

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas

Facultad de Psicología



*Trabajo de Diploma presentado en opción al Título de
Licenciada en Psicología.*

*Título: “Características de la relación entre el afrontamiento familiar
y el bienestar psicológico en los escolares de 8 a 10 años de edad”.*

Autora: Eileen Ramírez de Armas.

Tutores: MSc. Greter Hernández Soler.

Dra.C. Dunia Ferrer Lozano.

Santa Clara, 2014



Exerga

Exergo

*Aquellos que nos han amado nos modelan una y otra vez, y aunque el amor
puede morir para bien o para mal, somos, no obstante su obra.*

Francois Maurial.



Dedicatória

Dedicatoria:

A mis padres: por ser mi principal fuente de sostén, por su amor y apoyo incondicional. A ustedes, por ser mi verdadera fuerza inspiradora de cada una de mis letras en este proyecto. Porque solo nosotros sabemos cuanto hemos luchado.

A mi hermano, por ser alguien muy especial, espero que vivas orgulloso de mí.

A mi abuela Martha, su luz que me prodiga es tan firme, que no ha podido ser apagada ni por la muerte... Donde estés, sé que estarás orgullosa de mí.

Para ustedes, este, uno de mis triunfos.



Agradecimientos

Agradecimientos:

A Greter Hernández, mi tutora, gracias por confiar en mi, y porque además de ser una excelente profesional que contagia a todo el que rodea con su sabiduría, es un gran ser humano. Estoy orgullosa de ser tu tesiante.

A quien te engendra, debes agradecer tu existir y a quien te educa, debes agradecer tus éxitos, entonces a ti mamá, te agradezco todo lo que soy.

A mi papito por su preocupación constante, por enseñarme a crecer y porque lo amo incondicionalmente.

A Lesnay, mi gran amiga y hermana, no es secreto para nadie que tu huella está en este sueño, al igual que en cada decisión que he tomado en mi vida. Sin dudas que no me equivoqué aquel día cuando decidí considerarte como mi única Amiga.

A Dunia, por sus palabras claves en mis momentos de lucha. Por ser fuente inagotable de inspiración profesional y humana.

A mi pareja por llegar a mi vida en el momento preciso y por tener ese don de hacer más felices mis días. A ti Alejandro, gracias.

Infinitamente a mis suegros Rosendo y Ángela, gracias por ser tan especiales, los adoro.

A Eveliset, gracias por tu dedicación, tus consejos sabios y por brindarme tu talentosa ayuda... me considero afortunada al haberte conocido.

A mi tía Martica, Conrado y a mis niños Yoan y Yordi, gracias por estar pendiente a mí y quererme tanto.

A toda mi familia por su apoyo constante, por su disposición ante todo y por complacerme siempre.

A mi abuelo, por su preocupación.

A Yaimary y Vaniuska, por acompañarme a lo largo de esta investigación y ser ejemplos de sacrificio.

A todos mis compañeros que durante los años de estudio, compartieron a mi lado momentos de tristeza y felicidad en especial a María y Tatiana.

A todas mis amistades, en especial a: Dennys Javier, Rafael, Fernando, Alexander y Dayana, gracias por demostrar sus valores como seres humanos, destilando amor y bondad a quien lo necesite.

A Tony, por dedicarme unas horas de su preciado tiempo.

A todos los niños y padres que contribuyeron en la realización de esta investigación, gracias a ellos por ser los mayores protagonistas.

A Blanqui, Lianne y Ali porque aun estando lejos, están cerca, porque sin saberlo me han demostrado que no importa cuán pedregoso sea el camino a las estrellas, si se dispone de constancia, empeño y buen sentido del humor

A todos los profesores de la facultad de psicología por la formación que me han dado a lo largo de estos cinco años.

A todas aquellas personas que me han ayudado a afrontar los peligros, a traspasar muros, a encontrar ante cada obstáculo del camino la luz de la esperanza y por enseñarme a ser mejor persona cada día porque ése es el propósito de la vida....

*A todos **GRACIAS!***



Resumen

RESUMEN

La investigación se realizó en la escuela primaria Abel Santamaría Cuadrado ubicada en la provincia de Villa Clara, durante el período comprendido entre enero del 2014 hasta mayo del 2014. Con el propósito de caracterizar la relación entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico de un grupo de escolares entre 8 y 10 años. La muestra quedó conformada por 62 escolares supuestamente sanos y sus familias. El estudio se sustenta en un enfoque mixto de Investigación predominantemente cuantitativo, el diseño es no experimental de tipo transeccional con un alcance descriptivo-correlacional. Se utilizó un sistema de técnicas estandarizadas como la Escala de bienestar psicológico, el Dibujo, la Observación al juego, el Cuestionario al maestro y el Cuestionario de afrontamiento familiar, cuyos resultados se analizaron con el paquete estadístico SPSS. También se emplea la entrevista semiestructurada al grupo familiar, analizándose desde una perspectiva cualitativa. Finalmente se obtienen como resultados, que en la muestra estudiada existe un grupo de escolares con marcadas afectaciones en el bienestar psicológico y otro grupo con tendencia a un bienestar psicológico vulnerable, este último es el de mayor representatividad. No existen casos de escolares con bienestar psicológico. Se constata que las familias de los escolares emplean dos tipos de afrontamiento familiar: no adaptativo y con vulnerabilidad, predominando éste último. Existen correlaciones entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico de los escolares. Un afrontamiento familiar vulnerable predice la presencia de un bienestar psicológico vulnerable en los escolares.

Palabras Claves: bienestar psicológico, escolares de 8 a 10 años, afrontamiento familiar.

ABSTRACT

The research work was carried out in the primary school Abel Santamaría Cuadrado located in the province of Villa Clara, during the period understood among January of the 2014 until May of the 2014. With the purpose of characterizing the relationship between the family confrontation and the psychological well-being of a group of scholars between 8 and 10 years. The sample was conformed by 62 supposedly healthy scholars and its families. The study is sustained in a mainly quantitative mixed focus of research; the design is not experimental of type transactional with a reach descriptive-correlational. A system of techniques was used standardized as the Scale of psychological well-being, the Drawing, the Observation to the game, the Questionnaire to the teacher and the Questionnaire of family confrontation whose results were analyzed with the statistical package SPSS. The interview semi structured is also used to the family group, being analyzed from a qualitative perspective. Finally they are obtained as results that in the studied sample a group exists of school with marked affectations in the psychological well-being and another group with tendency to a vulnerable psychological well-being, this last one is that of more representativeness. Cases don't exist of school with psychological well-being. It is verified that the families of the scholars use two types of family confrontation: non adaptation and with vulnerability, prevailing this last. Correlations exist between the family confrontation and the psychological well-being of the scholars. A vulnerable family confrontation predicts the presence of a vulnerable psychological well-being in the scholars.

Key words: psychological well-being, school of 8 to 10 years, family confrontation.



Índice

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVO GENERAL:	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	5
CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	7
REFERENTES TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO: SU CONCEPTUALIZACIÓN.	7
DIMENSIONES PARA EL ESTUDIO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA ETAPA ESCOLAR.	13
LA FAMILIA COMO AGENTE MEDIATIZADOR DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO DEL ESCOLAR.	23
AFRONTAMIENTO FAMILIAR	30
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	34
2.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN:	34
2.2 DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN:	35
2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.	36
2.4. PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	39
2.5. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS EMPLEADAS EN LA RECOGIDA DE DATOS.	40
2.6 POBLACIÓN Y MUESTRA.	45
2.7 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	48
2.8 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.	48
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	49
3.1 CARACTERIZACIÓN DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESCOLARES.	50
CARACTERÍSTICAS DE LOS ESCOLARES CON BIENESTAR PSICOLÓGICO VULNERABLE.....	52
CARACTERÍSTICAS DE LOS ESCOLARES CON MARCADAS AFECTACIONES EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	55
3.2 DESCRIPCIÓN DEL AFRONTAMIENTO EN LAS FAMILIAS DE LOS ESCOLARES.	60
CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS CON AFRONTAMIENTO VULNERABLE.....	62
CARACTERÍSTICA DE LAS FAMILIAS CON AFRONTAMIENTO NO ADAPTATIVO	67
3.3 ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESCOLARES Y EL AFRONTAMIENTO DE SUS FAMILIAS.	71
CONCLUSIONES:	74
RECOMENDACIONES:	76

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	87



Introducción

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos la humanidad ha reflexionado intentando postular principios que definan y permitan comprender las bases del bienestar y la felicidad del ser humano. Para los filósofos griegos la respuesta estaba en la virtud. Los seguidores de Confucio, en la China tradicional, consideraban que la calidad de vida y el bienestar se sustentaban en una sociedad ordenada en la que los individuos podían ejercer correctamente sus roles y cumplir con sus responsabilidades.

Esta preocupación filosófica casi ancestral se ha retomado con gran sistematicidad porque la investigación sobre la felicidad humana está siendo considerada como una tarea social y políticamente responsable. Potenciar el bienestar constituye una de las metas éticas fundamentales del quehacer profesional.

En la Psicología, hasta hace pocos años, no existían esfuerzos realmente programáticos por incorporar el estudio científico del bienestar y sus condicionantes. A partir de la proposición del término Psicología Positiva como línea de desarrollo de la ciencia realizada por Seligman (1998) se oficializó la incorporación del estudio de los factores positivos como condición indispensable para lograr una comprensión más cabal de la naturaleza humana (citado en Vázquez, Hervás, Rahona, & Gómez, 2009).

Esta prioridad investigativa se materializó en la definición de salud oficializada por la OMS. Desde entonces la salud comenzó a entenderse no como la ausencia de enfermedad, sino como el óptimo estado de bienestar físico, psicológico y social.

Seligman, 2003 definió que las aristas positivas de la experiencia humana deben abordarse desde tres ángulos diferentes: el análisis de las experiencias positivas (estados emocionales positivos), las fortalezas psicológicas o resiliencia y las características que configuran y determinan a las organizaciones positivas: familia, empresa, escuela, barrio (citado en Vázquez, et al., 2009).

La comunidad científica ha reconocido la influencia positiva que tiene el bienestar en la salud. Declaran que es necesario estudiar los factores que lo condicionan para desarrollar intervenciones de promoción. Sin embargo aún no se ha llegado a establecer un consenso en cuanto a su definición. En este sentido, al revisar las investigaciones gran parte de los conceptos resultan difusos y poco claros, pues se manejan indistintamente categorías tales como bienestar subjetivo, bienestar psicológico, salud mental y felicidad (Vázquez, et al., 2009).

Para Hernández y Ferrer (2014) el bienestar psicológico es entendido como la vivencia relativamente estable y multidimensional, que se sustenta en las configuraciones psicológicas construidas a partir de la experiencia vital satisfactoria. Constituye un importante indicador para evaluar la salud mental y está estrechamente relacionado con la calidad de vida.

Las investigaciones más recientes incluyen tanto los aspectos estables como los reactivos del bienestar psicológico (Vázquez, et al., 2009). De esta forma se concilian las dos posturas que históricamente han sido antagónicas: la hedónica y la eudaimónica. Ambos aspectos están estrechamente vinculados entre sí, muy influenciados por la personalidad como sistema de interacciones complejas, y por las circunstancias medioambientales, especialmente, las más estables.

A pesar de la complejidad conceptual del constructo se han sistematizado los principales hallazgos de las investigaciones en modelos explicativos que facilitan su estudio. El más aceptado es de la autoría de Ryff, quien señaló una importante peculiaridad del bienestar psicológico: su carácter multidimensional. Por lo tanto, ha de ser tomado en cuenta para gestionar la prevención de alteraciones psicológicas de origen psicosocial en todas las etapas de la vida, especialmente en la infancia.

Estadísticas recientes ilustran la pertinencia de las investigaciones que a través del estudio del bienestar psicológico contribuyan a promover la salud mental. Por solo citar un ejemplo, uno de cada cinco niños en América tiene un trastorno de salud mental transitorio, y uno de cada 10 posee un trastorno severo, que limita el funcionamiento y adaptación del menor. El 75% de ellos asociados a causas

psicosociales que vulneraron el bienestar psicológico de los menores y conducen a que su salud se deteriore (Neuman, Ridenour, Neumar, & De Marco, 2002).

En este sentido, Guerra (2001) plantea que entre la población más vulnerable ante los problemas sanitarios que generan y acentúan las desigualdades económicas, sociales y culturales se encuentra la población infantil.

Accediendo a la promoción de la salud mental desde el polo positivo, meta de la investigación del bienestar psicológico, se destaca su importancia para la sociedad, en tanto contribuye a fomentar la justicia social y la atención a los derechos humanos, específicamente los de la infancia.

En Cuba, la atención al menor constituye prioridad. Al respecto, se implementó un Programa de Atención al Niño y al Adolescente para fomentar bienestar en estas etapas (Knapp, 2007). Sin embargo, el estudio del bienestar, específicamente en niños, aún se visualiza emergente pues tradicionalmente las investigaciones se han orientado hacia la etapa de la adolescencia.

Los estudios llevados a cabo con poblaciones supuestamente sanas resultan mucho más escasos, lo cual responde a la tradición curativa y rehabilitatoria que ha marcado su impronta en el ejercicio de la Psicología de la Salud en el siglo pasado.

Investigaciones recientes realizadas en el contexto cubano señalan que en muestras de niños supuestamente sanos no se reportan los niveles esperados de bienestar psicológico. La regulación emocional, el nivel de autonomía y la prosociabilidad como competencia social son algunas de las dimensiones del bienestar que no alcanzan índices altos (Albelo, 2013). En esta situación inciden un grupo de factores que vulneran el bienestar psicológico de los menores, entre ellos se destaca la influencia del grupo familiar como uno de sus mediatizadores más complejos (Arés, 2007).

La familia en Cuba ha experimentado profundos cambios en las dos últimas décadas. Especialistas en el tema han afirmado que los efectos de la situación económica que el país viene enfrentando, determina que las dinámicas familiares resulten ser muy diversas y complejas como peculiaridades distintivas.

Fenómenos como la asimetría de las funciones familiares están condicionando insuficiencias en la educación de los niños, en la comunicación interpersonal y la convivencia. Se aprecia una contradicción entre el interés social por fortalecer la familia como institución socializadora y el insuficiente trabajo de orientación para la vida familiar (Chávez et al., 2010).

Precisamente por la relevancia que tiene la familia en la formación de la personalidad en las primeras etapas, es una prioridad para la presente investigación estudiar las relaciones que se establecen entre el sistema familiar y el bienestar psicológico de los menores. Específicamente se caracterizan las peculiaridades del afrontamiento familiar.

El afrontamiento familiar se manifiesta en la forma general y regular en la que la familia se comporta y elabora emocionalmente las situaciones amenazantes. El carácter de grupo de génesis de influencias educativas que tiene la familia, y el enfoque psicosocial desde el que se comprende la vida familiar, conduce a la siguiente reflexión: el afrontamiento ante los procesos críticos de los integrantes de la familia produce una resonancia en el grupo, un efecto multiplicador que se disemina pero se expresa en forma cualitativamente diferente que la respuesta individual, su manifestación no es homogénea pero tiende a configurar un estilo relativamente estable de afrontar los procesos críticos de la vida familiar como grupo.

El afrontamiento familiar puede ser constructivo cuando se asumen actitudes de cambio y comportamientos favorables a la salud, tales como ajuste de roles, flexibilización de las normas establecidas y solicitud de apoyo comunitario o profesional. También se expresa en el modo que la familia cumple las tareas relativas al tránsito por las etapas del ciclo vital y tiene un buen ajuste a las exigencias de desarrollo evolutivo (Louro, 2004).

Partiendo de la necesidad de estudiar la relación entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico de los escolares, se plantea el siguiente **problema de investigación:**

¿Cómo se expresa la correlación entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico de un grupo de escolares entre 8 y 10 años de la escuela primaria Abel Santa María Cuadrado?

Todo el diseño se ha configurado con los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Caracterizar la correlación del afrontamiento familiar con el bienestar psicológico de un grupo de escolares entre 8 y 10 años de la escuela primaria Abel Santa María Cuadrado.

Objetivos específicos:

1. Determinar las particularidades del bienestar psicológico de los escolares objeto de estudio tomando en consideración las variables sociodemográficas.
2. Describir las particularidades del afrontamiento en las familias de los escolares estudiados tomando en consideración las variables sociodemográficas.
3. Fundamentar las peculiaridades de la relación entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico en la muestra estudiada.

La importancia del estudio radica en el eje teórico-metodológico y en estudiar de forma integradora la temática del bienestar psicológico específicamente en la etapa escolar. En la medida que se garantice la promoción de bienestar psicológico en esta etapa evolutiva se está propiciando el desarrollo armónico de la personalidad a largo plazo.

La relevancia teórica del estudio estriba en aportar un conjunto de generalizaciones teóricas acerca del bienestar psicológico en la etapa escolar lo cual constituye una conceptualización novedosa que lo enfoca desde una perspectiva psicosocial.

La aplicación por primera vez de una escala de bienestar psicológico en la etapa escolar ya validada, la propuesta de varios indicadores así como la confección de un cuestionario a la maestra para la evaluación de dicho constructo, constituyen los aportes de orden metodológico de la investigación.

Además, su aplicación en el estudio de la etapa escolar con niños supuestamente sanos desde un enfoque positivo, resulta también un aporte teórico pues desde la bibliografía consultada no se identificaron precedentes investigativos en el contexto cubano; lo cual tiene valor práctico si se considera que a partir de esta investigación se pueden establecer estrategias que fomenten el bienestar psicológico en la etapa escolar como bases sobre las que se sustenta la salud mental. Estas estrategias deben estar orientadas a la familia fundamentalmente, como agente primario de socialización.

La investigación consta de tres capítulos. El primer capítulo constituye el cuerpo teórico de la investigación donde se sistematizan los principales referentes de la categoría bienestar psicológico. Partiendo de esta perspectiva se pretende desarrollar un concepto que aborde las principales dimensiones que la conforman de acuerdo a las características de la etapa escolar. Se le dedica un espacio teórico al Bienestar Psicológico y a la familia incluyendo la categoría afrontamiento familiar y su papel mediatizador en el bienestar psicológico del escolar.

En el segundo capítulo se expone el proceder metodológico, abordando el enfoque mixto de investigación, predominantemente cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. Se describe el proceso de selección de la muestra así como sus principales características, y técnicas para el estudio.

Partiendo de la información obtenida se realiza el tercer capítulo, en el que se exponen los resultados obtenidos. Se describen tanto los factores protectores como de riesgo para el bienestar psicológico de los escolares y la influencia de la familia en este proceso. Finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones.



Capítulo I

Capítulo I Fundamentación Teórica.

Referentes teóricos para el estudio del bienestar psicológico: Su Conceptualización.

La ciencia del bienestar, como algunos autores contemporáneos la llaman, es una disciplina joven que cuenta con sólo cuatro décadas de existencia (Vázquez, et al., 2009). No existe dentro de la comunidad científica un consenso en cuanto a su conceptualización y esto se debe, entre otras razones, a la complejidad de su estudio, determinada en mucho por su naturaleza plurideterminada, donde intervienen factores objetivos y subjetivos. Desde el punto de vista objetivo el bienestar humano colinda con categorías de corte sociológico, como son las condiciones de vida, el modo de vida, el desarrollo económico y el nivel de vida, las cuales constituyen, según nuestro modo de ver, la dimensión objetiva de la calidad de vida. Por otra parte, el bienestar, desde el punto de vista subjetivo, incluye la vivencia subjetiva, individual, no sólo de “estar” bien (que sería lo objetivo), sino de “sentirse” bien (García-Viniegras, 2004).

En la literatura sobre el tema, las definiciones no resultan del todo explícitas y en general están ligadas con los instrumentos utilizados para su medición. Las definiciones se podrían caracterizar a partir de tres elementos: su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; su dimensión global, porque incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida; y la apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Diener, 1994).

Muchos investigadores se han opuesto a la tendencia generalizada de usar términos afines como sinónimos del constructo “bienestar” sosteniendo que esto ha dificultado el logro de consenso en la creación de una definición única. Otros en cambio, han ampliado la revisión teórica del concepto destacando su dimensión subjetiva, evolutiva y multidimensional, dando importancia a las condiciones

individuales y socioculturales que lo facilitan o dificultan (Ballesteros, Medina, & Caicedo, 2006).

El bienestar es parte de la salud en su sentido más general y se manifiesta en todas las esferas de la actividad humana. Uno de los componentes fundamentales del bienestar es la satisfacción personal con la vida. Esa satisfacción surge a punto de partida de una transacción entre el individuo y su entorno micro y macrosocial, con sus elementos actuales e históricos, donde se incluyen las condiciones objetivas, materiales y sociales que brindan al hombre determinadas oportunidades para la realización personal (Martín, 2003).

Veenhoven (1995) considera que así como el estado natural biológico del organismo es la salud, en el área psicológica esa disposición natural la constituye el bienestar psicológico, ya que es el grado en que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables; García-Viniegras destaca en este sentido: “Tanto desde el ángulo negativo de la enfermedad como desde el positivo de la salud, la categoría bienestar psicológico se hace necesaria, para abordar los factores psicológicos y sociales influyentes en el proceso salud-enfermedad. Sin dudas, el bienestar psicológico es indicador de salud, de un buen funcionamiento mental y físico, de la persona como un todo, sin olvidar que la salud es una” (citado en García-Viniegras, 2004, p. 12).

Otras concepciones teóricas y aproximaciones científicas sobre el bienestar están sustentadas en dos antiguas orientaciones filosóficas. A la primera de estas perspectivas se le ha llamado hedonismo y define el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo. La segunda de las perspectivas denominada eudaimónica, propone que el bienestar no consiste en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas sino que se refiere a vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Vázquez, et al., 2009).

En resumen, Ryan y Deci (2001) han propuesto una organización de los diferentes estudios en dos grandes tradiciones: una relacionada fundamentalmente con la

felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano que es el bienestar eudaimónico(citado en Blanco & Díaz, 2005).

La postura hedónica siempre está incluida por la importancia que posee el estudio de los factores reactivos, aunque la concepción del bienestar es más amplia e integradora. Para este trabajo, nos adscribimos a la descripción de la visión eudaimónica derivada de la tradición aristotélica, en la cual se argumenta que el bienestar implica la búsqueda por alcanzar el propio potencial o la verdadera naturaleza. Esta tradición incluye nociones como la de autorrealización, el desarrollo humano y la búsqueda de potenciar las capacidades humanas(Ryff & Keyes, 1995) conceptos ya acuñados por el humanismo.

Carol Ryff una de las autoras más importantes dentro de esta perspectiva eudaimónica, definió el bienestar psicológico como “el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo”. Esta autora propone un modelo multidimensional de bienestar psicológico en el que para su evaluación es necesario considerar los aspectos sociales y del entorno(Ryff & Keyes, 1995). Para una mayor comprensión de dicho modelo, Ryff ofrece una articulación de las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital.

