homogeneidad de dos o más muestras

La prueba de Kruskal-Wallis es una prueba de contraste que se utiliza para comparar la localización de más de dos grupos independientes respecto a una variable, donde la hipótesis nula plantea que las medias de las muestras son iguales; al mismo tiempo, constituye una alternativa al Análisis de Varianza Simple (ANOVA de un factor) cuando no se cumplen los supuestos paramétricos.

Al igual que en el ANOVA, inicialmente se dispone de J muestras aleatorias e independientes extraídas de J poblaciones. El objetivo es determinar si los promedios de las J poblaciones son idénticos o hay al menos uno que difiere de los demás. Para ello se plantea una hipótesis nula sobre las funciones de probabilidad de las J poblaciones o, puesto que el estadístico de contraste se basa en la asignación de rangos a las puntuaciones observadas, sobre las medianas de las J poblaciones (Rial y Varela,2008, p.153).

En relación con la variable estrés cotidiano infantil, según el año de escolaridad, se observa en la Tabla #31 que el valor de H de Kruskal Wallis es 2,967; el grado de libertad, $gl= 2$; y un coeficiente de $p= ,227$.

Debido a que el valor p es mayor al nivel de significancia de 0.05, se concluye que con un nivel de significación del 5%, el nivel de estrés cotidiano infantil es semejante entre los tres años de escolaridad.

Tabla #31

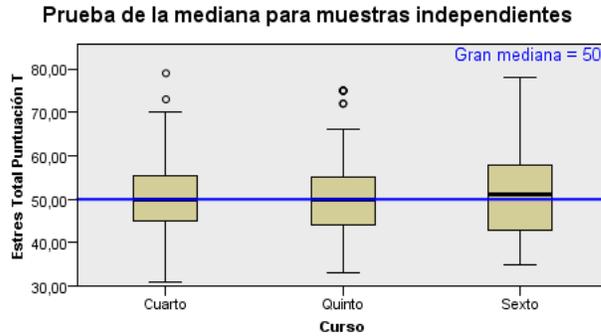
Prueba de Kruskal Wallis por Curso

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| | Estrés Total Puntuación T |
| H de Kruskal-Wallis | 2,967 |
| gl | 2 |
| Sig. asintótica | ,227 |
| a. Prueba de Kruskal Wallis | |
| b. Variable de agrupación: Curso | |

Tal como se observa en la Figura #22, el valor de p (Sig. asintót.) ,048 es mayor que 0,05. Entonces, se aprueba la hipótesis nula y se concluye que las medianas son homogéneas ello permite asumir que los grupos pertenecen a una misma población.

Figura #22

Prueba de la mediana de la variable estrés cotidiano infantil por curso



| | |
|---|--------|
| N total | 552 |
| Mediana | 50,000 |
| Estadístico de contraste | 6,057 |
| Grados de libertad | 2 |
| Sig. asintótica (prueba bilateral) | ,048 |

En relación con la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo, según el año de escolaridad, se observa en la Tabla #32 que el valor de H de Kruskal Wallis es 49,495; el grado de libertad, $gl= 2$; y un coeficiente de $p= ,000$.

Debido a que el valor p es menor al 0.05, con un nivel de significación del 5%, el tipo de estilo cognitivo en su dimensión dependencia e independencia de campo difiere entre los tres años de escolaridad.

Tabla #32

Prueba de Kruskal Wallis por Curso

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | |
|---------------------------------------|--------|
| Puntaje Total CEFT | |
| H de Kruskal-Wallis | 49,495 |

| | |
|-----------------|------|
| gl | 2 |
| Sig. asintótica | ,000 |

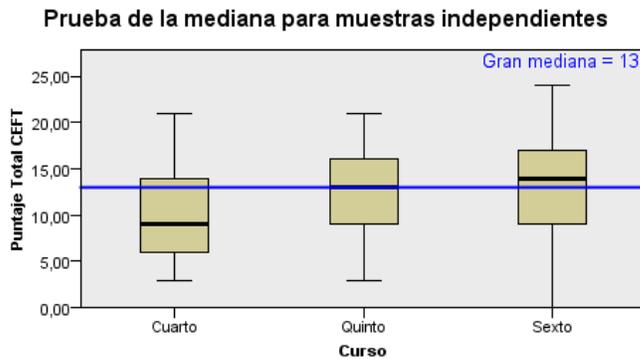
a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Curso

El valor de p (Sig. asintót.) ,000 es menor que 0,05. Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las medianas no son todas iguales, los grupos no pertenecen a una misma población.

