



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**VALIDEZ CONCURRENTE DE LA ESCALA
INFANTIL DE AFRONTAMIENTO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

PAOLA MONTSERRAT CASTRO PALACIOS

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO

**Revisora
Dra. Paulina Arenas
Landgrave**

México, D.F.



**Facultad
de Psicología**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

“Don’t only practice your art, but force your way into its secrets [...]”

— Ludwig van Beethoven

Agradecimientos

Al proyecto PAPIIT IN305613-3 por proveer los recursos para la realización de esta tesis.

A la Dra. Paulina Arenas, por mostrar siempre su mejor disposición para apoyarme a mejorar el trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y en particular a la Facultad de Psicología, mi casa de estudios, pertenecer es un orgullo, no lo habría querido de otra manera.

A las Mtras. Laura Somarriba, Martina Jurado y Alma Mireia López, por haberme regalado su valioso tiempo en la revisión de la tesis.

A la Dra. Emilia Lucio, quien, además de abrirme las puertas y mostrarme el mundo de la investigación, resultó ser una excelente guía y ejemplo de profesionalismo.

A la Mtra. Consuelo Durán y a la Dra. Edith Romero, por hacerme más fácil el proceso de análisis de los datos, su ayuda fue invaluable.

Dedicatorias

A mi mamá, quien siempre se empeñó en enseñarme a ser lo mejor de mí, sin ella no habría llegado hasta aquí. Mi mayor ejemplo de amor incondicional.

A mi tía Irma, quien me ayudó a ingresar a la Facultad, gracias a sus vastos conocimientos y su buena disposición y cariño.

A Jorge, mi compañero todos estos años, quien me demostró con actos cuánto me amaba, siempre estando presente para darme su ayuda, sin importar nada; y quien fue muchas veces la chispa que prendía mi motor cuando se apagaba.

A mi papá, quien siempre se preocupó y ocupó de mí y de darme su apoyo incondicional.

A mi tía Paty, Paty y Elis, quienes han estado presentes en todas las cosas importantes de mi vida, siempre dándome un lugar especial.

A Sofía, quien parece no querer separarse de mí, espero que nunca lo haga.

A todas las chicas con las que compartí el cubículo 8 (y 9), compañeras que se hicieron amigas, gracias por hacer este proceso mucho más feliz.

A mi hermano, quien me acompañó a lo largo de este tiempo y me ayudó en momentos que lo necesité.

A mis padrinos, Sara y Pepe, quienes siguen siempre mis pasos, mostrándome su cariño constantemente.

A mis amigos de Psicología, uno de los motivos por los que puedo considerar la carrera una de las mejores etapas de mi vida.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | 1 |
| Introducción | 3 |
| CAPÍTULO I. Introducción al concepto de afrontamiento | 5 |
| 1.1 Estrés..... | 6 |
| 1.2 Afrontamiento del estrés..... | 11 |
| 1.3 La visión del afrontamiento como proceso..... | 14 |
| CAPÍTULO II. Afrontamiento en la infancia | 25 |
| 2.1 Estrés en niños..... | 25 |
| 2.2 Afrontamiento del estrés en niños..... | 28 |
| 2.3 Las implicaciones del desarrollo en el afrontamiento..... | 29 |
| 2.4 Variables ambientales que influyen en el afrontamiento..... | 37 |
| 2.5 Variables individuales que influyen en el afrontamiento..... | 41 |
| CAPÍTULO III. La evaluación del afrontamiento | 45 |
| 3.1 La evaluación del afrontamiento según Lazarus & Folkman..... | 46 |
| 3.2 Dificultades en la evaluación del afrontamiento..... | 49 |
| 3.2.1 <i>Asuntos conceptuales y metodológicos</i> | 50 |
| 3.3 El <i>autoinforme</i> en el estudio del afrontamiento..... | 53 |
| 3.3.1 <i>Las aproximaciones inductivas</i> | 62 |
| 3.3.2 <i>Las aproximaciones deductivas</i> | 68 |
| 3.4 Evaluar afrontamiento en niños..... | 73 |
| 3.4.1 <i>¿Qué implica evaluar afrontamiento en la etapa de desarrollo infantil?</i> | 73 |
| 3.4.2 <i>¿Cómo se ha medido el afrontamiento en los niños?</i> | 77 |
| 3.4.3 <i>Escala de Afrontamiento en Niños (EAN)</i> | 80 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.4 <i>Escala Infantil de Afrontamiento (EIA)</i> | 87 |
| 3.5 Sobre la validez..... | 94 |
| CAPÍTULO IV. Metodología | 97 |
| 4.1 Planteamiento del problema y justificación..... | 97 |
| 4.2 Objetivos..... | 98 |
| 4.2.1 Objetivo General..... | 98 |
| 4.2.2 Objetivos Específicos..... | 98 |
| 4.3 Pregunta de investigación..... | 99 |
| 4.4 Hipótesis..... | 99 |
| 4.5 Variables..... | 99 |
| 4.5.1 Definición conceptual..... | 99 |
| 4.5.2 Definición operacional..... | 99 |
| 4.6 Tipo de estudio y diseño..... | 100 |
| 4.7 Muestreo..... | 100 |
| 4.8 Participantes..... | 100 |
| 4.8.1 Criterios de inclusión..... | 100 |
| 4.8.2 Criterios de exclusión..... | 100 |
| 4.9 Instrumentos..... | 101 |
| 4.9.1 <i>Escala Infantil de Afrontamiento</i> | 101 |
| 4.9.2 <i>Escala de Afrontamiento para Niños</i> | 101 |
| 4.9.3 <i>Ficha Sociodemográfica para Niños</i> | 102 |
| 4.10 Procedimiento | 103 |
| 4.11 Análisis de los datos..... | 103 |
| CAPÍTULO V. Resultados | 105 |
| CAPÍTULO VI. Discusión y conclusiones | 115 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Referencias | 121 |
| ANEXO 1 | 127 |
| ANEXO 2 | 129 |
| ANEXO 3 | 131 |

RESUMEN

El afrontamiento es un proceso que implica la emisión de una respuesta que consiste en llevar a cabo esfuerzos por regularse frente a un suceso que es percibido como estresante o excedente. Es importante evaluarlo debido a que se encuentra asociado a los efectos negativos del estrés, fungiendo como variable moderadora entre éste y la patología. Se sabe que en los niños el afrontamiento se presenta de manera diferente que en los adultos y depende de otras variables características del desarrollo infantil, por lo que es importante desarrollar instrumentos adecuados para este tipo de población. El afrontamiento se ha evaluado psicométricamente mediante cuestionarios de autoinforme, tanto en niños como en adultos. Uno de ellos es la Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) para niños de 8 a 12 años que se ha desarrollado en México. El objetivo de este trabajo fue dar una evidencia de validez concurrente de esta escala, realizando una correlación con la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), la cual fue desarrollada en España con niños de 8 a 12 años y cuenta con propiedades psicométricas aceptables. Los resultados mostraron que diferentes escalas de la EIA correlacionaron significativamente con escalas de la EAN de manera congruente teóricamente, por lo que se concluye que este análisis aporta mayor evidencia de la validez de la EIA y puede ser considerada un instrumento útil para evaluar afrontamiento en niños mexicanos. Se discuten los resultados y siguientes cursos de acción.

INTRODUCCIÓN

El concepto de *afrontamiento* es un término que, en su historia dentro de la psicología, ha adoptado diversas connotaciones, sin embargo, como se revisará a lo largo de este trabajo, lo más aceptado es considerarlo como un proceso que implica la participación de varias reacciones y respuestas ante un suceso definido como *estresante*, las cuales tienen la cualidad de ir modificándose según interactúen con las condiciones ambientales presentes, en una suerte de dinámica de retroalimentación, de modo que el medio también se transforma a partir de las respuestas de afrontamiento que emita el individuo y viceversa.

Pero, ¿porqué resulta tan importante estudiar este fenómeno? ó ¿qué es lo que ha despertado el interés de los investigadores y practicantes de la psicología y otras áreas de la salud por conocer más acerca de éste? En términos generales, se puede decir que es porque se considera uno de los principales moderadores de los efectos del estrés (Taylor, 2007).

Desde la perspectiva de la psicología de la salud, el primer motivo para ocuparse de conocer qué es lo que puede moderar el estrés es que éste es un fenómeno que afecta a diversos sistemas fisiológicos, tales como el simpático-adrenal, hipotálamo-hipofisiario-adrenal, neuropéptido e inmunológico; de tal forma que el resultado se refleja en alteraciones fisiológicas, así como cambios psicológicos que conducen a enfermedades. Por otro lado, desde la psicopatología, el estrés se asocia a la presencia de problemas emocionales y salud mental. Sin embargo, no todas las personas que presentan estrés desarrollan enfermedades o problemas emocionales, por lo que resulta importante investigar qué factores influyen para que esto suceda? (Lucio & Heredia, 2014; Taylor, 2007).

Así, tenemos que el afrontamiento como moderador del estrés tiene un efecto sobre el propio estrés, en la relación entre estrés y respuestas psicológicas, en la relación entre estrés y enfermedad o en el grado en el que la experiencia estresante invade otros aspectos de la vida (Taylor, 2007). Es por esto que resulta tan atractivo estudiar este

tema, ya que es susceptible de influir en los efectos de un fenómeno como el estrés que, si se presenta crónicamente, tiene indudables resultados adversos; y al no ser una respuesta estática o un rasgo, es una entrada a los clínicos para la implementación de intervenciones que se enfoquen en cambiar el curso de respuestas de afrontamiento de riesgo (cuando sea el caso) hacia unas más protectoras o efectivas o, en su caso, al mantenimiento de estas últimas.

Para este trabajo, se hace referencia no sólo al afrontamiento en general, si no al estudio del afrontamiento en niños específicamente. Veremos que estudiar afrontamiento en niños es un reto, en tanto que se trabaja no sólo con la naturaleza de por sí dinámica del afrontamiento, si no con la naturaleza dinámica del sujeto, ya que se trata de un individuo en desarrollo que cursa por cambios cognitivos, físicos y emocionales, siendo todos éstos, aspectos que matizan su respuesta al estrés.

Se presentará un estudio de validez concurrente de un instrumento diseñado para evaluar afrontamiento en niños mexicanos de infancia intermedia, pretendiendo dar más soporte a una herramienta que permita indagar e intervenir de manera precisa en esta población y poder atender las necesidades de los niños de nuestro país, en lo que respecta a este tema.

CAPÍTULO I

Introducción al concepto de afrontamiento

Desde la segunda mitad del siglo pasado se empezó a hablar con cierto auge del concepto de afrontamiento. Varias concepciones teóricas surgieron respecto a éste, desde la que se deriva de la experimentación tradicional con animales, hasta la psicoanalítica (Lazarus & Folkman, 1991)

La aproximación que cobró mas fuerza fue la de Lazarus y Folkman, quienes conciben al afrontamiento como un *proceso*; es decir, los esfuerzos para manejar el estrés cambian a través del tiempo y se van conformando por el contexto adaptativo del cual se generan (Lazarus & Folkman, 1991; Lazarus, 1993) siendo más enfatizados los procesos de la transacción persona-medioambiente, que las estructuras más estables, ya sea de la persona (e.g. personalidad), o del ambiente (e.g. estructura del hogar) (Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers, & Roosa et al., 1997), dado que en su conducta adaptativa, el sujeto se encuentra no aislado, si no en relación con el mundo, siendo esa una relación activa e interactiva (Fierro, 1997). A diferencia del enfoque psicoanalítico, esta visión incluye no sólo al comportamiento de aproximación-evitación o a los procesos defensivos para afrontar las complejas demandas y limitaciones resultantes de un encuentro estresante, si no un amplio rango de estrategias cognitivas y conductuales que tienen funciones tanto de solución de problemas, como de regulación emocional (Folkman & Lazarus, 1988).

El *estrés* es fenómeno que está ineludiblemente ligado al de afrontamiento. Se dice que el concepto de afrontamiento se enmarca dentro del modelo actual del estrés (Gastelumendi, 2010) por lo que será necesario hablar primero de éste, para poder abordar al afrontamiento de forma completa.

1.1 Estrés

El estrés es un fenómeno que se ha estudiado en diversas investigaciones dentro de la psicología. Ha sido considerado desde su naturaleza de estímulo (i.e. estresor), respuesta, estado, proceso o transacción (Piña, 2009). Éste supone un hecho común a la vida de todo ser humano, ya que cualquier individuo, con mayor o menor frecuencia, lo ha experimentado en algún momento de su existencia (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003).

Una de las primeras propuestas para explicar el estrés es el modelo homeostático que propuso Selye (1956), el cual plantea que es *estresante* el trabajo empleado para reajustar el estado estable del organismo tras ser perturbado por la presencia de un cambio (Sandler et al., 1997) es decir, este autor basa la definición de estrés en la respuesta que se genera ante cierta demanda ambiental (e.g. reacciones orgánicas y procesos fisiológicos) fenómeno al que llamó Síndrome General de Adaptación (Lazarus & Folkman, 1991). Otros autores como Homes y Rahe (1967 citado en Thoits, 1995) coinciden con Selye en que el cambio *per se* conduce al daño o enfermedad (al sobrecargar los recursos del individuo). Por otra parte, Wolff entre la década de los 40's y 50's escribió sobre el estrés, pero tomando en cuenta no sólo a la respuesta, si no a la interacción dinámica con el medio (Lazarus & Folkman, 1991). Por otro lado, Brown y Harris (1978, citado en Thoits, 1995) argumentan que son sólo los cambios negativos los que pueden sobrecargar los recursos psicológicos del individuo e incrementar el riesgo de desorden emocional. Así, desde el lado de la medicina, es con las ideas de estos autores, entre otros (e.g. Walter Cannon) que Lazarus y Folkman apoyan el que será su concepto de estrés (y ligado a éste, el de afrontamiento), tomando en cuenta aspectos como el de homeostasis, el dinamismo organismo-ambiente, los recursos empleados para el afrontamiento, entre otros (Lazarus & Folkman, 1991).

El modelo de Lazarus y Folkman sigue la misma idea que plantearon Brown y Harris, enfatizando no sólo el cambio, si no la cualidad negativa de éste, en términos de la amenaza, daño o desafío que es percibida por el sujeto; de esta manera sólo los eventos no deseados serán los que produzcan estrés (Sandler et al., 1997).

Desde la psicología, el concepto de ansiedad fue precursor al de estrés, sobre todo en la visión psicoanalítica Freudiana, siendo la ansiedad el resultado de la “percepción (consciente o inconsciente) por parte del individuo de una situación de peligro, que se traduce en ciertos estímulos sexuales o agresivos y da lugar a la anticipación del ego” (Freud, 1964, p. 18 citado en Sierra et.al., 2003) en otras palabras, es “el producto del conflicto entre un impulso inaceptable y una contrafuerza aplicada por el ego. Freud concibió la ansiedad como un estado afectivo desagradable en el que aparecen fenómenos como la aprensión, sentimientos y pensamientos desagradables, así como cambios fisiológicos que se asocian a la activación autonómica; así, la ansiedad es una característica de la neurosis, producto de los impulsos reprimidos (Sierra et al., 2003, p. 23). Por otro lado, desde la teoría del aprendizaje por reforzamiento, la ansiedad se concebía como una respuesta condicionada (Lazarus & Folkman, 1991); es decir, los estímulos condicionados e incondicionados elicitaban la ansiedad en forma de respuesta emocional. Desde esta perspectiva, ésta también es considerada estímulo discriminativo, considerando que la ansiedad conductual está mantenida a partir de una relación funcional con un refuerzo obtenido en el pasado (Sierra et al., 2003). De una u otra manera, la ansiedad siempre era función de psicopatología, generando comportamientos de compensación (ya sea mecanismos de defensa, ya sea hábitos) insatisfactorios propios de la psicopatología (Lazarus & Folkman, 1991).

El término estrés comenzó a aplicarse con mayor constancia a partir de que las guerras del siglo XX condujeron a la proliferación de la investigación sobre éste, debido los efectos adversos que los combates generaban sobre los soldados. Las investigaciones sobre estos efectos fueron mostrando que la respuesta de estrés no es homogénea entre sujetos, como se pensó en un principio, si no que las diferencias individuales son una constante en el desempeño de las personas bajo estrés; entendiéndose por estas diferencias individuales, aspectos como la forma de evaluar el problema y de afrontarlo (Lazarus & Folkman, 1991). A diferencia del modelo médico que inicialmente concebía al estrés como resultado de la activación fisiológica, sin considerar su componente psicológico y la variabilidad de su emergencia, formulando explicaciones simplistas de éste, son Lazarus y Folkman quienes toman en cuenta los antecedentes psíquicos a las respuestas fisiológicas (Valdés, 1991). Lazarus (1966 citado en Lazarus & Folkman,

1991) propuso que el estrés fuera tratado como un concepto organizador para entender diferentes fenómenos trascendentes para la adaptación, considerándolo más como una rúbrica de distintas variables y procesos, que como una sola variable.

Como se mencionó inicialmente, la naturaleza del estrés ha sido considerada desde diferentes perspectivas. Como *estresor* se entiende "un estímulo o conglomerado de estímulos (sucesos) que son 'externos' al individuo, todos ellos con características afectivamente negativas" (Pelechano, 1991 citado en Fierro, 1997). Sin embargo, al definirlo como estímulo (estresor) se asume que éste es tal cosa, porque genera una respuesta *estresada*, es decir, parece no poder definirse *estrés* sin hacer referencia a la respuesta que genera (Fierro, 1997), lo cual lleva a una definición de cualidad recursiva, ergo imposible. Son Lazarus y Folkman (1991) los que, en crítica a las acepciones del estresor únicamente como estímulo o respuesta, desarrollan el modelo transaccional del estrés, definiéndolo como "el resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, el cual es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (p. 43) tomando así en cuenta el factor de la vulnerabilidad individual hacia los diferentes tipos de estímulos, los procesos cognitivos que se desencadenan durante la apreciación de la situación en cuestión y los mecanismos de afrontamiento. Este modelo es el mayormente citado en los estudios sobre estrés y afrontamiento, y aunque no ha quedado intacto, es referencia básica en este tema.

Así mismo, al provenir de la corriente de la psicología cognitiva de la emoción, dichos autores le dan al modelo del estrés un sustento metodológico, ya que a diferencia del psicoanálisis, que se basa en las pulsiones inconscientes como origen del éste – fenómeno de difícil manejo, cuya base teórica no era compartida consensualmente por toda la comunidad – ellos entienden al estrés como producto de la evaluación (*negativa, amenazante*) subjetiva desencadenada a causa de un evento "x" (Valdés, 1991).