Este modelo es el más aceptado y se asume en la presente investigación teniendo en cuenta que no existe un único factor determinante del bienestar psicológico lo que reafirma su carácter multidimensional y facilita la evaluación comprensiva del individuo desde una perspectiva de funcionamiento global.

Esta mirada del individuo de manera multidimensional, da mayor énfasis a la posibilidad de un funcionamiento positivo mediado por el desarrollo de la capacidad individual y el crecimiento de la persona(Díaz et al., 2006). Es decir permite ver interacciones entre las dimensiones tal y como ocurre en la vida cotidiana de las personas.

De este modo, se considera cómo las personas utilizan los recursos que tienen en cada área de formación e interactúan unos con otros. A su vez, la noción de

desarrollo permite que el individuo continúe fortaleciendo áreas, sin necesariamente enfocarse en la falta o en un estado disfuncional.

Sobre la base de la teoría de Ryff, Casullo y Castro(2002) consideraron el bienestar psicológico como un constructo que se refiere al grado en que un individuo juzga su vida “como un todo” en términos favorables y satisfactorios(García-Viniegras, 2004).

Para estos autores el bienestar psicológico es la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida. Este aspecto cognitivo es, según ellos, el centro del bienestar psicológico, aunque reconocen que también participa lo emocional-afectivo ya sea positivo o negativo, sin embargo no consideran la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; este aspecto es compartido por Diener, autor que en sus últimos años de trabajo ha incorporado a su concepción del bienestar el componente afectivo, pero sin reconocer la unidad de ambos elementos (Diener, 1998)

Para González (2005)“el bienestar psicológico se vincula con el estado mental y emocional que determina el funcionamiento psíquico óptimo de una persona de acuerdo a su paradigma personal y al modo de adecuarse a las exigencias internas y externas del entorno físico y social”. Así mismo, relaciona el bienestar con las creencias que orientan las acciones de las personas y el significado atribuido a sus experiencias previas. Aunado a ello, asocia el bienestar con el poseer experiencias aceptadas y asimiladas cognitiva y emocionalmente de manera satisfactoria, con la capacidad de rechazar aquellas consideradas como inconvenientes y con la habilidad de adaptarse a diversas circunstancias con flexibilidad.

Desde una perspectiva interesante García-Viniegras (2004, p. 11) define el bienestar psicológico como “la vivencia subjetiva relativamente estable que se produce en relación con un juicio de satisfacción con la vida (balance entre expectativas y logros) en las áreas de mayor significación para cada individuo en particular y que posee un carácter positivo, de disfrute personal, donde predominan los estados emocionales positivos. Las expectativas trazadas, los

logros obtenidos y el balance entre ambos están mediados por la personalidad y por las condiciones socio-históricas y culturales en que se desenvuelve el individuo”.

Podemos decir que el bienestar es expresión de lo cognitivo, afectivo y valorativo del ser humano pero sobre todo tiene un marcado carácter vivencial y un sello personal para cada individuo, mediado por la personalidad como configuración sistémica. Se trata de una vivencia subjetiva, propia, irrepetible, surgida en los marcos del momento histórico-social y personal de la vida del individuo. Es una categoría que va a estar determinada por los logros en las esferas de actuación y desarrollo personal del sujeto y consecuentemente permitirá al individuo una adaptación con mayor éxito al entorno. Esta postura de análisis del bienestar psicológico toma como marco de referencia los principios de la teoría histórico cultural de Vigotsky facilitando la comprensión del constructo:

- Principio de la interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico.
- Principio de la naturaleza histórico-social de la psiquis.

El bienestar psicológico está determinado histórico-socialmente, existiendo una interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico, donde la personalidad como sistema regulador desempeña un importantísimo papel (García-Viniegras, 2004).

Todo lo expuesto anteriormente evidencia la dificultad de reducir un concepto tan complejo y multifacético como es este. Con el propósito de superar las dificultades ya referidas acerca de la falta de convergencia en el estudio del bienestar desde una perspectiva psicológica integradora, se ha decidido destacar los núcleos comunes entre las diferentes tendencias teóricas. Facilitando con ello la inclusión tanto de los componentes de la tradición hedónica (la afectividad y los juicios cognitivos en el presente) como los componentes considerados en la tradición eudamónica, (el sentido de la vida y su proyección en el futuro).

Entre las convergencias encontradas en las distintas concepciones del bienestar se destacan las siguientes (Rangel & Alonso, 2010):

- El Bienestar psicológico una dimensión básica y general de la personalidad que es subjetiva.
- Tiene componentes inseparables e interdependientes cuando sean evaluados de manera global o multidimensional.
- Pueden ser estudiados de acuerdo a sus componentes subjetivos y objetivos: aspectos afectivos, aspectos cognitivos, aspectos vinculares y contextuales de carácter transitorio o temporal.
- Está determinado por una multiplicidad de factores de carácter bio-psico-social, histórico y cultural.
- Es una categoría descriptiva y un constructo psicológico de gran complejidad.
- Determina la calidad de las relaciones consigo mismo y con el entorno por tratarse de una vivencia acontecida dentro de la historia personal y del marco de la vida social que puede variar de una sociedad a otra, de un momento de la vida personal a otro.
- Trasciende la satisfacción de necesidades fisiológicas, las necesidades sociales y las reacciones emocionales inmediatas, manifestándose en la vida diaria cuando las personas sufren menos malestar, tienen mejores apreciaciones personales y hacen un manejo más saludable del entorno y de sus vínculos interpersonales.
- Puede ser aprendido en presencia de factores contextuales favorables o no, como resultado del uso de los recursos psicológicos que cada persona posee: capacidad creativa, autonomía y autodeterminación consciente, entre otras. Así mismo, está vinculado con la disposición y motivación intrínseca que conduce a las personas a proponerse desafíos y superarlos colocando a prueba sus habilidades personales en un momento dado de la vida.

Partiendo de las perspectivas abordadas anteriormente se asume la definición dada por Hernández & Ferrer (2014) quienes definen el bienestar psicológico como la *“vivencia relativamente estable y multidimensional, que se sustenta en las configuraciones psicológicas construidas a partir de la experiencia vital satisfactoria”*

Es importante acotar que el bienestar psicológico es una categoría medular, expresión de salud mental, que no puede limitarse a una mirada lineal, lo que implica un movimiento cíclico impactado por las etapas de desarrollo humano, el papel moderador de la cultura, considerando en este sentido que la construcción del bienestar psicológico está en estrecha vinculación con su entorno macro y microsocioal, y la influencia personal.

Dimensiones para el estudio del bienestar psicológico en la etapa escolar.

Para lograr una completa e integral comprensión del bienestar psicológico, resulta indispensable fusionar el carácter bio-psico-social histórico y cultural de dicho constructo. Por lo tanto, es preciso considerar como substratos conceptuales de la presente investigación, algunos de los fundamentos básicos del enfoque histórico-cultural, que serán tomados como referentes para el estudio del bienestar psicológico; relacionándolos con las características del desarrollo psicológico de la etapa escolar y las principales dimensiones que configuran el bienestar psicológico.

Es importante señalar que en todas las etapas del desarrollo humano se hace indispensable el estudio del bienestar psicológico sin embargo, se decide enfocar su estudio en la etapa escolar por ser esta una etapa de grandes potencialidades para el desarrollo psíquico del individuo. Es una época de trascendental valor para la formación de la personalidad del menor y, que al ser aprovechada por todos los factores que intervienen en su educación, se contribuirá a la estimulación y cuidado de factores protectores, coadyuvando además a la disminución de problemas de salud mental y como finalidad garantizar el disfrute pleno de la etapa evolutiva y los posteriores períodos del desarrollo.

Este período constituye además, una etapa rica en posibilidades de desarrollo y estimulación que potencian la creatividad, independencia cognoscitiva y otras formaciones psicológicas, entre otros factores que garantizan la formación de la personalidad sobre bases más seguras.

Según M. Sorín (1990) “...si bien es verdad que el hombre aprende y se desarrolla durante toda la vida hasta el momento de su muerte, lo cierto es que el período de la infancia es decisivo; los primeros años son como los cimientos de un edificio, o como la raíz de un árbol: un cimiento sólido o una raíz vigorosa, darán un edificio o un árbol a prueba de terremoto” (citado en Guerra, 2001, p. 14).

Según Vigotsky (1995) la Situación Social de Desarrollo (SSD) es una de las categorías centrales dentro del esquema de análisis para el estudio del bienestar psicológico. Es el momento de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar a lo largo de un período dado y es la relación peculiar que se forma al inicio de cada etapa, única e irrepetible, entre el niño y la realidad circundante, social ante todo. Ella determina por completo las formas y las vías por las que el niño adquiere nuevas propiedades de la personalidad (citado en Guerra, 2001, p. 10).

Vigotsky la define como la “combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas típicas en cada etapa y que condicionan también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período”(citado en Bozhovich, 1976, p. 99). Este propio autor reconoce la determinación histórico-social de los procesos psíquicos destacando que es precisamente la unión de los aspectos internos y externos que forman la situación social de desarrollo, la que determina el nivel que alcanzan las potencialidades psicológicas de la personalidad en cada etapa.

En términos generales podemos señalar que la Situación Social del desarrollo del escolar está determinada por la correlación existente entre el sistema de exigencias del medio –son las condiciones externas, influenciadas por la familia, el grupo de coetáneos, la comunidad y la escuela; donde va a mediar a estas interrelaciones, un sistema de comunicación y un sistema de actividades –y el sistema de necesidades. Este último determinado por los procesos internos del desarrollo surgidos en un periodo anterior, en el cual están presentes los motivos y las posibilidades del niño. La etapa escolar se caracteriza además por un cierto

nivel de generalización en los procesos cognitivos, mayor madurez de su sistema nervioso, actitud cognoscitiva hacia la realidad, voluntad de los procesos y manifestaciones conductuales, independencia y desarrollo de la autovaloración en cierto nivel.

El comienzo de la etapa escolar es sin dudas un período lleno de cambios que pueden contribuir al desarrollo personológico del niño de forma saludable o no en dependencia de las interacciones con los agentes socializadores. De esta forma en la escuela se pone a prueba los logros alcanzados y las estrategias que le permitan adaptarse al medio (Palacios, Marchesi, & Coll, 2006).

Con el paso del niño hacia el aprendizaje escolar, la actividad de estudio se torna obligatoria y responsable, connotándose de una alta significación social, estrechamente ligada al proceso educativo e instructivo, es por ello que se considera una actividad desarrolladora, en concepto de D. Elkonin “rectora” para los escolares. Para él, la tarea docente es como una unidad básica de la actividad académica porque a través de esta se realizan las relaciones del niño con la sociedad y se lleva a cabo la formación tanto de las cualidades fundamentales del niño como de los distintos procesos psíquicos (citado en Guerra, 2001, p. 14).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela también posee un carácter dirigido, puesto que es guiado por el maestro, figura que se convierte en fundamental mediador de las interacciones y actividades que realiza el escolar. Ejerce además una notable influencia en el desarrollo de la personalidad, tanto de los procesos cognoscitivos como de la esfera afectivo-motivacional (Domínguez, 1990).

Al analizar el progreso infantil no con una visión mecanicista, estática, sino desde una óptica prospectiva, como un proceso que distingue la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal, a medida que el niño se va desarrollando, L. S. Vigotsky introdujo el concepto de “zona de desarrollo próximo”, con el cual determinó la dirección que debían seguir las influencias educativas que rodean al niño en pos de su evolución.

Como zona de desarrollo próximo se designa "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1987). Según Guerra (2001) este concepto permite trazar el estado evolutivo dinámico del niño y, por consiguiente, su futuro inmediato, señalando no solo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en el curso de su maduración, aquello que a través del proceso de aprendizaje llegará a constituirse en una nueva adquisición.

Dicho autor en su obra acentúa la noción del carácter activo, mediatizado, de la influencia sociocultural así como de que ningún hecho en sí mismo posee significación para la personalidad y su desarrollo, sino solamente cuando dicha influencia es mediatizada de modo significativo y origina vivencias en el sujeto. Lo social para él no es algo externo sino algo que cobra significación solo en la medida en que posee un sentido para el sujeto (Fernández, 2005).

Otra de las categorías rectoras dentro del enfoque histórico – cultural que ha ocupado un importante lugar en las definiciones anteriormente abordadas, es la llamada categoría "vivencia", propuesta por Vigotsky y definida como "...unidad psicológica de análisis de la vida psíquica en la cual se expresa lo que el sujeto experimenta en función de las influencias que recibe y lo que el propio sujeto aporta en función del nivel de desarrollo que ha alcanzado su personalidad (citado en Fernández, 2005).

La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno, de los elementos personales y ambientales como figura de desarrollo que sintetiza la relación interna del niño, como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Esto es vivencia de algo, de un motivo, es personal. En este sentido el estudio del medio se traslada en significativa medida al interior del propio niño y no se reduce al estudio de las condiciones externas de vida (Guerra, 2001, p. 13).

Guerra (2001) reconoce una serie de particularidades descrita por diferentes investigadores, seguidores de Vygotsky, que describen la vivencia en la etapa

escolar. Las características se refieren a la capacidad que adquiere el niño en el reconocimiento de sus emociones a partir de la formación de la estructura vivencial. A su vez estas vivencias adquieren sentido y se internalizan en relación con su contenido y la valoración del menor sobre la misma así como con la satisfacción de sus necesidades, intereses y aspiraciones que en dependencia de su relevancia van a percibirse en emociones prolongadas y profundas con diferente carga emocional dando al traste con la presencia de estados afectivos, que sin dudas interfiere en el bienestar del niño.

En este sentido el contenido de la vivencia determina su carga emocional, por tanto la manifestación de las vivencias negativas constituye un aspecto a considerar en la aparición de las enfermedades psíquicas, donde no sólo se debe atender a la intensidad, duración, ambigüedad, incertidumbre y novedad de la situación que le dio origen, sino también al sentido que ésta tiene para el niño, si se tiene en cuenta que éste construye su realidad a partir de la lógica, de cómo deben ser las cosas y no de cómo realmente son.

Dentro de los procesos internos se describe un desarrollo de la esfera cognitiva. Según Piaget (1937) aparece el pensamiento operacional concreto que entre otras características, le permite al escolar hacer frente a la complejidad de cualquier situación tomando en cuenta varias dimensiones y perspectivas (citado en Palacios, et al., 2006).

Este logro le permite al niño un mayor razonamiento favoreciendo estrategias de regulación emocional, al tener más recursos para planificar y utilizar de forma eficiente sus aptitudes al enfrentar un problema y adaptarse a la situación. En este sentido se hace alusión a una de las dimensiones esenciales para el estudio del bienestar psicológico, la regulación emocional, comprendida por Gross & Thompson como aquellos *“Procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente”*(2006b).

La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano y, si bien sus bases se sitúan en la primera infancia, es en los

años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso (Gross & Thompson, 2006a).

De acuerdo con Saarni (1997) un nivel óptimo de autorregulación emocional contribuye a la sensación de bienestar psicológico, autoeficacia o confianza en sí mismo(citado en Abarca, 2003, p. 17).

En este sentido Ato, González,& Carrazana (2004) plantea: “en el estudio del desarrollo de la autorregulación emocional, muchos investigadores se han centrado en el período de la infancia debido a que tanto las conductas como el contexto social donde éstas se producen no presentan tanta complejidad como en períodos posteriores” (p.69).

Se conoce además que durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa - dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto-, a una regulación interna, - caracterizada por una mayor autonomía e independencia-, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control(Ato, et al., 2004).

Como otras de las características del escolar, existe un aumento de la capacidad atencional y un desarrollo de la atención selectiva, en estrecha relación existe una mayor capacidad mnémica voluntaria. “El escolar debe memorizar, estableciendo relaciones entre los conceptos que asimila con sus palabras y en un lenguaje comprensible para los otros. Se expresa así la relación entre pensamiento, memoria y lenguaje”(Domínguez, 2007).

En relación al lenguaje, Vigotsky (1935) lo describe como un tipo de signo que permite la interiorización de la cultura que le rodea y que además desde un plano interno, le propicia al niño regular su comportamiento en las relaciones con los otros (citado en Domínguez, 2007).

En esta etapa el lenguaje comienza a ser coherente, expresivo y lógico, pues el niño comienza por primera vez a utilizar el lenguaje escrito, aspecto que contribuye a la coherencia del lenguaje hablado, al situar al niño ante la necesidad de estructurar de forma gramaticalmente adecuada sus expresiones verbales. De este modo el pensamiento opera a través de conceptos que se definen con

palabras. Así el lenguaje, además de su función comunicativa, comienza a poseer una función intelectual(Domínguez, 1990, p. 120).

Respecto a este tema, Abarca (2003) refiere que en la medida que el niño interioriza el lenguaje, podrá acceder al habla privada, ampliando su capacidad de comprensión y, por ende, podrá representar mejor sus estados emocionales y darse cuenta de las emociones que experimentan otras personas. A su vez, este progreso incidirá en el perfeccionamiento de las habilidades para autorregular las emociones. De esta forma se percibe la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional.

Los logros de la esfera cognitiva tributan a que el escolar desarrolle la actividad de estudio con más éxito; esta actividad posee un carácter obligatorio, formal, es sistemática, planificada, socialmente importante (Domínguez, 1990).

Alcanzar logros en el estudio, posibilita la adaptación del niño al medio; propiciando el desarrollo de una autoestima adecuada, la autoconfianza y autoconocimiento de sus habilidades, las cuales no solo van a ser potenciadas por el maestro y la familia sino que se reflejan en sus relaciones interpersonales.

A través de este proceso el niño va ganando autonomía, esta categoría constituye una importante dimensión del bienestar psicológico y es entendida como la capacidad para asumir de manera independiente demandas ajustadas a la etapa y al contexto, lo cual le posibilita adaptarse al medio.Estos logros intrapsicológicos se desarrollan dependiendo del sistema de actividad y comunicación donde se desenvuelve el niño en su Situación Social de Desarrollo.

El juego como importante medio de actividad y comunicación en esta etapa, se amplía y se hace más complejo; manteniéndose el juego de roles y surgiendo el de reglas. La participación del niño en el juego de reglas le permite aprender a enfrentar situaciones y adaptarse a ellas, le favorece en la adquisición de competencias sociales, en su autoconocimiento y autoestima. Otro importante aporte de este juego es el desarrollo moral del niño en correspondencia con la capacidad que este tenga para la sujeción de sus conductas a las normas de esta actividad lúdica. La subordinación a una regla es expresión básica de la regulación

emocional del escolar, le permite integrarse al juego, al grupo, desarrollar relaciones positivas, y adaptarse a las demandas de la situación(Domínguez, 2007).

Los logros alcanzados en el área cognitiva no pueden verse desligados de lo afectivo, en cuanto se asuma a la unidad cognitivo-afectivo como un pilar esencial en la formación y desarrollo de la personalidad.

En el escolar se desarrollan sentimientos sociales y morales como el sentido del deber y la amistad(Domínguez, 1990). Las relaciones de amistad, constituye otra de las dimensiones configurativas del bienestar psicológico. Según Coll (1999) se trata de una relación recíproca, voluntaria y no obligada, basada en el gusto por estar juntos, una relación en la que el balance coste –beneficio suele ser siempre positivo. En el período escolar las relaciones de amistad se distinguen fundamentalmente por ser del mismo sexo y edad. La noción de amistad transita por dos momentos: el primero se caracteriza por una concepción de la amistad basada en la ayuda y el apoyo unidireccional, y el segundo momento se identifica por la aparición de la reciprocidad como componente esencial de la amistad (citado en Palacios, et al., 2006).

Vemos que la interacción y relación con el otro es prioritaria en todo el desarrollo del hombre, especialmente en las primeras etapas. Un principio básico en este sentido es la ley genética fundamental del desarrollo, descrita por L. S. Vigotsky al definir que, "...cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica y después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica"(Vigotsky, 1987, p. 161).

Por otra parte, las vivencias emocionales que experimenta el niño en estos primeros años están relacionadas fundamentalmente con su desempeño en el contexto escolar, pues el éxito o fracaso que obtiene el niño en esta área va a estar influyendo directamente en su vida afectiva, cognitiva y social. Unido a esto va a estar también influyendo la calidad de las relaciones con su grupo de iguales y la posición que ocupe dentro de él(Domínguez, 1990).

En este sentido, las competencias sociales del escolar, es otro de los indicadores a considerar para el estudio del bienestar psicológico, definida como: “un constructo disposicional que define la habilidad en lograr metas sociales constructivas (Fabes et al., 1999). Dicha dimensión, para su análisis, engloba otras categorías tales como el lenguaje, la prosociabilidad entendida como “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista”, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar... (Garaigordobil, 2003). En este sentido Spinrad y Eisenberg (2009) la incluyen como una importante competencia social; y por último el estatus sociométrico delimitado por Moreno como la “posición que cada miembro tiene con respecto a los demás y que define las redes de afinidad entre ellos” (citado en Palacios, et al., 2006).

Los avances en el escolar en cuanto al reconocimiento y comprensión de sus emociones, se encuentran en estrecha relación con los logros de la esfera afectivo-motivacional, fundamentalmente con la autoestima del escolar.

Puede afirmarse que en esta etapa la autoestima se va haciendo más diversificada y compleja a medida que el desarrollo avanza. Se presentan nuevas dimensiones relacionadas con el aspecto físico, la competencia o destrezas físicas, la competencia académica y la competencia social (que pasa a incluir las relaciones con los padres, con otros adultos y con los iguales). A medida que el escolar avanza en edad también se va consolidando una autoestima global *que refleja una valoración real del yo, no ligada a ninguna faceta específica* (Palacios, et al., 2006, p. 31).

Según Abarca (2003) la autoestima, la evaluación emocional del autoconcepto, es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo socioafectivo. De hecho, la autoestima influye en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares, y en el ajuste psicológico a largo plazo. Es por esta razón que la autoestima es considerada otra de las dimensiones esenciales de análisis para el estudio del bienestar psicológico del escolar. Dicha dimensión durante todo su desarrollo se encuentra permeada por criterios externos o sea el importante

papel de los coetáneos y la familia, vinculado a las vivencias del menor sobre estas relaciones. Esto a su vez parece tener una influencia decisiva y guardar una estrecha relación con el apego, indicador fundamental dentro del bienestar psicológico, entendido como *“el establecimiento de vínculos afectivos desarrolladores con los adultos como fuente de seguridad y apoyo para el menor”* (Villa, 1998).

El carácter de la representación sobre el vínculo afectivo que el niño establece con una o varias personas, ya sea en sistema familiar o en el contexto escolar con los iguales y maestro constituye una base segura en el menor para una mayor adaptación a su entorno (función adaptativa) generándole seguridad y bienestar.

Como se ha referido hasta el presente, se manifiestan importantes adquisiciones evolutivas en la etapa escolar. Las formaciones psicológicas en su dinámica de surgimiento y evolución pueden potenciar el desarrollo infantil si se vinculan a diversos contextos enriquecedores, entre los que se pudieran especificar como fundamentales el familiar, escolar y comunitario (Guerra, 2001).