Figura #23

Prueba de la mediana de la variable estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo por curso



| | |
|---|--------|
| N total | 552 |
| Mediana | 13,000 |
| Estadístico de contraste | 24,332 |
| Grados de libertad | 2 |
| Sig. asintótica (prueba bilateral) | ,000 |

Posterior a la aplicación de la prueba de Kruskal Wallis, se realizó el análisis de la comparación de los grupos independientes por curso:

4.2.3. Pruebas de comparaciones múltiples Post hoc

La prueba Games-Howell tiene distintas finalidades: contrastar la hipótesis nula de igualdad de medias, realizar comparaciones múltiples de las diferencias de los grupos sin asumir varianzas iguales y estimar entre qué límites se encuentra la verdadera diferencia entre las medias de los grupos. Se determina qué promedios difieren en cada grupo, para ello se genera una matriz donde se indica con un asterisco las medias que son diferentes significativamente a un nivel de significancia del 5%, coeficiente 0,05.

4.2.3.1. Comparación de la Variable de Estudio por Año de escolaridad: Estrés Cotidiano Infantil.

De la Tabla #33 se extrae la siguiente información:

- Cuarto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el cuarto año de escolaridad y los que cursan quinto es de -1,454. El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando menor estrés. El valor de significación es de $p = ,245$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el cuarto año de escolaridad y los que cursan sexto es de -1,801.

El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando menor estrés. El valor de significación es de $p = ,164$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

- Quinto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el quinto año de escolaridad y los que cursan cuarto es de 1,454. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando mayor estrés. El valor de significación es de $p = ,245$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el quinto año de escolaridad y los que cursan sexto es de $-,347$. El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando menor estrés. El valor de significación es de $p = ,931$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

- Sexto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el sexto año de escolaridad y los que cursan cuarto es de 1,801. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando mayor estrés. El valor de significación es de $p = ,164$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estrés cotidiano infantil entre los estudiantes que cursan el sexto año de escolaridad y los que cursan quinto es de $,347$. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando mayor estrés. El valor de significación es de $p = ,931$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla #33

Comparación de las Variables Estrés Cotidiano Infantil por Año de escolaridad

| Comparaciones múltiples | | | | | | | |
|---------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|------|-------------------------------|-----------------|
| Games-Howell | | | | | | | |
| Variable dependiente | (I) Curso | (J) Curso | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Estrés Total Puntuación T | Cuarto | Quinto | -1,454 | ,906 | ,245 | -3,59 | ,68 |
| | | Sexto | -1,801 | ,989 | ,164 | -4,13 | ,53 |
| | Quinto | Cuarto | 1,454 | ,906 | ,245 | -,68 | 3,59 |
| | | Sexto | -,347 | ,967 | ,931 | -2,62 | 1,93 |
| | Sexto | Cuarto | 1,801 | ,989 | ,164 | -,53 | 4,13 |
| | | Quinto | ,347 | ,967 | ,931 | -1,93 | 2,62 |

4.2.3.2. Comparación de la Variable de Estudio por Año de escolaridad:

Estilos Cognitivos en su Dimensión Dependencia e Independencia de Campo.

De la Tabla #34 se extrae la siguiente información:

- Cuarto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el cuarto año de escolaridad y los que cursan quinto es de -2,903. El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando predominantemente un estilo

cognitivo dependiente de campo. El valor de significación es de $p = ,000$, el cual es menor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el cuarto año de escolaridad y los que cursan sexto es de $-3,295$. El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando predominantemente un estilo cognitivo dependiente de campo. El valor de significación es de $p = ,000$, el cual es menor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa.