El marco del estrés se refiere a un proceso en el que los individuos se enfrentan con eventos adversos mientras interactúan con su medio ambiente (es decir, los *estresores*), interpretan los eventos como amenazantes a su bienestar (*evalúan*) y utilizan estrategias de afrontamiento y recursos sociales para manejar sus afectos y/o

intentar cambiar la situación (Lazarus & Folkman, 1991).

Aunque se utiliza el concepto relacional, es importante distinguir en éste los elementos objetivos y subjetivos de esa relación, a saber, el estímulo y la respuesta, respectivamente; a este respecto algunos autores han utilizado el término *strain* (i.e. tensión, que funge como sinónimo de *stress*) para diferenciar el componente subjetivo (Fierro, 1997).

También han referido al *estresor* a cualquier demanda, ambiental, social o interna, que le exige al individuo reajustar sus patrones habituales de comportamiento (Holmes & Rahe, 1967 citado en Thoits, 1995); y la *reacción de estrés*, al estado de excitación, fisiológica o emocional, que usual, pero no inevitablemente, resulta de la percepción de estrés o demanda (Thoits, 1995).

Sin embargo, es común la utilización de *estrés* para referirse a todo lo que el concepto implica. Tomando este término, Fierro (1997) extrapola la definición de la Real Academia de la Lengua, que se enmarca dentro del ámbito de la medicina, a la psicología, logrando definirlo como: "[Psi] Situación -o experiencia- de la persona o de alguno de los sistemas de personalidad que por exigir de ella un rendimiento superior al normal la pone en riesgo de funcionar mal o de pasarlo mal" (Fierro, 1997, p. 13), haciendo énfasis, dentro de su definición, en el término "experiencia" para resaltar la importancia del correlato subjetivo de las situaciones dentro de la psicología científica. Recalca también que, dentro de su definición, se suponen ciertos principios de la psicología de la personalidad, donde, en uno de sus subsistemas, ésta funge un papel de "sistema inmunológico".

Abordando el problema de la conceptualización de la *respuesta de estrés*, Lazarus y Folkman (1991) mencionan que no es suficiente hablar únicamente de alteración de la homeostasis, puesto que muchos sucesos en la vida cotidiana pueden ser perturbadores de ésta; y en cuanto a la conceptualización de *estresor* (o estímulo estresor) no basta con hacer referencia a su letalidad, ya que la capacidad de daño de un estímulo está en función de la vulnerabilidad de su receptor, dadas sus características individuales; sin embargo, no debe dejarse de lado el tomar en

consideración las cualidades que poseen los acontecimientos que hacen de éstos una experiencia estresante (Fierro, 1997). Así, para la aparición de éste y sus consecuencias “es necesaria la existencia de ciertos factores en el individuo y en el entorno, así como una determinada combinación entre ellos” (Lazarus & Folkman, 1991, p. 43).

Para que se perciba una situación como estresante tiene que ocurrir, en la relación individuo-entorno, una evaluación [cognitiva] determinada, del primero sobre el segundo. Una evaluación en la que se percibe, no que los recursos para enfrentar la demanda son nulos, mas bien insuficientes, y no se trata necesariamente de una demanda, si no de varias no fácilmente armonizables (Fierro, 1997). Ésta consiste, así mismo, de varios niveles: la evaluación primaria se refiere a la evaluación que se hace de una situación como irrelevante, benigno-positiva o estresante, ya sea por que implica daño/pérdida o amenaza/desafío; la evaluación secundaria, por su parte, se refiere a la valoración relativa de lo que debe y puede hacerse al respecto, lo que incluye evaluar la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento, la susceptibilidad de éstas de ser aplicadas de forma efectiva, así como las consecuencias de utilizar una u otra. La reevaluación se trata del cambio que sufre una evaluación previa, tras ser recibida y procesada nueva información proveniente tanto del individuo, como del entorno (Lazarus & Folkman, 1991).

Desde otra perspectiva, Fierro (1997) propone que para hablar de estrés se requiere de una demanda prolongada, que éste no surge en momentos pasajeros (e.g. emergencias) o que son ineludibles, ya que a ellos sólo se les confronta o padece, inexorablemente.

Hasta 1995, según la revisión realizada por Thoits (1995) los tres tipos de estresores mas investigados fueron los eventos vitales (i.e. cambios agudos que requieren un mayor reajuste conductual en un periodo relativamente corto de tiempo), los estresores crónicos (i.e. demandas recurrentes o persistentes que requieren reajustes sobre un periodo de tiempo prolongado) y los problemas cotidianos (i.e. mini-eventos que requieren de pequeños reajustes durante el curso del día). El estudio sistemático del estrés en humanos comenzó a florecer con la publicación de la lista cotejable de

eventos vitales mayores y sus pesos de reajuste asociado, de Homes y Rahe en 1967 (Thoits, 1995, p. 1).

Se ha observado que son los eventos negativos y mayores, y no así los benignos y menores, los que producen efectos negativos sobre la salud psicológica. Respecto a cuáles son más predictivos de problemas físicos y mentales en la salud, los sucesos de vida negativos producen un incremento significativo de problemas emocionales, sólo si éstos son generadores de tensiones persistentes o recurrentes. Así mismo, ciertos tipos de estresores específicos afectarán mayoritariamente a ciertos grupos, por ejemplo, las mujeres son más susceptibles a ser afectadas por amenazas sociales y los hombres por amenazas financieras o relacionadas a su empleo (Thoits, 1995). Se ha propuesto también (Jackson, 1993 citado en Thoits, 1995) que el orden en que se presenta una serie de eventos afecta a los resultados adversos a la salud, ya que alterar la cronología que las personas conciben como un deber ser, puede generar estrés debido a que no son esperados y privan al individuo del apoyo social, de la satisfacción inherente al evento de haber ocurrido en su momento o de la oportunidad de prepararse para afrontarlo (Lazarus & Folkman, 1991).

En general, Lazarus y Folkman (1991) asumen que su teoría cognitiva del estrés es fenomenológica, ya que todos los procesos que se suscitan en la respuesta de estrés se basan en la apreciación subjetiva que el sujeto elabora respecto a la situación que está vivenciando.

1.2 Afrontamiento del estrés

El concepto de afrontamiento comenzó a formalizarse con el interés en el tema del estrés durante la década de los 60's y 70's (Lazarus, 1993). El estudio científico de estos dos constructos ha florecido a través de los años hasta el punto de que ahora representa una de las áreas más extensas de estudio en psicología (Elliot, Thrash & Murayama, 2011).

En la investigación con modelos animales, que surgió debido a influencia Darwiniana, el afrontamiento solía definirse como “aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo así el grado de perturbación psicofisiológica producida por éstas” (Lazarus & Folkman, 1991, p. 141). Esta es una postura de corte conductual, donde el afrontamiento se aprende por reforzamiento positivo; esto la convierte en una propuesta simplista y escasa en cuanto al abordaje cognitivo-emocional, además de que no permite tocar el tema de las diferentes estrategias que las personas pueden utilizar para afrontar el estrés y defenderse (Lazarus y Folkman, 1991).

Por otro lado, para la teoría psicoanalítica el afrontamiento es “el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por lo tanto, reducen el estrés” (Lazarus & Folkman, 1991 p. 141). A diferencia del modelo animal, que se centra principalmente en las conductas de huida y evitación, en el psicoanálisis se toman en cuenta diferentes procesos para manejar la relación individuo-entorno. Ésta ubica al afrontamiento como una característica rasgo, ya que tiende a clasificar a los individuos según el tipo de afrontamiento que tenderían a usar en toda situación, obteniendo así, sujetos represores, conformistas, sublimadores, etc. Sin embargo, para otros autores como Lazarus y Folkman (1991) el estilo de afrontamiento difiere del rasgo, en que éste tiene un espectro mas amplio para referirse a los tipos particulares del individuo. Una taxonomía de estilos de afrontamiento ofrece una oportunidad para facilitar la sistematización en la investigación acerca de la relación afrontamiento-adaptación.

Desde esta visión el afrontamiento se considera un concepto genérico que incluye los mecanismos de defensa del yo, los cuales se ocupan de las amenazas a la propia integridad psicológica (Lazarus, 1993). Sin embargo, han surgido debates en cuanto a la diferenciación entre mecanismos defensivos y de afrontamiento. En un principio se sugirió que una de las principales diferencias entre los mecanismos de defensa y los procesos de afrontamiento radicaba en que los primeros eran inconscientes e involuntarios, a diferencia de los segundos que son volitivos. El problema con esa propuesta es que la intencionalidad y la consciencia son características independientes

de los procesos cognitivos. Como menciona Bargh (1994 citado en Newman, 2001), las personas pueden estar conscientes de los procesos que ocurren involuntariamente, así como automatizar intencionalmente los procesos cognitivos que después se volverán inconscientes. No hay razón para asumir que los mecanismos cognitivos de reducción del estrés y defensivos son excepciones a esa regla. El qué tan accesibles son a la consciencia sus diferentes subprocessos puede ser muy variable, ya que, en determinada circunstancia, se podría no estar consciente acerca de qué estímulo es el que produce determinados pensamientos y sentimientos; en otros casos se puede estar consciente del estímulo y la respuesta que genera, pero no de la conexión entre ellos; y en otros, simplemente no ser consciente de la respuesta de autoprotección y reducción del estrés. Para Newman (2001) los mecanismos de defensa son procesos que se ejecutan para afrontar y los procesos de afrontamiento son mecanismos que pueden utilizarse para defenderse de pensamientos y sentimientos amenazantes.

Otros autores (e.g. Menninger, 1963; Haan, 1969 & Vaillant, 1977 citado en Lazarus & Folkman, 1991) que derivaron su trabajo de la formulación psicoanalítica del desarrollo realizaron jerarquías en las que definieron a algunas defensas como menos regresivas que otras y donde el afrontamiento hace referencia a los procesos más organizados o maduros del ego (Lazarus, 1993).

Estos enfoques, tanto el del modelo animal, como el psicoanalítico, tienden a tratar al afrontamiento ya sea como una conducta de aproximación/evitación o como procesos defensivos. Sin embargo, las personas no sólo utilizan este tipo de recursos para afrontar las complejas demandas que se suscitan en un evento estresante, si no una amplia gama de estrategias, cognitivas y conductuales, que cumplen funciones tanto de solución de problemas, como de regulación emocional (Folkman & Lazarus, 1988). Esta visión del afrontamiento le dio un giro a la investigación realizada respecto al tema, ya que brindó solidez al generar un constructo que resultó bien recibido. Es por ello que esta visión del afrontamiento se tocará con mas detenimiento en el siguiente apartado.

1.3 La visión del afrontamiento como proceso

Posteriormente, a finales de la década de los 70's, la visión jerárquica del afrontamiento fue reemplazada por una conceptualización del afrontamiento como *proceso*. Lazarus (1993) enuncia una serie de principios que son representativos de la mayoría de las aproximaciones de esta visión del afrontamiento: 1) Los pensamientos y acciones para afrontar el estrés se deben medir por separado de sus resultados con el fin de examinar, de forma independiente, su capacidad de adaptación; 2) Lo que una persona hace para afrontar depende del contexto en el que ocurren los eventos, el cual cambia a través del tiempo, al igual que las propias amenazas; 3) Lo que se necesita en la medición del afrontamiento es describir lo que la persona está pensando y haciendo en su esfuerzo de afrontar los eventos estresantes; así como utilizar diseños intra e inter sujeto, para examinar los aspectos de rasgo o estado (estado representando flujo i.e. proceso); 4) El afrontamiento se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas externas o internas que son apreciadas como que desbordan o exceden los recursos del individuo; el término afrontamiento se usa independientemente de si éste es adaptativo, exitoso o se ha consolidado; y 5) Hay al menos dos funciones del afrontamiento, enfocado en la emoción y en el problema (Lazarus, 1993).

La teoría del afrontamiento, desde Lazarus y Folkman, sostiene que los estresores motivan los esfuerzos para afrontar aquellas demandas del comportamiento y las reacciones emocionales que son evocadas por ellos. Si estos estresores se acumulan, pueden exceder las habilidades de afrontamiento y de reajuste, mermando los recursos físicos y psicológicos e incrementando, así, el riesgo a la salud (Thoits, 1995)

Los *recursos de afrontamiento* son las características personales y sociales a las que las personas pueden recurrir cuando se enfrentan a un estresor (Pearlin & Schooler, 1978 citado en Thoits, 1995). Estos recursos reflejan una dimensión latente del afrontamiento, ya que definen a una acción potencial, pero no a la acción *per se* (Gore, 1985 citado en Thoits, 1995). Dos de los recursos de afrontamiento mayormente estudiados (por sociólogos) son el locus de control y la autoestima, los cuales influyen la elección y/o eficacia de las estrategias de afrontamiento (Folkman, 1984;

Thoits, 1995). Se ha observado que el control percibido y la alta autoestima amortiguan los efectos negativos del estrés en la salud; es por esto que los investigadores sugieren que éstas características incrementan probablemente el uso de estrategias efectivas de afrontamiento, aunque la evidencia acerca de esto ha sido inconsistente, ya que, aunque las personas con alta autoestima y control percibido tiendan a utilizar más el afrontamiento activo y enfocado en el problema, esto no se relaciona necesariamente con menos síntomas (Thoits, 1995).

Las *estrategias de afrontamiento* consisten en intentos cognitivos y/o conductuales que se llevan a cabo para manejar demandas situacionales específicas, que son evaluadas como que agotan o exceden las propias habilidades de adaptación. En cuanto a la tipología de las estrategias, Lazarus y Folkman distinguen entre las que están enfocadas en el problema, esto es, sirven a la función de “manipular o alterar el problema con el entorno causante de la perturbación” (Lazarus & Folkman, 1991, p. 201) o en la emoción, es decir, se enfocan a regular la respuesta emocional. Éstas varían a través del tiempo y del contexto atendiendo a la naturaleza del estresor (Frydenberg & Lewis, 1991, 1993; Trianes, 2002 citado en Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar & Fernández, 2012). Cuáles sean más efectivas dependerá de las características de la situación, como que sea un evento agudo o crónico, controlable o fuera del control de la persona o qué tipo de situación sea, interpersonal, laboral, etcétera (Lazarus & Folkman, 1991). Es probable que por esta razón, las investigaciones han encontrado resultados contradictorios respecto a cuáles ayudan más a disminuir los síntomas y el malestar emocional, siendo a veces las estrategias centradas en el problema y a veces las centradas en la emoción. Algo que se ha encontrado también, es que algunas estrategias centradas en la emoción, como la negación y el uso de alcohol, tienen efectos benéficos a corto plazo, pero consecuencias perjudiciales a largo plazo (Thoits, 1995). Se puede decir que la investigación en afrontamiento suele dirigirse hacia dos cuestiones que, aunque separadas, se relacionan: las variables que influyen la elección de las estrategias y los efectos de esas estrategias en la adaptación.

Los *estilos de afrontamiento* son las preferencias habituales de aproximación a los problemas. En relación con los *recursos de afrontamiento* mencionados anteriormente, algunos investigadores sugieren que las personas con mayor autoestima o control percibido son más proclives a incurrir en respuestas de afrontamiento activas y enfocadas en el problema; diríamos entonces que ese es su *estilo de afrontamiento* (Thoits, 1995). Se dice también que los *estilos de afrontamiento* son “variables disposicionales que influyen sobre la elección de las estrategias de afrontamiento” (Arjona & Guerrero, 2001 p. 2). En cuanto a diferencias por género, se ha encontrado que los hombres tienen un estilo de responder a los estresores más inexpresivo y estoico; y las mujeres, por su parte, tienen un estilo más expresivo y emocional (Thoits, 1995)

La investigación sobre afrontamiento, que se ha realizado tomando como referencia el trabajo de Lazarus y Folkman, ha arrojado ciertas generalizaciones; por ejemplo, que las personas usan la mayoría de las estrategias de afrontamiento (que surgen de los análisis factoriales) en cada evento estresante, ya que estos eventos son complejos y toman tiempo (Lazarus, 1993). También se ha encontrado que algunas estrategias de afrontamiento son más estables o consistentes que otras a través de diferentes eventos. Por ejemplo, la búsqueda de apoyo social se ha mostrado muy inconsistente y la revaloración positiva, modesta, pero significativamente consistente, lo que sugiere que la búsqueda de apoyo depende del contexto social, mientras que la revaloración positiva se puede ver como una disposición estable del afrontamiento. En este ejemplo se observa cómo el uso de una u otra estrategia puede estar influenciado por el contexto social, las variables de personalidad o ambos (Lazarus, 1993). Aparte de éstos, existen otros factores que intervienen en cómo las personas afrontan sus problemas, como las demandas de la situación, la evaluación cognitiva e incluso las prácticas culturales y las preferencias. Para Aldwin y Revenson (1987) aunque las formas de afrontamiento propuestas por Lazarus en 1981 no abarcan todo el universo posible de estrategias y excluyen a aquellas que son inconscientes, éstas son lo suficientemente amplias como para reflejar las diferencias de personalidad, pero lo suficientemente específicas como para ser sensibles a las diferencias situacionales. La definición de afrontamiento de Lazarus y Folkman evita el problema de confundir el

afrontamiento con los resultados, ya que hace énfasis en los esfuerzos para manejar el estrés, independientemente de si funcionan o no.