Es indudable la relación existente entre estos diferentes agentes de socialización (familia, escuela, comunidad) concederle mayor relevancia a un grupo que a otro no constituye precisamente la problemática a abordar, sin embargo se le reconoce a la familia el valor de constituir el primer y más constante núcleo de aprendizaje y desarrollo del niño, de origen, es un poderoso agente formador de la personalidad del menor.

A pesar de que la escolarización obligatoria supone una ampliación considerable de los contextos de socialización externos al hogar, cobrando una importancia creciente, la familia continúa ejerciendo una notable influencia sobre el escolar, en tanto potencia en el niño el desarrollo de habilidades que le permitan relacionarse y adaptarse a nuevos contextos sociales (Lorenzo, 2013).

El apoyo que ofrece la familia es el principal recurso de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, así como el más eficaz que siente y percibe el individuo frente a todos los cambios y contingencias a lo largo del ciclo vital en el contexto social (Louro, 2003).

La familia como agente mediatizador del bienestar psicológico del escolar.

La familia *“unidad social constituida por un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos, afectivos y/o cohabitacionales”* (Arés, 2007), es el elemento de la estructura social responsable de la reproducción y desarrollo del ser humano. En ella se produce la transmisión de la experiencia histórico - social de la humanidad matizada por las vivencias particulares de cada familia y del contexto inmediato de su existencia. Cumple funciones de gran importancia para el desarrollo biológico, psicológico y social, en especial en la formación de la personalidad, en la educación de los valores éticos morales y espirituales de las nuevas generaciones (Louro, 2004).

Diversos estudios realizados en el área de la Salud (Louro, 2004 ; Ortiz et al., 1999 y Martínez, 2001) coinciden al reconocer a la familia como institución básica de la sociedad, siendo considerada una unidad de reproducción y mantenimiento de la especie humana que cumple importantes funciones relacionadas con la formación y desarrollo de la personalidad, y con la transmisión de los valores éticos morales y espirituales del ser humano (citado en Chávez, et al., 2010).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) uno de los fines principales de cada país debe ser incrementar el nivel de salud de la población haciendo referencia a la "familia como uno de los grupos fundamentales en el terreno de la salud" (Ortiz, Louro, Jiménez, & Silva, 1999).

La comprensión de la relación familia-salud requiere una cosmovisión holística, sistémica y dialéctica de la concatenación de los hechos de la vida familiar y su implicación en la salud (Louro, 2004). En esta misma dirección, esta propia autora destaca: ... “la vida espiritual, las relaciones hacia el interior de la familia se encuentran en la base del desarrollo grupal de la misma, en el crecimiento y desarrollo de sus miembros, así como en su estado de salud y bienestar (Louro, 2004 p. 24).

La vida del infante depende, en gran medida de las relaciones interpersonales recíprocas y adecuadas que se establezcan entre él y las personas que le rodean.

Es precisamente la familia el primer lugar de mezcla y desarrollo de actividades individuales y sociales, por ello se perfila como escenario primario de socialización y como un espacio de influencias y apoyo emocional para el progreso infantil (Molina, 1999). De esta forma, el vínculo familiar es portador de una elevada carga emocional, que hace que las interrelaciones que se producen en este, sean particularmente influyentes en la formación de la personalidad de sus miembros, cuestión esta que justifican múltiples autores y, entre ellos E. Agullo la considera como auténtico bastión, pilar, colchón, refugio, desde tiempos remotos (citado en Guerra, 2001).

Es la familia quien prepara al niño para la entrada en la escuela, pues dependiendo de la educación empleada en cuanto al desarrollo de su validismo, de su autonomía a través de su participación en la familia, de las habilidades sociales desplegadas, la autoestima y el autoconocimiento, el niño va a comenzar con mayores probabilidades de adaptación en el contexto. La vivencia de apegos afectivos seguros facilita al niño las conductas de exploración y de intercambio, constituye la base de operaciones a partir de la cual se siente tranquilo y confiado para descubrir y aprender (Altarejos, Bernal, & Rodríguez, 2005).

Durante el transcurso de la etapa, la familia favorece mediante sus relaciones con la escuela, a que el niño desarrolle exitosamente competencias académicas y sociales. Estas según Albelo (2013) se encuentran estrechamente relacionadas con el desarrollo de una autoestima que aún cuando está matizada por la individualidad, la familia continúa poseyendo una importante determinación.

Henao, Ramírez, C. y Ramírez, L. (2007) plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo del niño. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad; el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos citado en Cuervo (2010).

Según Shaffer (2002) la socialización es el proceso mediante el cual los niños adquieren las opiniones, valores y conductas que los padres transmiten a sus hijos

en consonancia con la cultura familiar y social en que se desarrollan(citado en Abarca, 2003).

Asimismo, el primer establecimiento de vínculos, las primeras expresiones, regulaciones y relaciones afectivas que se generan en el contexto familiar estimularán y regularán el desarrollo socioafectivo.

A decir Stormshak (1996) en este contexto el niño empieza a comprender las emociones, a modular su expresión emocional, a internalizar estrategias de autorregulación y a vivenciar los primeros vínculos afectivos que le servirán de referencia en sus relaciones afectivas futuras (citado en Abarca, 2003, pp. 49-50).

Aunque son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo de los niños, es importante identificar la influencia de la familia y de los estilos y pautas de crianza en el desarrollo socioafectivo, además de identificar factores de riesgo y problemas de salud mental en la infancia citado por Cuervo (2010).

En opinión con Roca (1994) la salud humana guarda relación con la familia, la que tiene en sus manos la posibilidad de ofrecer los cuidados necesarios, tanto para lograr que unos de sus miembros no enferme, como para que sea un sujeto sano, tanto para que recupere su salud, como para que optimice sus potencialidades, en caso de que esta haya sido dañada irreversiblemente (citado en Guerra, 2001).

La familia constituye la primera red de apoyo social que posee el individuo a través de toda su vida, y por lo tanto se reconoce que esta instancia ejerce función protectora ante las tensiones que genera la vida cotidiana. El apoyo que ofrece la familia es el principal recurso de promoción de salud, bienestar y prevención de la enfermedad y sus daños, así como el más eficaz que siente y percibe el individuo frente a todos los cambios y contingencias a lo largo del ciclo vital en el contexto social.

De manera que, para valorar a la familia se debe examinar los cambios sociales que se han generado en los últimos años y cómo han impactado la dinámica de diferentes instituciones y grupos de la sociedad. Por esta razón se debe tener presente que la familia es una categoría de carácter histórico-social.

La contracción económica, el recrudecimiento de las condiciones materiales de vida y trabajo, el mosaico de tipología familiar compleja, las estrategias de sobrevivencia familiar, el conflicto migratorio, los cambios en los patrones relacionales familiares, la formación de valores ético – morales en condiciones de crisis y la multiplicidad de roles que trae aparejada las elevadas exigencias sociales, caracterizan la problemática de la familia cubana (Louro, 2004).

En la literatura no solamente se aborda desde el punto de vista teórico la influencia de la familia en la salud mental y el bienestar psicológico de los hijos, pues también existen investigaciones empíricas que así lo demuestran, resaltando no solo el papel que juega en el sustento de la salud y el bienestar, sino también como factor predisponente de alteraciones psicológicas en el niño.

A pesar de reconocer el rol estimulador y director de los padres en la función de educar, la familia puede sumarse como una fuente potencial, generadora de trastornos emocionales en niños y adolescentes (Arés, 1999, Castillo y García, 1994, Martínez, 1999 y Pérez, Díaz y Plana, 1992, citado en (Guerra, 2001, p. 21).

En un estudio realizado, Livia (1993) estimó la prevalencia de la psicopatología infantil en la población escolar de 6 a 11 años de la zona urbano marginal de Collique-Comas-Lima, en 18 % donde las niñas presentaban mayores trastornos; asociándose como posibles variables condicionantes la desestructuración familiar, bajos niveles educativos y ocupacionales de los padres (citado en Mc Cubbin & Patterson, 1980).

Las familias con estilos democráticos o asertivos promueven un adecuado desarrollo socio - afectivo. En sus investigaciones Minzi (2005), encontró que las familias democráticas promueven afrontamientos adaptativos y protectores ante la depresión y la soledad, mientras que las familias autoritarias generan inseguridad, evitación de los problemas, afrontamientos desadaptativos, depresión, además, la soledad está asociada al rechazo y al desinterés de los padres citado en Cuervo(2010).

Los autores Nicolotti, El-Sheikh y Whitson(2003) plantean que en un estudio efectuado con familias disfuncionales norteamericanas con niños y niñas entre 8 y 11 años de edad fue identificado el papel de las estrategias de afrontamiento protectoras a los conflictos parentales en la aparición de problemas de salud, las estrategias de evitación eleva la vulnerabilidad a los problemas de salud ante la presencia de conflictos parentales(citado en Louro, 2004 p. 25). En dicha investigación se hace alusión al afrontamiento familiar como una categoría mediatizadora del bienestar psicológico del menor. La familia no solo debe preparar y acompañar la etapa escolar como cualquiera otra del ciclo vital, sino que debe potenciar el desarrollo de estrategias que contribuyan a una adaptación y mayor tolerancia a los fracasos.

Los profundos cambios socio- económicos ocurridos en Cuba después del triunfo de la Revolución, crearon las premisas para la constitución de un nuevo modo de vida familiar. La incorporación de la mujer al trabajo y a la vida social como eslabón indispensable del proyecto revolucionario, así como todas las medidas y programas en relación con la salud y la educación gratuita, repercutieron en el bienestar de la familia y en la posibilidad real de que la misma contara con las mínimas condiciones necesarias para la satisfacción de necesidades afectivas y espirituales, y para el cumplimiento de su función educativa.

Al acorde con estas transformaciones sociales, se fue proclamando una nueva moral en relación a los valores que debían regir la relación entre los géneros y la vida familiar, los cuales quedaron explícitamente plasmados en el Código de la Familia y en el Código de la Niñez y de la Juventud, los cuales regulan, de manera equitativa y humana las relaciones en el hogar.

Todas estas acciones sociales y políticas estatales en favor de la familia, dibujaron un panorama diferente a la pobreza y marginalidad psicológica de Latinoamérica. La incorporación de la mujer al trabajo y a la vida social, produjo un impacto en la vida familiar, en la forma de hacer familia, en la crianza de los hijos, estructura de la autoridad y distribución de las responsabilidades domésticas.

Con el transcurso de estos años se han venido operando una serie de cambios en la familia. La familia cubana ha tenido que accionar en un escenario de grandes transformaciones sociales, por lo que sus características estructurales, evolutivas y dinámicas han cambiado a tenor de los cambios sociales.

Se ha producido una diversificación de la tipología familiar. No es posible hablar de una única familia cubana, muy por el contrario, los cambios estructurales y evolutivos (divorcios, segundas nupcias), así como las dificultades con la vivienda, han generado diversas formas de familia.

Así se encuentran familias extensas (de varias generaciones), familias de convivencia múltiple, monoparentales, familias de segundas y terceras nupcias.

El tamaño promedio de la familia cubana disminuyó, sobretudo en las zonas rurales aumentando de manera general las cifras de divorcio (Arés, 2007).

En Cuba como proyecto social se defiende una sociedad de profundo sentido humanista, preservándose, a pesar de la difícil situación económica, los principios de justicia social, equidad y seguridad ciudadana. Sin embargo, las diferentes formas de organización de la economía han aumentado el efecto diferenciador en las condiciones de vida familiar, pero no sobre la base del principio socialista de distribución con arreglo al trabajo, sino de quien tiene acceso o no a la obtención de divisas, lo cual en el plano de la subjetividad del cubano, se vive como injusto.

Se han legitimado formas de adquisición de bienes que no derivan del trabajo socialmente retribuido, sino por diversas vías, fruto de circunstancias en ocasiones ajenas al esfuerzo personal, o a conductas socialmente reprobables, aspecto que descalifica el valor trabajo como fundamental productor de bienes en una sociedad.

A pesar de eso la solidaridad como valor social y el colectivismo, comienzan a sufrir distorsiones a nivel micro-social, apareciendo y coexistiendo en algunos sectores, con el individualismo, el consumismo y la insensibilidad (Arés, 2007).

Es un principio sociológico que cuando se incrementan las condiciones objetivas para la carencia y el sujeto es devaluado o negado en su condición esencial de productor, tiende a darse un impacto en lo subjetivo, que se expresa en una

cosificación de sí y del otro, creciendo la violencia en las relaciones interpersonales (Arés, 2007).

En los procesos de ajuste socio-económico de la actual coyuntura histórica que vive el país, las investigaciones apuntan a las siguientes problemáticas que tipifican la familia:

- Hipertrofia de la función económica. La subsistencia como actividad rectora de la familia.
- Se constata un decrecimiento abrupto de las condiciones de vida para la mayoría de las familias cubanas, lo cual ha reducido, producto de la crisis económica, los niveles de consumo.
- Dificultades en la función educativa de la familia, déficit de la función cultural, espiritual y más específicamente con la trasmisión de valores.

La grave situación económica, la conmoción ideológica que sobrevino con el derrumbe del campo socialista, sumado a las inevitables medidas que ha tenido que asumir el país (despenalización del dólar, incremento del turismo internacional, entre otras) han generado una crisis de valores a nivel social que hace difícil a la familia transmitir de forma coherente, cuáles valores se están legitimando y si éstos están acorde con nuestro proyecto social. En la actualidad hay una gran variabilidad en los puntos de orientación ideológica. Los padres se ven enfrentados a un difícil reto, porque ellos mismos están protagonizando y reeditando las contradicciones sociales.

Los elementos señalados anteriormente ilustran un contexto socio-histórico complejo, diverso, que evidentemente les exige mucho a las familias en el enfrentamiento a la cotidianidad. Esta es una de las razones por las que el afrontamiento familiar como proceso ha sido abordado en investigaciones recientes de nuestro contexto con un marcado interés (Louro, 2004). A este tópico se dedicará el epígrafe siguiente.

Afrontamiento familiar

El afrontamiento es uno de los componentes del modelo transaccional del estrés definido como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, para manejar las demandas, externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de la persona”(Lazarus & Folkman, 1986).

Según Louro, este concepto de gran importancia en la Psicología de la Salud, se centra en un complejo de respuestas individuales y pareciera como si no tuviera una traducción a la vida familiar (Louro, 2004).En este sentido, dicha autora, señala que “el carácter de grupo de génesis de influencias educativas que tiene la familia, y el enfoque de sistema con el cual comprendemos la vida familiar, conduce a la siguiente reflexión: el afrontamiento ante los procesos críticos de los integrantes de la familia produce una resonancia en el grupo, un efecto multiplicador que se disemina pero se expresa en forma cualitativamente diferente a la respuesta individual, su manifestación no es homogénea pero tiende a configurar un estilo relativamente estable de afrontar como grupo, los procesos críticos de la vida familiar” (p.57).

El afrontamiento a los procesos críticos constituye diferentes formas de interactuar con la realidad socio familiar y el sentido en el cual se apropia de su riqueza transformadora. Los modos de afrontar los procesos críticos se manifiestan en el cuidado de su salud, contribuyen a la solución de sus problemas, los agravan o generan nuevos (Louro, 2004).

González & Lorenzo reconocen al afrontamiento familiar, como la “*habilidad de la familia para movilizar recursos internos y externos, para actuar sobre un problema buscando soluciones que contribuyan a neutralizar o minimizar el impacto del acontecimiento*” (2012). En opinión de Louro, el afrontamiento familiar se manifiesta en la forma general y regular en la que la familia se comporta y elabora emocionalmente las situaciones amenazantes (Louro, 2004).

Mc Cubbin & Patterson(1980) advierten que los procesos de afrontamiento no solo se presentan de forma individual, también aparecen como mediadores en el ámbito social.

Dentro de la dinámica grupal de la familia, el afrontamiento se presenta como un esfuerzo por comprender los eventos que los afecta y tomar así algún tipo de acción sobre este. Se parte de la idea de que los procesos de interacción están determinados por los roles que cada miembro representa y las expectativas mutuas entre ellos (Louro, 2004).

El afrontamiento familiar puede ser constructivo cuando se asumen actitudes de cambio y comportamientos favorables a la salud, tales como ajuste de roles, flexibilización de las normas establecidas y solicitud de apoyo comunitario o profesional. También se expresa en el modo que la familia cumple las tareas relativas al tránsito por las etapas del ciclo vital y tiene un buen ajuste a las exigencias de desarrollo evolutivo. El estilo de afrontamiento adaptativo puede acompañarse de una carga emocional que eleva las tensiones, pero no compromete la solución de problemas y da un sentido práctico de encauzar las acciones, más orientado a la búsqueda de apoyo social.

La familia con un buen afrontamiento busca ayuda en otros parientes, amistades, maestros y en otros profesionales cuando considera que su situación problemática desborda sus propios recursos, sin embargo hay familias que desarrollan mecanismos de barreras frente a la ayuda profesional, se niegan a seguir orientaciones especializadas, desestiman la ayuda externa y evaden enfrentar cambios(Louro, 2004).

El afrontamiento adaptativo es una respuesta grupal, caracterizada por la conciliación de ideas, acuerdos, decisiones conjuntas de la familia. Este tipo de afrontamiento incluye los recursos adaptativos y el apoyo social. Redefinición reformulación reinterpretación y revalorización del significado de los acontecimientos dándoles un sentido más positivo aceptables y manejables por la familia.

Las estrategias de ajuste por su parte son los cambios o adecuaciones en la vida familiar para sobrellevar aceptar las circunstancias o exigencias de los acontecimientos ocurriendo un reacomodo de la vida familiar, mientras que el uso del apoyo social son estrategias desarrolladas por la familia para conseguir ayuda en fuentes tanto ajenas como propias.

El proceso de adquirir y distribuir los recursos en respuesta a las demandas constituye un aspecto crítico del afrontamiento familiar. En este sentido, (Mc Cubbin & Patterson, 1980) señalan que las conductas de afrontamiento específicas pueden agruparse en categorías más amplias, como por ejemplo afrontamientos dirigidos a "mantener la cooperación e integración familiar". Desde esta perspectiva, los modelos de afrontamiento se consideran como modos más generalizados de respuestas que trascienden a diferentes tipos de situaciones.

Cuando el afrontamiento se percibe en el contexto de múltiples demandas familiares (por ejemplo la acumulación), parece más útil y relevante considerar *el afrontamiento como una respuesta generalizada más que como un tipo de respuesta a una situación específica*. De ahí que no abordemos estrategias específicas como suele aparecer en la literatura que aborda el afrontamiento individual. En el Esquema N°2 se muestra el proceso de afrontamiento familiar integrando los aportes de Louro en el 2004 y González & Lorenzo en 2012 desde el marco de referencia del modelo de Mc Cubbin (Ver Anexo N°26), referente asumidos para realizar la investigación.

Al hablar de los eventos estresantes y cómo estos demandan un cambio familiar; depende de la vulnerabilidad familiar frente al factor estresante, de la definición de gravedad del evento, de los cambios que vendrán y de la adaptabilidad familiar a éstos. Esta última clasificación más relacionada con la noción de "acumulación de factores estresantes" refleja con mayor exactitud la realidad compleja en que se encuentran la mayoría de las familias, que tienen que atender simultáneamente a estresantes esperados e inesperados.

Según Walsh, citado por González & Lorenzo(2012) el manejo del estrés es una dimensión que pone énfasis en la manera de cómo la familia *promueve los*

cambios en su interior, sus relaciones como sistemas de soporte social e institucional de asistencia especializada; dimensiones útiles para evaluar el afrontamiento familiar. El soporte social brinda información del mundo exterior, retroalimentación y adaptación de la realidad, aporta orientación y mediación en la solución de problemas.

Evidentemente los problemas con el afrontamiento generan incapacidad en la familia para reajustarse manteniéndose inmóvil ante los cambios que exige la situación. Aparece entonces la vulnerabilidad cuando las respuestas ante los acontecimientos resultan insuficientes o inadecuadas y las tensiones que éste genera no son completamente neutralizadas, arriesgando la salud y el bienestar de la familia.

En el presente estudio se pretende caracterizar la relación que existe entre las formas de afrontar la cotidianidad de un grupo de familias y el grado de bienestar psicológico que presentan los escolares que conviven en ellas A continuación se describen los fundamentos metodológicos de la investigación.



Capítulo II

Capítulo II: Marco Referencial Metodológico.

En el presente capítulo se describe la concepción metodológica que sustenta la investigación. También se abordan los procedimientos desarrollados para la selección de la muestra, la operacionalización de las variables y el análisis de los datos, además de presentar la descripción de las técnicas empleadas.

2.1 Paradigma de investigación:

La investigación asume una metodología basada en el Enfoque Mixto. El mismo ofrece la posibilidad de recoger, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos, utilizando ambas visiones para responder al problema de investigación y sustentándose en las fortalezas de cada uno de ellos. Además, propicia el logro de una perspectiva más precisa del fenómeno en estudio, brindando una percepción holística y completa de este. Por todas estas características según Hernández & Baptista, el enfoque se traduce en “mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento”(2006).

Por su parte (Arés, 2002)plantea que desde el punto de vista metodológico, es importante combinar estrategias cualitativas y cuantitativas para caracterizar distintas problemáticas familiares.

En el diseño predominante prevaleció el paradigma cuantitativo, conservando características del cualitativo. La selección del enfoque como paradigma de investigación radica en la posibilidad de ofrecer mayor validez y profundidad al estudio de los constructos centrales objetos de estudio, especialmente al análisis del bienestar psicológico, categoría que resulta tan polémica y compleja a investigar en la etapa infantil.



Esquema N°1. Diseño de enfoque dominante o principal según Hernández, et al.(2006)

2.2 Diseño y alcance de la Investigación:

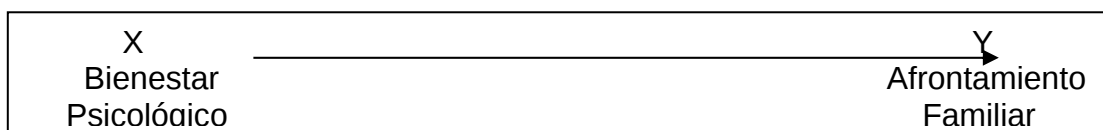
El diseño de esta investigación es esencialmente no experimental de tipo transeccional con un alcance descriptivo-correlacionar. La selección del tipo de diseño se dirige a observar fenómenos tal y como se manifiestan en su forma natural para después analizarlos, es decir, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador y en un solo momento temporal. De este modo nos permitirá acceder al fenómeno a investigar, en este caso particular, la relación entre el afrontamiento familiar y el bienestar psicológico, tal y como transcurre en la realidad y en su contexto natural.

Por otro lado se ha optado por un diseño que combine un alcance descriptivo - correlacionar. Los estudios descriptivos a decir Hernández (2006) “buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p.103). Por su parte, los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después miden o analizan la correlación Hernández, et al.(2006). La utilidad principal de los estudios correlacionales radica en saber cómo puede comportarse un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas.