- Quinto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el quinto año de escolaridad y los que cursan cuarto es de $2,903$. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando predominantemente un estilo cognitivo independiente de campo. El valor de significación es de $p = ,000$, el cual es menor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el quinto año de escolaridad y los que cursan sexto es de $-,392$.

El valor negativo indica que los primeros obtuvieron una puntuación menor en la prueba, presentando predominantemente un estilo cognitivo dependiente de campo en comparación con los que de sexto año. El valor de significación es de $p = ,701$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias no es estadísticamente significativa.

- Sexto año de escolaridad

Los análisis mostraron que la diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el sexto año de escolaridad y los que cursan cuarto es de 3,295. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando predominantemente un estilo cognitivo independiente de campo. El valor de significación es de $p = ,000$, el cual es menor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa.

La diferencia de las medias en el puntaje de estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo entre los estudiantes que cursan el sexto año de escolaridad y los que cursan quinto es de ,392. El valor positivo indica que los primeros obtuvieron una puntuación mayor en la prueba, presentando predominantemente un estilo cognitivo independiente de campo. El valor de significación es de $p = ,701$, el cual es mayor a $,005$. Esto último significa que la diferencia de medias no es estadísticamente significativa.

Tabla #34

Comparación de las Variables Estilos Cognitivos por Año de escolaridad

| Comparaciones múltiples | | | | | | | |
|-------------------------|-----------|-------------|----------------------------|-------------|------|-------------------------------|-----------------|
| Games-Howell | | | | | | | |
| Variable dependiente | (I) Curso | (J) Curso o | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| | Cuarto | Quinto | -2,903* | ,468 | ,000 | -4,01 | -1,80 |

| | | | | | | | | |
|------------|--|--------|---------|--------|------|-------|-------|------|
| Puntaje | | Sexto | -3,295* | ,494 | ,000 | -4,46 | -2,13 | |
| Total CEFT | | Quinto | Cuarto | 2,903* | ,468 | ,000 | 1,80 | 4,01 |
| | | | Sexto | -,392 | ,488 | ,701 | -1,54 | ,76 |
| | | Sexto | Cuarto | 3,295* | ,494 | ,000 | 2,13 | 4,46 |
| | | | Quinto | ,392 | ,488 | ,701 | -,76 | 1,54 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

4.2.4. Contraste de Hipótesis

4.2.4.1. Coeficiente de Correlación de Spearman

El coeficiente de correlación de Spearman (Rho) es una prueba no paramétrica que mide la asociación entre dos variables. Se recomienda utilizar el coeficiente de correlación de Spearman cuando los datos presentan valores extremos o distribuciones no normales.

“Los valores próximos a 1 indican una correlación fuerte y positiva mientras que los valores próximos a -1 indican una correlación fuerte y negativa. Los valores próximos a 0 indican que no hay correlación lineal” (Tomás, 2009, p. 104).

Para medir la asociación entre las dos variables se utilizó la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6}{n(n^2 - 1)} \sum_{i=1}^n d_i^2$$

Donde:

r_s : Coeficiente de correlación de Spearman

d_i : $(x_i - y_i)$ diferencia entre el rango del dato i en la variable 1 (x_i) y el rango del dato i en la variable 2 (y_i)

n : número de datos

Según Miller y Freund en el año 2019, una correlación de Spearman con un valor absoluto de ρ mayor a 0,7 indica una correlación fuerte, mientras que un valor absoluto de ρ menor a 0,3 indica una correlación débil y los valores intermedios se consideran correlaciones moderadas, como se expone a continuación:

| Grado de Correlación | Significado |
|---|-------------------------------|
| $\rho = 1$ | Correlación positiva perfecta |
| $\rho > 0.7$ | Correlación positiva fuerte |
| Valores entre $\rho \geq 0.3$ y $\rho \leq 0.7$ | Correlación positiva moderada |
| $\rho < 0.3$ | Correlación positiva débil |
| $\rho = 0$ | No existe correlación |
| $\rho < - 0.3$ | Correlación negativa débil |
| Valores entre $\rho \geq - 0.3$ y $\rho \leq - 0.7$ | Correlación negativa moderada |
| $\rho > - 0.7$ | Correlación negativa fuerte |
| $\rho = - 1$ | Correlación negativa perfecta |