Aldwin y Revenson (1987) consideran que para entender la relación entre los esfuerzos individuales de afrontamiento y la salud mental se necesita analizar la direccionalidad causal (i.e. si una forma de afrontamiento conduce a cierto estado de salud mental, o si un estado previo de salud mental facilita cierta respuesta de afrontamiento), los efectos aditivos vs de interacción (i.e. mecanismos por los cuales se relaciona el afrontamiento con la salud mental, ya sea que el afrontamiento tenga efectos en el bienestar, sin importar lo estresante del problema, o que tenga pocos efectos, pero que modere el impacto del episodio estresante a diferentes grados, dependiendo del tipo o intensidad del estrés) y la eficacia del afrontamiento (i.e. la percepción acerca de si los esfuerzos fueron exitosos para conseguir las metas individuales en una situación particular). Tomando estas variables en cuenta, estos autores realizaron un estudio sobre la relación entre afrontamiento y salud mental. En cuanto a la causalidad, encontraron que esa relación fue bidireccional; así que, a mayor nivel de malestar emocional y severidad del problema, mas probabilidad de que los individuos incurran en un afrontamiento desadaptativo, incrementando a su vez el malestar emocional y, posiblemente, la probabilidad de problemas en el futuro. Argumentan que el modelo causal mas apropiado de la relación entre estrés, afrontamiento y salud mental debe ser uno que tome en cuenta las relaciones recíprocas de estos múltiples factores. En la relación afrontamiento-estado emocional, el afrontamiento es capaz de mediar el resultado emocional de un evento estresante, es decir, cambiar el estado emocional del sujeto del inicio al término del evento (Lazarus, 1993). De esta manera, como mencionan Folkman y Moskowitz (2004) las emociones son parte integral del proceso de afrontamiento durante el transcurso del evento estresante, siendo producto del afrontamiento, respuesta a la nueva información y resultado de la evaluación del estado del evento; si éste tuvo una solución exitosa, las emociones positivas predominarán; si la solución es incierta o desfavorable, lo harán las emociones negativas. En resumen, la relación entre afrontamiento y emociones es bidireccional, con ambos afectándose mutuamente. En otro estudio (Folkman & Lazarus, 1988) realizado con un grupo de adultos de mediana edad y otra de adultos mayores, se examinó en qué medida ocho diferentes formas de

afrontamiento mediaban ciertos tipos de emociones (i.e. miedo/preocupación, enojo/disgusto, confianza, satisfacción/felicidad) en eventos estresantes de la vida diaria. Los resultados mostraron que el afrontamiento estaba asociado con cambios en los cuatro tipos de emociones; específicamente, el afrontamiento relacionado con la planeación de solución de problemas se asoció con menos emociones negativas y más positivas; la revaloración positiva, en el grupo más joven, con mejores estados emocionales, pero en el grupo de adultos mayores se asoció con un aumento en el miedo/preocupación y el afrontamiento confrontativo, así como el distanciamiento, estuvieron asociados con un deterioro del estado emocional. Sin embargo, deben considerarse las limitaciones que presentó el estudio, que consistieron en el hecho de que la información se obtuvo de manera retrospectiva, es decir, hubo un posible sesgo de memoria, y que no se descartaron los efectos de las características situacionales que no se evaluaron, por ejemplo, si el estresor era un suceso de vida mayor o una molestia diaria; por lo tanto, dado sus características de metodología y diseño, este estudio no apoya declaraciones causales definitivas sobre la relación entre afrontamiento y emoción.

Al examinar los mecanismos a través de los cuales las estrategias de afrontamiento afectan la salud mental, Aldwin y Revenson (1987) encontraron que tanto los efectos principales (i.e. el afrontamiento tiene efectos uniformes en el bienestar independientemente de la naturaleza o lo estresante del problema) como los de interacción (i.e. el afrontamiento tiene pocos efectos principales, pero modera el impacto del episodio estresante en diferentes grados dependiendo del tipo o grado del estresor) funcionan correctamente dependiendo de si se examina el modelo de afrontamiento centrado en el problema o en la emoción. Así, sólo las estrategias centradas en la emoción mostraron efectos principales, mientras que las estrategias centradas en el problema mostraron efectos de interacción. Lo cual sugiere que los efectos principales pueden indicar factores de predisposición (i.e. personalidad), ya que éstos no muestran interacción con la situación y son, por tanto, independientes de ésta. Así, el cómo uno lidie con las emociones en una situación estresante puede estar en función de la personalidad. Si los efectos de interacción reflejan restricciones

situacionales o de interacción persona-situación, el cómo uno afronte los aspectos instrumentales de la situación puede estar en función de factores ambientales.

Respecto a si la capacidad de una estrategia de afrontamiento en particular para reducir la angustia emocional depende de lo bien que se ejecutó esa estrategia, Aldwin y Revenson (1987) encontraron, analizando la interacción entre la eficacia percibida de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento individuales, que ser capaz de manejar los problemas fácil y efectivamente decrementaba los síntomas de malestar emocional; por ejemplo, cuando la estrategia de negociación fue utilizada frecuentemente, y este esfuerzo se percibía como exitoso, se redujeron notablemente esos síntomas. Por lo tanto, para que el afrontamiento centrado en el problema sea útil se necesita que éste funcione, es decir, sea efectivo, y eso depende de muchos factores como el diseño y ejecución del plan, la susceptibilidad del problema a resolverse o manejarse y la oportunidad de resolverlo. Adicionalmente dichos autores encontraron que, paradójicamente, el afrontamiento centrado en la emoción fue el que produjo mayor malestar emocional; sin embargo, no se debe olvidar el hecho de que el resultado de una u otra estrategia de afrontamiento depende de muchos factores, como el contexto, y que tanto el afrontamiento centrado en el problema, como el centrado en la emoción tienen efectos en el aspecto emocional, como se ha mostrado en otras investigaciones (e.g. Folkman & Lazarus, 1988).

Otra variable, relativamente poco estudiada, que influye en la forma de afrontar de las personas, son las *metas*, esto es, objetivos asumidos y personalmente significativos que los individuos buscan conseguir en su vida diaria. Para Elliot et al. (2011) las metas influyen el grado en que las personas experimentan situaciones estresantes y el cómo afrontan dichas situaciones. Hay una distinción relevante a todas las formas de metas: si son de aproximación o de evitación. Las metas de aproximación se enmarcan dentro de la posibilidad positiva de que el individuo se comprometa a moverse hacia un objetivo o mantener una situación (e.g. “Tratar de hacer las cosas bien en la escuela”); mientras que las metas de evitación se enmarcan en términos de la posibilidad negativa de que el individuo se comprometa a moverse o de permanecer lejos de una situación (e.g. “Tratar de evitar hacer las cosas mal en la escuela”). Se ha encontrado que las

metas de evitación tienen una influencia negativa sobre el bienestar subjetivo. Elliot et.al. (2011) propusieron un modelo integrativo de la relación entre las metas, el estrés, el tipo de afrontamiento y el bienestar. En una investigación longitudinal de dos estudios mostraron que las metas de evitación que la gente usa para guiar su comportamiento conduce a la selección y uso de estrategias de afrontamiento evitativas (tanto cognitivas, como conductuales), lo que genera un impacto negativo sobre el bienestar. Proponen que esto ocurre porque, debido a su naturaleza, este tipo de metas se enfocan en posibilidades negativas y su regulación agobia las capacidades cognitivas y evoca estados emocionales y fenomenológicos que pueden interferir con la habilidad de funcionar eficiente y efectivamente, lo que posteriormente crea problemas y estresores que pudieron haberse evitado, llevando consecuentemente al deterioro del bienestar subjetivo.

En el estudio longitudinal de Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986) se probó cómo parte de la variabilidad en la respuesta de afrontamiento depende de cómo la persona evalúa la situación (evaluación primaria) y cuáles son sus posibles opciones de afrontamiento (evaluación secundaria). Además se mostró la relación entre la evaluación, el afrontamiento y el resultado de los eventos estresantes en los que estos procesos tienen lugar. Observaron que en algunas situaciones aparecían respuestas de afrontamiento que parecían tener propósitos opuestos, como sucedió con el afrontamiento confrontativo y el escape-evitación, dos patrones de afrontamiento que se solaparon hasta cierto grado en las situaciones que representaban o la amenaza a la autoestima, o la preocupación por el bienestar de un ser querido. Esto resalta la necesidad de considerar la posibilidad de que ciertas formas de afrontamiento, aparentemente contradictorias, se puedan facilitar mutuamente, dependiendo de la naturaleza de la amenaza y de la manera en la que el evento se desenvuelve. El afrontamiento cambia de un momento a otro en el curso de una misma situación. Esta es una declaración empírica de lo que significa hablar del afrontamiento como un proceso. Un evento estresante puede dividirse en varias etapas, en las que las demandas de adaptación y la información disponible es cambiante (Lazarus, 1993).

En este mismo estudio, los sujetos utilizaron más estrategias de afrontamiento enfocadas en el problema (i.e. afrontamiento confrontativo, aceptar la responsabilidad, planeación en la solución de problemas y revaloración positiva) cuando, en la valoración secundaria, percibían que la situación era posible de cambiar y estrategias de afrontamiento enfocadas en la emoción (i.e. distanciamiento y escape-avoidance), cuando percibían que había pocas posibilidades de cambiar los resultados de la situación. No encontraron una relación entre la evaluación primaria y los resultados del evento, pero sí entre éstos y la evaluación secundaria (i.e. apreciación de que es posible cambiar la situación y tener que detenerse para actuar). Aunque, en este estudio, el afrontamiento confrontativo estuvo asociado con resultados insatisfactorios y el afrontamiento de planeación de solución de problemas estuvo asociado con resultados satisfactorios, no significa que ese sea un patrón que ocurre en todas las situaciones. En otras revisiones se ha encontrado inconsistencia respecto a qué tipo de afrontamiento es más efectivo, lo que demuestra que no existe una *fórmula* del afrontamiento que pueda resolver problemas instantáneamente y restaurar el equilibrio emocional (Aldwin & Revenson, 1987) por lo tanto, “que una estrategia de afrontamiento tenga resultados positivos o negativos depende de las demandas y restricciones del contexto en la que se utiliza y la habilidad con la que se aplica” (Folkman et.al., 1986, p. 10). Algunas formas de afrontamiento pueden ser causa o efecto de los resultados de la situación; en este estudio, distanciamiento y revaloración positiva fueron estrategias de afrontamiento enfocadas en la emoción asociadas a resultados insatisfactorios y satisfactorios, respectivamente.

El estudio del afrontamiento suele enfocarse en los aspectos negativos de éste, lo que es comprensible debido a su origen en la teoría psicoanalítica, que se enfocaba en la regulación de la ansiedad. Sin embargo, los eventos estresantes no sólo se acompañan de afectos negativos, en muchas circunstancias los afectos positivos también tienen lugar, de hecho, varios estudios han documentado que las emociones positivas pueden ocurrir con una frecuencia relativamente alta, incluso en los contextos más estresantes (Folkman & Moskowitz, 2004) y cumplen funciones adaptativas importantes. Por ejemplo, el afecto positivo puede ayudar en la adaptación, a través de amortiguar las consecuencias fisiológicas adversas que trae consigo el estrés (Folkman & Moskowitz,

2000). Así mismo, en situaciones altamente estresantes, que inherentemente están ligadas a emociones y consecuencias negativas, las personas han reportado experimentar consecuencias positivas, como el acercamiento con la familia, una mejor apreciación de la vida, etcétera, lo que se ha denominado como *crecimiento relacionado al estrés*, que surge de la percepción de haber experimentado beneficios del suceso estresante (Folkman & Moskowitz, 2004).

Por otro lado, algunos autores han propuesto (Fredrickson, 2001) y puesto a prueba (Fredrickson & Branigan, 2005; Johnson, Waugh & Fredrickson, 2010; Gasper & Clore, 2002) la hipótesis de que las emociones positivas amplían el foco atencional y el repertorio cognitivo/conductual y, gracias a eso, ayudan a construir recursos sociales, intelectuales y físicos. Sin embargo, aunque se ha probado el hecho de que las emociones positivas o negativas amplían o estrechan la atención, respectivamente, no se ha comprobado consistentemente, dado que en algunos estudios se confirma lo primero, pero no lo segundo, o viceversa.

Ya que el afecto positivo ha mostrado tener funciones adaptativas en el proceso de afrontamiento, resulta importante conocer cómo es que éste se genera y se mantiene en el contexto del estrés crónico. En estudios longitudinales realizados con cuidadores de enfermos de SIDA se identificaron tres tipos de afrontamiento relacionados con la aparición y mantenimiento del afecto positivo: reevaluación positiva, afrontamiento centrado en el problema dirigido a una meta (Moskowitz, Folkman, Collette & Vittinghoff, 1996 citado en Folkman & Moskowitz, 2000), y la infusión de eventos ordinarios con significado positivo (Folkman, Moskowitz, Ozer & Park, 1997 citado en Folkman & Moskowitz, 2000). Todos éstos involucran la creación, restablecimiento o reforzamiento del *significado* en medio del estrés, siendo éste un tipo de significado situacional, el cual contrasta con uno global que hace referencia a algo más abstracto y generalizado, relacionado con asunciones, creencias y expectativas que la persona tiene acerca del mundo y de sí mismo (Park & Folkman, 1997). Por su parte, el significado situacional es entendido como “aquél que se forma en la interacción entre el significado global de la persona y las circunstancias de una transacción particular persona-medioambiente” (Park & Folkman, 1997, p. 2). El significado se implica en la evaluación de la situación

estresante, moldeando las emociones que la persona experimenta en esa situación e influencia la subsecuente actividad de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1991), y en el caso de aquellos procesos que apoyan al afecto positivo, el significado es parte integral del proceso de afrontamiento en sí mismo, un aspecto que se ha relacionado con la reconstitución del significado global (Folkman & Moskowitz, 2000).

Una vez identificado que en los diferentes episodios estresantes se presentan emociones tanto positivas como negativas, es posible considerar las implicaciones que esto tiene en el afrontamiento. Por un lado, si las emociones positivas y negativas son simplemente opuestos bipolares, entonces el tipo de afrontamiento que reduce los síntomas de estrés debe, al mismo tiempo, incrementar las emociones positivas, y viceversa. Por otro lado, el fenómeno de co-ocurrencia de las emociones positivas y negativas sugiere que puede haber cierto grado de independencia, en cuyo caso, diferentes tipos de afrontamiento pueden estar asociados con la regulación del afecto positivo y negativo a la vez. A este respecto, existe evidencia de que a pesar de que algunas estrategias de afrontamiento afectan a ambos tipos de emociones, ciertas estrategias se relacionan únicamente con una u otra (Folkman & Moskowitz, 2004).

De la información obtenida en esta revisión podemos apreciar la importancia que tiene comprender el fenómeno de *afrontamiento* en general. Afrontamos los sucesos que nos generan estrés, por lo tanto, al abordar al afrontamiento impactamos directamente en lo que concierne al *estrés*. Una de las principales razones para brindarle a éste nuestro interés es que, como se ha mencionado en la literatura, y podemos de hecho deducirlo de la propia experiencia, el estrés es un elemento común a la vida de todo ser humano, imprescindible e inamovible. Además, su cronicidad se encuentra relacionada con un deterioro en la salud, tanto física, como psicológica, mermando el desarrollo y la calidad de vida, así en lo personal, como en lo colectivo, lo cual motiva a invertir esfuerzos para el entendimiento del estrés y afrontamiento paralelamente.

La investigación y formulaciones teóricas acerca del estrés y el afrontamiento han evolucionado considerablemente en las últimas décadas y se han enriquecido sobre

todo gracias al trabajo de Lazarus y Folkman, quienes conciben a ambos fenómenos como dos elementos inseparables, de hecho dependientes, el uno del otro.

La emergencia de este nuevo marco se vuelve una coyuntura en el tema del estrés-afrontamiento, en tanto que toma en cuenta el carácter subjetivo y dinámico de la experiencia al considerar que la manera en la cual se experimente el estrés variará de sujeto en sujeto, ya que su ocurrencia parte de una apreciación subjetiva de la realidad, y esta apreciación se genera a partir de características tanto personales, como situacionales y de la interacción que surge entre ambas. Es en este punto donde se conectan estrés y afrontamiento, ya que las estrategias de afrontamiento con las que el individuo cuente y que perciba como potencialmente utilizables, son el elemento clave que determina si se desencadenará la experiencia de estrés.

Todos estos puntos aplican cuando se habla de afrontamiento en general, sin embargo, cuando se es más específico y refiere el afrontamiento a una etapa de desarrollo particular surgen otras consideraciones que hacen el estudio del afrontamiento más complejo. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se hablará específicamente sobre cómo ocurre y se desarrolla el afrontamiento durante la infancia, entre otros aspectos relacionados a esto.

CAPÍTULO II

Afrontamiento en la infancia

El afrontamiento infantil y su evaluación es un tema clave en el estudio del desarrollo saludable, puesto que el afrontamiento adecuado supone garantía de buena calidad de vida (Morales et al., 2012).

Como se mencionó en el capítulo anterior, es imposible hablar de afrontamiento sin hacer referencia al estrés y viceversa. La presencia de estrés en un sujeto depende totalmente de la dinámica entre éste y su ambiente, es decir, intervienen tanto las características del evento, como las del sujeto (Lazarus 1991 citado en Sandler et al., 1997), ya que es la apreciación subjetiva del ambiente la que determina si se experimentará o no estrés, por lo tanto, no necesariamente son sucesos negativos los que lo desencadenan, las situaciones positivas también pueden ser una fuente de estrés para el individuo (Lazarus & Folkman, 1991). Si se percibe que éste es amenazante y que los recursos con los que se cuenta son insuficientes para enfrentarlo, entonces surgirá el estrés.

El estrés no es privativo de los adultos, los infantes también pueden padecerlo (Gimenez, Correché & Rivarola, 2012). La combinación de diferentes estrategias de investigación han demostrado, fehacientemente, que los factores psicosocial (e.g. estresores) es ejercen un efecto causal sobre el funcionamiento psicológico de las personas y contribuyen de manera importante a la causalidad multifactorial de los trastornos psiquiátricos, tanto en la vida adulta, como en la infancia (Rutter & Sandberg, 1992).

A continuación se abordarán con más detalle algunos aspectos relativos al estrés en la edad infantil.

2.1 Estrés en niños

Aunque la experiencia de estrés en los niños ocurre según los mismos principios generales que en los adultos, es importante mencionar que la manera en que los niños evalúan las situaciones y contemplan las diferentes circunstancias de la vida es muy

diferente de la de los adultos (Rutter & Sandberg, 1992). Adicionalmente, en el caso de los niños el efecto negativo de los estresores puede ocurrir independientemente del proceso de evaluación cognitiva, como sería el caso de la separación materna, el abuso o la negligencia.

Diferentes autores (Milgram, 1996; Barrio, 1997; Trianes, 1999 citado en Vega et al., 2007; Gimenez et al., 2012) coinciden en señalar que las áreas en las cuales los niños pueden experimentar estrés son: la familiar, la escolar y la social. Dichas áreas son en las cuales el niño se desenvuelve en su cotidianeidad y las que, de hecho, le proveen de toda la estimulación y recursos necesarios para su desarrollo, pero que a la vez son fuente de retos y exigencias que demandarán el uso de estrategias para hacerles frente.

Los eventos estresantes también se pueden caracterizar en términos de los roles que afectan, así, pueden impactar en el funcionamiento escolar, las relaciones de pares, familiares, etcétera.

Así mismo, el estrés puede clasificarse según experiencias normativas del desarrollo (e.g. la transición de primaria a secundaria), eventos no normativos (e.g. la muerte de un padre) o estresores crónicos (e.g. hacinamiento excesivo) (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon, & Halpert, 2003).