Constituye un propósito de la investigación y se consideró pertinente realizar de antemano una descripción independiente tanto de los constructos: bienestar psicológico y afrontamiento familiar, como de sus indicadores fundamentales que permita describir cómo se expresan en la muestra objeto de estudio. Luego establecer el grado de asociaciones correspondientes, cuantificando las relaciones entre ambas, de forma tal, que mediante la multiplicidad de análisis, se pueda en un mismo estudio ampliar y producir datos más “ricos” y variados.

Tomando en consideración el alcance, diseño y objetivos del estudio, la **hipótesis de la investigación** queda formulada de la siguiente forma:

Hi: La tipología de afrontamiento familiar condiciona el bienestar psicológico de los escolares.



Graficación de la hipótesis de la investigación.

2.3. Definición conceptual y operacional de las variables.

Los indicadores a partir de los cuales se construye la definición operacional y la escala para evaluar la variable bienestar psicológico, fueron validados por un grupo de expertos como parte de una investigación previa desarrollada por Hernández & Ferrer,(2014).

Bienestar psicológico: Vivencia relativamente estable y multidimensional, sustentada en las configuraciones psicológicas que se construyen a partir de una experiencia vital satisfactoria de los menores.

Este constructo psicológico se caracteriza por ser dialéctico, no es inmutable. A pesar de la estabilidad que le confiere su conexión con las configuraciones psicológicas puede ser vulnerado o eliminado. De este modo la mediatización de factores tanto intrapsíquicos como interpsíquicos, condicionan la existencia, estado de vulneración o ausencia del bienestar psicológico (BP), expresado en términos de vivencias asociadas a una experiencia vital satisfactoria o no.

De la definición anterior se derivan las manifestaciones en función de las cuales se caracterizará la muestra.

- Presencia de bienestar Psicológico: Vivencias positivas sustentadas en las configuraciones psicológicas que se construyen a partir una experiencia vital satisfactoria de los menores.
- Vulnerabilidad en el bienestar psicológico: coexistencia de vivencias de satisfacción e insatisfacción en relación con la experiencia vital, condicionadas por

la incidencia de factores de riesgo enmarcados tanto en las configuraciones psicológicas como en el sistema de relaciones del menor.

- Marcadas afectaciones del bienestar psicológico: predominio de vivencias negativas con respecto a la experiencia vital, generadas por un sistema de relaciones disfuncional.

En la siguiente tabla se exponen los indicadores a través de los cuales se evaluó el bienestar psicológico.

Indicadores	Definición conceptual
Autoestima	Configuración subjetiva relativamente estable relacionada con la satisfacción personal, la cual se manifiesta en actitudes positivas hacia uno mismo Coll,1999 (citado en Palacios, et al., 2006).
Autonomía	Capacidad para asumir de manera independiente demandas ajustadas a la etapa y al contexto, posibilitando la adaptación a las exigencias del contexto de actuación.
Competencias sociales	Constructo disposicional que define la habilidad en lograr metas sociales constructivas(Fabes, et al., 1999).
Apego	Establecimiento de vínculos afectivos desarrolladores con los adultos como fuente de seguridad y apoyo para el menor (Villa, 1998).
Regulación emocional	Proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos a menudo con el objetivo de alcanzar una meta. Thompson, 1999 (citado en Gross & Thompson, 2006b).

Afrontamiento familiar: habilidad de la familia para movilizar recursos internos y externos, para actuar sobre un problema buscando soluciones que contribuyan a neutralizar o minimizar el impacto del acontecimiento González & Lorenzo (2012).

- Afrontamiento adaptativo: habilidad de la familia para coordinar una respuesta grupal ante los acontecimientos significativos. Se caracteriza por

la conciliación de ideas y decisiones implicando el reajuste de la dinámica cotidiana para mantener la integridad familiar durante el enfrentamiento de la situación demandante.

- Afrontamiento vulnerable: está caracterizado por la elaboración negativa de los eventos o situaciones significativas de la vida familiar, generando el empleo de estrategias no adaptativas que propician un incremento en las tensiones familiares y una deficiencia en la satisfacción de las necesidades de sus miembros.

Factores condicionantes de vulnerabilidad familiar: son todos aquellos factores tanto intra como extrafamiliares que condicionan respuestas insuficientes o inadecuadas ante los acontecimientos, arriesgando el bienestar del grupo familiar González & Lorenzo (2012).

- Afrontamiento no adaptativo: incapacidad de la familia, tanto para reajustarse y desarrollar recursos ante situaciones novedosas, de carácter significativo para la vida familiar, como para neutralizar las tensiones que se generan de ellas, arriesgando la salud familiar.

En la siguiente tabla se definen los indicadores a través de los cuales se evaluó el afrontamiento familiar.

Indicadores del Afrontamiento Familiar	
Indicadores	Tipologías
Significados construidos en la evaluación del evento o situación	Positiva valorándolo como una tarea o meta que se superará
	Negativista, pesimista, inmovilizante

Indicadores del Afrontamiento Familiar	
Indicadores	Tipologías
Estrategias empleadas	- Redefinición reformulación reinterpretación del evento o situación. - Cambios o adecuaciones en la vida familiar para sobrellevar aceptar o modificar las circunstancias según corresponda - Uso del apoyo social - Inmovilidad ante las exigencias de ajuste por una demanda significativa - Rumiación del sentido negativo y desbordante de acontecimientos
Grado de organización e implicación de la familia en las estrategias	- Grupal - Individual o fragmentada. - Con liderazgo y sobrecarga en un miembro que organiza Ejecuta
Neutralización de las tensiones familiares	- Intensidad y frecuencia de los conflictos. - Habilidades para solucionarlos. - Efectos en las relaciones familiares.
Satisfacción de necesidades en la familia	- Satisfacción de necesidades económicas - Satisfacción de necesidades afectivas relacionales. - Satisfacción de necesidades educativo recreativas y culturales

2.4. Procedimientos para la realización de la investigación.

El estudio se realizó en tres etapas:

Etapas1: Sistematización teórica.

Durante esta fase se revisó la bibliografía realizando la sistematización teórica del constructo bienestar psicológico. Los principales antecedentes consultados en la investigación fueron los modelos de Carol Ryff y García Viniegras, ambos tomados como referencia para la elaboración de las dimensiones a través de las que se estudia el bienestar psicológico. Se asumió la definición y operacionalización que aparece en el estudio, la cual fue validada previamente en otra investigación a través del método Delphi para la consulta a especialistas, Hernández & Ferrer (2014).

La sistematización teórica realizada sobre la mediatización familiar en el bienestar psicológico condujo a considerar categorías como el cumplimiento de las funciones familiares y la regulación emocional. Finalmente se definió que el afrontamiento familiar constituye la categoría más pertinente para estudiar la influencia de la socialización familiar en el bienestar psicológico de los menores González & Lorenzo (2012).

Etapas 2: Selección de la muestra y aplicación de las técnicas.

Una vez concluida la operacionalización de las variables se seleccionó la muestra y se aplicaron las técnicas previamente validadas. Se emplearon 4 sesiones de trabajo después de conformar la muestra y solicitar el consentimiento informado a los padres. En la primera se revisó el expediente académico y se aplicó el cuestionario a la maestra. En la segunda sesión se aplicó el dibujo de tema sugerido, la escala de bienestar psicológico. En la tercera sesión se realizaron las observaciones a la actividad de juego y la última sesión estuvo dirigida a la aplicación del cuestionario de afrontamiento familiar y la entrevista semiestructurada.

Etapas 3: Análisis de los resultados y elaboración del informe de la investigación.

2.5. Descripción de las técnicas empleadas en la recogida de datos.

Revisión de documentos oficiales (Expediente Escolar) Anexo N°2

Objetivo: Explorar características generales del escolar en el contexto educativo.

Descripción: Es la caracterización que hace el maestro de los escolares y que nos permite indagar en el aspecto evolutivo de la actividad cognoscitiva y la esfera afectivo-motivacional así como en las dificultades presentadas en etapas anteriores. Documento que permite además identificar la presencia de algún escolar con alteraciones psicológicas diagnosticadas.

Procedimiento: Fueron solicitados los expedientes en la dirección de la escuela, llevándose a cabo una lectura exhaustiva, teniendo en cuenta la confidencialidad del documento.

Calificación: Se realizó un análisis cualitativo, teniendo en cuenta los indicadores siguientes:

- Rendimiento académico.
- Presencia de eventos vitales.
- Relaciones interpersonales del escolar con sus coetáneos y maestros.
- Características de la relación familia-escuela.

Escala de bienestar psicológico. (Anexo N°3)

Objetivo: Evaluar la expresión de las dimensiones que configuran el bienestar psicológico.

Descripción: La escala fue elaborada y validada por Hernández, 2014 demostrando excelentes propiedades estadísticas. Está compuesta por 31 ítems agrupados en cinco dimensiones que configuran al Bienestar Psicológico en la etapa escolar, utilizando un formato de respuesta tipo Likert.

Procedimiento: Cada escolar debe realizar una valoración de los enunciados propuestos y responder en función de las alternativas de frecuencias presentadas. Se marcará una (X) en el acápite elegido.

Calificación e interpretación: Se toma en cuenta la frecuencia (5 opciones de respuestas del escalamiento Likert) en la que se expresan las dimensiones que configuran el bienestar psicológico, esa frecuencia determina si la dimensión está presente y contribuye al BP o si por el contrario es considerado un factor de

riesgo. Los resultados serán procesados mediante el paquete estadístico SPSS en función del bienestar psicológico y las dimensiones que lo evalúan.

Materiales: Protocolo

Observación no participante a la actividad de juego.(Anexo N°4)

La observación como método científico es una percepción atenta, racional, planificada y sistemática, de los fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación, en sus condiciones naturales, habituales, es decir, sin provocarlos, con vistas a ofrecer una explicación científica de la naturaleza de estos (Naceno de León y Abreu1989 (citado en Albelo, 2013).

Objetivo:

- Describir las expresiones comportamentales durante la actividad de juego.

Indicadores

- Autonomía
- Competencias sociales
- Regulación emocional

Procedimiento: Se realizó fundamentalmente en el horario de receso escolar, en el patio de la escuela utilizando el protocolo regido en los anexos.

Dibujo de tema sugerido. (Anexo N°5)

El dibujo es una técnica que resulta de gran utilidad en el trabajo con niños. Puede ser un índice revelador de aspectos de su personalidad en desarrollo y su actividad psíquica, tales como su inteligencia, creatividad, conocimiento del mundo que le rodea, estados de ánimo y afectivos, miedos, aspiraciones, deseos satisfechos o insatisfechos, sentimientos, ciertas características temperamentales, etc. Los niños reflejan en el dibujo su problemática, ya sea en la ejecución o en el contenido.

Objetivo: Explorar mediante la representación gráfica el estado emocional del escolar.

Materiales: hoja de papel, un lápiz y una caja de lápices de colores.

Procedimiento: Se le entrega al escolar una hoja de papel en blanco, al mismo tiempo que se coloca encima de la mesa un lápiz y una caja de colores y luego se le orienta la realización del dibujo con la siguiente frase inductora: “Casi siempre me siento...”

Calificación e Interpretación: Se califica a partir de la interpretación de los indicadores propuestos por García en el 2003, caracterizando la respuesta emocional.

Cuestionario

El cuestionario es una técnica de recogida de información para evaluar una o más variables que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca de la realidad que se está investigando, su esquema o marco conceptual, Hernández, et al., (2006).

Cuestionario al maestro (Anexo N°6)

Objetivos:

- Describir las dimensiones del Bienestar Psicológico en los escolares tomando como referencia los criterios del maestro.

Descripción: El cuestionario fue sometido a una prueba piloto en investigaciones anteriores resultando pertinente para cumplir con el objetivo que se propone. Está compuesto por una combinación de 9 preguntas abiertas y cerradas. Fue construido a partir de los indicadores siguientes:

Procedimiento: Las interrogantes que se le presentan a continuación no pretenden evaluar su función como maestro, están dirigidas a caracterizar el bienestar psicológico en los escolares y sus determinantes. Solicitamos su colaboración para dar cumplimiento a los objetivos de nuestra investigación.

Calificación e interpretación: Se caracteriza cada dimensión por presencia- ausencia de los indicadores, identificando los factores de riesgo que vulneran el BP.

Material: Protocolo.

Cuestionario de Afrontamiento familiar. (Anexo N°7)

Objetivo:

- Determinar el tipo de afrontamiento que caracteriza a las familias de los escolares.

El cuestionario fue sometido a una prueba piloto en investigaciones anteriores resultando pertinente para cumplir con el objetivo que se propone. Está compuesto por una combinación de 9 preguntas abiertas y cerradas. Fue construido a partir de los indicadores descritos en la operacionalización de la variable afrontamiento familiar. Debe completarse por todo el grupo familiar.

Procedimiento: Cada miembro de la familia debe responder los enunciados propuestos en función de las alternativas presentadas. Se marcará una (X) en el acápite elegido.

Calificación e interpretación: Se califica marcando la presencia o ausencia de cada uno para determinar y caracterizar el tipo de afrontamiento siguiendo la definición conceptual de la variable.

Entrevista familiar (Semiestructurada). (Anexo N° 8)

La entrevista familiar es la técnica que por excelencia se utiliza para la obtención de la información e identificación de problemas y potencialidades de la familia, así como para la intervención en la salud familiar, se utiliza para la comunicación con el grupo familiar en su conjunto, para lograr un objetivo determinado por parte de los profesionales en ejercicio.

Objetivos:

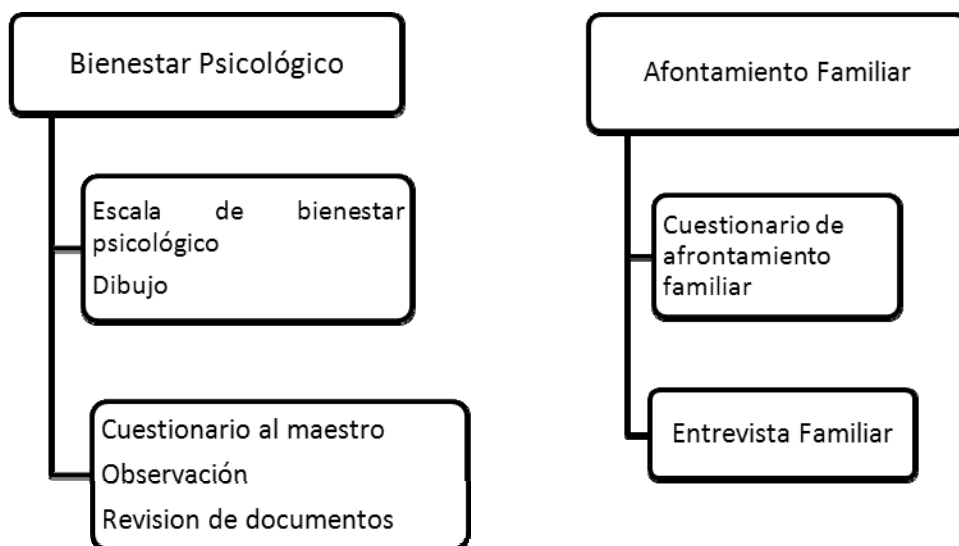
- Caracterizar el afrontamiento de las familias de los escolares.

Toma como referente los indicadores del cuestionario.

Procedimiento: La entrevista fue aplicada a cada uno de los miembros que componen la familia de los escolares, fundamentalmente a los tutores del menor después de la aplicación del cuestionario. Durante la aplicación se esclarecieron elementos, y se registraron las verbalizaciones.

Calificación: El análisis de la técnica es puramente cualitativo, teniendo en cuenta las categorías de análisis. Sus resultados nos permiten corroborar la información obtenida en otras técnicas.

Técnicas utilizadas en la evaluación de las variables



2.6 Población y Muestra.

La selección de la muestra es un momento de vital importancia dentro del proceso de la investigación, ésta garantiza el nivel de confiabilidad y la posibilidad de generalización de la información que se recopila.

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Abel Santamaría Cuadrado del municipio de Santa Clara, perteneciente a la provincia de Villa Clara, en el período comprendido entre enero y mayo del 2014. En este período la población de escolares de 8,9 y 10 años, comprendía un total de 73 escolares, pertenecientes a tercero, cuarto y quinto grado.

Para la selección de las unidades de análisis que constituyeron la muestra, se empleó un proceso probabilístico aleatorio simple, donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos.

La selección probabilística de la muestra se realizó a partir del siguiente procedimiento:

1. Selección del tamaño muestral, a partir la siguiente fórmula matemática:

$$n = \frac{N \cdot n^1}{1 + N \cdot n^1}$$

Donde: n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

$n^1 = 422$ constante para el 95 % de confianza

De esta forma, la fórmula final para la selección de la muestra quedaría de esta manera:

$$n = \frac{422 \cdot N}{1 + 422 \cdot N}$$

Al aplicar se obtiene que $n = 62$

El procedimiento empleado para la selección muestral es dirigido a partir de criterios previamente establecidos.

Criterios de Inclusión:

- Menores de edades comprendidas entre 8 y 10 años que cursen estudios en la escuela primaria Abel Santamaría Cuadrado.
- Menores supuestamente sanos.
- Menores cuyos padres den su consentimiento para participar en la investigación.

Criterios de Exclusión:

- Menores que presenten un diagnóstico psicológico.

Criterios de Salida:

- Escolares que durante el transcurso de la investigación les sean diagnosticados una alteración psicológica.

- Niños o padres que no desearan continuar la investigación.

En la investigación se estudiará al grupo familiar en su totalidad, excluyendo solamente aquellos miembros de la familia que presenten limitaciones físicas o psíquicas, que impidan tanto su traslado hacia el espacio de aplicación de las técnicas así como la comprensión de las mismas.

La muestra final de la investigación estuvo conformada por 62 escolares de 8, 9 y 10 años de edad, pertenecientes a tercero, cuarto y quinto grado de la escuela primaria Abel Santamaría Cuadrado del municipio Santa Clara, provincia: Villa Clara. A continuación se muestra la distribución de los escolares y sus familiares atendiendo a variables sociodemográficas.

Tabla N°1: Distribución de los escolares según edad y sexo.

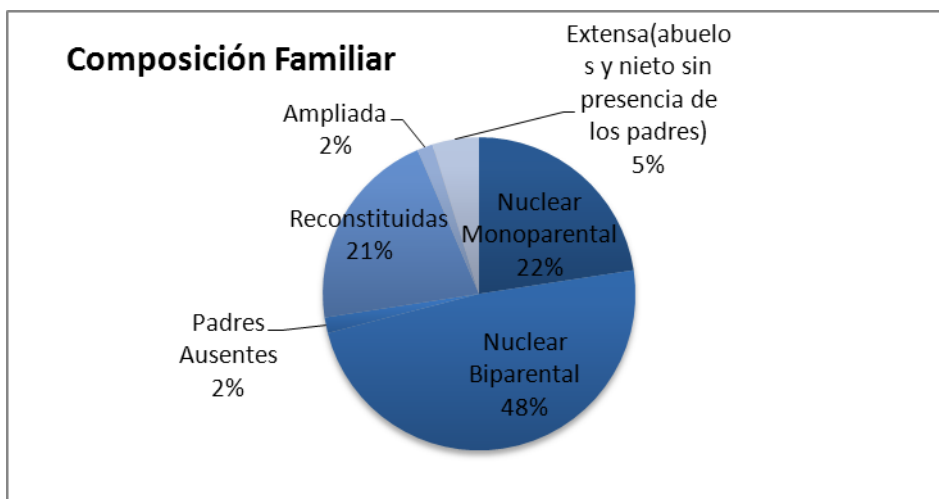
Edad	Sexo				Total	
	Femenino		Masculino			
	No.	%	No.	%	No.	%
8	8	47,1	9	52,9	17	100
9	8	44,4	10	55,6	18	100
10	10	37,0	17	63,0	27	100
Total	26	41,9	36	58,1	62	100

El total de escolares en estudio vive en una zona rural, el 90% es de piel blanca, y el resto es de color mestizo (10%)

Tabla N°2: Distribución de las familias según su estructura socioclasista y capital económico

Estructura Socioclasista			Capital Económico		
	No.	%		No.	%
Obrero	48	77,4	Alto	4	6,45
Campesino	4	6,4	Medio	23	37,09
Intelectuales	4	6,4	Bajo	35	56,45
Cuenta Propista	6	9,6			
Total	62	100	Total	62	

Gráfico N° 1: Distribución de las familias según su composición familiar



2.7 Aspectos éticos de la investigación.

Durante toda la investigación se tuvieron en consideración los principios éticos de la ciencia psicológica. En primer lugar, se les explicó a los participantes los objetivos e intenciones de la investigación, contando con su consentimiento para vincularlos a la experiencia investigativa. En todo momento fue respetada la confidencialidad de toda la información referida por los participantes y se aseguró que en ninguno de los registros de información empleados, figuraran sus nombres u otros datos personales. De igual forma se cumplieron con los horarios establecidos; se mantuvo respeto y disciplina dentro del contexto de investigación y durante la aplicación de las técnicas empleadas.

2.8 Procedimientos para el análisis de los datos.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 21.0. Para ello, se emplearon pruebas estadísticas como: estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, prueba de hipótesis y pruebas de correlaciones. Los resultados arrojados por los datos estadísticos se completaron con el análisis cualitativo de las preguntas abiertas de los cuestionarios y la entrevista semiestructurada realizada.



Capítulo III

Capítulo III: Análisis de los resultados.

En este capítulo se exponen los principales resultados obtenidos, los cuales fueron analizados cualitativa y cuantitativamente tomando en cuenta los objetivos de la investigación. Los resultados constituyen una integración del análisis de todas las pruebas psicológicas aplicadas a cada escolar y a su grupo familiar, lo que permitió establecer generalizaciones para la muestra estudiada.

Los resultados que arrojó el procedimiento estadístico fueron analizados desde el marco de referencia de las peculiaridades del contexto psicosocial de vida cotidiana de los sujetos estudiados. Los escolares residen con sus familias en la periferia de la ciudad de Santa Clara nombrada reparto la “Sakenaf”. Durante la etapa de selección muestral se realizaron entrevistas a líderes formales de la zona, observaciones a las áreas de residencia y revisión de los expedientes escolares para determinar las peculiaridades del contexto que se resumen a continuación:

- Presencia de condiciones materiales desfavorables, caracterizado fundamentalmente por la incidencia del hacinamiento
- Proliferación de viviendas en lugares donde se prohíbe su construcción y condiciones higiénico- sanitarias inadecuadas, carentes de espacios para su reparación y ampliación.
- Elevada representación de núcleos familiares con bajo nivel escolar y capital económico.
- Elevada incidencia de indisciplinas sociales, problemas de convivencia y transgresión de normas sociales o de comportamiento colectivo.
- Tendencia hacia la práctica de estilos de vida inadecuados matizados sobretodo por el consumo de alcohol.
- Inexistencia de espacios culturales y recreativos deseables para compartir experiencias y vivencias desarrolladoras en lo personal y lo grupal.

El capítulo que sigue a continuación se organiza en tres acápites fundamentales:

- Caracterización del bienestar psicológico de los escolares.