Tomando en cuenta la información mencionada, así como los valores y los significados de la tabla, se ha encontrado que la correlación de la presente Tesis de Grado arroja un valor de $\rho = -0,001$, lo que significa que dicha correlación entre las dos variables es débil, y que los cambios en una variable no se relacionan significativamente con los cambios en la otra variable.

| Grado de Correlación | Significado |
|----------------------|-----------------------|
| $\rho = -,001$ | Correlación muy débil |

La aplicación del coeficiente Spearman Brown permitió realizar el análisis de la correlación entre el estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo.

La correlación fue negativa, no lineal y no significativa debido a que es próxima a 0; además, el valor de p bilateral es de (*,972*), el cual es superior al nivel de significancia (*0,05*), considerando un 95% de confianza.

Esto se evidencia en la Tabla #35.

Al obtener un valor p mayor al nivel de significancia, se concluye que la correlación no es estadísticamente significativa (valor $p > \alpha$). Por tanto, se rechaza la hipótesis planteada (H_1), que establece la existencia de una relación significativa entre el estrés cotidiano infantil y los estilos cognitivos en su dimensión de dependencia e independencia de campo.

Es así que se acepta la hipótesis nula (H_0), que establece que no existe relación entre las variables.

Tabla #35

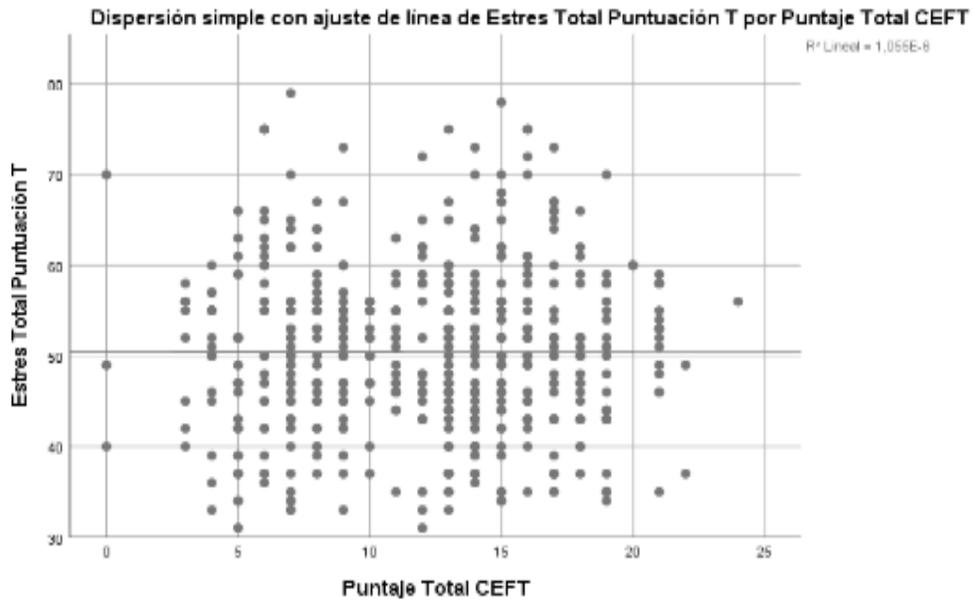
Correlación Rho de Spearman

| | | | Estrés Total Puntuación T | Puntaje Total CEFT |
|--------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Rho de Spearman | Estrés Total Puntuación T | Coeficiente de correlación | 1,000 | -,001 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,972 |
| | | N | 552 | 552 |
| | Puntaje Total CEFT | Coeficiente de correlación | -,001 | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | | ,972 | . | |
| N | | 552 | 552 | |

La representación gráfica en la Figura #24, acerca de la correlación entre las variables se describe a continuación: la ausencia de un patrón en los puntos de intersección y en los esquemas de relación exhiben que la asociación se encuentra ausente, la línea de tendencia permite identificar que la proximidad y el comportamiento de los datos no siguen un patrón preciso.