La investigación ha mostrado que la incidencia de estresores cotidianos puede tener un mayor impacto negativo en el desarrollo emocional de los niños que el estrés debido a un suceso de vida mayor o a estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner, Compas & Howell, 1988 citado en Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado, 2012). Respecto a esto, Rutter (1992) menciona que muy pocos de los eventos agudos son realmente agudos en sus efectos; mas bien, el principal riesgo surge de los eventos negativos que son parte de adversidades crónicas o recurrentes. Es decir, el evento clave (e.g. el divorcio de los padres) constituye un *indicador* de riesgo útil, pero los *mecanismos* de riesgo involucran un rango más amplio y complejo de acontecimientos que ocurren antes y después del evento; en otras palabras, es la adversidad crónica (que ocurre de manera colateral o es precursora al evento) y no el

evento agudo *per se*, lo que constituye el principal factor de riesgo. Así mismo, dentro de las experiencias que involucran un cambio duradero, se debe diferenciar entre aquellas que involucran la pérdida de una relación, por ejemplo, la muerte de un padre (lo que parece estar particularmente asociado a la depresión) y un patrón continuo de relaciones discordantes, por ejemplo la dinámica en la relación con el padre que queda vivo. Dichas relaciones, al menos en el caso de los niños, se relacionan con desórdenes conductuales y de personalidad.

La incidencia de los estresores es otro factor que influye en el desarrollo y bienestar infantil. Evans y Kim (2013) mencionan que la exposición a múltiples factores de riesgo supera al daño en el desarrollo que se produce por la exposición a un sólo factor, lo cual es mayormente aplicable a los niños que viven en condiciones de pobreza, ya que la exposición a múltiples estresores parece ser algo característico de la pobreza infantil. Los niños pobres no sólo tienen mayor probabilidad de estar expuestos a estresores físicos y psicosociales en un mayor nivel, si no que son particularmente más susceptibles de experimentar una convergencia de múltiples estresores en una variedad de dominios de riesgo, ya que estos niños tienden a desarrollarse socialmente en contextos y con personas que carecen igualmente de recursos y que experimentan los mismos tipos de estresores.

Así mismo, las personas no son continentes pasivos de las fuerzas ambientales, si no que se involucran activamente con su ambiente y la manera en que lo hacen jugará un rol importante en determinar si las experiencias serán factores de riesgo o de protección en sus efectos.

El surgimiento de la habilidad para adaptarse al estrés y la adversidad es una faceta central del desarrollo humano (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding, & Wadsworth, 2001); mas aún, se ha considerado a la adaptación como una función universal del comportamiento, es decir, un atributo interno de éste. El proceso de adaptación va ocurriendo a través del tiempo y resulta en cambios en las personas, en sus creencias, afectos, conductas y la forma de aproximarse a las situaciones estresantes. Así mismo, dicho proceso cambia el ambiente, adaptándolo a las propias necesidades y demandas (Fierro, 1997), y así, aumentando o disminuyendo la

exposición a otros factores de estrés (Sandler et. al., 1997).

Algunos autores han observado que la exposición a experiencias de estrés tiende a aumentar posteriormente la resistencia a éste. Una posible explicación de este benéfico fenómeno del estrés es el empleo de un afrontamiento exitoso durante el evento estresante, haciendo que la persona salga de él con una mejorada autoestima y autoeficacia. Dado que la superación del estrés puede ser entonces fortalecedora, sería importante confrontar a los niños con encuentros estresantes en momentos y formas que hagan que sean superados mas fácilmente por ellos y con un sentido de realización en vez de sentimientos de miedo o humillación (Rutter, 1992).

Para Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) el estudio del impacto de los estresores sobre el sujeto se puede estudiar desde diferentes niveles: A un macro nivel, el trabajo en riesgo y resiliencia da luz sobre el efecto de la adversidad infantil en el desarrollo de las competencias y la psicopatología; y a un micro nivel, las investigaciones que documentan las reacciones de los niños a estresores específicos, rastrean los efectos en su funcionamiento neuronal, hormonal, atencional, emocional, conductual y cognitivo. Es en medio de estas dos líneas de investigación, donde se ubica el afrontamiento.

2.2 Afrontamiento del estrés en niños

El afrontamiento puede verse como los esfuerzos para movilizar las competencias o recursos personales; específicamente, Compas et. al. (2001) lo han definido como los esfuerzos volitivos conscientes para regular las emociones, cognición, conducta, fisiología y el ambiente, en respuesta a eventos o circunstancias estresantes.

Recapitulando algunos conceptos del capítulo anterior, diremos que la forma en la que se expresa el afrontamiento, ya sea en niños o adultos, se puede explicar en términos de estrategias; de las cuales se ha intentado estudiar las diferencias en el empleo que hacen los niños de unas u otras. El concepto de *estrategia de afrontamiento* alude a un “conjunto de acciones que se ponen en juego para solucionar o satisfacer unas demandas específicas del estresor” (Morales, 2008, p. 47).

Por otro lado, también en la caracterización infantil del afrontamiento, hablamos de *estilo de afrontamiento* para referirnos al “empleo transituacional de un grupo de estrategias, aprendido en función de las experiencias pasadas” (Morales, 2008 p. 48).

2.3 Las implicaciones del desarrollo en el afrontamiento

Es de importancia mencionar que el estudio del afrontamiento infantil requiere de una perspectiva del desarrollo, en tanto que las dimensiones generales referentes a adultos pueden no ser siempre aplicables a los niños (Yeo, Frydenberg, Northam & Deans, 2014; Ryan-Wenger, 1992).

El uso de recursos de afrontamiento adecuados es un factor importante para el crecimiento positivo de un individuo (Compas, 1987); sin embargo, en los niños tanto el efecto de los estresores, como las habilidades de afrontamiento, pueden diferir de las de los adultos, debido, por un lado, a que los cambios del desarrollo en los procesos biológico, psicológico y social median (explican) o moderan (influyen) los efectos de los estresores, y por otro, a que poseen un menor desarrollo cognitivo, afectivo y social, lo que lleva a un repertorio limitado de estrategias de afrontamiento. Esto último se da también porque a los niños les falta experiencia, tienen poco control sobre las circunstancias que pasan a su alrededor y muestran una mayor dependencia de la familia y del contexto escolar (Trianes, 1990 citado en Hernández & Gutiérrez, 2012; Grant et al., 2003). Con esto en cuenta, se puede decir que los procesos regulatorios se basan en, y están limitados por, el desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del individuo (Compas et al., 2001); así, el afrontamiento en los niños evolucionará desde formas primitivas a otras más refinadas (Richaud, 2006).

La investigación en afrontamiento se distingue por enfocarse en lo que los niños realmente hacen (su perfil de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales) para lidiar con dificultades específicas en contextos de la vida real, y cómo estos episodios se despliegan y acumulan a través del tiempo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Compas et al. (2001) plantearon que el proceso de afrontamiento es sensible a los cambios en el contexto social inmediato y a los cambios a largo plazo en los individuos como resultado del desarrollo biológico, cognitivo y social; por lo que estos factores

contribuirán a los cambios en las respuestas de afrontamiento durante el desarrollo. Estamos hablando de que se requiere, entonces, de ciertas alteraciones y adiciones a las nociones generales del afrontamiento, empresa a la que ciertos autores han respondido (Ryan-Wenger, 1992; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Por un lado, el menor depende de los adultos para su supervivencia, por lo tanto, el afrontamiento adaptativo no puede ser caracterizado meramente por la descripción de las habilidades o recursos de éste, si no que se requiere de la relación entre el niño y su ambiente. Aunque esta definición relacional del afrontamiento puede aplicar a lo largo de la vida, es especialmente importante en el desarrollo temprano. Por otro lado, los esfuerzos del afrontamiento infantil estarán mediados por su preparación psicológica y biológica para responder al estrés (Compas, 1987). Las respuestas conductuales y cognitivas, entonces, variarán dependiendo del contexto estresante, del nivel de desarrollo del niño y de los estilos de respuesta al estrés aprendidos (Compas et al., 2001).

Compas et al. (1992 citado en Morales, 2008) han encontrado dos tipos genéricos de afrontamiento en población infantil, que son el símil a la división realizada por Lazarus y Folkman: un afrontamiento centrado en el problema, que supone cambio o manejo de la situación personal, ambiental o interactiva, y un afrontamiento centrado en las emociones, que enfatiza el control de éstas. También con población infantil, Band y Weisz (1990, citado en Morales, 2008) han encontrado que los niños pequeños presentan más fácilmente estrategias de manejo objetivo del estresor que de manejo de la emoción. Esto se explica a partir de que, para tener control de la emoción, el niño o niña requiere tener recursos cognitivos para imaginar, cambiar el pensamiento, entre otros, lo cual no es posible en niños pequeños cuyo desarrollo cognitivo no alcanza tales logros. Sin embargo, los estudios del afrontamiento en niños y adolescentes sugieren que ambos tipos, centrado en el problema y centrado en la emoción, son importantes para la adaptación exitosa al estrés (Compas, 1987).

Otro tipo de diferenciación se ha hecho según criterios de eficacia, ya que existen estrategias cuyo empleo se asocia a salud y desarrollo, mientras que otras se asocian a psicopatología y dificultades en el desarrollo en niños y adolescentes. Así, se ha diferenciado entre (Auerbach, 1989; Peterson, 1989 citado en Morales, 2008): a)

estrategias adaptativas, las cuales reducen el estrés al tiempo que promueven estados de salud (como ejercicio físico, relajación, alimentación adecuada, etc.) y b) estrategias desadaptativas, que reducen el estrés a corto plazo pero con importante deterioro para la salud y el desarrollo (como aislamiento social, evitación de eventos o acontecimientos saludables, etc.). Ante esto, se debe tomar también en cuenta que el afrontamiento efectivo tenderá a estar caracterizado por la flexibilidad y el cambio. Nuevas demandas requieren nuevas formas de afrontamiento, por lo que una sola estrategia no es suficiente para todos los tipos de estresores.

Una mirada más minuciosa a los estudios sobre afrontamiento en niños y jóvenes indica que una estrategia puede ser adaptativa para lidiar con un estresor, pero no serlo cuando es usada en un diferente contexto o en un momento diferente en el tiempo en respuesta al mismo estresor (Compas, 1987).

Ryan –Wenger (1992) bajo la justificación de que: 1) Los estresores de los niños son diferentes a los de los adultos; 2) Muchos de estos estresores están relacionados a situaciones con sus padres, otros miembros de su familia, maestros o condiciones socioeconómicas, que generalmente no están bajo el control del niño, y por lo tanto son menos susceptibles de ser cambiadas por ellos y 3) El desarrollo y funciones cognitivas no son las mismas en niños que en adultos, desarrolló una taxonomía de las estrategias de afrontamiento en niños, a partir de una revisión de dieciséis estudios y de su inquietud sobre la carencia de teorías que hayan sido específicamente diseñadas para explicar el proceso de afrontamiento ante el estrés en niños. Su taxonomía entonces, agrupó a las estrategias identificadas en quince categorías. Otra clasificación hecha a partir de la revisión de la literatura fue llevada a cabo por Skinner y Zimmer-Gembeck (2007; 2011). Dichos autores encontraron que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron las que se presentan en la tabla 1. En dicha tabla se muestra una comparación de ambas taxonomías haciendo un posible emparejamiento entre las estrategias que propone cada uno de estos autores (i.e. aquellas que podrían equipararse de alguna manera). En algunos casos el emparejamiento es muy claro, como lo es en la estrategia *actividades agresivas y agresión*. Sin embargo, en otros no se puede asegurar que sean realmente equiparables, como en *distracción cognitiva* y

escape. En otros casos, una sola estrategia de una taxonomía parece poder encajar en dos estrategias de la otra, como lo es *solución de problemas y acción instrumental* que puede incluirse en *solución cognitiva de problemas* y en *intento de modificar el estresor*. En otros no parece haber relación alguna entre las estrategias, como sucede con *acomodación*.

Tabla 1.

Comparación de taxonomías de estrategias de afrontamiento infantil realizadas a partir de dos revisiones bibliográficas.

| Ryan –Wenger (1992) | Skinner y Zimmer-Gembeck (2007; 2011) |
|---------------------------------|--|
| Actividades agresivas | Agresión |
| Comportamiento de evitación | |
| Comportamiento de distracción | Distracción |
| Evitación cognitiva | Oposición y negación |
| Distracción cognitiva | Escape |
| Solución cognitiva de problemas | *Solución de problemas y acción instrumental |
| Reestructuración cognitiva | Revaloración cognitiva positiva |
| Expresión emocional | Impotencia |
| Resistencia | |
| Búsqueda de la información | *Autosuficiencia |
| Comportamiento de aislamiento | Aislamiento social |
| Actividades de autocontrol | Autosuficiencia |
| Búsqueda de apoyo social | *Búsqueda de apoyo |

Búsqueda de apoyo espiritual

Búsqueda de apoyo

Acomodación

Negociación

Intento de modificar al estresor

Solución de problemas y acción
instrumental

Nota: Las estrategias marcadas con () se aparean con más de una estrategia de la otra taxonomía*

En su revisión, Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) reportaron que las familias de afrontamiento más favorecidas fueron búsqueda de apoyo, solución de problemas, escape y distracción. Dichas formas de afrontamiento se van definiendo y diferenciando con la edad, tanto en su forma, como en su aplicación, ampliándose la gama de ejecución de respuestas de afrontamiento.

Revisando los hallazgos sobre el desarrollo gradual de las cuatro estrategias más comunes, Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) encontraron lo siguiente:

Solución de problemas. De los 5 – 9 años aprox. el uso de esta estrategia se presenta a bajos niveles con incrementos para estresores generales, múltiples o auto-identificados. De los 10 – 14 aprox. se presentan incrementos en la solución de problemas que incluye búsqueda de apoyo instrumental, toma de decisiones, autoconfianza y dominio del comportamiento. De los 14 – 15 hay una ligera disminución, seguido de un incremento de los 15 – 20 aprox. en la solución de problemas que incluye la toma de decisiones, autoconfianza, dominio del comportamiento y enfocarse en lo positivo. Desde los 10 – 20 años no se presentan diferencias cuando se enfrenta a un estresor incontrolable o a estresores interpersonales; además puede decrementar cuando incluye búsqueda de apoyo (de adultos) centrada en la emoción, escape o trabajo duro. Así mismo, es una estrategia de afrontamiento moderadamente común en esta etapa (10 – 20 años).

Distracción. Respecto a las estrategias cognitivas, se ha encontrado que de los 5 – 14 años aproximadamente hay un incremento en la conciencia del posible uso de *distracción* como una estrategia; hay también un incremento en su uso cuando no es posible la *distracción* conductual o cuando se combina con *acomodación*. Respecto a estrategias conductuales se encontró que ésta se utiliza ya en gran medida desde las edades más tempranas y muestra cierto incremento en su despliegue intencional desde entonces y hasta el inicio de la adolescencia. A partir de esta edad generalmente no hay cambios, pero probablemente depende de la naturaleza del factor estresante y la evaluación del nivel de amenaza. En general, desde los primeros años de vida y hasta los últimos de la adolescencia, las tácticas de *distracción* se vuelven más organizadas, flexibles, específicas al problema e integradas con otras estrategias de afrontamiento. A lo largo de todo este periodo la *distracción* es una estrategia de afrontamiento común.

Búsqueda de apoyo. Desde las edades más tempranas la búsqueda directa de apoyo de las figuras de apego aumenta. A partir de los 8 años aproximadamente se muestra un incremento en la búsqueda directa de apoyo emocional de amigos y otros pares; la búsqueda de ayuda e información se vuelve mas organizada, flexible y específica al problema; la búsqueda directa de apoyo emocional por parte de los adultos (e.g. los padres) es alta pero disminuye; y la búsqueda de información de los adultos puede aumentar. La búsqueda de apoyo es una estrategia de afrontamiento común desde edades tempranas hasta el inicio de la adultez.

Escape. Respecto a esta estrategia los resultados son tentativos, puesto que se ha examinado en combinación con una amplia gama de estrategias. Sin embargo, en general los estudios sugieren un bajo y estable uso del *escape* a lo largo de la niñez y la adolescencia (excepto el *escape* conductual en edad preescolar). Se ha encontrado una disminución al empezar la infancia tardía, y en lo que se refiere a combinaciones más desadaptativas la disminución se observó desde la primera infancia. El único incremento se observó durante la adolescencia en *escape* cognitivo.

Haciendo un análisis partiendo de diferentes estadíos del desarrollo, la revisión de Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) mostró varios cambios principales relacionados con la edad en los perfiles de afrontamiento:

Edad preescolar. Los niños en esta etapa principalmente buscan el apoyo de los adultos o ejercen conductas abiertas para conseguir lo que quieren, superar obstáculos, mantenerse firmes, distraerse o alejarse de eventos estresantes. La búsqueda de apoyo representa una estrategia de respaldo para otras acciones de afrontamiento que previene la frustración o el fracaso de conducir a reacciones al estrés más desadaptativas, como la derrota, la agresión, o los arrebatos. Esto explica porqué las familias de afrontamiento que se consideran menos adaptativas como oposición, desesperanza, sumisión y pasividad no son normativamente comunes a esta edad tan temprana. La búsqueda de apoyo es útil para enfrentar obstáculos y dificultades, y puede ser una vía a formas más complejas e independientes de solución de problemas, negociación y manejo de la emoción.

Las siguientes estrategias que los preescolares más utilizan, son el escape o la evitación conductual, sobre todo para lidiar con conflictos con sus pares; sin embargo, a edades mayores, cuando el niño tiene mayores opciones de afrontamiento, esta estrategia puede ser contraproducente y generar mayor estrés.

Aproximadamente de la transición de los 5 a los 7 años, cuando la búsqueda de apoyo es alta, la disminución de la dependencia en el escape se acompaña de un incremento en el uso de solución de problemas y distracción conductual. Consistente con el trabajo sobre apego, este patrón sugiere que un factor de riesgo en la edad preescolar puede ser las reacciones a eventos estresantes donde los niños recurren principalmente al retraimiento social y el aislamiento.

Infancia media. Cuando los niños empiezan la etapa escolar comienzan a volverse más autosuficientes y sus estrategias de afrontamiento se vuelven más diferenciadas y sofisticadas. Durante la infancia media, la emergencia de estrategias cognitivas en todas las familias de afrontamiento dan cuenta de un gran cambio en la forma de afrontar, sobre todo en lo que respecta a la solución de problemas, la dirección de la atención a aspectos positivos de la situación y técnicas de distracción más complejas, además del incremento en la autosuficiencia durante este rango de edad.