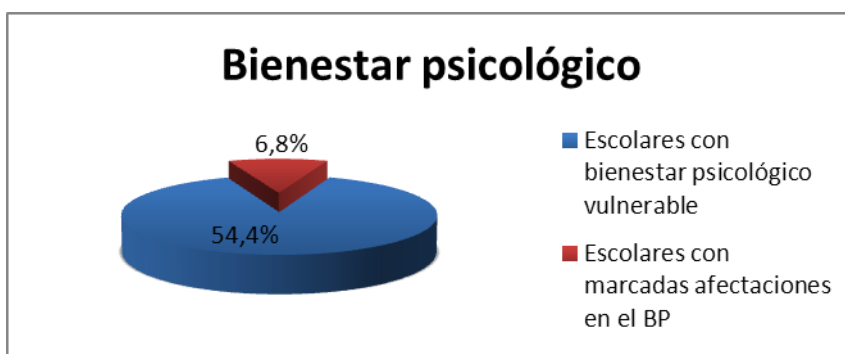
- Descripción del afrontamiento de las familias de los escolares.
- Análisis de las correlaciones entre el bienestar psicológico de los escolares y el afrontamiento de sus familias.

3.1 Caracterización del bienestar psicológico de los escolares.

Inicialmente la etapa de análisis de los resultados se centró en caracterizar el bienestar psicológico de los escolares que conforman la muestra. Para ello se emplearon las frecuencias descriptivas, las tablas de contingencia y el chi-cuadrado con la finalidad de establecer las tipicidades que caracterizaban a los sujetos con bienestar psicológico (BP), con vulnerabilidad o con marcadas afectaciones en el BP.

Del total de escolares que conforman la muestra (N= 62), el 54,4% presenta bienestar psicológico vulnerable, mientras que el 6,8% experimenta marcadas afectaciones, no se evidencian casos de escolares que presenten bienestar psicológico (0%). El valor de significación de Chi-cuadrado indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de ambos grupos (ver Anexo N°9). Estos resultados se ilustran en el gráfico N°.2 que aparece a continuación.

Gráfico N°2: Tendencias del bienestar psicológico en escolares



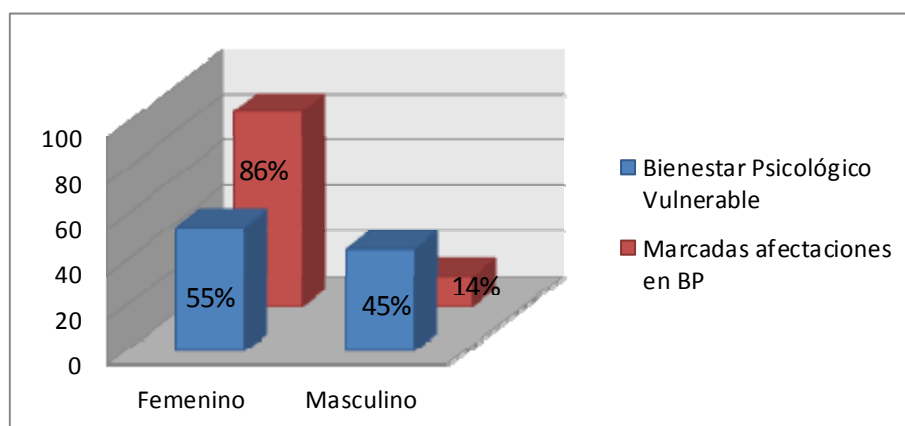
Fuente: Resultados de la triangulación de las informaciones.

Resulta importante acotar que los escolares con vulnerabilidad en el bienestar psicológico (BPV) manifiestan como factores de riesgo dos o más de sus indicadores. Predominan en ellos las puntuaciones medias, nunca bajas.

Por su parte, los escolares que presentan afectaciones más notables en la mayoría de las sub-escalas o indicadores del bienestar psicológico se incluyen en el grupo de escolares con marcadas afectaciones. En ellos se aprecia un incremento de los factores de riesgo en detrimento de los conservados expresando una marcada incidencia de las puntuaciones bajas.

Los resultados revelan además que en ambos grupos predomina el género femenino sobre el masculino (GráficoNº3) aun cuando no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos (Anexo N°10). La zona de residencia, edad, estructura socioclasista o la composición familiar no predicen el bienestar psicológico.

GráficoNº3: Bienestar psicológico según el género.



Fuente: Resultados del SPSS

Asumiéndose el bienestar psicológico como una categoría multidimensional, se realiza un análisis de cada uno de los indicadores que la definen sin perder la integridad del constructo en su expresión individual. El elemento que delimita el grado de vulnerabilidad de los escolares es el nivel en que se expresan los indicadores estudiados; medio para los escolares con BPV y bajo para los escolares con marcadas afectaciones en el BP. A estos resultados se llega, mediante la comparación entre ambos grupos de escolares, teniendo en cuenta las frecuencias, así como el valor de significación (P) de la prueba Chi-cuadrado (ver Anexo N°11- Anexo N°15).

Para profundizar en estos resultados, en los siguientes sub-epígrafes se procede a describir los indicadores que caracterizan a los escolares con vulnerabilidad y a los que presentan marcadas afectaciones en el BP.

Características de los escolares con bienestar psicológico vulnerable

Según la valoración del maestro, este grupo de escolares en su 80 % tienen un rendimiento académico que oscila entre las calificaciones de bien y regular, el resto presenta un nivel alto (ítem1). Resultado que se corrobora en la revisión del expediente escolar.

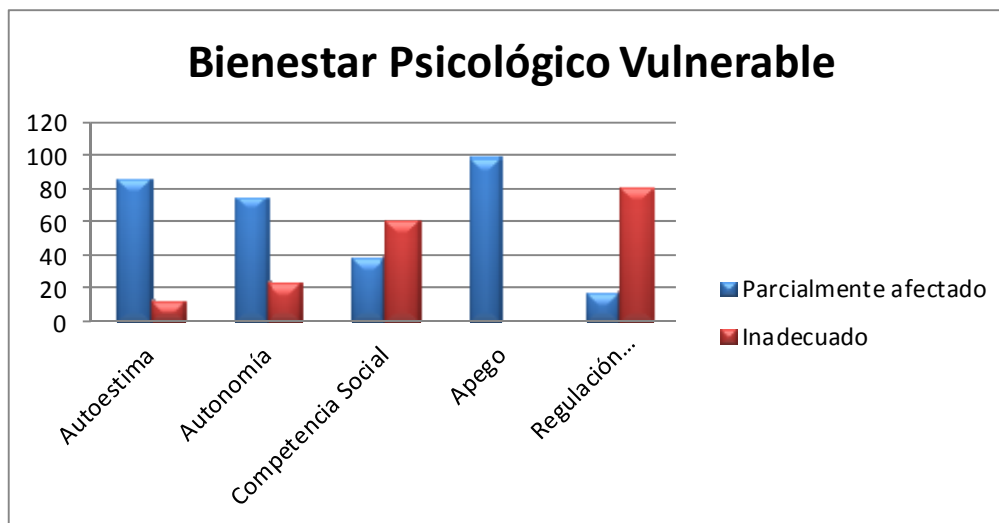
Los resultados que se plasman en el siguiente gráfico, reflejan que el 87,3% de los escolares de este grupo se caracteriza por presentar niveles parcialmente afectados en su autoestima. Las principales deficiencias se encuentran en la dimensión académica de este indicador. Aún cuando Coll, 1999 (citado en Palacios, et al., 2006) afirma que la autoestima global no es posible predecirla a partir de una de sus dimensiones, evidentemente la valoración de sí mismo que el niño se forma a partir de su desempeño en la actividad escolar, incide de manera significativa en la autoestima. Las consideraciones de Leontiev (1987) sobre la actividad rectora de la etapa escolar esclarecen este importante condicionamiento, explicando cómo los logros alcanzados en esta esfera influyen en la valoración de sí mismo (Palacios, et al., 2006).

Los padres tienen conciencia sobre el juicio de insatisfacción que tienen los escolares consigo mismo en relación a su competencia académica. Esto se corrobora en las entrevistas familiares: *“he escuchado que en ocasiones se dice bruto porque salió mal en la prueba”.... “se pone triste y él mismo se ofende cuando obtiene bajas notas en los trabajos prácticos”*. Ellos no reconocen el impacto negativo que estas valoraciones tienen para los niños y por lo tanto asumen como un hecho que el menor es “bruto”, reforzando el estigma desde la socialización familiar.

Se ha observado que la autoestima es uno de los predictores de mayor fuerza y consistencia en el bienestar psicológico (Diener, 1994; Diener y Lucas, 2000) tanto

en la infancia como en la adolescencia Dew y Scott, 2002; Huebner, 1991; Huebner y Alderman, 1993; citado en Chávez, et al.,(2010).

Gráfico N°4: Particularidades de los escolares con BPV.



Fuente: Resultados de la triangulación de la información

La autonomía, al igual que el indicador anteriormente descrito, tiende a manifestarse en niveles parcialmente afectados en un 76,4%. La dependencia se manifiesta en el contexto escolar asociada a las dificultades en el rendimiento académico. Los menores requieren ayuda de maestros y coetáneos para responder a demandas de la actividad docente, resultado que se corrobora en el cuestionario al maestro (ítem 3).

Sin embargo presentan niveles adecuados de expresión en otros contextos de desarrollo: en el hogar y en la comunidad. Resultado que se constató en las entrevistas familiares: *“en la casa come y se viste solo (...) hasta hace mandados él solo”.... “no necesita la ayuda de nadie para alimentar a sus animalitos”... “cuando nos mudamos para acá él no necesitó la ayuda de nadie para llevarse con sus amigos”.*

La autonomía que los menores expresan en el hogar y la comunidad no están fomentando competencias sociales. Como se aprecia en el gráfico, este es un indicador que constituye un factor de riesgo, manifestándose hacia niveles

inadecuados en un 61,8 %. Resultado que se apoya en el análisis del cuestionario al maestro, el cual desde su percepción describe que son escolares que tienden a relacionarse indistintamente sin tener afinidad (ítem4).

Pocas veces utilizan herramientas expresivas efectivas para comunicar ideas, deseos y sentimientos, así como para compartir significados que le permitan ser empáticos. Solo a veces intercambian y comparten objetos (ítem21), afectándose la realización de actividades cooperativas con los otros.

En la observación al juego se constató que generalmente estos escolares en sus relaciones con los otros manifiestan conductas agresivas tanto físicas como verbales y en ocasiones muestran dificultades para acatar reglas, lo cual influye en la integración al grupo y a la actividad de juego.

El apego, como otro de los indicadores que definen el bienestar psicológico, muestra una tendencia hacia niveles parcialmente afectados en un 100%. El grado de afectación guarda relación con la representación negativa del vínculo afectivo con los otros en el contexto escolar: iguales y maestros.

Esta representación negativa explica los comportamientos que tipifican la relación maestro - alumno, explorada en el cuestionario al maestro: *“a veces se acercan al maestro, cuando tienen un problema de índole académico, emocional o relacional”* (ítem6). Vale señalar que fueron cinco los maestros encuestados y cada uno de ellos reflejó más mismas tipicidades en la relación con los alumnos.

Por otra parte los resultados de la escala de BP (ítem11) y la entrevista familiar, evidencian fuertes vínculos afectivos entre los escolares y sus padres en un 100%.

El apego familiar es percibido por ellos como una fuente de seguridad y apoyo.

El gráfico refleja además que la regulación emocional constituye otro de los factores de riesgo en el BP de este grupo. Dicho indicador manifiesta una tendencia hacia el nivel inadecuado de expresión en un 98,2%. Según los resultados de la escala de bienestar psicológico, los escolares presentan dificultades tanto para identificar conscientemente sus propias emociones y las de los demás, así como para captar el clima emocional en determinadas situaciones (ítem 24). Según Gross & Thompson este aspecto juega un papel esencial en la

regulación emocional(2006b). La inhibición y desregulación emocional constituyen las principales respuestas, muchos suprimen los estados afectivos negativos (ítem 23) mientras que otros acuden al llanto y a la presencia de comportamientos agresivos (ítem 28). En estos escolares coexisten emociones tanto positivas como negativas.

Al triangular con los resultados del dibujo, se observa un predominio de trazos fuertes y medios. La preferencia cromática de estos escolares aparece como el indicador que expresa afectaciones en su esfera emocional, predominan el uso de colores como:

- Azul: Revela ansiedad larvada o tranquilidad.
- Verde: Ansiedad de tipo agitada.
- Rojo: Suele ser el preferido por sujetos agresivos, explosivos y con poco control de sus impulsos.

De modo general se precisaron como factores de riesgo que vulneran el bienestar las competencias sociales y regulación emocional. Ambos indicadores presentan niveles inadecuados en un mayor porcentaje de la muestra. La autoestima y la autonomía, aunque también se consideran factores de riesgo, aparecen parcialmente afectadas; elemento que señala la presencia de aspectos conservados en estas dimensiones. Por su parte el apego solo se expresa como parcialmente adecuado, en lo que incide la relación con el maestro y los iguales, pues el vínculo familiar es percibido como seguro (Ver esquema No.1).

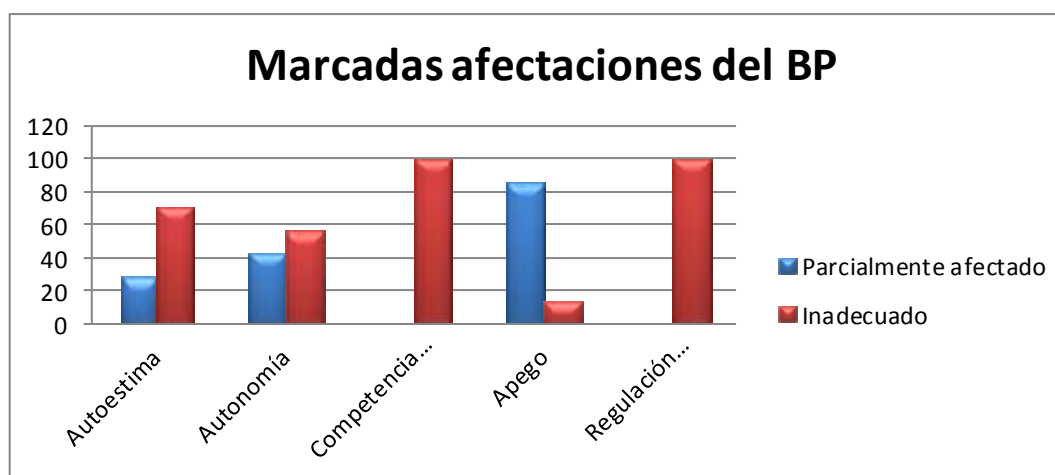
A continuación se analizan las peculiaridades de los escolares que presentaron marcadas afectaciones en el bienestar psicológico.

Características de los escolares con marcadas afectaciones en el bienestar psicológico.

Estos escolares representan el 6,8% de la muestra. Durante el proceso de selección muestral y a través de la realización del estudio, se constató que no cumplen criterios para el diagnóstico de alteraciones psicológicas en la infancia a pesar de manifestar marcadas afectaciones en el BP.

Se aprecia en el siguiente gráfico los niveles de afectación en cada uno de los indicadores, considerablemente mayor en comparación al grupo de escolares con bienestar psicológico vulnerable. Se muestra un predominio de indicadores con niveles inadecuados de expresión que constituyen factores de riesgo para su bienestar psicológico. Es importante acotar que son escolares con un rendimiento escolar bajo.

Gráfico N°5: Particularidades de los escolares con marcadas afectaciones del BP



Fuente: Triangulación de los resultados

El 71,4% de estos escolares muestran insatisfacción general consigo mismo lo que determina la presencia de sentimientos de inferioridad y timidez a la hora de relacionarse con los otros. En la escala de BP, responden a puntuaciones bajas en la mayoría de los ítems que evalúan el indicador: *“casi nunca me gusta como soy”* (ítem 1). Sus atribuciones al éxito se lo confieren a variables externas y casi nunca a su esfuerzo propio (ítem 12). Al definir el grado en que sienten que son amados y aceptados por personas significativas para él (maestros y amigos), también responden a puntuaciones bajas: *“casi nunca, mi maestra está contenta conmigo”* (ítem 14), *“a mis amigos nunca les gusta mi forma de ser”* (ítem 2).

En las entrevistas familiares se corroboró tal resultado y se pudo percibir que los padres de estos escolares en alguna medida conocían de sus valoraciones negativas: *“he visto que mi hijo muchas veces dice cosas negativas de sí mismo, sobretudo físicas”.... “he notado que no se acerca a jugar con los niños de por su*

casa porque ellos le dicen ofensas”.... “en la escuela y en el barrio le dicen cosas, y sé que eso le ha afectado”. Los familiares de estos escolares asumen comportamientos similares a los padres de los escolares con BPV.

Es de significar que en este período la interacción y relación con el otro es prioritaria para la autoestima del escolar. Las interacciones pueden o no, ser afectivos, potenciadores u obstaculizadores del desarrollo del niño.

En este sentido Abarca (2003) expone que la autoestima, evaluación emocional del autoconcepto, es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo socioafectivo. De hecho, la autoestima influye en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares, y en el ajuste psicológico a largo plazo.

Otra de las características de estos escolares y que queda reflejada en el gráfico, es la tendencia a manifestar en un 57,1% la autonomía en niveles inadecuados de expresión. Son escolares que presentan marcadas dificultades para asumir de manera independiente demandas ajustadas a la etapa y al contexto.

En las respuestas a los ítems de la escala de BP que evalúan dicho indicador, se pudo evidenciar tales resultados: *“casi nunca puedo hacer mis tareas de la escuela solo”... “casi siempre necesito buscar ayuda para resolver las cosas que me suceden”*, entre otros. El cuestionario al maestro también refleja tales resultados y describe que estos menores dependen de adultos y coetáneos para cumplir con las demandas contextuales de manera global (ítem3). Además presentan dificultades en el desempeño autónomo, en el juego y en la búsqueda de soluciones de manera independiente. En la observación al juego se pudo constatar que el 80% de este grupo se subordina al juego de los demás.

Estos resultados se corroboran a través de la revisión del expediente escolar y en las entrevistas familiares. El expediente escolar evidencia que el 100% de estos niños, ha necesitado niveles de ayuda, cumpliendo con los objetivos en cada curso. Por su parte en la entrevista familiar se confirma que en el hogar persisten las deficiencias de la autonomía: *“mi niño depende de mí para hacer la tarea y los trabajos de la escuela”... “muchas veces depende de mí, en el momento de*

vestirse y comer”... “mi niño no se hace independiente, casi siempre necesita de mí o de su padrastro”.

El apego, se aprecia parcialmente afectado en el 85,7% de la muestra similar lo que sucede en el grupo de escolares con BP vulnerable. El apego sustenta la regulación diádica de la emoción, pronostica que cuando ésta regulación es eficaz en las primeras etapas a través de un apego seguro, tendrá consecuencias en la expresión, modulación y flexibilidad en el control de las emociones por el niño. Los sujetos con dificultades en su historia de apego, según Soufre, 2000 tienden a experimentar dificultades para manejar los desafíos emocionales de las relaciones con sus iguales (citado en Garrido, 2006). Sin embargo la representación que tienen los escolares en cuanto al vínculo afectivo con sus padres, reveló niveles adecuados de expresión.

En este sentido, se resalta la relación entre estos indicadores del bienestar psicológico: apego y regulación emocional. Precisamente la regulación emocional constituye otro indicador considerado como factor de riesgo pues se manifiesta con niveles inadecuados en un 100%. Son escolares que utilizan la inhibición y fundamentalmente la desregulación como respuestas emocionales, lo cual se corrobora en el cuestionario al maestro (ítem 6). Sin embargo a diferencia del grupo que presenta BP vulnerable, en estos escolares predominan las emociones negativas.

De igual forma se manifiesta la competencia social, los resultados arrojaron que existe una tendencia hacia niveles inadecuados de expresión, en un 100%. El maestro desde su percepción puntualiza que estos escolares se caracterizan en sus relaciones con los otros por la incapacidad de combinar herramientas expresivas y presentar dificultades en la comunicación, para manifestar ideas, deseos y sentimientos al hacer énfasis en el habla, la gesticulación exagerada o un tono elevado de la voz. No son empáticos, asumen una actitud indiferente ante algún problema de un compañero escolar y generalmente realizan actividades en solitario, por lo que son niños rechazados dentro del grupo de coetáneos, todas estas valoraciones anteriormente descritas se reflejan en el (ítem 4) del

cuestionario al maestro. Estos resultados se constataron en la observación al juego al distinguir que los menores no logran acatar reglas, y presentan dificultades para integrarse al grupo y al juego.

Estas dificultades para integrarse al juego de manera positiva, se reflejan en la autoestima global del menor, pues como plantea Domínguez (2007) el juego constituye un importante medio en el que se desarrolla el sistema de actividad y comunicación. Específicamente en esta etapa se incluye el juego de reglas y se hace importante la participación del niño en esta actividad, pues le permite aprender a enfrentar situaciones y adaptarse a ellas, le favorece en la adquisición de competencias sociales, así como en su autoconocimiento y autoestima.

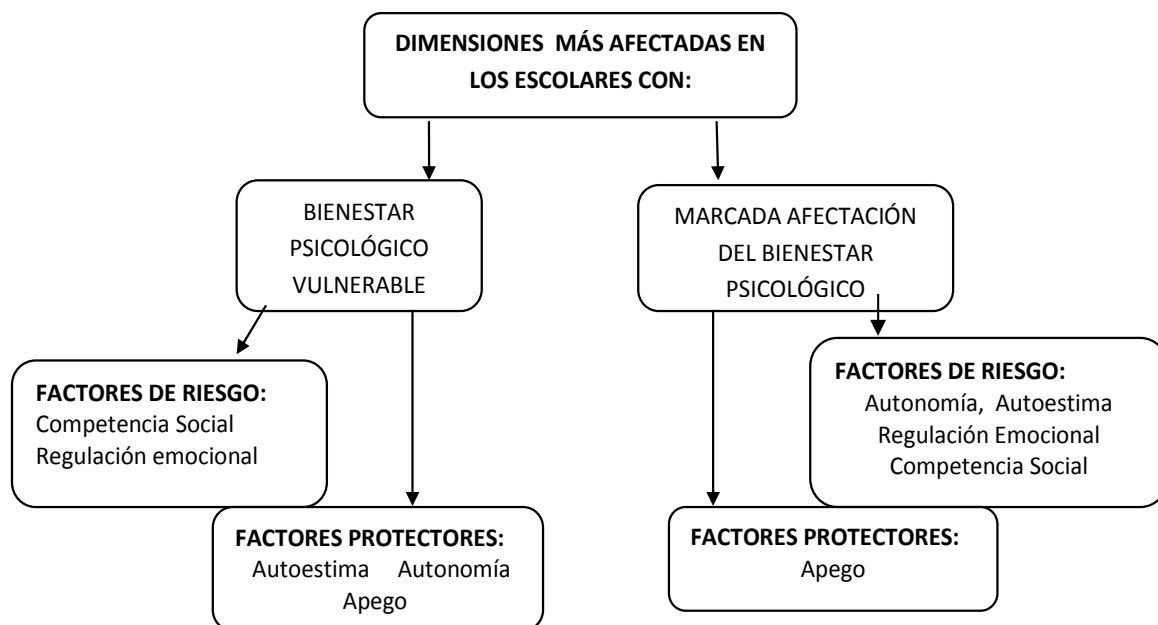
Al triangular con los resultados del dibujo se observa un predominio del trazo fuerte. Al igual que en los escolares con BPV, en este grupo la preferencia cromática aparece como el indicador que expresa afectaciones en su esfera emocional, predominan el uso de colores como:

- Azul: Revela ansiedad larvada o tranquilidad.
- Verde: Ansiedad de tipo agitada.
- Rojo: Suele ser el preferido por sujetos agresivos, explosivos y con poco control de sus impulsos.