Figura #24

Diagrama de dispersión de la correlación entre estrés cotidiano infantil y estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo



Capítulo V

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Después de haber expuesto los resultados como consecuencia del análisis estadístico, en relación a los objetivos establecidos y la hipótesis planteada se tiene las siguientes conclusiones:

Tal como se indica en la página #136, el Coeficiente de correlación de Spearman obtenido es de: $-.001$, lo que indica que no existe una relación lineal clara, siendo la correlación débil entre las dos variables. Ello se debería a la gran variabilidad en los datos, valores atípicos o datos que se desvían significativamente (Anderson, Sweeney, Williams, 2008; Vallejo y Camacho, 2000).

Asimismo, en la aplicación de la prueba de hipótesis que utiliza el valor de p para evaluar la fuerza y la dirección de la relación entre dos variables se obtuvo un valor de p mayor que el nivel de significancia ($.972 > .05$) por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no existe una correlación significativa entre las dos variables. Por lo tanto, la retención de la hipótesis nula se justifica puesto que no se encuentra suficiente evidencia para rechazarla en favor de la hipótesis alternativa.

En segundo lugar, tanto en los 3 niveles (cuarto, quinto y sexto de primaria) como en la población total de hombres y mujeres, se sintetiza que:

En su mayoría, los y las estudiantes obtuvieron una puntuación igual o menor a 55 puntos en la escala total del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. Ello significa que más del 70% no presentan problemas de estrés significativo. Por otra parte, el porcentaje de quienes puntuaron de

la manera ya mencionada superaba al 80% en la subescala “salud”; al 65%, en la subescala “escolar”; y al 55%, con respecto a la subescala “familiar”.

Con respecto a la cantidad de estudiantes que presentaron sintomatología leve asociada al estrés, se tiene que en la escala total el porcentaje superaba al 15% en cuanto a las subescalas; la de “salud”, al 8%; la “escolar”, al 15 %; y la familiar, al 19%. El porcentaje indica la proporción de estudiantes que obtuvieron una puntuación superior a 55 puntos e inferior a 66 puntos en la prueba.

Finalmente, por lo que se refiere a la cifra de estudiantes que presentaron sintomatología grave asociada al estrés, se tiene que, en la escala total el porcentaje, era inferior al 10 % y en las subescalas “salud”, “escolar” y “familiar” no superaban el 6 %, el 9 % y el 22% respectivamente. El porcentaje indica la proporción de estudiantes que obtuvieron una puntuación igual o superior a 66 puntos en la prueba.

En tercer lugar, la tendencia de los estudiantes a presentar un estilo cognitivo dependiente de campo disminuye conforme aumenta el año de escolaridad es mayor. Es así que el porcentaje de cuarto año 43,5% es menor al de quinto 30,5% y este, a su vez, es menor al de sexto año 25,9%. Por el contrario, la tendencia a presentar un estilo cognitivo independiente de campo aumenta progresivamente, 24,0 % en cuarto año, 37,1 % en quinto año y 39,0 % en sexto año.

Los estudiantes de ambos sexos presentan predominantemente un estilo independiente de campo con un porcentaje por encima del 56%.

En cuarto lugar, la prueba de comparaciones múltiples Post hoc Games-Howell permite distinguir las diferencias de las variables “estrés cotidiano infantil” y “estilos cognitivos” en su dimensión dependencia e independencia de campo, en relación al año de escolaridad.

En cuanto a la primera variable, las diferencias son las siguientes: los estudiantes que cursan el cuarto año de escolaridad presentan menos estrés que los que cursan quinto y sexto año. Los estudiantes que cursan quinto presentan mayor estrés que los que cursan cuarto, sin embargo, presentan menor estrés que los que cursan sexto. Los estudiantes que cursan sexto presentan mayor estrés que los que cursan cuarto y quinto. Cabe mencionar que las diferencias no son estadísticamente significativas.