La búsqueda de apoyo también se vuelve más diferenciada en términos de las fuentes y razones de buscar apoyo. Los niños encuentran otras fuentes de apoyo (i.e. pares y maestros) además de sus padres y la búsqueda de apoyo emocional (no de información) por parte de sus padres disminuyen. Aumenta el entendimiento de la especificidad de la situación para buscar ayuda, es decir a quién acudir, en qué situación y qué tipo de ayuda solicitar; y, así, renovar los esfuerzos de afrontamiento independientes que se coordinen mejor con las contingencias ambientales y sus opciones interpersonales. También es probable que las crecientes habilidades de los niños para ver la perspectiva de los otros les permite coordinar mejor el afrontamiento con sus pares y negociar más efectivamente los estresores interpersonales (las situaciones estresantes más identificadas por niños y adolescentes).

Ya que durante esta etapa a las estrategias conductuales se añaden estrategias cognitivas para lidiar con los problemas y manejar las emociones, no es sorprendente que se observe una aparente disminución en el uso de escape y otras formas de afrontamiento consideradas desadaptativas.

Adolescencia. En general, el repertorio de estrategias aumenta con la edad y la planeación de solución de problemas es la estrategia más utilizada por los adolescentes. Ellos también recurren a estrategias tanto cognitivas, como conductuales de distracción, están más capacitados para darse cuenta de sus estados emocionales internos y utilizan estrategias más sofisticadas para lidiar con esas emociones, lo que puede conducir a más rumiación. El afrontamiento del adolescente es mucho más autosuficiente dado que las estrategias cognitivas se vuelven más eficientes para guiar la acción y regular las emociones frente a sucesos estresantes. Así mismo, la flexibilidad en el afrontamiento aumenta de la infancia temprana a la adolescencia. Sin embargo, es probable que la flexibilidad también disminuya con la edad ya que las personas rutinariamente recurren a estrategias que les funcionan bien en situaciones particulares.

Las estrategias tempranas, como la distracción conductual o la búsqueda de contacto no desaparecen y de hecho se ha sugerido que es adaptativo recurrir a ellas en casos de estrés extremo.

Comparados con los adolescentes mayores, los más jóvenes ciertas veces muestran menores niveles de búsqueda de ayuda y esfuerzo incluso en dominios donde podría ser útil (e.g. en la escuela). Aunque los niveles en general son bajos, hay un aumento durante la adolescencia temprana de estrategias desadaptativas. Es posible que los mismos avances del desarrollo puedan traer consigo también nuevas vulnerabilidades, e.g. la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones podría generar rumiación y culpar a otros, y la planeación puede generar preocupaciones.

Amirkhan y Auyeung (2007) dividen en dos las razones por las que se observan diferencias en el afrontamiento de niños y adultos: centradas en la persona, que se enfoca en el hecho de que niños y adultos difieren en sus características, implicando aspectos de madurez biológica, cognitiva y emocional; y centradas en los recursos, que se enfoca en el hecho de que niños y adultos experimentan mundos diferentes en términos de recursos y demandas, implicando aspectos del contexto social, tipos de estresores y su controlabilidad.

2.4 Variables ambientales que influyen en el afrontamiento

Otra de las razones por la cual es importante el estudio del afrontamiento del estrés es la relación que existe entre la exposición a estresores y la presencia de psicopatología en niños y adolescentes. Dicha relación, estrés-psicopatología, que se ha encontrado con abundancia en la literatura, está mediada por diversas variables (Grant et al., 2003). Muchas de estas variables, que están relacionadas con el afrontamiento, son potencialmente modificables. El identificarlas y entender su relación con el proceso de afrontamiento es importante porque significa la oportunidad de diseñar intervenciones para las poblaciones en riesgo que están expuestas a altos niveles de estrés (Vélez, Wolchik, Tein & Sandler, 2011).

Como un ejemplo de lo anterior, existe la propuesta de que el ambiente (e.g. incidencia de otros estresores), la familia (e.g. prácticas parentales) y las características del niño (e.g. el estilo de afrontamiento) son variables mediadoras de la relación entre pobreza (uno de los estresores más analizados en la literatura) y psicopatología infantil (Grant et

al., 2003).

Respecto a la pobreza infantil, Evans & Kim (2013) mencionan que ésta no sólo aumenta el nivel de estrés, si no que interfiere con los sistemas de regulación que el niño necesita para manejar las demandas ambientales a las que se tiene que enfrentar en su entorno de pobreza; por ejemplo, los diferentes procesos de los que depende el afrontamiento, como el control atencional, la memoria de trabajo, la inhibición conductual, la demora en la gratificación y la planeación, se ven alterados por el estrés crónico, característico de este tipo de entornos. Así, la pobreza infantil se encuentra ligada a estrategias de afrontamiento desadaptativas, tal como las propuestas por Compas et al. (2001), es decir, las que involucran esfuerzos por desengancharse del problema.

Por otro lado, la pobreza y otros marcadores de desventaja pueden alterar la trayectoria de desarrollo, haciendo que los niños más pobres se encuentren rezagados respecto a sus pares más prósperos. Una de las explicaciones es que los niños más pobres están considerablemente menos estimulados debido a que poseen menos recursos materiales y sociales. Otra explicación es que los padres con ingresos escasos tienden a ejercer interacciones más duras y menos sensibles con sus hijos, i.e. tienden a ser más hostiles, recurrir al castigo corporal, prestar menos atención a las necesidades emocionales de los niños y a proveerles menos apoyo instrumental (Evans & Kim, 2013).

Por ejemplo, Grant et al., (2003) observaron que la pobreza predice malas prácticas de crianza (como dureza y rechazo o disciplina inconsistente), las cuales conducirán a problemas psicológicos (como depresión, ansiedad y agresión) lo que a su vez está moderado por el género, ya que la asociación entre pobreza y crianza negativa es más fuerte para los niños que para las niñas, y la asociación entre crianza negativa y síntomas internalizados es mas fuerte para las niñas que para los niños (Grant et al., 2003).

Aparte de la sintomatología, el afrontamiento también se ve afectado por las prácticas de crianza, las cuales conciernen al ámbito familiar. Respecto a esto, Kliwer et al.

(1994, citado en Vélez et al., 2011) mencionan tres maneras en las que la familia puede influenciar el proceso de afrontamiento: como guía, mediante modelado y por algunos aspectos del contexto familiar, como la calidad de la relación padre-hijo y los patrones de interacción familiar.

Varios estudios han abordado la influencia de aspectos familiares en el afrontamiento infantil, sobre todo en lo referente a la relación entre padres e hijos. Por ejemplo, siguiendo la línea sobre el efecto de las prácticas de crianza en los infantes, un estudio evaluó la influencia de una dimensión semejante de la parentalidad: el estilo de relación parental percibido. Richaud (2005) evaluó el efecto de éste sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por niños de 8 a 12 años y las emociones asociadas a los afrontamientos desadaptativos, la depresión y la soledad. Los estilos parentales que se evaluaron estuvieron conformados por la combinación de cinco tipos de relaciones que el padre o madre pueden tener para con el hijo: aceptación, control normal o aceptable, control estricto no patológico (pero menos aceptado), control patológico y autonomía extrema; así, los estilos parentales definidos para este estudio fueron: el democrático (conformado por aceptación y control normal), autoritario (conformado por aceptación y control estricto y patológico), permisivo (conformado por aceptación y autonomía extrema) y rechazante (conformado por no aceptación y control patológico). La autora encontró que las familias democráticas promueven respuestas de afrontamiento adaptativas en los niños y los defienden de la depresión y la soledad. Por otro lado, las familias rechazantes promueven un afrontamiento desadaptativo, soledad respecto a los pares y depresión. Las familias autoritarias predicen la búsqueda de apoyo en personas ajenas a ésta en situaciones de amenaza, así como aparente inseguridad, ya que los niños de estas familias no actúan sobre sus problemas. Así mismo, los afrontamientos desadaptativos, la depresión y la afinidad por la soledad (i.e. desconfianza hacia los demás y tendencia a estar solo) se hallan asociadas al rechazo y el desinterés de los padres, mientras que la aversión a la soledad (i.e. sentirse rechazado por los demás) se relaciona con el control normal y patológico.

Resultados similares se encontraron en el estudio longitudinal de Vélez et al. (2011) el cual evaluó si los cambios en la calidad de la relación madre-hijo y la disciplina efectiva,

promovidos mediante una intervención, generaban un incremento en el afrontamiento activo y en la eficacia del afrontamiento y un decremento en el afrontamiento evitativo a corto (6 meses) y largo plazo (6 años), encontrando que las mejoras en la calidad de relación madre-hijo condujeron a mayores niveles de eficacia en el afrontamiento a corto plazo y a mayores niveles tanto en la eficacia, como en el afrontamiento activo a largo plazo.

Tenemos en estos estudios, algunos ejemplos de la importancia que tiene el comportamiento de los padres como variable mediadora del bienestar infantil, incluido el estilo de afrontamiento empleado por los niños, lo que destaca una vez más la importancia de tomar en cuenta el dinamismo persona/ambiente, especialmente destacado en la etapa de desarrollo infantil. Como menciona Compas (1987), la efectividad del afrontamiento depende, en parte, de qué tan bueno sea el ajuste entre el niño y su ambiente; por ejemplo, si el temperamento del niño no facilita respuestas de cuidado por parte de los padres, entonces habrá un ajuste pobre y los esfuerzos de afrontamiento del niño no facilitarán la adaptación exitosa a los encuentros estresantes con el medio ambiente.

Hasta ahora se ha hablado sobre aspectos concernientes al ámbito familiar y social; aparte de éstos, otra cuestión que influye de manera importante en el afrontamiento, es el ambiente escolar. Como se ha mencionado previamente, estos contextos son una de las principales fuentes de estrés y los diferentes acontecimientos que se desarrollen en ellos impactarán en el bienestar socioemocional de los niños y en el estilo y las estrategias de afrontamiento que utilicen. Éstos no están desligados uno del otro. El ambiente escolar, por ejemplo, involucra elementos de carácter social. Una de las principales fuentes de interacción social en los niños se encuentra en la escuela. El cómo se den las relaciones aquí tendrá un impacto importante en la salud psicológica de los menores. A este respecto, Escobar, Trianes, Fernández-Baena y Miranda (2010, p. 1) mencionan que “a medida que se avanza en el desarrollo evolutivo, las relaciones interpersonales con los iguales son más íntimas, suponen un importante recurso emocional e intervienen en el fortalecimiento del autoconcepto, por lo que el efecto de experiencias negativas con los iguales puede ser más intenso”. En un estudio que

evaluó la relación entre la aceptación sociométrica entre pares en el ambiente escolar con los estilos de afrontamiento, estos autores encontraron que la aceptación sociométrica correlaciona positivamente sólo con el estilo de afrontamiento “en relación con los demás” (de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes en su forma general (ACS) de Frydenberg y Lewis (1993b citado en Escobar et al., 2010); y que ésta relación sólo es significativa para los niños de 12 años. Para los autores, éste resultado era esperable dado las características de ambas variables, y el que haya sido aplicable a los niños de 12 años concuerda con el hecho de que, en la adolescencia temprana, la inclusión y los valores de compromiso entre los miembros del grupo de iguales cobra mayor importancia.

2.5 Variables individuales que influyen en el afrontamiento

Los factores personales también influyen en la utilización de uno u otro estilo de afrontamiento. Por ejemplo, en una investigación realizada a través del reporte de los padres, Yeo et al. (2014) encontraron una correlación entre el estilo de afrontamiento utilizado y el nivel de ansiedad en niños preescolares, siendo los niños más ansiosos los que presentaban mayor tendencia al uso del afrontamiento centrado en la emoción, con un foco predominante en la expresión de emociones negativas o afrontamiento a través de comportamientos semejantes a retirarse o rendirse. Así mismo, estos niños eran menos proclives a enrolarse en un estilo de afrontamiento positivo, tal como el uso de estrategias de expresión de emociones positivas y solución activa del problema. Por lo tanto, se puede decir que la ansiedad es un importante predictor del tipo de afrontamiento que será utilizado por los preescolares.

También se espera que las diferencias individuales en la reactividad y el temperamento estén relacionadas con el afrontamiento, ya que éstas afectan la respuesta automática inicial al estrés y pueden restringir o facilitar ciertos tipos de respuestas de afrontamiento. La reactividad implica diferencias individuales en la respuesta fisiológica e individual al estrés; ésta incluye al umbral, disminución y reactivación de la excitación autonómica. La reactividad elevada se asocia con temperamento desinhibido y la baja reactividad con temperamento inhibido (Compas, 1987). Por ejemplo, la inhibición

conductual incluye la tendencia a experimentar altos niveles de excitación en las situaciones novedosas, amenazantes o estresantes, y puede estar relacionada con el uso de la evitación y el retraimiento como métodos de afrontamiento; por otro lado, el temperamento desinhibido se puede asociar con respuestas de afrontamiento más activas y de aproximación (Compas et al. , 2001).

En un estudio que evaluó la influencia de la autoestima en el tipo de afrontamiento utilizado, Verduzco, Lucio y Durán (2004) encontraron que el Afrontamiento de Control Directo correlaciona positivamente con la autoestima, mientras que tanto el Afrontamiento de Control Indirecto, como el tipo de Afrontamiento de Abandono de Control, correlacionan negativamente; y aunque la participación de la autoestima en la explicación del estilo utilizado fue sólo del 5%, se puede decir que es una de varias otras variables responsables de la conducta de afrontamiento, como el nivel de ansiedad, que se ha mencionado previamente en el estudio de Yeo et al. (2014).

Otras variables de caracterización personal que se han estudiado en relación al afrontamiento infantil son la edad y el género. A este respecto, Morales, Trianes y Miranda (2012) realizaron un estudio con niños de nueve a doce años que pretendía establecer la existencia de diferencias en función al sexo y la edad en el uso de estrategias de afrontamiento ante estresores cotidianos. En cuanto al sexo, se encontró que las niñas presentan un uso más elevado de todas las estrategias de Afrontamiento Centrado en el Problema analizadas, a saber, Solución activa, Comunicar el problema a otros, Búsqueda de información y guía así como Actitud positiva. En cuanto a estrategias de afrontamiento improductivo se encontró que la estrategia Indiferencia es más empleada por las niñas de nueve años, aunque su empleo es mayor en niños del resto de las edades, y la estrategia Conducta agresiva es más empleada por los varones. En cuanto a la edad, se observaron diferencias únicamente en el caso de la estrategia Reservarse el problema, siendo que a menor edad mayor es el empleo de esta estrategia en ambos sexos. De esta manera, los autores concluyen que el perfil de afrontamiento de las niñas es acorde con los cánones de socialización de género, que sesga hacia una mayor expresión emocional y otorgamiento de importancia a las relaciones interpersonales, a diferencia de los niños, quienes suelen estar más

censurados en estas áreas. Resultados similares fueron encontrados en un estudio de semejantes características realizado por González y Uribe (2014), donde las niñas utilizaron mayormente las estrategias de Resolución de problemas, Autosuficiencia, Negociación, Adaptación y Búsqueda de apoyo. Sin embargo, en este estudio los niños puntuaron de manera similar a las niñas en cuanto a las estrategias de conducta agresivas, pero puntúan más alto en la estrategia de Evitación, en comparación con las niñas, lo cual coincide con lo encontrado en otros estudios (Vega et al. 2012).

En sentido inverso, la tendencia al uso de cierto estilo de afrontamiento impacta en el estado del niño. Morales y Trianes (2010) han reportado la relación entre el empleo de una u otra estrategia y el ajuste psicológico, el cual operacionalizaron a través de los resultados del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC, Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado & Muñoz, 2009 citado en Morales & Trianes, 2010) y el Sistema de Evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC, Reynolds & Kamphaus, 1992 citado en Morales & Trianes, 2010), cuyas escalas globales son Desajuste escolar, Desajuste clínico, Adaptación personal y Síntomas emocionales. Así, han mostrado que el empleo de estrategias de afrontamiento de aproximación a los problemas se asocia a un mayor grado de ajuste y adaptación mientras que un mayor empleo de estrategias de tipo evitativo se asocia con menos ajuste y comportamientos más desadaptativos; por ejemplo, los infantes vulnerables a sufrir desajuste clínico tienden a emplear afrontamiento improductivo, como lo serían las estrategias de tipo evitativo, en situaciones de estrés relacionado con actos médicos, malas notas y problemas con los iguales. Así mismo, pueden emplear evitación al enfrentarse a problemas interpersonales relacionados con la familia, con las notas y con los iguales.

Sin embargo, la relación generalmente no es unidireccional, por lo que tanto las variables personales como el estilo y estrategias de afrontamiento utilizados, se influirán mutuamente e integrarán, para así incidir en la caracterización psicológica de una persona, en este caso la del infante.

Se ha presentado hasta ahora una introducción al concepto de afrontamiento y una imagen de su campo de estudio en la etapa de desarrollo infantil.

Se sabe que el concepto ha evolucionado y la concepción más aceptada hasta el momento es la que entiende al afrontamiento como un proceso que es dinámico e interactivo entre la persona y su ambiente. Sabemos también que en lo que respecta a los niños, su característica de personas en desarrollo va a jugar un papel mediador crucial en la emisión de sus respuestas de afrontamiento y en los resultados o consecuencias de éstas.

Ya que las respuestas de afrontamiento tienen un efecto mediador entre los estresores y la presencia de enfermedad, es importante conocer la forma de afrontamiento de las personas, ya que esto ofrece una guía de intervención que permita atacar los efectos adversos del estrés. En el caso de los niños, esto es de especial importancia, pues dentro de las características que marcan su proceso de desarrollo también se encuentra el aprendizaje y adquisición de distintas formas de responder a los diferentes estímulos de su ambiente, entre ello, las respuestas de afrontamiento al estrés.

Para lograr conocer cómo es que los niños (y las personas en general) afrontan los diferentes sucesos estresantes en sus vidas es necesario contar con instrumentos de evaluación. Sin embargo, obtener un instrumento que lo permita depende de un gran número de factores que implican desde aspectos teóricos, hasta metodológicos. En el tema del afrontamiento en específico han surgido diversos obstáculos para la evaluación, los cuales tienen que ver justamente con esto.

En el siguiente capítulo se hablará sobre diferentes aspectos de la evaluación del afrontamiento.