En resumen al analizar el bienestar psicológico se evidencia en la investigación dos tendencias fundamentales: escolares con marcadas afectaciones en el bienestar psicológico y escolares con bienestar psicológico vulnerable, este último grupo representa la mayor parte del total de la muestra. No se presencia casos de escolares con bienestar psicológico. En ambos grupos existen factores de riesgo y factores conservados que mediatizan la expresión de bienestar psicológico de los escolares. El vínculo familiar percibido como fuente de apoyo constituye el principal factor protector.

En el siguiente esquema se sintetizan las peculiaridades del bienestar psicológico de los escolares objeto de estudio.

Esquema N° 1



3.2 Descripción del afrontamiento en las familias de los escolares.

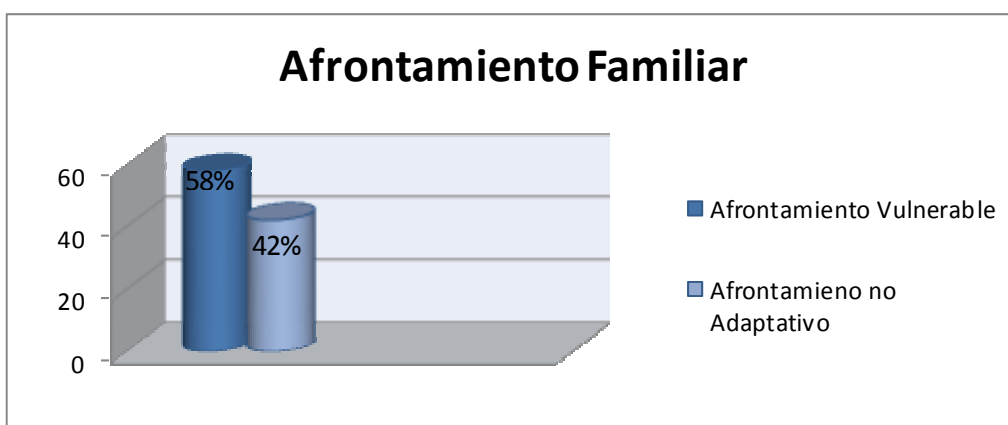
El grupo familiar de los escolares constituye otra unidad de análisis en la presente investigación. Describir las peculiaridades de su afrontamiento, es el objetivo a puntualizar en este acápite. Para ello se aplicaron técnicas como el cuestionario de afrontamiento familiar y la entrevista al grupo familiar. Para el procesamiento estadístico de los datos se emplearon las frecuencias descriptivas, chi-cuadrado, tablas de contingencia, y la prueba de Kruskal-Wallis. Estos procedimientos permitieron delimitar las peculiaridades de las familias con cada tipo específico de afrontamiento.

En el primer momento de análisis de los resultados se exploraron los principales problemas que con mayor frecuencia presentan las familias. Encontrándose en primer lugar, los problemas económicos representados en un 37,9%, seguidamente de los problemas conyugales (30,3%), convivencia (16,1%) y por último, de salud en un 9,1% de las familias.

Al indagar sobre el tipo de afrontamiento que caracteriza a las familias ante esas problemáticas, los resultados indican que del total de familias estudiadas un 58%

presentan un afrontamiento vulnerable, mientras que el 42% se caracterizan por un afrontamiento no adaptativo. No se evidencian casos de familias que presenten un afrontamiento adaptativo. No obstante el valor de significación de la prueba Chi-cuadrado ($P=,204$) indica que no existen diferencias significativas en la cantidad de las familias atendiendo al tipo de afrontamiento (Ver Anexo N° 16), aún cuando en la muestra predominan familias con tendencia al afrontamiento vulnerable. En el siguiente gráfico se muestran tales resultados.

Gráfico N° 6: Tendencias del Afrontamiento Familiar en las familias de los escolares de la muestra.



Fuente: Resultados del SPSS

Para el análisis del afrontamiento familiar, se tomó como referencia la construcción de significados durante el proceso crítico, la tipología de estrategias empleadas, el nivel de neutralización de las tensiones y el grado de satisfacción de las necesidades de sus miembros González & Lorenzo (2012). A partir de la expresión de cada uno de ellos en la dinámica familiar se definió el tipo de afrontamiento que caracteriza a las familias. Aún cuando no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la manifestación de los indicadores, éstos si marcaron matices distintivos.

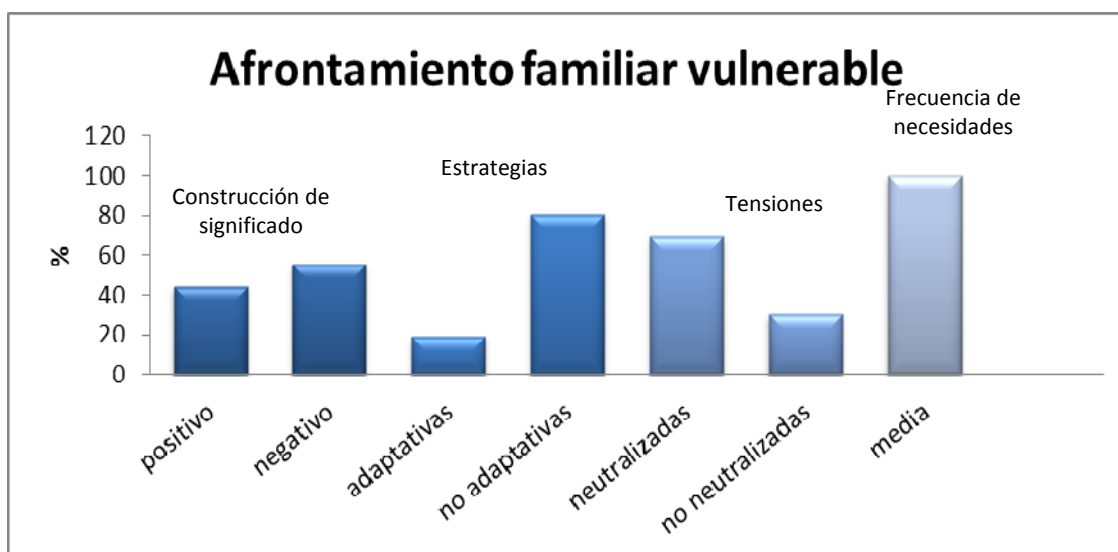
De este modo, el análisis descriptivo de frecuencias, revela que el 63,6 % de las familias estudiadas presenta una tendencia hacia la construcción de significados

negativos. Las estrategias que emplean ante las situaciones críticas son predominantemente no adaptativas en el 83,3% de las familias. El 56,1% no neutraliza las tensiones, prevaleciendo la intensidad de las necesidades en niveles medios en un 37,9%. Tales resultados, indican niveles de afectaciones en los indicadores que definen el afrontamiento familiar, validando una vez más la existencia en la muestra, de familias con afrontamiento vulnerable y desadaptativos.

Características de las familias con afrontamiento vulnerable

En el siguiente gráfico se muestran las peculiaridades de las familias con un afrontamiento familiar vulnerable. (AFV)

Gráfico N° 7: Peculiaridades de las familias con afrontamiento vulnerable.



Fuente: Triangulación de los resultados.

Los significados que estas familias construyen durante el proceso crítico combinan matices positivos (44,4%) y negativos (55,6%), aunque se aprecia una manifestación ligeramente superior de estos últimos. Se ha determinado en investigaciones precedentes que la capacidad de afrontamiento está relacionada directamente con la percepción que se tiene de la situación y la evaluación que realiza el sistema familiar acerca de sus posibilidades para salir adelante (Louro,

2003). Las principales respuestas de este grupo de familias estuvieron enmarcadas en asumir los eventos significativos como situaciones imposibles de resolver, como lo más terrible que puede pasar. En menor medida las consideraron eventos de los que se puede aprender para crecer o las valoraron como situaciones difíciles de las que se saldrá.

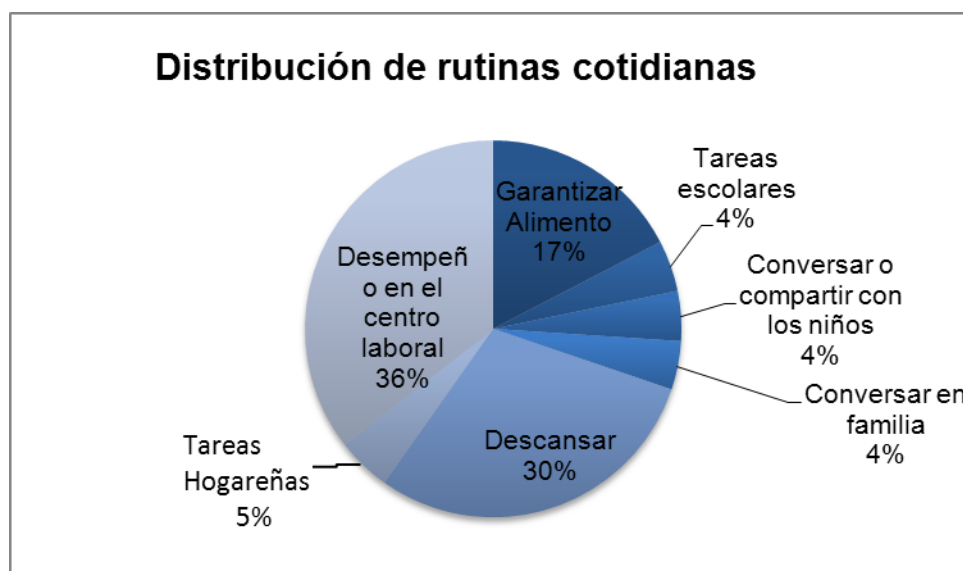
Este proceso valorativo está mediado por la percepción que la familia tiene de sus recursos internos y externos; en él se expresa el grado de funcionalidad de la familia.

Evidentemente las familias del estudio se perciben con recursos limitados e identifican factores internos que vulneran la existencia de una dinámica familiar funcional, segura y protectora. En este sentido las entrevistas familiares revelaron que las redes de apoyo intrafamiliares están debilitadas en un 45%: *“a veces puedo contar con el padre del niño para resolver algo de comida, y no son muchas las veces”.... “estamos divorciados y cuando se acuerda de que tiene hijo, lo ayuda con algo de dinero”... “casi siempre soy yo solita la que dirige el barco”...“no tengo ayuda del padre y sus abuelos paternos...en nada”*. En las familias las mujeres son las que llevan el rol protagónico en el cumplimiento de las funciones familiares y el sostenimiento de sus miembros, por lo que existe una sobrecarga de roles, factor de riesgo directamente asociado a la incidencia de valoraciones negativas durante el proceso crítico (ver Anexo N° 17).

Otros factores vulneran la existencia de una dinámica familiar funcional. En la cotidianidad de estos hogares se desestiman rutinas que fomentan la comunicación interpersonal, la atención a las necesidades educativas y escolares del menor por lo que se debilita el vínculo afectivo familiar, la transmisión de normas sociales y culturales así como la búsqueda de espacios que potencien el desarrollo espiritual y emocional entre sus miembros. La prioridad de estas familias radica en la satisfacción de necesidades económicas y materiales, condicionada por la baja solvencia económica que presentan y la alta incidencia de problemas de esta índole. En el siguiente gráfico se refleja el porcentaje de

horas que este grupo familiar le dedica a cada una de sus rutinas cotidianas, resultado que constata lo descrito anteriormente.

Gráfico N°8: Distribución de las rutinas cotidianas en las familias con afrontamiento familiar vulnerable



Fuente: Resultados del Cuestionario de afrontamiento familiar.

Las peculiaridades de las dinámicas descritas anteriormente coinciden con los resultados de investigaciones recientes en las que se refiere que la hipertrofia de la función económica en las familias cubanas guarda relación con el excesivo tiempo dedicado al trabajo doméstico y la ausencia de una eficiente red de servicios de apoyo al hogar.

Estas condiciones van en detrimento del tiempo dedicado a la función cultural y la socialización, limitando el empleo del tiempo libre en actividades de recreación y disfrute personal y en otras que propicien el crecimiento personal. En este contexto de hipertrofia del funcionamiento económico, la tendencia a la desigual distribución del trabajo doméstico con sobrecarga para la mujer se reproduce de generación a generación (Díaz, 2003).

En las entrevistas familiares se pudo corroborar lo señalado anteriormente a través de criterios como: *“a la verdad que casi no tengo tiempo, me da una lástima con el niño”.... “trabajo de noche y la vecina es quien me cuida a la niña y me*

ayuda con la escuela”... “casi nunca tenemos tiempo de salir con el niño, además vivimos lejos de la ciudad”.

De este modo se aprecia cómo la asimetría en el cumplimiento de las funciones genera sobrecarga de roles y vulnera el afrontamiento por agotar los recursos familiares para enfrentar situaciones o eventos demandantes. Esta asimetría está condicionada fundamentalmente por la insuficiencia que ofrece el salario para acceder a determinados bienes de consumo(Chávez, et al., 2010).

Estas familias con AFV se caracterizan además por el empleo de estrategias desadaptativas, en un 80,6%. Sin embargo el 19,4% ante las condiciones demandantes logran hacer variaciones en la vida familiar para sobrellevar, aceptar o modificar las circunstancias según corresponda (Matriz de datos N°1). No obstante estas modificaciones no son suficientes para resolver las demandas de la cotidianidad, en tanto generan sobrecarga en el miembro de la familia que asume la jerarquía unipersonal para su implementación, es decir el grado de organización e implicación radica en el liderazgo o sobrecarga que recae generalmente en la mujer (ver Anexo N° 17). Estos datos corroboran el hecho de que en los hogares cubanos como tendencia se reconoce la jefatura femenina aún cuando esté presente el hombre (Chávez, et al., 2010).

Es importante recordar que en los procesos de crisis se involucran, a menudo, otros sistemas (salud, educativos, legales, asesores contables, contextos económicos, culturales, etcétera). Las personas clave y los sistemas explicativos involucrados en la crisis o en su solución, van a tener impacto en el proceso de la crisis misma (Schnitman, 2005).

En este sentido, los resultados del cuestionario de afrontamiento familiar (ítem 4) arrojaron que sólo el 12% de estas familias buscan ayuda en los organismos del estado, mientras que el (88%) como única estrategia se ven obligados a administrar los recursos materiales y humanos para cuando sean más necesarios. Esta estrategia tiene como propósito optimizar el presupuesto familiar, incluye priorizar gastos para la búsqueda de alimentos, materiales de vivienda y para enfrentar las crisis familiares.

Este resultado se corroboró en la entrevista familiar al coexistir criterios: *“lo que más hacemos es ahorrar y buscar cosas baratas”... “ahorramos sobretudo para cuando el niño se nos enferme”... “no siempre, pero tratamos de pedirle ayuda a un trabajador social”*.

Una mirada interesante y meridiana sobre el tema, que nos particulariza en la familia, es dada por el Grupo de Estructura Social y Desigualdades del CIPS. Resalta el sobredimensionamiento de la función económica de la familia; la esfera doméstico-familiar alcanza una importante jerarquía en el íter-juego entre las esferas de la cotidianidad, donde la subsistencia ocupa el espacio prioritario para las familias de menos recursos económicos o en situación de desventaja. Emergen estrategias disímiles, configuradas a nivel de las familias como grupo que acuerda, con diverso grado de elaboración y recursos, acciones para el beneficio de sus miembros. Según Espina, M. et al.(2004) las estrategias pretenden, esencialmente, la subsistencia; la ampliación de los ingresos y el mejoramiento del bienestar familiar y personal (citado en Chávez, et al., 2010).

Según Pérez, Ponce, Hernández, & Márquez (2010) el afrontamiento adaptativo tiene como objeto conservar la organización familiar, promover el bienestar y darle solución a las crisis presentes. En las familias estudiadas se aprecia una afectación moderada en el bienestar dado principalmente porque el 100% de ellas expresa niveles de insatisfacción de necesidades asociadas a problemas económicos, de alimentación, vivienda, hacinamiento. Estas necesidades son percibidas con una intensidad media en el 100%de este grupo familiar.

A pesar de los factores de riesgo que vulneran el afrontamiento adaptativo de estas familias, en este grupo existen mecanismos protectores. Uno de ellos son las tensiones familiares que se manifiestan en niveles neutralizados en un 69,4%. Son familias que se combina la presencia de emociones negativas y positivas. Las últimas son las que predominan en un 58,6%.

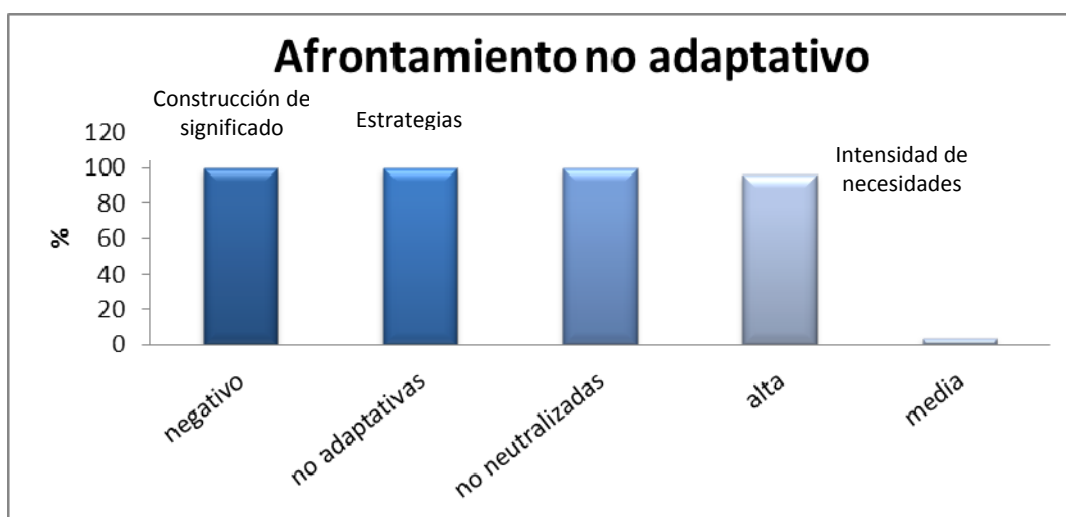
Otro de los mecanismos protectores se relaciona con las respuestas que estas familias asumen ante sus situaciones críticas. A pesar de que sus modificaciones son insuficientes para la solución de sus demandas, se caracterizan por ser

familias que logran hacer reajustes y adecuaciones para sobrellevar o aceptar las circunstancias ante los acontecimientos ocurriendo un reacomodo de la vida familiar.

Característica de las familias con afrontamiento no adaptativo

En cuanto a las familias con un afrontamiento no adaptativo, todos los indicadores están afectados expresándose en niveles inadecuados, en el 100% de la muestra. En el siguiente gráfico se muestran tales resultados.

Gráfico N° 9: Peculiaridades de las familia con afrontamiento no adaptativo.



Fuente: Resultados de la triangulación de la información.

Como se muestra en el gráfico anterior este grupo de familias con afrontamiento no adaptativo, en su interacción social conjunta, construyen significados negativos en el 100%. Según González y Lorenzo, el impacto del acontecimiento varía en dependencia de la atribución de significado que tenga en cada una, la valoración puede arrojar hechos deseables, beneficiosos o indeseables y perjudiciales.

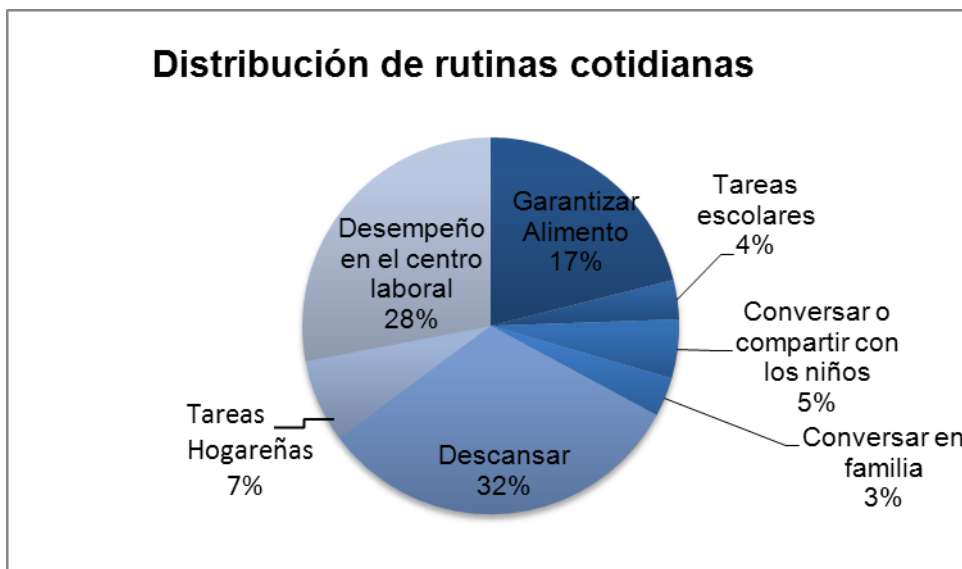
La valoración del acontecimiento influirá en el estilo de afrontamiento que asuma la familia y puede hacer variar la dimensión e intensidad del daño para la salud familiar González & Lorenzo(2012). Ante sus situaciones de crisis estas familias elaboran juicios pesimistas y a su vez inmovilizantes (ver Anexo N°18),

interpretando los eventos como lo más terrible que les puede pasar (80%) y en menor medida como un evento imposible a resolver (20%).

El afrontamiento a las crisis por parte de la familia, incluyendo el tiempo de duración de las mismas, depende de los recursos internos y externos con que cuenta la familia (Louro, 2004). Estos recursos se reflejan en la dinámica de funcionamiento familiar. Evidentemente en estas familias este aspecto constituye un factor vulnerable. En sus respuestas a las entrevistas, se identifica una sobrecarga de roles genéricos: *“hago todas las cosas de la casa, mi esposo es quien busca la comida”... “los hombres de la casa no me ayudan a lavar, ni limpiar, ellos se encargan de otras cosas”*. Los roles de este grupo familiar se distribuyen con arreglos al estereotipo sexual tradicional. De igual modo sucede en las familias con AFV, demostrando que existen prácticas familiares y condicionantes sociales que sostiene el modelo patriarcal, donde la mujer desempeña la mayor cantidad de tareas domésticas, responsabilidades educativas y cuidado de los niños.