Por lo que se refiere a la segunda variable, las diferencias son las siguientes: entre los estudiantes pertenecientes a los tres años de escolaridad estudiados, en quinto y sexto año existe una mayor cantidad de estudiantes en los que predomina la independencia de campo que en cuarto. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

Entre los estudiantes que cursan el quinto y el sexto año, la diferencia no es estadísticamente significativa; aun así, en sexto existe una mayor cantidad de estudiantes en los que predomina la independencia de campo que en quinto.

5.2. Recomendaciones

Remitir los resultados hallados a las unidades educativas con su respectiva interpretación con el fin de que un equipo de profesionales pueda diseñar e implementar un proyecto de intervención dirigido a la disminución o eliminación de estresores cotidianos que se producen en los establecimientos y que generan malestar en los estudiantes.

Desarrollar investigaciones centradas en el estudio de la primera variable: estrés cotidiano infantil, para así detectar la prevalencia, los factores causales de estrés y su asociación con otras variables que puedan influir en el decremento del estrés, así mismo, se recomienda extender su alcance en la población de la ciudad de El Alto y de La Paz.

Realizar investigaciones sobre las posibles causales de estrés cotidiano infantil en el ámbito familiar debido a que el 16% de quinto año y 21% de sexto año presentan un puntaje que indica sintomatología grave, al igual que el 11% del total de las mujeres y el 17% del total de los hombres, ello permitiría que un profesional intervenga preventivamente reduciendo el riesgo de padecer trastornos en el estado de ánimo o problemas en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Promover prácticas respetuosas tanto en el plantel docente como en los padres de familia, disminuyendo las acciones que se constituyen como estresores cotidianos, acompañando y orientando el proceso con información basada en evidencia científica.

Promover programas de prevención e intervención en el nivel primario de las instituciones educativas para desarrollar en los estudiantes herramientas y estrategias personales que les permitan afrontar diversas situaciones desagradables o peligrosas cotidianas con el fin de prevenir moderados/ elevados niveles de estrés y sus problemas asociados, implementando y/o fortaleciendo las estrategias de afrontamiento aptas para cada edad, para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Estudiar la relación entre los estilos cognitivos y otros constructos psicológicos: Se recomienda investigar cómo la dependencia e independencia de campo se relacionan con otras variables psicológicas, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la memoria, la atención, entre otras.

Explorar la influencia de factores contextuales en los estilos cognitivos: Los estilos cognitivos pueden ser influenciados por factores contextuales, como la cultura, el ambiente, la experiencia y la educación. Se señala importante el investigar cómo estos factores influyen en la manifestación de la dependencia e independencia de campo.

Analizar la relación entre los estilos cognitivos y el desempeño académico: Se puede investigar cómo la dependencia e independencia de campo se relacionan con el desempeño académico en distintas áreas, como matemáticas, ciencias, humanidades, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Editorial ESIC.
- Anderson, D., Sweeney, D. y Williams, T. (2008). *Estadística Aplicada a los Negocios y la Economía*. Cengage.
- Avila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed
- Barnes, M. (2010). *Genes, brain and development: The neurocognition of genetic disorders [Genes, cerebro y desarrollo: la neurocognición de los desórdenes genéticos]*. Cambridge University Press.
- Buendía, J. (1993). *Eventos vitales: afrontamiento y desarrollo: un estudio sobre el estrés infantil*. Editum.
- Camargo, A. (2015). *El estilo de enseñanza: Una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de Ciencias Naturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carey, S. (2004). *A Beginner's Guide to Scientific Method*. Portland Community College.
- Casas, J. (2019). *Estilos cognitivos y de enseñanza: interacciones y estudio de variables intervinientes en profesores universitarios colombianos de química*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Céspedes, A. (2013). *El Estrés En Niños Y Adolescentes*. B Chile.
- Consejo General de la Psicología de España. (2014). *Los efectos del estrés sobre la salud en la infancia*. INFOCOPONLINE. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=5056

Córdoba, D. (2011). *Desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor en la infancia*. Editorial Innovación y Cualificación.