CAPÍTULO III

La evaluación del afrontamiento

A diferencia de la primera literatura que se generó sobre afrontamiento, donde se enfatizan los procesos inconscientes que debían ser desentrañados por el clínico (mediante técnicas como la observación clínica, proyectivas o procedimientos de formato abierto), recientemente se han usado medidas de tipo autoinforme de las conductas de afrontamiento que llevan a cabo las personas. Así, a los individuos se les pregunta acerca de la(s) conducta(s) que ellos implementan frente a eventos estresantes particulares (Endler & Parker, 1990; Ridder, 1997).

El empeño en identificar y evaluar las dimensiones básicas de la conducta de afrontamiento tuvo lugar, de manera importante, durante de la década de los 80's, con varios autores empleándose en esta tarea (e.g. Pearlin & Schooler, 1978; Billings & Moos, 1984; McCrae, 1984; Carver et al., 1989 citado en Endler & Parker, 1990).

En general, el concepto de afrontamiento se ha abordado desde una variedad de aristas (e.g. psicodinámicas o conductuales), generándose diversas definiciones sobre el mismo. Sin embargo, la que causó mayor impacto fue la de Lazarus & Folkman (1991) (Oblitas, 2009) dado que contempla la relación dinámica entre el sujeto y su ambiente; de ahí que haya sido principalmente con la aparición del trabajo cumbre de estos autores, que la investigación en afrontamiento tuvo un despegue que trajo consigo, en los años siguientes, la publicación de un gran número de artículos que trataban el afrontamiento de diversas clases de estresores (Ridder, 1997).

Observando que muchas de las herramientas y del conocimiento que se producen sobre el afrontamiento han tomado como raíz a los planteamientos y concepciones de Lazarus y Folkman, se hará una breve reseña de lo que estos autores postularon respecto a cómo se debe evaluar este constructo dentro de la investigación y cuáles son las cosas que hay tomar en consideración (tomando como referencia la obra en la que debutó su teoría). Seguido a esto, se tratarán algunos de los problemas posteriores que se han dado en el menester de la evaluación.

3.1 La evaluación del afrontamiento según Lazarus & Folkman

Hay ciertas cuestiones metodológicas y consideraciones para el estudio del afrontamiento, que Lazarus & Folkman (1991) subrayan como cruciales a considerar cuando se parte de su teoría; entre ellas, la cuestión de que la forma tradicional de investigación no es totalmente coherente con su propuesta. La forma tradicional de investigación sobre el estrés, afrontamiento y adaptación, se orienta a develar las causas de la respuesta, i.e. los antecedentes (a pesar de que éstos sean multicausales). Este planteamiento sigue dos direcciones principales; la referente a la definición del estrés como estímulo, es decir, que ciertos estímulos ambientales tienen efectos estresantes sobre el individuo; y la referente a identificar las variables (de personalidad) que median dichos efectos estresantes de los estímulos. Pueden incluso considerarse ambas variables, la ambiental y la de personalidad, como determinantes interactivos. En general, este modelo tradicional tiende a tratar a las variables como si siguiesen una relación lineal, desechando la posibilidad de que el individuo afecte a su entorno, lo elija o responda selectivamente. Así mismo, asume que individuo y entorno son elementos estáticos; sin embargo, conforme va progresando la interacción podemos observar un mecanismo de *feedback* y de evaluación cognitiva del entorno que tienen un efecto sobre el individuo, lo que ocurre de manera continua, encadenada, a lo largo de todo el evento.

En contraste con este modelo, unidireccional/estático, de antecedentes y consecuentes, el modelo transaccional considera una relación bidireccional, dinámica y recíproca entre el individuo y su entorno. Aquí, la *transacción* se diferencia de la mera *interacción* en que la transacción implica la integración de ambos elementos, individuo y ambiente, en un nuevo nivel de abstracción, formando así un solo significado de relación en el que las características de ambas variables se subsuman. La perspectiva transaccional toma en cuenta al proceso, i.e. el desarrollo o curso de los acontecimientos, ya que el entorno está siempre en constante cambio y, por lo tanto, su relación con el individuo también; de modo que la forma de afrontamiento varía a medida que progresa esta interacción y cambia con ella. Es por ello que una forma de afrontamiento (incluso las

que suelen considerarse como desadaptativas) puede ser adecuada en una determinada situación y no en otra.

Tenemos entonces que estos autores construyen una concepción del afrontamiento que no implica un fenómeno estático, como lo sería el planteamiento de rasgo o estructura, el cual hace referencia a una propiedad estable que determina las conductas del individuo y en cierta medida trasciende a las presiones situacionales. El proceso, por su parte, implica tres aspectos claves: lo que el individuo realmente hace, un contexto específico y el cómo cambia la conducta conforme se desarrolla la interacción; aspectos que no se examinan en el planteamiento de rasgo, ya que en éste sólo se pregunta lo que la persona *suele hacer*, lo que sería más bien una abstracción de la conducta y no una descripción de ella, además no permite definir contextos específicos, ni se obtiene información sobre los cambios que se dan en el transcurso de la interacción. En cambio, la evaluación del proceso debe contemplarse a un nivel de microanálisis, en el que se tome en cuenta el contexto en cada momento de la situación estresante. Sin embargo, Lazarus y Folkman tampoco ignoran que esto no permite apreciar el estilo general de afrontamiento a largo plazo; por lo que proponen que para tal fin se necesitaría estudiar a los mismos individuos en diferentes situaciones, y así poder observar qué estilo se repite; así como, en el caso de situaciones estresantes que se prolongan en el tiempo, evaluar el modelo general durante el curso completo de la situación, en una suerte de macroanálisis.

En concreto, urgen al empleo de un diseño ipsativo-normativo (ipsativo referido al sujeto, normativo a los grupos) cuando se trate de evaluar el afrontamiento. Esto es, observar a los individuos repetidamente de forma intraindividual (ipsativo) y hacer comparaciones interindividuales en condiciones similares (normativo). La evaluación ipsativa ha de ser sistemática, a modo de que los valores intraindividuales puedan ser comparables interindividualmente. Para comprender la variabilidad intraindividual se necesita conocer cómo varía el individuo en relación a sus propios promedios y para conocer la variabilidad interindividual se necesitaría saber hasta qué punto esa variabilidad individual se aparta de la media del grupo.

Además del afrontamiento, estos autores se ocupan de la evaluación del estrés y la adaptación; sin embargo, hablando específicamente del afrontamiento, mencionan:

[...] una medición del afrontamiento como proceso debe: 1) hacer referencia a pensamientos, sentimientos y actos específicos y no a los informes de un individuo de lo que podría o quería hacer; 2) ser examinada en un contexto *específico*, y 3) ser estudiada en diferentes periodos de tiempo, de modo que puedan observarse los cambios en los pensamientos, sentimientos y actos como consecuencia de los cambios en las demandas y evaluaciones del entorno (Lazarus & Folkman, 1991, p. 335)

Instan a dirigirnos a evaluaciones más específicas que permitan determinar qué es exactamente lo que se está afrontando. En específico proponen hacer que los sujetos reconstruyan situaciones estresantes recientes y describan lo que pensaron, sintieron e hicieron. Instrumentaron esta estrategia con una lista de modos de afrontamiento cuyo análisis factorial distingue factores dirigidos a la resolución de problemas y factores dirigidos a la emoción; sin embargo, sí mencionan que será con más investigación con lo que se pueda afirmar que existe un conjunto invariable y relativamente estable de factores que describan la estructura del afrontamiento tal como ellos lo plantean.

Mencionan también que es difícil distinguir realmente la función de la estrategia (si es dirigida al problema o la emoción), ya que cualquier pensamiento o acto puede cumplir múltiples funciones a la vez y sólo podemos dilucidar cómo funcionan examinando el contexto en el que ocurren y analizando el lugar que ocupan en la estrategia de afrontamiento global del sujeto.

En cuanto al asunto de la varianza, mencionan que la variación en los métodos de medición afecta la inferencia de resultados, i.e. no es correcto comparar resultados sobre un mismo concepto que fue medido con métodos distintos; por ejemplo, los autoinformes pueden no correlacionar con medidas proyectivas (o las variables con las que éstas correlacionan). Con sus ventajas y desventajas, las medidas de autoinforme son la fuente principal de datos en este campo, y dan lugar a la mayor parte de la

varianza observada respecto a otros métodos de recogida de datos. Por estas razones, aluden a persistir con este método hasta generar hallazgos estables que provean principios de base empírica, que puedan ser comprobables luego con otros métodos. Como ya mencionaba Folkman et. al. (1986), el problema no es si el autoreporte es inherentemente más falible que otros métodos de indagación, de hecho puede ser el único método de obtención de información para ciertos procesos psicológicos, pero al final requiere la verificación de otros métodos, como la evaluación del comportamiento directo y la evaluación fisiológica. “Los hallazgos obtenidos de autoinformes bien contruidos cuando son replicados y difundidos sirven para animar a otros investigadores a comprobarlos con otros métodos de laboratorio o metodología combinada” (Lazarus & Folkman, 1991 p. 342).

En efecto, varios investigadores se animaron a enrolarse en la tarea de evaluar el afrontamiento, si bien no con otros métodos, sí con otras medidas de autoinforme (al menos en todos los casos que se encontraron en esta revisión), tal como se mencionó al inicio. Sin embargo, la atención prestada a las cuestiones de evaluación no fue del todo suficiente, resultando sí en una diversa gama de medidas e instrumentos, pero que no siempre contaban con un buen nivel de validez y confiabilidad (Ridder, 1997).

A continuación se tratarán algunas de las cuestiones que se han suscitado en la evaluación del afrontamiento que implican problemas para la investigación y producción de resultados.

3.2 Dificultades en la evaluación del afrontamiento

Algunos autores (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Endler & Parker, 1990; Endler & Parker, 1994) hicieron valiosos esfuerzos por contrarrestar la falta de instrumentos psicométricamente adecuados; sin embargo, los problemas que ha presentado la medición del afrontamiento desde sus primeros momentos, y que siguen causando conflicto en la actualidad, no radican en cuestiones de validez y confiabilidad exclusivamente, sino también en la escasez de homogeneidad conceptual entre las medidas.

Se han planteado problemas muy puntuales en cuanto a la evaluación del afrontamiento, por ejemplo la disyuntiva entre la visión del afrontamiento como estilo o como proceso; las diversas dimensiones del afrontamiento que se han generado; la heterogeneidad entre diferentes instrumentos; la validez y la confiabilidad (Ridder, 1997); la brecha que existe entre la teoría y la metodología (Somerfield & McRae, 2000); la falta de una estructura (consensuada) del afrontamiento (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003), entre otros. En general, se puede decir que muchos autores han criticado a la investigación en afrontamiento principalmente por dificultades conceptuales y metodológicas (Somerfield & McRae, 2000), y que éstos son problemas que aún persisten (Gutiérrez, Peri, Torres, Caseras & Valdés, 2007). En adelante se seguirán tocando estos puntos.

3.2.1 Asuntos conceptuales y metodológicos.

Algunas de las críticas que se han hecho a la evaluación del afrontamiento tienen su raíz en la teoría y en las conceptualizaciones que se elaboran del constructo. Esto representa un foco importante de atención considerando que, aunque las teorías siempre se van construyendo y reformulando conforme avanza la investigación, se requiere de cierta claridad, solidez y consenso sobre ésta para poder establecer y seguir un curso de acción, un orden y una metodología de la investigación.

Inevitablemente ligado a la teoría está el método, ya que de la teoría se elabora el constructo y el tipo de constructo define la forma en que se le va a abordar, i.e. el método para evaluarlo.

Así mismo, la relativa importancia que se le da a una influencia del afrontamiento particular (e.g. características de personalidad, demandas situacionales, evaluación cognitiva o prácticas culturales) afecta tanto la conceptualización, como la medición.

Para Wong, Reker y Peacock (2006) el estudio del afrontamiento necesita de una teoría que sea comprehensiva, la cual debe cumplir al menos las tres metas siguientes: a) tomar en cuenta los principales factores de estrés en la vida y las estrategias de afrontamiento más comunes; b) especificar el proceso de estrés y las relaciones entre las diferentes variables; y c) dar luz sobre cuáles son las condiciones y los mecanismos

del afrontamiento efectivo. Ellos subrayan que es imprescindible una aproximación transcultural para obtener un entendimiento comprensivo, ya que el contexto sociocultural moldea el proceso de estrés y afrontamiento; sin embargo, la mayoría de la investigación lleva consigo un sesgo etnocéntrico.

Por otro lado, existe el problema de la malinterpretación de las medidas. Por ejemplo, las inconsistencias sobre la eficacia del afrontamiento entre los resultados de las diferentes investigaciones se deben también (aparte de la varianza metodológica en las medidas, las características de la muestra etc.) a problemas conceptuales. Los investigadores generalmente preguntan si las personas utilizaron una estrategia particular, como concebir y seguir un plan de acción, no qué tan bien estaba diseñado el plan, si la persona era capaz de llevarlo a cabo satisfactoriamente, o si generó consecuencias positivas o negativas. Simplemente correlacionando la frecuencia de uso de una estrategia particular con la medida de un resultado psicosocial o fisiológico, se asume que usar la estrategia tendrá efectos uniformes, independientemente de los aspectos cualitativos de la persona, la situación y la ejecución de la estrategia. La relación entre el afrontamiento y los resultados en la salud se evalúa generalmente sin examinar un paso intermedio crucial: si los esfuerzos de afrontamiento fueron exitosos para conseguir las metas individuales. Así, hablando específicamente de eficacia, ya que hay muy pocos criterios objetivos (o medidos objetivamente) para esto, la eficacia generalmente se evalúa mejor preguntando a los individuos su percepción de los resultados de los esfuerzos de afrontamiento (Aldwin & Revenson, 1987).

Por otra parte, como tema importante está el asunto de las cualidades inherentes al concepto. Si se asume una conceptualización como la de Lazarus y Folkman (1991) que es lo que la mayoría de los investigadores ha hecho, se tiene que pensar en un concepto que parte de una teoría de proceso, es decir, en un constructo dinámico que refiere una respuesta al estrés específica de la situación (Ridder, 1997). Este tipo de teoría y concepto llaman a un diseño longitudinal, orientado al proceso e ipsativo-normativo; sin embargo, la mayoría de la investigación ha usado diseños intra-individuo, transversales, que no capturan la naturaleza dinámica de los esfuerzos adaptativos (Sommerfeld & McRae, 2000). Así, los criterios que se han seguido para mejorar la

calidad en la evaluación del afrontamiento parten de criterios psicométricos estándar, los cuales son perfectamente adecuados cuando se trata de constructos que son estables (e.g. rasgos de personalidad), pero no son los más apropiados para evaluar constructos tales como el afrontamiento, que según dicta la literatura más fuerte sobre el tema, tiene una característica de proceso y es por ello un concepto inherentemente variable (Ridder, 1997).

El área donde ha habido más uso de las aproximaciones intraindividuo es en el afrontamiento de la salud (Parker & Endler, 1992). Sin embargo, también se debe tomar en cuenta que realizar una evaluación según todos estos estrictos parámetros, aunque rico, es sumamente costoso, rayando a veces en lo imposible, otra de las razones por la cual pocos han incurrido en dicha tarea (e.g. Tennen et. al., 2000, citado en Somerfield & McRae, 2000).

Por ello, es importante empezar por rescatar las ventajas de los medios de investigación a los que realmente se puede acceder y explotar lo que ofrecen. En una reflexión sobre esto, Lazarus (2000) acepta que, si bien los cuestionarios deben ser pensados como un primer paso, más que como uno final hacia el entendimiento del afrontamiento y no permiten a los psicólogos ir por debajo de la superficie para identificar las metas e intenciones situacionales (especialmente aquellas de las que el individuo no es consciente), sí permiten el estudio de grandes muestras y la cuantificación de los procesos de afrontamiento, lo que bajo ciertas circunstancias es útil e importante.

Un segundo aspecto crucial en la evaluación es que no se cuenta con una estructura general del afrontamiento. Por estructura se entiende aquello que abarca el espacio conceptual entre las instancias del afrontamiento (i.e. las respuestas *per se*) y los procesos adaptativos (i.e. aquellos que intervienen entre el estrés y sus resultados psicológicos, sociales y fisiológicos). Hablamos de una estructura jerárquica, donde al menos se necesitan dos niveles intermedios: un conjunto de categorías de bajo (o primer) orden (e.g. solución de problemas, rumiación) que deben poder clasificar de manera confiable instancias del afrontamiento (i.e. observaciones o ítems) en categorías claras, mutuamente excluyentes y exhaustivas. Generalmente llamadas

formas de afrontamiento o estrategias de afrontamiento, éstas se refieren a tipos de acción reconocibles. Al mismo tiempo éstos deben clasificarse en categorías de orden superior (familias de afrontamiento) de acuerdo a sus funciones adaptativas (Skinner et. al., 2003).

Para elaborar una estructura del afrontamiento válida se requiere plasmarla en un instrumento, para que así, pueda probarse en una población. El principal motivo de la ausencia de esta estructura (o de su claridad) es que, a diferencia de los inventarios de personalidad o mecanismos de defensa, que se han construido principalmente de manera teórica, el desarrollo de escalas de afrontamiento ha estado guiado primariamente por consideraciones empíricas. Esto ha resultado en una proliferación de medidas de afrontamiento y múltiples estructuras factoriales propuestas para la misma medida, lo que ha conducido a un escaso acuerdo respecto a la conceptualización y medición de las estrategias de afrontamiento (Aldwin & Revenson, 1987; Skinner et. al., 2003). Se hablará de esto con mas detalle en el siguiente apartado.

Ya que los autoinformes (específicamente escalas) son la herramienta básica en este menester y reflejan las dificultades de la evaluación del afrontamiento – y son de hecho el tipo de instrumento que se utilizó para este trabajo de validez concurrente – se tocarán con mas detalle aspectos alusivos a la construcción, generación de dimensiones y sistemas de categorías, ventajas y desventajas y recopilación de algunos instrumentos de autoinforme.

3.3 El *autoinforme* en el estudio del afrontamiento

Desde 1970 la mayoría de las investigaciones han usado instrumentos de autoinforme.

Existen métodos tanto empíricos, como racionales/teóricos para elaborar autoinformes de afrontamiento y, si bien los investigadores que se dedican a esto han recurrido a ambos, el más común es el empírico (Carver et al., 1989; Parker & Endler, 1992). Ambas aproximaciones tienen ventajas y desventajas.