Otros factores vulneran la existencia de una dinámica familiar funcional. Una de las cuestiones que caracteriza la realidad de estos hogares es que aún cuando cumplen la función biosocial y económica, queda relegada la función educativa y socializadora o formadora. Estas familias priorizan las actividades dedicadas al sostenimiento económico, lo cual está condicionado por la baja solvencia. En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes que este grupo familiar le dedica a cada una de sus rutinas cotidianas, resultado que evidencia lo descrito anteriormente.

Gráfico N°10: Distribución de las rutinas cotidianas en las familias con afrontamiento familiar desadaptativo.



Fuente: Resultados del cuestionario de afrontamiento familiar.

Las peculiaridades de estas dinámicas coinciden con los resultados de investigaciones recientes. En ellas se refiere que los riesgos detectados para la familia como grupo en relación con el tiempo dedicado a la función educativa están determinados por el incremento de las tensiones familiares dado por un clima emocional de conflictividad asociado en la generalidad a cuestiones económicas (Arés, 2007).

En todas las familias se producen cambios estructurales, ya sea en su composición (migración y cuentapropismo) o en la redistribución de roles (papeles y funciones). Estos fenómenos incrementan la sobrecarga laboral en el caso de las mujeres adultas (vinculados a las tareas domésticas) y perpetúan el rol de proveedor en los hombres. Igualmente, la dinámica familiar se ve afectada por una hiperbolización de la función económica y cambios en las orientaciones de valor, así como insuficiente tiempo libre, lo cual debilita su función cultural-espiritual (Arés, 2007).

En las entrevistas familiares se pudo corroborar lo anteriormente señalado, coexistiendo criterios como: *“hago guardia por la noche y llego muy cansado, su*

hermana que tiene unos años mayor, lo ayuda a hacer las cosas”.... A la verdad que debería dedicarle más tiempo, hablamos muy poco en familia”... “tenemos muy poco tiempo para compartir en familia, con amigos”.

De este modo el principal desafío de la función educativa reside en la hiperbolización de la función económica en la familia. Producto de la disminución sensible en las condiciones de vida de los hogares cubanos tras la crisis del 90, las acciones educativas conscientes quedaron relegadas a otros espacios sociales, ya que la economía familiar actualmente exige de mayores esfuerzos para la subsistencia, lo cual compromete el tiempo dedicado a los hijos, especialmente en relación a la comunicación afectiva, formación de valores y tiempo de esparcimiento compartido (Arés, 2007).

Por tanto en estas familias se aprecia cómo la asimetría en el cumplimiento de sus funciones genera sobrecarga de roles y vulnera el afrontamiento. Esta asimetría está condicionada fundamentalmente por la insuficiencia que ofrece el salario para acceder a determinados bienes de consumo (Castilla, Rodríguez, & Cruz, 2010)

Otra de las peculiaridades de este grupo de familias, es que utilizan estrategias internas no adaptativas en un 100%, por un lado emplean la rumiación hacia un sentido negativo y desbordante de sus principales problemas y por otro, no reconocen la búsqueda del apoyo social como una estrategia a emplear (ver Anexo N°18). A estas estrategias se asocian mayores niveles de malestar emocional (Pérez, 2008).

A pesar de utilizar esas estrategias, administran los recursos materiales y humanos para cuando más los necesitan, sin embargo esta acción no es suficiente para resolver sus principales necesidades. Ante esta respuesta familiar casi nunca logran reajustarse dentro de la dinámica familiar y cuando alcanzan un nivel de organización lo hacen individual o de manera fragmentada. Las principales necesidades familiares son percibidas con una intensidad alta en un 100% y por lo tanto las tensiones no logran ser neutralizadas. Predominan emociones negativas como la tristeza en un 38,5%, la ira (34,6%), el disgusto (42,3%).

3.3 Análisis de las correlaciones entre el bienestar psicológico de los escolares y el afrontamiento de sus familias.

Para lograr los objetivos de este acápite, se tuvo en cuenta el análisis de la relación entre el bienestar psicológico de los escolares y el afrontamiento familiar en la muestra estudiada. Para ello, se emplearon métodos estadísticos apoyados en el coeficiente de regresión ordinal. En la misma se centraron los análisis en el valor de significación (P) y en el coeficiente de regresión de Nagelkerke. (Ver Anexo N°19 – Anexo N°25)

De este modo los resultados revelan que existen relaciones entre el nivel de bienestar psicológico de los escolares y el tipo de afrontamiento que emplea la familia. Indican además la existencia de relación entre los indicadores del bienestar psicológico con el tipo de afrontamiento familiar. (Ver tabla N°3)

Tabla N°3: Coeficiente de regresión ordinal

Variable predictora	Categoría bienestar	(P)	(r)
Afrontamiento vulnerable	Bienestar vulnerable	,000	10,4%
	Autoestima inadecuada	,000	4,3%
	Autonomía inadecuada	,000	4,6%
	Competencia S. inadecuada	,000	13,4%
	Regulación inadecuada	,000	18,4%
	Emociones negativa	,000	10,8%

Fuente: Resultados del Coeficiente de regresión ordinal

Al analizar la tabla anterior, se puede apreciar que el afrontamiento familiar vulnerable predice la presencia de un bienestar psicológico vulnerable en los escolares. Además mediatiza la expresión inadecuada de los indicadores: autonomía, autoestima, competencias sociales y regulación emocional.

El bienestar emocional considerado como una variable dentro de la regulación emocional también se encuentra mediatizada por el tipo de afrontamiento familiar, en tanto un afrontamiento familiar vulnerable predice la presencia predominantemente de emociones negativas en los escolares.

Tales resultados validan el carácter mediatizador del afrontamiento familiar en el bienestar psicológico del escolar, en tanto un afrontamiento vulnerable no solo condiciona un bienestar psicológico vulnerable, se expresa a través de su incidencia en los diferentes indicadores del bienestar, manifestándose todos de forma inadecuada.

Por otro lado, cabe señalar que al establecer las relaciones correspondientes con la variable “apego”, se constata en los resultados que no existen relaciones entre el tipo de afrontamiento y el apego, pudiendo asociar este resultado con el hecho de que este indicador de bienestar psicológico se encuentra conservado y aparece como un factor protector en el bienestar psicológico de los escolares.

A pesar del bajo nivel de adaptabilidad que caracteriza a las familias de la muestra se evidencia que el apego se mantiene conservado. Partiendo de los criterios expuestos anteriormente es comprensible que los niños perciban un vínculo seguro con sus padres desde el marco de referencia de los derroteros de su identidad como familias, que aunque muy marcados por las peculiaridades del contexto psicosocial de vida cotidiana, se mantienen unidad ante las adversidades.

Una vez más se ratifica el carácter multidimensional del BP en tanto un indicador por sí solo no es capaz de predecirlo. Su expresión está condicionada por la vivencia que el niño experimenta. La vivencia se construye a partir de la relación dialéctica que se establece entre las características internas (los sentidos psicológicos en construcción) y las condiciones externas marcadas por la influencia de los otros significativos.

Las peculiaridades de esta relación van a estar siempre condicionadas por la identidad familiar y comunitaria. De ahí que las prácticas, rutinas o estilos que son adecuados para una familia, pueden ser inaceptables para otra. Obviamente sí existe un marco de referencia más general que precisa lo que es adecuado para el desarrollo de la personalidad de los menores. Este marco de referencia incluye tanto las expectativas que la sociedad tiene en relación al cumplimiento de la de

función formadora de la familia como los criterios de salud que evalúan la concreción individual y personalizada de estas expectativas.

Los porcentajes que determinan la fuerza de las regresiones y apoyan las correlaciones descritas son significativamente bajos. Se podría atribuir esos resultados a la propia complejidad del estudio de la dinámica familiar. Considerar entonces que no solo el tipo de afrontamiento que asume la familia ante las situaciones críticas, mediatiza el bienestar psicológico de los escolares, sino que se fusionan e influyen en él otros procesos dentro de la dinámica del funcionamiento familiar, así como los recursos individuales con los que cuentan los escolares para subjetivar las influencias familiares y las influencias de otros contextos de actuación. Son resultados congruentes con los hallazgos de Ares, 2007; Louro, 2004; Castilla, Rodríguez, & Cruz, 2010)

El objetivo de la presente investigación estuvo orientado al estudio del bienestar psicológico de niños supuestamente sanos. Los resultados señalan que a pesar de no presentar criterios clínicos para el diagnóstico de una entidad nosológica, el bienestar psicológico de los escolares se encuentra vulnerado. En ellos están apareciendo con intensidad moderada y severa afectaciones en la autoestima, en la autonomía, en las competencias sociales y sobretodo en la regulación emocional, cuestiones que atentan contra el desarrollo salutogénico de la personalidad. En este sentido, la familia está marcando una influencia negativa, específicamente a partir de la socialización de patrones de afrontamiento que no llegan a ser adaptativos. A través del proceso de análisis de los resultados se hizo evidente el impacto de las peculiaridades del contexto psicosocial de vida cotidiana en las relaciones familiares que determinan el afrontamiento y por lo tanto en el bienestar psicológico del menor.



Conclusiones

Conclusiones:

- En la muestra estudiada predominaron los escolares con bienestar psicológico vulnerable y en menor medida se identificaron menores con marcadas afectaciones en el bienestar psicológico. Las variables sociodemográficas tenidas en cuenta, no predicen el bienestar psicológico de los escolares de la muestra.
- Los indicadores que vulneran el bienestar en ambos grupos están asociados a la manifestación inadecuada de las competencias sociales y la regulación emocional, y en menor medida a deficiencias en la autoestima y la autonomía. El apego se presentó como el factor protector de mayor relevancia en ambos grupos de escolares.
- Las familias de los escolares muestran una tendencia hacia un afrontamiento familiar vulnerable y un afrontamiento familiar no adaptativo, este último grupo es el de menor representatividad. No se evidencian casos de familias que presenten un afrontamiento adaptativo. Ninguna de las variables sociodemográficas predicen el tipo de afrontamiento en las familias de los escolares.
- Las familias con un afrontamiento vulnerable se caracterizan por combinar significado positivo y negativo ante los eventos críticos, predominado una manifestación ligeramente superior de estos últimos. Las estrategias son desadaptativas sin embargo logran hacer variaciones en la vida familiar para sobrellevar, aceptar o modificar las circunstancias. Se manifiesta una afectación moderada en el bienestar debido a que combinan emociones negativas y positivas con una ligera representación de estas últimas. Las tensiones familiares se manifiestan en niveles neutralizados y la intensidad de sus necesidades son percibidas en niveles medios.
- Las familias con un afrontamiento no adaptativo se caracterizan por construir significados negativos ante los eventos críticos, las estrategias internas son

desadaptativas orientadas a la rumiación, no buscan apoyo social por lo que en ellas inciden marcadamente las tensiones y existen altos niveles de insatisfacción de necesidades. En ambos grupos los eventos de mayor significación están asociados a factores de orden económico.

- En el estudio se constató una relación significativa entre el tipo de afrontamiento familiar y el bienestar psicológico de los escolares quedando corroborada la hipótesis de investigación. El afrontamiento familiar vulnerable predice la presencia de un bienestar psicológico vulnerable en los escolares y mediatiza además la expresión inadecuada de los indicadores: autonomía, autoestima, competencias sociales y regulación emocional.
- Los porcentajes que determinan la fuerza de las regresiones y apoyan las correlaciones descritas son significativamente bajos. Se podría atribuir a los resultados a la diversidad de procesos que condicionan la dinámica familiar, a los recursos individuales con los que cuentan los escolares para subjetivar las influencias familiares, así como a las influencias de otros contextos de actuación.



Recomendaciones

Recomendaciones:

- Considerando la novedad del tema estudiado, se recomienda continuar la presente línea investigativa, priorizando estudios que contemplen otros contextos de investigación.
- Teniendo en cuenta el valor práctico del Cuestionario de afrontamiento familiar y el Cuestionario al maestro, confeccionados para el desarrollo de la presente investigación, se sugiere valorar la validación de los instrumentos en una población de escolares más amplia.
- Atendiendo a la importancia de la influencia del contexto escolar en el desarrollo integral de los menores, se debe propiciar la formación de los docentes y ejecutivos escolares, en aras de fortalecer el bienestar psicológico de los menores, desde la escuela.
- A partir de la presencia de niveles inadecuados de regulación emocional en los escolares estudiados, se debe contemplar este indicador tanto desde perspectivas futuras de investigación, como en la atención educativa de estos menores.
- Desarrollar investigaciones que profundicen en las peculiaridades del apego en la muestra estudiada precisando en qué medida posee un carácter desarrollador para los menores.
- A partir de los resultados obtenidos es necesario desarrollar intervenciones de carácter psicosocial dirigidas al fortalecimiento de recursos en las familias del contexto en el que se han identificado marcados índices de vulnerabilidad.



Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación. (2012) (Vol. 9). Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, L., Verguer, L. A., Orosa, T., & Arés, P. (2007). *Selección de lecturas sobre psicología de las edades y la familia*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42457>
- Albelo, Y. (2013). *Estudio de la salud mental a partir de la mediatización de la función educativa de la familia en un grupo de escolares de 6 y 8 años de edad de la Escuela Primaria José Antonio Saco de la ciudad de Cienfuegos*. Trabajo de Diploma Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara.
- Altarejos, F., Bernal, A., & Rodríguez, A. (2005). La familia, escuela de la sociabilidad. Retrieved from <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2013/02/9-Familia.pdf>
- Arés, P. (2002). *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Arés, P. (2007). *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio* Retrieved from <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2014/03/6-Familia.pdf>
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. Retrieved from <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-inv-pos/escbeca/infancia.pdf>
- Ballesteros, B., Medina, A., & Caicedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. 2, 239-258. Retrieved from <https://www.yumpu.com/es/document/view/14358302/>

- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medicion 17. Retrieved from http://books.google.com.cu/books/about/Bienestar_social.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la Edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuervo, Á., & Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, 2, 35-47.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, A. P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Castilla, C., Rodríguez, C. L., & Cruz, Y. (2010). *Cuadernos del CIPS: experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Félix Varela.
- Chappotin, D. (2011). Analisis psicosocial a las problemáticas de la infancia. Una aproximación a travez de la relacion Individuo- Familia-Sociedad. Retrieved from www.eumed.net/rev/cccss/12/
- Chávez, E., Durán, A., Valdés, Y., Gazmuri, P., Díaz, M., Padrón, S., & Perera, M. (2010). *Las familias cubanas en el parteaguas de dos siglos*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en Riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M., & Fernández, M. (2004). Evaluación de los Estilos de Apego en adultos. *XII Anuario de Investigaciones*, 183-192. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851
- Casullo, M. M. (2001). *Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. *Psicothema*, 2(14), 363- 368.

- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años Retrieved from
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., & Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de la escala de bienestar psicológico de Ryff. 18. Retrieved from <http://www.bienestarpsicologico.eu/full.php?id=498358>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542- 575. Retrieved from <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol8num2/art1vol95.pdf>
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2014). Prosocial spending and happiness: using money to benefit others play off. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 41-47.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. 103-157. .
- Diener, E. (1998). Subjective Well-Being and Personalit. 76. Retrieved from <http://www.dart-emotion.eu/full.php?id=498358>
- Domínguez, L. (1990). Edad escolar. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas* (pp. 112-125). La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Díaz, M., Valdés, Y., & Durán, A. (2003). Concepciones teórico-metodológicas para el estudio de la familia: experiencias y reflexiones Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/.../18DDV031.pdf>.
- Díaz, M., Valdés, Y., & Durán, A. (2003). Concepciones teórico-metodológicas para el estudio de la familia: experiencias y reflexiones Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/.../18DDV031.pdf>.

- Díaz, T. M. (2003). La familia cubana ante la crisis de los 90. In M. In XXII Congress of the Latin American Studies Association (Ed.): Departamento de estudios sobre familia.
- Díaz, T. M. (2003). La familia cubana ante la crisis de los 90. In M. In XXII Congress of the Latin American Studies Association (Ed.): Departamento de estudios sobre familia.
- Davidov, V. V. (1988). Contenido y estructura de la actividad de estudio. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas* (pp. 211-229). La Habana: Félix Varela.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749031>
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Revista de Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Elxebarría, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortíz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161. Retrieved from <http://www.diferenciasdegeneroemoc.pdf>
- Fernández, L. (2005). *Pensando en la personalidad* (Vol. tomo1). La Habana: Félix Varela.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., . . . Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers socially competent peer. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Fernández, V. (2013). *El impacto psicológico de los sucesos vitales en personas mayores: el papel del pensamiento rumiativo, la evitación experiencial y el crecimiento personal* Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid España
- García, A. (2003). *Psicopatología infantil. Su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Félix Varela.

- García-Viniegras, C., & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
- García-Viniegras, C. R., & López, V. (2003). *Consideraciones teóricas sobre el bienestar y la salud*. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas.
- García-Viniegras, C. R. (2004). *Construcción y validación de una técnica para evaluar bienestar psicológico*. Tesis de doctorado, Instituto Superior de Ciencias Médicas, La Habana.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García, F., & Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. España.
- González, F., & Mitjáns, A. (1996). *La Personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, H. (2005). El paradigma personal. Un modelo integrador en psicoterapia. Retrieved from <http://www.dart-psicoterapia.eu/full.php?id=498358>
- González, I., & Lorenzo, A. (2012). Propuesta teórica acerca del estrés familiar. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 416-432. Retrieved from www.revistas.unan.mx/index.php/rep
- Gross, J., & Thompson, R. (2006b). Emotion regulation: conceptual foundations. Retrieved from <http://www.dart-emotionregulaion.eu/full.php?id=498358>
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 493-507.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- González, V. (1994). La medición del bienestar psicológico y otros aspectos de la salud mental. Retrieved from <http://www.dart-saludmental.eu/full.php?id=498358>

- Guerra, V. (2001). *Particularidades psicológicas de la ansiedad clínica en escolares de 8 a 10 años*. Tesis de Doctorado Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Hernández, G., & Ferrer, D. (2014). *Sistematización teórica del constructo bienestar psicológico en la infancia*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Kinkead, A. P., Garrido, L., & Uribe, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, xx (1), 29-39.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-Being. The empirical encounter of two traditions *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 107-122.
- Knapp, E. (2007). *Psicología de la Salud*: La Habana: Félix Varela.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. BCN: Martínez Roca.
- Lorenzo, C. (2013). Influencia de la familia sobre el desarrollo de los escolares. Retrieved from http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.as?texto=art54001
- Louro, I. (2003). La familia en la determinación de la salud. *Revista Cubana Salud Pública*, 29(1), 48-51. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662003000100007&script=sci_arttext
- Louro, I. (2004). *Modelo teórico-metodológico para la evaluación de salud del grupo familiar en la atención primaria*. Tesis de Doctorado Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana.
- Louro, I. (2005). *Modelo de salud del grupo familiar*. Tesis de Doctorado, Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana. Retrieved from <http://www.sld.cu/sitios/rev.salud.temas.php>

- Louro, I., Infante, O., De la Cuesta, D., Pérez, E., González, I., Pérez, C., & Tejera, G. (2002). *Manual para la intervención en la salud familiar*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Louro, I., & Serrano, A. (2010). La investigación familiar y el valor de la metodología cualitativa para el estudio del afrontamiento a la enfermedad sicklémica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(1), 38-53.
- Mertens, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*: Sage.
- Mc Cubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1980). Family inventory of the events. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Martín, M. (2003). La investigación del bienestar en Cuba desde la perspectiva de la psicología de la salud. *Revista Cubana Salud Publica*.
- Méndez, V., Louro, I., & Bayarre, H. (2011). Caracterización de la salud familiar en familias de niños con éxito escolar. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 1.
- Neuman, I., Ridenour, C. S., Neumar, C., & De Marco, G. M. (2002). A tipology of research purposes and its relationship to mixed methods. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral resaerch*. (pp. 167-188). Thousand Oaks: Sage.
- Oramas, A., Santana, S., & Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 33-39.
- OMS. (2004). Promoción de la Salud Mental. Concepto, evidencia emergente y práctica. Ginebra: Departamento de Salud Mental y adicción a sustancias.
- Oates, J. (2007). *Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años*. Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven.
- Ortiz, M., Louro, I., Jiménez, L., & Silva, L. (1999). La salud familiar. Caracterización en un área de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 3.

- Páez, D. (1992). *Balanza de afectos, dimensiones de la afectividad y emociones: una aproximación sociopsicológica a la salud mental*.
- Pacheco, G. (2005). El concepto de salud mental. Retrieved from <http://www.psicomed.net/saludmental.html>
- Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2006). *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva* (2da ed.). Madrid: Alianza.
- Pacheco, T. I. (2012). *Caracterización de la salud familiar en el área de influencia de unidad médica de ciudad de Merliot*. Tesis de doctorado, Facultad de Medicina, San Salvador.
- Pérez, A. (2008). *Dependencia, Cuidado Informal y Función familiar. Análisis a través del modelo sociocultural de estrés y afrontamiento*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- Perera, M. (2001). *Vida cotidiana y subjetividad*. La Habana: Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Perez, M., Ponce, A., Hernández, J., & Marequez, B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco.
- Pozo, P., Sarriá, E., & Méndez, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18(3), 342-347.
- Quintana, A., & Sotil, A. (2000). Influencia del clima familiar y estrés del padre de familia en la salud mental de los niños *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2).
- Rangel, J., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicologico subjetivo. Una breve revision teorica Retrieved from
- Richard de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 47-58.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rodríguez, O. (2005). *Salud Mental Infanto- Juvenil*. La Habana: Ciencias Médicas.

- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>
- Ruiz, C. (s.a). El papel de la familia en la transmisión sociocultural y de la salud mental. Retrieved from <http://www.ucm.es/info/nomadas/9/crordonez.htm>
<http://www.psicomed.net/saludmental.html>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-Being revised. *Journal of personality and social psychology*, 69(4).
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development action, communication and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development*. (Vol. 3, pp. 237-309). Nueva York: Wiley.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Gumbau, L., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(001), 170- 180.
- Sartori, M., Zabaletta, V., Aguilar, M., & López, M. (2013). Variables psicológicas troncales en el desarrollo de habilidades sociales: estudio diferencial en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner *Revista Chilena de Neuropsicología* 8(2), 31-34.
- Segarte, A. L., Martínez, G. A., & Rodríguez, M. E. (2003). *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas* (Vol. tomo 1). La Habana: Félix Varela.
- Schnitman, D. (2005). Afrontamiento de crisis y conflictos: una perspectiva generativa. Retrieved from <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-inv-pos/escbeca/.pdf>
- Spinrad, T., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086434662003000100007&script=sci_arttext

- Travieso, D. (2010). *Caracterización sociopsicológica de familias portadoras de alto capital económico y bajo capital cultural*. Trabajo de Diploma.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Verdugo, M. (2009). Estrés familiar: Metodologías de Intervención. Retrieved from <http://www.hijosespeciales.com/estres.familiar.htm>
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1996). La crisis de los siete años. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas* (pp. 60-71). La Habana: Félix Varela.
- Villa, L. (1998). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. Girona: Departamneto de Psicología de la Universidad de Girona.