Correlaciones bivariadas. (10 de junio de 2021). *International Business Machines Knowledge Center*. <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/SaaS?topic=features-bivariate-correlations>

Doorman, F. (1991). *La metodología del diagnóstico en el enfoque "investigación adaptativa"*. Editorial Guaymurás

Fernández, Á. (2004). *Investigación y técnicas de mercado*. Editorial ESIC.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019). *La voz de la niñez y adolescencia: Percepción, opinión y demandas de niñas, niños y adolescentes bolivianos sobre el ejercicio de sus derechos*. Comunidad de estudios sociales y acción pública.
<https://www.unicef.org/bolivia/informes/la-voz-de-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia>

Francisco, F. B. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación*.

Galán, S., y Camacho, E. (2008). *Estrés y salud: investigación básica y aplicada*. Manual Moderno.

Galindo, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo.

Gallego, Y. (2018). *Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento* [Tesis licenciatura]. Universidad CES.

- Gómez, E., & Noriega, S. (2017). *Estrés cotidiano infantil y estilos de aprendizaje en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución educativa Modelo Trujillo*. UNITRU.
- Goodenough, D. (2009). *Historia del constructo Dependencia de Campo*. En Bertini, M., Pizzamiglio, L., Wapner, S. (Ed.) *Dependencia de campo en teoría, investigación, y aplicación psicológica*. Routledge.
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, Á., Taborda-Chaurra, J., Tobón-Vásquez, G., & Zuluaga-Valencia, J. (2022). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo de estudiantes universitarios del área de Manizales*. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 13-26. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.2>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Editorial Paidotribo.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios*. El Nacional.
- Icart, M., Fuentelsaz, C. y Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Universidad de Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.-a). *Bolivia: niñas, niños y adolescentes, de 5 a 17 años por trabajo peligroso, según sexo, grupo de edad y área, 2016 y 2019*. Ministerio de planificación del desarrollo. Recuperado el 03 de noviembre de 2022 de <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-sociales/empleo-mercado-laboral/enacuadros-estadisticos/>

Instituto Nacional de Estadística. (s.f.-b). *Bolivia: distribución de las personas que realizan el trabajo del hogar, según actividad del hogar, 2016*. Ministerio de planificación del desarrollo. Recuperado el 03 de noviembre de 2022 de <https://www.ine.gob.bo/index.php/encuesta-de-hogares-seguridad/>

Instituto Nacional de Estadística. (s.f.-c). *Bolivia: niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años que realizan una actividad laboral o trabajo, por grupo de horas laborales semanales, según categoría, 2016 y 2019*. Ministerio de planificación del desarrollo. Recuperado el 02 de noviembre de 2022 de <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-sociales/empleo-mercado-laboral/enna-cuadros-estadisticos/>

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Bolivia: proyecciones de población de ambos sexos, por departamento según edades simples, 2012-2022*. <https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/>

Miller, G., Freund, J. (2019). *Estadística para Investigadores*.

Morris, Ch., Maisto, A., Ortiz, M. (2005). *Introducción a la psicología*. Pearson Educación.

Mshelia, A. (2008). *Cognición, cultura y Dependencia- Independencia de campo*. Author House

Myers, D. (2006). *Psicología*. Edición Médica Panamericana.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. Limusa.

Nina, P. (2013). *Estresores cotidianos y su relación con el afrontamiento en niños de 8-12 años del hogar José Soria de La Paz*. [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio institucional.