Bajo una aproximación empírica se toma una amplia muestra de las cualidades específicas que componen cada dominio de interés (Carver et. al., 1989), i.e. a través de diferentes fuentes (e.g. entrevistas abiertas, instrumentos ya existentes, etc.) se construyen ítems que representen una amplia gama de estrategias de afrontamiento y luego, empíricamente, se determina la estructura que subyace a ese conjunto de ítems por medio de ciertas herramientas estadísticas (generalmente análisis factoriales exploratorios) que permiten decir cuáles son las dimensiones subyacentes importantes (Carver et. al., 1989; Edwards & Baglioni, 1999). A pesar de que los ítems generalmente se forman desde una base conceptual, esta aproximación es esencialmente empírica porque recurre a evidencia empírica para determinar el número de dimensiones, la asignación de los ítems dentro de cada dimensión y el significado de las dimensiones basado en las cargas (fuertes) de los ítems (Edwards & Baglioni, 1999). Se ha observado que estas aproximaciones tienen limitada utilidad teórica y relevancia. Producen estructuras factoriales complejas y difíciles de interpretar y añaden poco entendimiento del constructo que los ítems supuestamente representan. Un ejemplo de esta aproximación, es dónde se utilizan grupos de criterio y se desarrollan ítems que diferencian entre éstos empíricamente (Parker & Endler, 1992).

Por otra parte, en las medidas desarrolladas mediante una aproximación racional/teórica se parte de una teoría y se deja que ésta guíe el contenido de las escalas (Carver et. al., 1989). Ésta es una aproximación esencialmente conceptual porque se utiliza una teoría para generar y definir las dimensiones, así como para asignar los ítems a cada dimensión previo a un análisis estadístico (Edwards & Baglioni, 1999). Aunque tienen una claridad teórica considerable, pueden ser medidas muy poco confiables. Por ejemplo, para Parker & Endler (1992), el constructo que el test estaba diseñado para medir puede ser tan obvio que la deseabilidad social puede influenciar las respuestas.

Sin embargo, aunque se requiere de ambas para crear instrumentos deseables, el equilibrio de ambas aproximaciones en el desarrollo de las escalas de afrontamiento no ha sido muy exitoso (Carver et. al., 1989; Parker & Endler, 1992). Edwards & Baglioni (1999) expresan que la elección entre una aproximación empírica o teórica depende,

hasta cierto punto, de el estado en que se encuentra el desarrollo del campo de investigación. Por ejemplo, en etapas tempranas es probable que los constructos (o elementos del constructo) relevantes no se hayan delineado claramente, haciendo que una aproximación empírica sea la apropiada, ya que, si en esta etapa se imponen marcos conceptuales preconcebidos se sufre el riesgo de omitir dimensiones relevantes, creando distinciones injustificadas y evidencia que no es fiel al fenómeno tal y como éste ocurre en condiciones naturales. Por otro lado, en etapas posteriores, las conceptualizaciones alternativas de los constructos (o elementos del constructo) relevantes ya están avanzadas, por lo que se necesita usar una aproximación teórica para evaluar las operacionalizaciones de cada conceptualización que se han propuesto y poner a prueba las ventajas de las conceptualizaciones que compiten.

En una revisión de principios de los 90's (Endler & Parker, 1990) de los instrumentos desarrollados hasta el momento dirigidos a medir afrontamiento (ver Tabla 1), se encontró que la mayoría de las escalas presentaban problemas psicométricos tales como falta de soporte empírico y una confiabilidad relativamente baja de las subescalas. Una de las causas que propiciaron el surgimiento de este tipo de problemas radicó en que muchos de los instrumentos que se fueron construyendo partieron del cuestionario pionero de Lazarus & Folkman, el *Ways of Coping Questionnaire - WCQ* (evolución del *Ways of Coping Checklist - WCC*), cuyas propiedades psicométricas no cumplen criterios deseables; respecto a esto, Edwards & Baglioni (1999) atribuyen éstas debilidades psicométricas a la aproximación empírica que se utilizó para su desarrollo, ya que, a pesar de que se elaboró basándose en la teoría de Lazarus y Folkman (1991), los ítems no representaban las dimensiones *a priori* especificadas por la teoría. Aunado a esto, diferentes autores han encontrado más factores aparte de los dos originales, enfocado en el problema y en la emoción, los cuales varían siempre de una investigación a otra (Carver et. al., 1989; Ridder, 1997). El desarrollo del WCQ también ha presentado debilidades del tipo de que la confiabilidad que se ha reportado es dudosa, ya que Lazarus y Folkman (1985; 1986 citado en Parker & Endler, 1992) incrementaron la probabilidad de reproducir factores estables usando los mismos sujetos en los diferentes momentos de medición; argumentando al respecto que es difícil aplicar el asunto de la fiabilidad test-retest, ya

que el afrontamiento es un “proceso” que cambia con el tiempo dependiendo de la situación. Sin embargo, este es el mismo problema que se tiene al evaluar medidas de estado, como la ansiedad. En referencia a esto, Parker y Endler (1992) alegan que este problema se ha resuelto, por ejemplo, evaluando el estado de ansiedad en dos situaciones similares (Endler et. al., 1991 citado en Parker & Endler, 1992). También puede ser evaluando la respuesta en general y no referida a una situación particular o evaluando las conductas de afrontamiento en dos situaciones que involucran estresores similares o idénticos.

También hubo autores que se ocuparon de la extensión de las escalas, considerando que su longitud y la redundancia de contenido de los ítems dentro de aquellas que son muy extensas tiene un efecto negativo en el desempeño de las personas al responder la prueba, debido a que se aminora su paciencia para contestar (Carver, 1997).

Respecto a la abrumadora variedad de factores o categorías encontradas, incluso se ha propuesto (Tennen & Herzberger, 1985 citado en Ridder, 1997) que, justamente, cada investigador realice sus propios análisis factoriales para su muestra; sin embargo, esta estrategia presenta serios detrimentos si se pretende hacer comparación de resultados (tarea ineludible en todo campo de investigación). En un sentido similar, Carver (1997) (refiriéndose en específico al uso del inventario COPE) sugiere que los investigadores que tienen intereses muy específicos o demandas de tiempo muy estrictas pueden seleccionar sólo ciertas escalas del instrumento para usar en sus muestras; así como ajustar el formato de redacción de los ítems, ya sea en forma retrospectiva-situacional (e.g. *He hecho cosas...acerca de este problema*), concurrente-situacional (e.g. *Estoy haciendo cosas... acerca de este problema*) o disposicional (e.g. *Hago cosas...acerca de este problema*). Sin embargo, de igual forma se debe considerar el impacto que esto pueda tener para la validez y comparación de los resultados.

En referencia a lo anterior, varios autores (Ridder, 1997; Skinner et. al., 2003) mencionan que el hecho de que las dimensiones del afrontamiento que se han propuesto entre los diferentes cuestionarios sean tan disímiles, indica una falta de consenso entre los investigadores acerca de cuáles son las propiedades básicas del

concepto. En las primeras escalas que se elaboraron, el mayor consenso de categorías era entre estrategias enfocadas en el problema o en la emoción (u otras respuestas que se dirigían a otros aspectos de la situación aparte del estresor *per se*); por lo que la mayoría de las mediciones de afrontamiento desarrolladas evaluaban estas dimensiones del afrontamiento, y muchas empezaban también a identificar *evitación*. Así mismo, se evaluaban, tanto respuestas potencialmente disfuncionales, como procesos adaptativos (Carver, 1997; Parker & Endler, 1992). Sin embargo, se puede apreciar una inconsistencia entre las estructuras de las escalas que llega hasta tal grado, que Skinner et. al. (2003) encontraron que en los más de 100 sistemas de categorías que examinaron en su revisión, no había dos que incluyeran el mismo conjunto de categorías de primer orden; incluso, extrajeron una lista con los nombres de todas las categorías de estrategias encontradas que llegó hasta las 400 diferentes etiquetas. Encontraron que el número de éstas dentro de las subescalas era tan variable que iba desde dos o tres, hasta diez veces más que eso. Sin embargo, para Skinner et. al. (2003) el problema para identificar categorías básicas es que el “afrontamiento” no es una conducta específica que puede ser inequívocamente observada o una creencia que puede ser fielmente reportada.

Esta variabilidad en los sistemas de categorías significa que no existe una estructura general del afrontamiento comúnmente aceptada (Skinner et. al., 2003), puesto que cada escala acomoda (o categoriza) de diferente manera los elementos que la conforman.

Existen diversas formas de elaborar un instrumento de autoinforme para evaluar afrontamiento, y este vasto mundo de categorías del que se habla es justamente producto del método de construcción de las escalas. En la tabla 1 se detallan las características de algunos de los instrumentos reportados en distintas revisiones y artículos originales.

Tabla 1

Instrumentos que se han citado en la literatura como más importantes dentro de la investigación en afrontamiento.

| AUTORES | NOMBRE | CITADO EN | POBLACIÓN/ SITUACIÓN | DIMENSIONES COMPONENTES |
|--------------------------|---|---|--|--|
| Folkman & Lazarus (1988) | Ways of Coping Questionnaire (WCQ) | Schwarzer & Schwarzer(1996) | Adultos/Situación específica auto-identificada | Distanciamiento, auto-control, búsqueda de apoyo social, aceptar responsabilidad, escape-evitación, planeación de solución de problemas y revaloración positiva |
| Tobin et al. (1989) | Coping Strategies Inventory | Skinner et al. (2003) y Fuente Original | Adultos/Situación específica auto-identificada | Factor de 3° orden: acoplamiento y desacoplamiento Factor de 2° orden: Enfocado en el problema y en la emoción Factor de 3° orden: Solución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión emocional, apoyo social, evitación del problema, ilusión, autocrítica y aislamiento social (Sistema jerárquico) |
| Ayers et al. (1996) | Children's Coping Strategy Checklist (CCSC) | Skinner et al. (2003) | Niños/Problema en general (muestra 1 y 2) y específico (muestra 2) | Factor de 2° orden: estrategias de Afrontamiento activo, de Distracción, de Evitación y de Búsqueda de apoyo. Factores de 1° orden: toma de desición cognitiva, |

solución directa del problema, búsqueda de significado y reestructuración cognitivas positiva; liberación física de emociones y acciones de distracción; acciones de evitación y evitación cognitiva; y apoyo enfocado en el problema y en la emoción.

(Sistema jerárquico)

| | | | | |
|------------------------|---|-----------------------------|---|--|
| Endler & Parker (1990) | Multidimensional Coping Inventory (MCI) | Fuente original | Adultos/General | Afrontamiento orientado a la tarea, a la emoción y a la evitación |
| Dise-Lewis (1988) | The Life Events and Coping Inventory (LECI) | Schwarzer & Schwarzer(1996) | Adolescentes-pubertos/Situaciones en general (identificadas por un grupo de adolescentes) | Agresión, reconocimiento de estrés, distracción, autodestrucción y resistencia. |
| Carver et al., 1989 | The COPE Scale | Schwarzer & Schwarzer(1996) | Adultos/General | Afrontamiento activo, planeación, supresión de actividades que compiten, restricción, búsqueda de apoyo social para motivos instrumentales, búsqueda de apoyo social para motivos emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, religiosidad, enfocarse en y expresar emociones, negación, desenganche conductual, desenganche |

mental.

| | | | | |
|---|---|-----------------|--|--|
| Spirito, Stark & Williams (1988) | Kidcope | Fuente original | Adolescentes/situación específica auto- identificada | Solución de problemas, distracción, apoyo social, evitación, reestructuración cognitiva, autocrítica, culpar a otros, regulación emocional, ilusiones y resignación |
| Richaud (2006) | Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños | Fuente original | Niños/General (Población latinoamericana) | Factor 1: Estrategias disfuncionales (evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas, paralización y control y descontrol emocional. Factor 2: Estrategias funcionales (análisis lógico, reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo y acción sobre el problema) |

En la mayoría de las escalas se ha recurrido al uso de análisis factoriales exploratorios (de los que se hablará más adelante) para generar categorías de estrategias de afrontamiento (Parker & Endler, 1992; Skinner et. al., 2003), por ejemplo, Skinner et. al. (2003) encontraron que éste se utilizaba en un tercio de los sistemas de categorías que incluyeron en su exhaustiva revisión. Este es un método empírico que pertenece al conjunto de aproximaciones *bottom-up*, el cual ha mostrado poca utilidad para elaborar sistemas de categorías replicables y concretos, en otras palabras, este tipo de aproximación no ha convergido en un conjunto de categorías común.

Como Lazarus y Folkman (1991) mencionan, se necesita generar una taxonomía (o estructura en palabras de Skinner) del afrontamiento que sea comprehensiva y general, pero sin sacrificar la riqueza de la especificidad de las estrategias cognitivas y conductuales. No obstante, a falta de un consenso acerca de dicha taxonomía, será difícil que se dé un progreso en la investigación y sus aplicaciones (Wong et al., 2006).

Skinner et. al. (2003) proponen dos tipos de aproximaciones que se pueden seguir para obtener una estructura del afrontamiento cuando se está construyendo una escala de autoinforme: inductiva y deductiva. Otros autores también han denominado como inductiva y deductiva a ciertos tipos de aproximaciones para obtener una taxonomía del afrontamiento, por ejemplo Wong, et. al. (2006); sin embargo, como ellos lo plantean, éstas empatan más con los métodos empírico y teórico de construcción de ítems.

Se hablará un poco con más detalle de lo que se plantea sobre los tipos de aproximación deductivo e inductivo tomando como eje principal a Skinner et. al. (2003). Como preámbulo se menciona que estos autores realizaron una revisión (de manera exhaustiva, en términos de las categorías consideradas y de las estrategias utilizadas para construir los sistemas; y considerando también que no todas las categorías aparecen a todas las edades y en todos los dominios), definiendo siete criterios básicos para evaluar la utilidad de un sistema de categorías (a partir de los cuales criticaron los sistemas que revisaron):

1. Las definiciones de las categorías deben ser conceptualmente claras
2. Mutuamente excluyentes

3. El conjunto de categorías debe ser comprensivo o exhaustivo
(éstos primeros tres puntos se refieren a que el sistema pueda acomodar todas las dimensiones relevantes y categorías)
4. Dentro de las categorías, las formas de afrontamiento deben ser funcionalmente homogéneas
5. Entre categorías, las formas de afrontamiento deben ser funcionalmente distintas
6. Las categorías deben ser generativas (en el sentido de que pueden usarse para derivar, y no sólo para clasificar, las categorías de primer orden o las instancias que contienen).
7. Las categorías deben ser flexibles (al punto de que pueden ser aplicadas a través de estresores, contextos y grados de edad).

3.3.1 Las aproximaciones inductivas.

Skinner et. al. (2003) mencionan que existen dos aproximaciones principales para buscar la estructura del afrontamiento, una de ellas es la inductiva o *bottom-up*, la cual clasifica las instancias del afrontamiento en categorías de primer orden. Esta aproximación tiene el potencial de extraer de las instancias del afrontamiento, que son virtualmente ilimitadas, un conjunto finito de categorías de primer orden claramente definidas y empíricamente verificables (Skinner et. al., 2003).

Las dos principales estrategias que se utilizan aquí son el análisis factorial exploratorio (siendo ésta la más común) y la clasificación racional, las cuales corresponden respectivamente a los métodos empírico y racional/teórico que se describieron previamente. En algunos casos, éstos son probados usando análisis factorial confirmatorio (Skinner et. al., 2003).

Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Es un método estadístico multivariado que permite agrupar las variables de un conjunto de datos (ítems, por ejemplo) que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con las variables de otros agrupamientos (factores) son menores (Pérez & Medrano, 2010). En otras palabras, se analiza la varianza común a todas las variables (Morales, 2011). Este método se utiliza para

verificar la estructura interna de una escala y para seleccionar y otorgar significado teórico a un conjunto inicial de ítems de un test (Martínez Arias, 1995 citado en Pérez & Medrano, 2010).

Según Wong, et. al. (2006), las taxonomías inductivas se pueden basar en análisis factoriales de conductas de afrontamiento concretas que se reportan u observan en situaciones específicas (lo que permiten obtener una visión más precisa de cómo afrontan realmente las personas estas situaciones), pero también puede derivarse de análisis factoriales de ítems agrupados de otras escalas existentes (con lo que se pueden obtener propiedades psicométricas mas adecuadas).

Como se mencionó previamente, los análisis factoriales exploratorios se usaron casi en un tercio de los sistemas de categorías. Sin embargo, hay ciertas desventajas que se aprecian con el uso de esta estrategia, entre ellas, que no converge en un conjunto de categorías básicas, i.e., múltiples análisis factoriales, incluso del mismo conjunto de ítems, no han producido un conjunto de factores replicable (Carver et. al., 1989, Ridder, 1997; Skinner et. al., 2003).

Por otro lado, está el asunto de que el establecimiento de factores conceptualmente claros depende de la claridad de cada ítem; por lo tanto, los ítems que abarcan más de una categoría o combinen cualidades conceptualmente distintas no pueden cargar limpiamente en un solo factor (Carver et. al., 1989; Skinner, et. al., 2003).

Así mismo, ya que la extracción de factores depende del patrón de covariación entre los ítems, sólo hay una forma de que un sistema de categorías incluya todas las categorías de afrontamiento básicas que emerjan de un AFE: el *pool* de ítems debe contener múltiples ítems que abarquen cada categoría. Sin embargo, si las categorías no son identificadas *a priori*, es difícil determinar si todas están representadas por ítems suficientes que permitan que cada categoría sea recuperada (Skinner, et. al., 2003). Como un reflejo de la limitación en el *pool* de ítems, tenemos que los análisis factoriales de los primeros inventarios de afrontamiento generaron múltiples tipos de estrategias centradas en la emoción, pero pocas variantes de afrontamiento centrado en el problema (Aldwin & Revenson, 1987). Otro ejemplo del incumplimiento del criterio de

exhaustividad está en el trabajo de Aldwin y Revenson (1987), donde la mayoría de las estrategias que midieron correlacionaron negativamente con percepciones de eficacia, lo que sugiere que tal vez se pasen por alto inadvertidamente otras estrategias más positivas; por esta razón argumentan que los inventarios de afrontamiento tal vez omitan estrategias importantes.

La mayor desventaja de los AFE para identificar categorías de afrontamiento es que es imposible interpretar sin ambigüedad factores singulares como categorías singulares. Es decir, dos conjuntos de ítems pueden cargar en el mismo factor no sólo porque abarquen la misma categoría singular de afrontamiento, si no por otras razones. Por ejemplo, podrían abarcar dos formas de afrontamiento que tengan en común el mismo tono emocional subyacente. Al igual, dos conjuntos de ítems pueden formar dos factores separados incluso si contemplan la misma categoría de afrontamiento. Por ejemplo, pueden abarcar una sola forma de afrontamiento que se puede expresar en dos modos (e.g. conductual y cognitivo) (Skinner et. al., 2003). Como puntualiza Carver et. al. (1989), estudiar la diversidad del potencial de respuestas de afrontamiento de forma separada requiere formas de medir esas respuestas de forma separada; sin embargo, muchos instrumentos no integran todos los dominios que son de interés teórico.