Anexas

IAnexos:

Anexo N°1:

Consentimiento Informado.

Yo _____, tutor de _____, estoy de acuerdo en participar en la investigación que tiene como objetivo caracterizar la mediatización del afrontamiento familiar en el bienestar psicológico de escolares entre 8 y 10 años, respondiendo a las demandas que tanto a mi familia como al menor les sean solicitadas para la realización de este trabajo.

Para dar este consentimiento he recibido una explicación previa con relación a lo que consiste la investigación a desarrollar, agregándose que nuestra participación es absolutamente voluntaria.

Y para que así conste, y por mi libre voluntad, firmo el presente consentimiento, a los _____ días del mes _____ del año _____.

Firma: -----

Anexo N°2:

Revisión de documentos oficiales (Expediente Escolar).

Indicadores:

- Rendimiento académico.
- Desarrollo cognitivo – afectivo
- Presencia de eventos vitales.
- Relaciones interpersonales (con maestros coetáneos y padres)
- Características de la relación familia-escuela.

Anexo N°3:

Escala de Bienestar Psicológico.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1.Me gusta como soy					
2. A mis amigos les gusta mi forma de ser					
3.Mis padres están contentos conmigo					
4.Mi maestra esta contenta conmigo					
5.Como, me aseo y me visto solo					
6.Puedo hacer mis tareas de la escuela solo					
7.Mis padres escuchan mi opinión					
8.Mis amigos comparten y me ayudan					
9.Tengo buenos amigos					
10.Puedo hablar con mi maestra sin miedo					
11.Mis padres me quieren mucho					
12.Mis notas(los triunfos que alcanzo) son el resultado de mi esfuerzo					
13.Termino las tareas de la escuela y los juegos aunque sean difíciles					
14.Mis amigos me hacen caso cuando digo lo que pienso					
15.Juego a lo que mis amigos quieran aunque no me guste					
16.Me gusta que mis padres, mis maestros y amigos escuchen mi opinión					
17.Necesito buscar ayuda para resolver las cosas que me suceden					
18.Cuando pienso algo diferente a lo que dicen los adultos o mis amigos me gusta decirlo					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
19.Si alguien esta llorando me dan ganas de consolarlo					
20.Cuando alguien esta solo y aburrido me dan ganas de acercarme para jugar con él o ayudarlo					
21.Comparto los juguetes y materiales de la escuela con otros niños					
22.Cuando me siento mal puedo identificar si estoy triste , bravo, preocupado o alegre					
23.Escondo mis sentimientos de preocupación, tristeza y enojo					
24.Sé decir si alguien esta triste bravo o alegre conmigo					
25.Busco la ayuda de alguien cuando me siento mal(preocupado, triste o bravo)					
26.Cuando me siento mal (preocupado, triste o bravo)pienso en cosas buenas para calmarme					
27.Cuando me siento mal (preocupado, triste o bravo)por algo me voy a jugar, ver televisión u otras cosas					
28.Cuando me siento mal grito, lloro o golpeo cosas					
29.Cuando quiero sentirme bien pienso en cosas buenas					
30.Si tengo un problema y quiero sentirme bien hago cosas que me gustan(jugar, pasear, ver TV)					
31.Trato de mantener ocultas mis emociones					

Marca con una X en el cuadro, cuan frecuentemente te sientes así

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Estoy feliz					
Me siento enojado o bravo					
Tengo miedo					
Estoy triste					
Me preocupan cosas					
Estoy satisfecho					
Estoy calmado					
Me siento seguro					

Anexo N°4:

Guía de Observación no participante a la actividad de juego

Cambia constantemente de actividad:	
Se integra al grupo:	
Se integra al juego:	
Organiza el juego:	
Se subordina al juego de los demás:	
Se mantiene aislado:	
Con disfrute del juego de los otros:	Con rechazo al contacto físico:
Juega a lo que él desea permaneciendo solo:	
Se muestra agresivo:	
Agresividad verbal:	Agresividad física:
Se muestra negativista:	
Acata reglas:	

Anexo N°5:

Dibujo del tema sugerido: “Casi siempre me siento...”

Objetivo:

- Explorar mediante la representación gráfica el estado emocional del escolar.

Indicadores:

Estructurales o formales:

Fortaleza del Trazo

Control muscular

Legibilidad

Elementos en el aire

Seriación de elementos

Elementos absurdos

Distribución ilógica de elementos

Movimiento

Animismo

Transparencias

Proporción

Reforzamiento

Indicadores de Color

Pobre uso del color

Inadecuación del color

Color inusual

Seriación de color

Preferencia cromática

Indicadores en la ejecución de la figura humana

Completa, Incompleta, Maltrato

Mutilada Estropeo, Primitiva

Policromía adecuada e inadecuada

Anexo N°6:

Cuestionario al maestro:

CUESTIONARIO AL MAESTRA/O

Las interrogantes que se le presentan a continuación no pretenden evaluar su función como maestro, están dirigidas a caracterizar el bienestar psicológico en los escolares y sus determinantes. Solicitamos su colaboración para dar cumplimiento a los objetivos de nuestra investigación.

1. ¿Cómo valora usted el rendimiento académico del escolar?

☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo

2. Marque con una X las conductas que más se evidencian en el escolar ante las actividades docentes:

☐ Participa activamente. ☐ Cumple con las tareas orientadas. ☐ No se implica en las actividades docentes. ☐ Es persistente ante el cumplimiento de la tarea. ☐ Desobedece las orientaciones que sus maestros le hacen.

3. Ante una demanda docente, el menor:

☐ Resuelve los ejercicios por sí solo.
☐ Requiere ayuda de otros para responder a algunas demandas orientadas.
☐ Depende de otros para cumplir con las exigencias de manera global.

4. Marque con una x las manifestaciones que caracterizan las interacciones del menor con los otros en el contexto escolar:

a) En las interacciones con los otros el menor se caracteriza por:

☐ Tener amigos estables con los que comparte objetos y juegos
☐ Relacionarse indistintamente uno u otro sin tener afinidad
☐ Tener dificultades para compartir objetos y juegos con los demás niños

b) Ante algún problema de un compañero el escolar asume conductas tales como:

☐ Mira y se muestra interesado por su compañero
☐ Se aproxima a su compañero y lo consuela
☐ Muestra una actitud indiferente

c) En la comunicación con sus compañeros y con sus maestros, el escolar tiende a:

☐ mostrarse inhibido, tímido.

☐ combinar herramientas expresivas (gestualidad, habla, timbre voz) y verbales de acuerdo a sus deseos, ideas, sentimientos.

☐ Se dirige respetuosamente.

☐ tener dificultades para comunicarse (grita, gesticula excesivamente provoca escándalos)

d) El escolar dentro del grupo es visto como el:

---popular (el que más se destaca y es conocido por ello)

---ignorado (pasa desapercibido)

---rechazado (es excluido, apartado por los demás).

5. Ante un fracaso escolar, el menor:

☐ Esconde sus sentimientos de preocupación, tristeza y enojo

☐ Controla sus sentimientos y puede seguir adelante.

☐ Hace cosas como llorar y hacer un escándalo o discutir.

6. Si el escolar tiene un problema de índole académico emocional o relacional se acerca a usted:

---Casi siempre ---A veces ---Nunca.

7. Considera usted que las valoraciones del menor, son importantes para su desempeño profesional

---Siempre ---A veces ---Nunca.

¿Qué le aportan? _____

8. Su dinámica laboral le permiten atender a las necesidades del niño, tanto académicas como afectivas.

---Siempre ---A veces ---Nunca.

a) Mencione las principales necesidades que usted ha identificado en el menor _____

9. Seleccione con una x las conductas que caracterizan su estilo educativo como profesor:

☐ Toma en cuenta los criterios de los escolares.

☐ Interrumpe las intervenciones del escolar. ☐ Estimula su participación en la toma de decisiones. ☐ Refuerza positivamente sus logros.

___Valora al niño en función de sus resultados académicos. ___Debe regañar fuerte para controlar disciplina. ___Los roles grupales son asignados a estudiantes de mayor rendimiento.

___el establecimiento del vínculo afectivo varía en dependencia del niño.

___Otras. Diga cuáles_____

Anexo N°7:

- Cuestionario de Afrontamiento familiar.

Instrucciones:

Las preguntas que les presentamos a continuación buscan que usted piense acerca de las formas en que su familia enfrenta los problemas. Al contestarlas usted puede darse cuenta de muchas cosas que pasan inadvertidas en la vida diaria. Sus respuestas son totalmente confidenciales y pueden ayudarlo a comprender mejor lo que sucede en su familia.

1. Marque con una x el tipo de problema que más ha afectado a su familia en el último año.

Salud_ Convivencia_ Económicos_ Migración_ Educación de hijos_
Conyugales_

2. ¿Su familia ha podido resolver los problemas que le han afectaron?

Siempre_ Casi siempre_ A veces_ Casi Nunca_ Nunca_

3. ¿Cómo su familia ha interpretado generalmente estos problemas.

- a. __ Como una situación imposible de resolver.
- b. __ Como una situación difícil pero saldremos de ella.
- c. __ Como Lo más terrible nos pudo pasar.
- d. __ Como una prueba más de las que nos tocan en la vida.
- e. __ Como una situación para aprender de ella y crecer.
- f. __ Otra: escríbala_____

4. Marque con una x las opciones que más se emplean en su familia para enfrentar los problemas.

Los problemas se enfrentan:

__ Pensando en positivo.

__ Buscando ayuda espiritual

__ Buscando información que nos ayude a comprender el problema.

__ Usando nuestras fortalezas como familia.

__ Buscando ayuda en los vecinos

__ Buscando ayuda en otros familiares.

__Buscando ayuda en organismos del estado.

__Administrando los recursos materiales y humanos para cuando hagan más falta.

__Otra: escríbala _____

5. Marque con una x la opción que más ilustre cómo se solucionan los problemas en su familia:

__encontramos la solución entre todos los miembros.

__Cada uno hace lo entiende por su parte

__ Las busca alguien y los otros esperan que él o ella, lo resuelva.

__Otra: escríbala _____

6. Mencione acciones concretas que su familia ha desarrollado para resolver los problemas que la han afectado últimamente.

7. Marque con una x en la escala según el daño que estos problemas ocasionaron a su familia.

Muy dañada

Poco dañada.



8. Mencione 5 necesidades que no han logrado resolver en su familia.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

a) Diga con cuanta intensidad siente esas necesidades.

Muchísima__ Mucha__ Alguna__ Poca__ Solo un poco__

9. Es frecuente que en las familias puedan existir algunos desacuerdos. Marque con una x los que ocurren en la suya.

__Educación de los hijos. __Reparto de tareas domésticas.

___Convivencia

___Sexualidad

___Distribución y consumo del dinero familiar

___Empleo del tiempo libre.

___Responsabilidades de los miembros de la familia

___Salud- enfermedad.

___Creencias religiosas.

___Valores morales.

a) Marque con x la frecuencia con la que ocurren estos desacuerdos:

___Siempre ___Casi siempre ___A veces ___Casi nunca.

10. Marque con una X la frecuencia en que estas emociones se experimentan en su familia.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Felicidad					
Tristeza					
Ira					
Orgullo					
Celos					
Disgusto					
Ansiedad					
Culpa					
Vergüenza					

11. Piense en un día común de su familia y haga una distribución de las horas que dedica a cada una de estas actividades

a. Garantizar el alimento -----

b. Ayudar con las tareas escolares.-----

c. Conversar o compartir con los niños-----

d. Conversar en familia...-----

e. Descansar-----

f. Realizar tareas para el mantenimiento del hogar (limpieza, cocina, higiene, lavar) -----

g. Desempeño en un centro laboral.-----

Anexo N°8:

Entrevista Familiar (Semi estructurada)

Indicadores:

- Nivel de solvencia económica. (acceso a recursos para cumplir función económica: fuente de empleo).
- Disponibilidad de fuentes de apoyo social extra familiar (instituciones de asistencia social, salud, educativas).
- Contexto psicosocial de vida cotidiana de riesgo.
- Redes de apoyo familiar.
- Gestión para desarrollo de recursos.
- Reajuste en roles, límites, jerarquía.

Anexo N°9:

Niveles bienestar psicológico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vulnerable	55	53,4	88,7	88,7
	Marcadas afectaciones bienestar	7	6,8	11,3	100,0
	Total	62	60,2	100,0	
Perdidos	Sistema	41	39,8		
Total		103	100,0		

Estadísticos de contraste

	niveles bienestar
Chi-cuadrado(a) gl	37,161 1
Sig. asintót.	,000

A 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,0.

Anexo N°10:

Tabla de contingencia sexo * niveles bienestar

Recuento

		niveles bienestar		Total
		Vulnerable	No bienestar	
sexo	Femenino	30	6	36
	Masculino	25	1	26
Total		55	7	62

Estadísticos de contraste

	Niveles de bienestar
Chi-cuadrado	1,613 ^a
gl	1
Sig. asintót.	,204

a. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,0.

Anexo N°11:

Autoestima

niveles bienestar			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
. Vulnerable	Perdidos	Sistema	41	100,0		
	Válidos	inadecuado	7	12,7	12,7	12,7
		parcialmente adecuado	48	87,3	87,3	100,0
		Total	55	100,0	100,0	
Marcadas afectaciones bienestar	Válidos	inadecuado	5	71,4	71,4	71,4
		parcialmente adecuado	2	28,6	28,6	100,0
		Total	7	100,0	100,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,709(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	10,206	1	,001		
Razón de verosimilitudes	10,620	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,002
Asociación lineal por lineal	13,488	1	,000		
N de casos válidos	62				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,35.

Anexo N°12:

Autonomía

niveles bienestar			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
. Vulnerable	Perdidos	Sistema	41	100,0		
	Válidos	inadecuado	13	23,6	23,6	23,6
		parcialmente adecuado	42	76,4	76,4	100,0
		Total	55	100,0	100,0	
Marcadas afectaciones BP	Válidos	inadecuado	4	57,1	57,1	57,1
		parcialmente adecuado	3	42,9	42,9	100,0
		Total	7	100,0	100,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,709(b)	1	,000	,002	,002
Corrección por continuidad(a)	10,206	1	,001		
Razón de verosimilitudes	10,620	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	13,488	1	,000		
N de casos válidos	62				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,35.

Anexo N°13:

Competencias sociales

niveles bienestar			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
. Vulnerable	Perdidos Válidos	Sistema	41	100,0		
		inadecuado	34	61,8	61,8	61,8
		parcialmente adecuado	21	38,2	38,2	100,0
		Total	55	100,0	100,0	
Marcadas afectaciones BP	Válidos	inadecuado	7	100,0	100,0	100,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,042(b)	1	,044		
Corrección por continuidad(a)	2,517	1	,113		
Razón de verosimilitudes	6,238	1	,013		
Estadístico exacto de Fisher				,084	,046
Asociación lineal por lineal	3,976	1	,046		
N de casos válidos	62				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,37.

Anexo N°14:

Apego

niveles bienestar			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
.	Perdidos	Sistema	41	100,0		
Vulnerable	Válidos	parcialmente adecuado	55	100,0	100,0	100,0
Marcadas	Válidos	inadecuado	1	14,3	14,3	14,3
afectaciones		parcialmente adecuado	6	85,7	85,7	100,0
BP		Total	7	100,0	100,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,986(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	1,521	1	,218		
Razón de verosimilitudes	4,496	1	,034		
Estadístico exacto de Fisher				,113	,113
Asociación lineal por lineal	7,857	1	,005		
N de casos válidos	62				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,11.

Anexo N°15:

Regulación emocional

niveles bienestar			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
. Vulnerable	Perdidos Válidos	Sistema	41	100,0		
		inadecuado	10	81,8	18,2	18,2
		parcialmente adecuado	45	18,2	81,8	100,0
		Total	55	100,0	100,0	
Marcadas afectaciones BP	Válidos	inadecuado	7	100,0	100,0	100,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,888(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	16,979	1	,000		
Razón de verosimilitudes	20,680	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	20,551	1	,000		
N de casos válidos	62				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,92.

Anexo N°16:

tipo de afrontamiento

	N observado	N esperado	Residual
Afrontamiento Vulnerable	36	31,0	5,0
Afrontamiento no adaptativo	26	31,0	-5,0
Total	62		

Estadísticos de contraste

	tipo de afrontamiento
Chi-cuadrado	1,613 ^a
gl	1
Sig. asintót.	,204

a. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,0.

Anexo N°17:

Matriz de datos 1

Indicadores	Tipología	Unidades de significado
Estrategias de afrontamiento	- Cambios o adecuaciones en la vida familiar para sobrellevar, aceptar o modificar las circunstancias según corresponda	“Ahora soy cuentapropista, porque el salario del trabajo no me daba, y no cuento con nadie para que me ayude” “Para buscar economía , yo trabajo horas extras en la fábrica y el padrastro de mi hijo planea trabajar en otra provincia”
Significados construidos en la evaluación del evento o situación	- Negativista	“Seguimos en las mismas (...) cada vez con más necesidades ” ”Al final siempre caemos en los mismos problemas”
Grado de organización e implicación de la familia en las estrategias	- Con liderazgo y sobrecarga en un miembro que organiza y ejecuta	“Si no busco la manera de solucionar los problemas, no sé qué pasaría (...) los demás esperan a que yo resuelva los problemas”(Mamá) “Soy yo nada más , ellos dependen de mi ”(Mamá)

Anexo N°18:

Matriz de datos 2

Indicadores	Tipología	Unidades de significado
Estrategias de afrontamiento	-Rumiación del sentido negativo y desbordante de los acontecimientos. - No búsqueda del apoyo social	<i>"(...) teniendo un trabajo fijo , no resuelves nada , mejor sigo trabajando particular e inventando"</i> <i>" para qué buscar ayuda en otro lado, las necesidades son tuyas nadie mas te las resuelve"</i> <i>"Eso es por gusto, contar con el apoyo de otra gente"</i>
Significados contruidos en la evaluación del evento o situación	- Negativista, pesimista e inmovilizante	<i>"Por mucho que pensemos esto fue lo que nos tocó(...) hay que acostumbrarse"</i>
Grado de organización e implicación de la familia en las estrategias	- Individual o fragmentada	<i>"Aquí , cada quien que haga lo suyo por su parte"</i> <i>"Es muy difícil reunir a todos , así que resolvemos los problemas como podemos cada uno por su parte y a su manera"</i>

Anexo N°19:

Correlaciones entre afrontamiento y bienestar psicológico.

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[e.bienestar = 2]	1,658	,546	9,239	1	,002	,589	2,727
Ubicación	[afrontamiento=2]	16,412	1,527	115,569	1	,000	13,420	19,404
	[afrontamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	,164	1,408	,014	1	,907	-2,597	2,924
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	,934	1,374	,462	1	,497	-1,760	3,628
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	-1,663	1,392	1,426	1	,232	-4,391	1,066
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	-16,595	,000	.	1	.	-16,595	-16,595
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,052
Nagelkerke	,104
McFadden	,076

Función de vínculo: Logit.

Anexo N°20:

Afrontamiento y autoestima

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[autoestima = 1]	-1,658	,546	9,239	1	,002	-2,727	-,589
Ubicación	[afrontamiento=2]	-14,595	1,328	120,799	1	,000	-17,198	-11,993
	[afrontamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	-,669	,933	,514	1	,473	-2,498	1,160
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	-,683	1,036	,434	1	,510	-2,714	1,348
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	-,542	,969	,313	1	,576	-2,442	1,358
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	15,116	,000	.	1	.	15,116	15,116
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,027
Nagelkerke	,043
McFadden	,028

Función de vínculo: Logit.

Anexo N°21:

Afrontamiento y autonomía

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[autonomia = 1]	-,944	,445	4,496	1	,034	-1,817	-,071
Ubicación	[afrentamiento=2]	-14,851	1,154	165,637	1	,000	-17,112	-12,589
	[afrentamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	-,567	,861	,435	1	,510	-2,255	1,120
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	-1,062	,946	1,262	1	,261	-2,915	,791
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	-,185	,871	,045	1	,832	-1,892	1,522
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	15,552	,000	.	1	.	15,552	15,552
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,032
Nagelkerke	,046
McFadden	,028

Función de vínculo: Logit.

Anexo N°22:

Afrontamiento y competencias sociales

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[competencia = 1]	,575	,417	1,907	1	,167	-,241	1,392
Ubicación	[afrontamiento=2]	14,626	1,382	111,963	1	,000	11,917	17,335
	[afrontamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	,567	,853	,442	1	,506	-1,104	2,238
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	-,066	1,056	,004	1	,950	-2,135	2,003
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	2,221	1,158	3,677	1	,055	-,049	4,491
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	-16,777	,000	.	1	.	-16,777	-16,777
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,097
Nagelkerke	,134
McFadden	,079

Función de vínculo: Logit.

Anexo N°23:

Afrontamiento y nivel de apego

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[apego = 1]	-3,17	1,02	9,69	1	,002	-5,17	-1,178
Ubicación	[afrontamiento=2]	4,01E-01	41764,7 2	,000	1	1,000	-81857,36	81857,36
	[afrontamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	1,50E-01	13398,5 4	,000	1	1,000	-26260,67	26260,67
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	1,14E-01	,000	.	1	.	1,14E-01	1,14E-01
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	5,56E-01	14453,2 8	,000	1	1,000	-28327,90	28327,909
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	17,959	38883,0 8	,000	1	1,000	-76191,48	76227,40
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,029
Nagelkerke	,192
McFadden	,180

Función de vínculo: Logit

Anexo N°24:

Afrontamiento y regulación emocional

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[regulación = 1]	-,944	,445	4,496	1	,034	-1,817	-,071
Ubicación	[afrentamiento=2]	17,340	1,077	259,045	1	,000	15,228	19,451
	[afrentamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	1,120	,932	1,446	1	,229	-,706	2,947
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	-1,615	,931	3,011	1	,083	-3,440	,209
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	,622	,949	,430	1	,512	-1,238	2,483
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	-17,724	,000	.	1	.	-17,724	-17,724
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,129
Nagelkerke	,186
McFadden	,117

Función de vínculo: Logit.

Anexo N°25:

Afrontamiento y bienestar emocional

Estimaciones de los parámetros

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Umbral	[b emocional = 2]	-1,658	,546	9,239	1	,002	-2,727	-,589
Ubicación	[afrontamiento=2]	-16,400	1,467	124,986	1	,000	-19,275	-13,525
	[afrontamiento=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[significado=1]	,299	1,297	,053	1	,818	-2,242	2,841
	[significado=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[estrategias=1]	-1,732	1,166	2,208	1	,137	-4,017	,553
	[estrategias=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[tensiones=1]	1,212	1,291	,881	1	,348	-1,319	3,742
	[tensiones=2]	0(a)	.	.	0	.	.	.
	[necesidades=2]	16,472	,000	.	1	.	16,472	16,472
	[necesidades=3]	0(a)	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,058
Nagelkerke	,108
McFadden	,078

Función de vínculo: Logit.

Anexo Nº26: Esquema 2