- Osorio, J. (2022). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo, autoconcepto, y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de medicina*. Universidad Antonio Nariño
- Pacheco, V. (2015). *Estrés en la infancia: evaluación e intervención educativa* [Tesis de Grado, Universidad de Granada].
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40405/Pacheco_Almiron_Veronica_Maria.pdf?sequence=1
- Palacio, C., Tobón, J., Toro, D. y Vicuña, J. (2018). *El Estrés escolar en la Infancia: Una reflexión Teórica*. Cuadernos de Neuropsicología, 12 (2), DOI: 10.7714/CNPS/12.2.206
- Pérez, M., & Reyes, M. y. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Biblioteca de aula.
- Peréz, R. (2010). *Nociones básicas de estadística*. Universidad de Oviedo.
- Quispe, A. (2004). *Evaluación socioeconómica de programas de desarrollo*. Plaza y Valdés
- Ramos, J.M. (2006). *Evaluación del estilo cognitivo «Dependencia/independencia de campo» en el contexto de los problemas de ansiedad*. *Clínica y Salud*, 17 (1), 31-49
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613873002>
- Reynolds, C. y Kamphaus, R. (1992). *Sistema de evaluación de la conducta infantil (BASC)*. TEA Ediciones S.A.
- Reynoso, L. y Seligson, I. (2002). *Psicología y Salud*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Rial, A. y Varela, J. (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. Netbiblo, S.L.

- Ribera Baños, J. (2013). *Investigación sobre Estrés, Enfoque a Estrés Infantil. Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 62-83.
- Rodrigo, M. (2001). *Pautas familiares de riesgo y su influencia sobre el desarrollo infantil. Canarias Pediátrica*.
- Rodríguez, D. (2018). *Problemas contemporáneos en psicología educativa*. Universidad de La Sabana.
- Rossi, R. (2012). *Los consejos del psicólogo para superar el estrés*. De Vecchi.
- Ruiz, D. y Sánchez A. (2006). *Apuntes de estadística*. Universidad de Málaga.
- Sadurní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Editorial UOC
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Magisterio.
- Sampieri, H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. Mc Graw Hill Education.
- Sánchez, C. (28 de febrero de 2021). Resumir: Estadísticos. International Business Machines.
<https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/27.0.0?topic=summarize-statistics>
- Saracho, O. y Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education [Perspectivas contemporáneas en juego y educación de infancia temprana]*. Information Age Publishing.
- Seley, H. (1956). El estrés de la vida. In Internet archive. McGraw-Hill.
- Soriano, A. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición. Diálogos*, 8 (13), pp. 19-40.

- Soriano, J., Pérez, M., Molero, Tortosa, B., & González, A. (2019). *Beneficios de las intervenciones psicológicas en relación al estrés y ansiedad: Revisión sistemática y metaanálisis*. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2).
- Tinajero, C. y Páramo, M. (2012). *El estilo cognitivo dependencia– independencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje*. *Revista Colombiana de Educación*.
- Tipos de pruebas para varias muestras independientes. (10 de junio de 2021). *International Business Machines Knowledge Center*. <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/SaaS?topic=samples-tests-several-independent-test-types>
- Tomás-Sábado, J. (2009). *Fundamentos de bioestadística y análisis de datos para enfermería*. Universidad Autónoma de Barcelona
- Trianes, M.V., Blanca M.J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Maldonado E. F. (2011). *IECI Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. TEA Ediciones.
- Trianes Torres, M. V., Mena, M. J., Fernández-Baena, F. J., y Escobar. (2012). *Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia*. *Papeles del Psicólogo*, 30-35.
- Trianes, M. (2003). *Estrés en la infancia: Su prevención y tratamiento*. NARCEA.
- Vargas, W. (2016). *Validación y adaptación de la versión digital del test CEFT de estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallejo, G. y Camacho, J. (2000). *Métodos Estadísticos para Investigación en Psicología y Educación*. Pearson Educación.

Vega, C., González, F., Anguiano, S., & Nava, C. y. (1 de mayo de 2009). *Habilidades sociales y estrés infantil*. Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, 7-13. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/2822/282221718001.pdf>

Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria

Witkin, H.A., Oltman, PK, Raskin, E. y Karp, S. (1971). *Un manual para la prueba de figuras incrustadas*. Prensa de psicólogos consultores.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación (11° edición).

Yanes, J. (2008). *El control de estrés y el mecanismo del miedo*. EDAF.