La redacción de los ítems también puede afectar la claridad de los factores, por ejemplo existe cierto grado de ambigüedad acerca de qué es lo que mide el ítem cuando no está claro porqué se lleva a cabo esa respuesta o cuando están combinadas dos cualidades del afrontamiento dentro de un mismo ítem (Carver, et. al, 1989)

Así mismo, en los AFE, ya que los factores son generados a través de combinaciones lineales de ítems, la estructura del afrontamiento que puede ser recuperada es, esencialmente, una lista. Si las relaciones son más complejas (e.g. si forman una jerarquía o una matriz) los AFE no pueden revelar esta estructura (Skinner, et. al., 2003).

Clasificación racional. La segunda estrategia inductiva más común es la clasificación racional, que involucra poner juntos los ítems que comparten características comunes y separar aquellos que difieren (Skinner et. al., 2003).

La clasificación racional tiene algunas ventajas sobre los AFE. La más sobresaliente es la claridad conceptual: los investigadores pueden seleccionar los ítems basados en la claridad con la que éstos abarcan categorías designadas y pueden eliminar los que abarcan múltiples categorías (Skinner et. al., 2003). Generar ítems sin referencia a un conjunto de dimensiones del afrontamiento claramente definido *a priori* proporciona poca seguridad de que los ítems resultantes representen una estructura factorial estable o generen medidas con una confiabilidad adecuada (Edwards & Baglioni, 1999). Así mismo, si se identifica que una categoría está marcada sólo por algunos pocos ítems, los investigadores pueden seleccionar o generar ítems adicionales para incrementar la probabilidad de que la categoría sea confiable y detectable empíricamente. Los investigadores también pueden estar más en sintonía con las diferencias sutiles entre las categorías que comparten características comunes y ser más capaces de seleccionar o generar ítems que las diferencien (Skinner et. al., 2003).

No obstante, justo como sucede con los análisis factoriales, la clasificación racional no ha convergido en un conjunto de categorías comunes. También produce una estructura simple de categorías. Ya que la clasificación se enfoca en determinar qué ítems pertenecen a qué categoría, no requiere una consideración de las relaciones entre categorías. Así, es común que la clasificación resulte en una lista de categorías (Skinner, et. al., 2003).

Otro problema es que una de las pocas bases para juzgar la validez es la confiabilidad interjueces, lo que distingue sólo si las categorías se pueden distinguir, pero no si éstas deben distinguirse (Skinner, et. al., 2003).

Como con los AFE, a menos que uno asuma que todos los *pools* de ítems contienen ítems que abarcan todas las categorías de afrontamiento básicas, los sistemas de categorías producidos por clasificación no se pueden considerar exhaustivos (Skinner, et. al., 2003).

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). La mejor aproximación para identificar formas de afrontamiento de primer orden involucra el uso de AFC (Skinner, et. al., 2003).

Los AFC son consistentes con una aproximación teórica y comúnmente se utilizan para mermar las desventajas de los AFE (Edwards & Baglioni, 1999).

La unidimensionalidad y distintividad de las categorías resultantes pueden ser examinadas (Skinner, et. al., 2003). Éste provee una evaluación más rigurosa y precisa de la supuesta estructura factorial (Edwards & Baglioni, 1999). El AFC es una mejora sobre los análisis exploratorios en términos de la claridad conceptual y la replicabilidad, y sobre la clasificación racional porque los conjuntos de categorías alternativos teóricamente plausibles pueden ser comparados empíricamente. Como sea, como con los análisis exploratorios, es difícil establecer exhaustividad (Skinner, et. al., 2003).

Por otro lado, los AFC confirman que las categorías incluidas son mutuamente excluyentes o están relacionadas, pero no evidencia relaciones más complejas entre éstas (Skinner, et. al., 2003).

En conclusión, las estrategias bottom-up no son en sí mismas suficientes para construir una taxonomía del afrontamiento (Skinner, et. al., 2003).

Mediante este método, Skinner, et. al. (2003) encontraron 400 formas de afrontamiento de primer orden. Esta lista representa el estado del campo en términos de las categorías de estrategias. En términos de las fortalezas, algunos autores han considerado que una de ellas es precisamente que estas taxonomías tienden a contener más categorías y son más predictivas del afrontamiento en situaciones específicas (Wong, et. al., 2006). Por otro lado, las categorías son buenos descriptores de las instancias del afrontamiento y algunas de ellas son relativamente más comunes. Vale la pena notar que las 18 formas de afrontamiento más comunes aparecen en escalas designadas para el uso con adultos y con niños, así como para los estresores de dominio específico y estresores generales (Skinner, et. al., 2003).

Wong, et. al. (2006) señalan que otra ventaja surge cuando el instrumento está basado en análisis factoriales de ítems de varios instrumentos, ya que los factores resultantes

tienden a ser mas estables y confiables internamente. Así, se suele observar una mayor invariancia factorial a través de las muestras (e.g. Endler & Parker, 1990).

Sin embargo, el número absoluto de etiquetas de categorías es en cierta medida inquietante. Además, las definiciones precisas de las categorías usualmente no están disponibles y algunas etiquetas de categorías de segundo orden (e.g. aproximación) son usadas para referirse a categorías de primer orden (e.g. solución de problemas) (Skinner et. al., 2003).

El problema de la falta de claridad también se puede ver reflejado desde el nivel de ítem. Por ejemplo, en ocasiones los ítems describen un acto sin indicar completamente porqué se lleva a cabo, i.e. las respuestas de afrontamiento que se describen en cada ítem pueden tener diferentes implicaciones dependiendo de cuál es el motivo que guía dicha respuesta (Carver et. al., 1989).

Más de 150 categorías aparecen en sólo un sistema; de éstas, cerca de 40 no tienen su homólogo en ningún otro (Skinner et. al., 2003).

En sí misma, la lista no revela nada sobre las relaciones entre categorías. Como sea, las categorías están relacionadas entre sí. Algunas parecen sinónimos, otras parecen estar cercanamente relacionadas y otras parecen opuestos (Skinner et. al., 2003).

Por otra parte, cuando los instrumentos se derivan de análisis factoriales de una muestra específica con un estresor específico no se pueden generalizar a otras muestras y estresores (Wong et. al., 2006).

Skinner et. al. (2003) argumentan que una parte importante de crear una estructura del afrontamiento es identificar un conjunto de categorías de segundo orden que refleje y ordene las distinciones fundamentales subyacentes a las categorías de primer orden. Una prueba de la amplitud de cualquier sistema de segundo orden es si éste puede acomodar las múltiples categorías de primer orden identificadas como pertenecientes al dominio del afrontamiento. Es útil conceptualizar cómo estas formas de afrontamiento median las relaciones entre el estrés y el funcionamiento.

3.3.2 Las aproximaciones deductivas.

Las aproximaciones top-down toman categorías de segundo orden (e.g. aproximación vs evitación) para organizar múltiples categorías de primer orden (Skinner et. al., 2003).

Tobin, Holroyd, Reynolds & Wigal (1989) reportaron que los investigadores apenas empezaban a relacionar las dimensiones de orden superior a las estrategias de afrontamiento específicas que han sido el foco de investigación en la mayoría de los estudios.

El número de las distinciones de orden superior propuestas es sorprendentemente pequeño, sobre todo comparado con la lista de 400 categorías de orden inferior. El primer conjunto de distinciones se refiere a las funciones del afrontamiento. El segundo a las características topológicas que pueden ser usadas para caracterizar formas de afrontamiento (e.g. activo, pasivo, cognitivo y conductual); la más común es aproximación vs evitación. El tercer conjunto incluye aquellos que sugieren tipos de acción de orden superior, el más común es control primario vs control secundario (Skinner et. al., 2003).

Distinciones Funcionales. Parten de las funciones del afrontamiento para clasificar las formas de afrontamiento de bajo orden. Lo más común es el afrontamiento enfocado en el problema vs en la emoción, que es la distinción establecida por Lazarus y Folkman (1991). Sin embargo, las funciones no revelan nada concreto acerca de las consecuencias de las categorías de orden superior, i.e. cuáles serán los efectos cuando esa forma de afrontamiento sea utilizada con un cierto estresor, en una situación específica y en un tiempo particular (Skinner et. al., 2003).

Skinner et. al. (2003), argumentan que es un error usar funciones singulares como categorías de orden superior. Tres argumentos en apoyo a esta posición vienen directamente de los primeros tres criterios de una buena taxonomía que se mencionaron previamente. Como categorías, éstas no son conceptualmente claras, mutuamente excluyentes o exhaustivas. Por último, las formas de afrontamiento no son funciones, son tipos de acción que tienen funciones. Ningún tipo de acción típicamente sirve más de una función. Sin embargo, un análisis de las funciones del afrontamiento

es esencial para determinar la homogeneidad funcional y la distintividad de las familias de afrontamiento (Skinner et. al., 2003).

Distinciones topológicas. Un segundo conjunto de distinciones se ha utilizado para describir los modos o métodos de afrontamiento, esencialmente identificando características topológicas por las que las categorías de bajo orden pueden ser distinguidas. En general, las distinciones topológicas son importantes para generar miembros dentro de una familia. Algunas comunes son activo vs pasivo y conducta vs cognición; sin embargo, la distinción topológica más común es aproximación vs evitación (e.g. Amirkhan, 1990).

En el núcleo de esta distinción está el contraste entre las formas de afrontamiento que acercan al individuo con la situación estresante (aproximación), contra formas de afrontamiento que permiten al individuo retirarse (evitación). La mayoría de los teóricos coinciden en que la característica clave de esta distinción es la orientación de la atención del individuo. Ambos son procesos de afrontamiento complementarios y, conforme se lidia con situaciones excedentes, las personas pueden (y usualmente lo hacen), ir de una a otra repetidamente. En general, solución de problemas y búsqueda de apoyo son consideradas las estrategias típicas de aproximación; mientras que la descarga emocional y el escape son consideradas estrategias típicas de evitación (Skinner et. al., 2003).

Dos problemas obvios con esta distinción son que a) las definiciones no son claras y b) como conjunto, ambas no son exhaustivas. El problema subyacente al uso de aproximación vs evitación es que estas dos categorías combinan múltiples dimensiones. Por ejemplo, las categorías prototípicas de aproximación, solución de problemas y acción directa, tienen en común que están orientadas hacia el estresor, pero también que son activas y emocionalmente constructivas. Esto puede explicar porqué otras respuestas activas y emocionalmente positivas, tales como la búsqueda de apoyo o guía, puedan ser mal calificadas como aproximación, a pesar de que están orientadas lejos del estresor. También puede explicar porqué otras estrategias de aproximación que son más pasivas, como las observación o acomodación, son constantemente pasadas por alto. Finalmente, esta combinación también explica

porqué las estrategias de aproximación (activas o pasivas) que tienen un tono emocional negativo, como la rumiación o agresión, han sido rutinariamente excluidas de las formas de afrontamiento de aproximación. Las categorías prototípicas, escape o retirada, están orientadas lejos del estresor, pero son también activas y cargadas negativamente. Esto puede explicar porqué otras categorías iguales, como la externalización, han sido mal calificadas como estrategias de evitación, a pesar de que su enfoque es hacia el estresor, y porqué las estrategias de evitación positivas, como la búsqueda de apoyo y enfocarse en lo positivo, han sido excluidas de las formulaciones de evitación (Skinner et. al., 2003).

Por otro lado, dentro de esta distinción todas las categorías de orden inferior son multidimensionales. Estos autores concluyen que usar cualquier dimensión singular como una categoría de orden superior conduce, ya sea a la exclusión de formas de afrontamiento de bajo orden importantes o a un conjunto de categorías de bajo orden funcionalmente heterogéneo. Sin embargo, mantener distinciones topológicas dentro de las familias es importante para abordar aspectos del desarrollo, contextuales y de intervención. Respecto al desarrollo, por ejemplo, las estrategias cognitivas pueden reemplazar o guiar estrategias conductuales dentro de la misma familia.

Distinciones de tipos de acción. El tercer y más importante conjunto de distinciones de orden superior para Skinner et al. (2003) son las que contribuyen a la identificación de tipos de acción, lo que se refiere a la noción de “esquema de acción”, que incorpora a la conducta, pero también requiere consideración simultánea de las emociones, atención y metas del individuo. Las teorías de la acción están basadas en la idea de que la unidad natural de análisis para conceptualizar las transacciones entre las personas y sus contextos sociales no es la conducta, si no la acción. La idea clave es que las metas y las emociones energizan y dirigen la atención y conducta, y que el contexto (incluyendo el social) responde. Las acciones describen programas motores flexibles e integrados con patrones de conductas, atención y emoción característicos, organizados de acuerdo a sus metas, las cuales son ensambladas y desplegadas en respuesta a la apreciación de las demandas actuales internas y externas. Esto las hace especialmente útiles para los teóricos del afrontamiento para caracterizar las instancias del

afrontamiento, que son consideradas transacciones con el contexto que involucran no sólo el comportamiento, si no también la emoción, atención y metas.

Según estos autores, los tipos de acción son clases de acción de orden superior. Incluyen un rango de acciones, tienen un patrón de características topológicas y emoción; e.g. en la búsqueda de proximidad, la característica definitoria es la raíz de la tendencia de acción o la motivación subyacente a las acciones: son todos intentos para traer a la persona en contacto con una figura de apego. Dentro del campo del afrontamiento, la distinción mas común entre tipos de acción es control primario vs secundario y asimilación vs acomodación.

Para Skinner et. al. (2003) la construcción de una tipología de acción es el paso crítico para identificar una estructura de afrontamiento de orden superior; ya que las acciones juegan un papel clave para construir el espacio conceptual entre las instancias del afrontamiento y los procesos adaptativos: la construcción de la acción refleja la organización de los componentes básicos de las instancias del afrontamiento (i.e. fisiología, comportamiento, emoción, atención y metas) durante los eventos estresantes y sugiere potenciales vínculos a los procesos adaptativos. Hay varios tipos de distinciones para identificar categorías de acción de orden superior, a saber: Afrontamiento de control primario vs secundario (o asimilación vs acomodación); Distinciones sociales; Respuestas al estrés voluntarias vs involuntarias y formas de afrontamiento de “malas noticias” vs “buenas noticias”.

En suma, estos autores recomiendan integrar ambas aproximaciones para generar una estructura del afrontamiento que refleje realmente el espacio y la relación entre las instancias del afrontamiento y los procesos adaptativos que median entre el estrés y sus efectos a largo plazo en la salud y el funcionamiento físico y mental. Sugieren que las mejores categorías de orden superior son los tipos de acción.

Combinando ambas aproximaciones, inductiva y deductiva, se puede generar un sistema jerárquico de categorías multidimensionales de orden superior, que se puede probar usando análisis confirmatorios jerárquicos; algunos sistemas de este tipo han propuesto conjuntos de tipos de acción de orden superior como taxonomías de

afrontamiento. Haciendo una comparación de 6 sistemas de categorías jerárquicos (4 empíricos y 2 racionales, ver Tabla 1 para algunos ejemplos), y tomando en cuenta también la revisión completa de categorías, Skinner et. al. (2003) extrajeron 13 familias potenciales de la estructura de afrontamiento, de las cuales 5 resultaron claramente familias nucleares: solución de problemas, búsqueda de apoyo, evitación, distracción y reestructuración cognitiva positiva. Cuatro más aparecieron como candidatos fuertes: rumiación, desesperanza, aislamiento social y regulación emocional. Tres aparecieron con menos frecuencia, pero aún así merecen atención: búsqueda de información, negociación y oposición. Y una última, delegar, apareció sólo en una sistema y sólo se ha estudiado en niños. Estas trece familias cubren gran parte de la gama de formas de afrontamiento que se han estudiado y el último paso para crear la estructura del afrontamiento es especificar las relaciones entre éstas. Finalmente, se necesita conectar estas familias a los procesos adaptativos, lo cual se basa en la asunción de que el repertorio de respuestas humanas al estrés está moldeado por la evolución, i.e. los humanos tienen la capacidad de detectar amenazas para su seguridad y cuentan con los sistemas bioconductuales que coordinan sus respuestas a esas amenazas. Desde esta perspectiva, las categorías de orden superior son categorías de acción naturales que han evolucionado para lidiar con una variedad de amenazas (Skinner et. al., 2003).

Sin embargo, es una realidad que a pesar de recomendaciones y perspectivas como éstas, la falta de un consenso sobre las dimensiones del afrontamiento aún permanece e impacta no sólo en el estudio del afrontamiento en adultos, si no en el referente a niños y adolescentes también. Por ejemplo, se ha comprobado que los modelos de las distinciones entre *enfocado en el problema* y *en la emoción* o entre *aproximación* y *evitación* no reflejan adecuadamente la estructura del afrontamiento en los jóvenes (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Y Wadsworth, 2001).

Hablando en específico de la evaluación del afrontamiento infantil es importante recordar del Capítulo II que hay aspectos de éste que se tratan diferenciadamente del afrontamiento en adultos, dadas las diferentes características de cada grupo. Por lo

tanto, ahora se hablará concretamente de lo que atañe a la evaluación del afrontamiento en niños.

3.4 Evaluar afrontamiento en niños

Si la evaluación del afrontamiento en general ha mostrado ser una tarea complicada, hacerlo en población infantil representa un reto aún más difícil. Algunos autores (e.g. Compas et al., 2001) consideran que muchos de los problemas en el campo radican en la falta de claridad y consenso acerca de cuál es la naturaleza del afrontamiento durante la niñez y adolescencia.

Como se mencionó en el capítulo II, el afrontamiento infantil está caracterizado por variables como el desarrollo biológico, psicológico y social; por lo que al desarrollar medidas de afrontamiento para niños se deben tomar en cuenta todas estas intervinientes.

Es importante recordar que el éxito de una estrategia depende de la persona y de la demanda, por lo que una estrategia que es efectiva para los adultos, puede no ser viable para un niño y viceversa. El diferenciar la forma de afrontamiento de los niños de la de los adultos es importante para fines tanto teóricos (al proporcionar información sobre la naturaleza de la respuesta humana al estrés y su evolución a lo largo del ciclo vital), como prácticos (al diseñar intervenciones sobre estrés apropiadas a la edad) (Amirkhan & Auyeung, 2007).

3.4.2 ¿Qué implica evaluar afrontamiento en la etapa de desarrollo infantil?

A pesar de que existe un consenso acerca de que el desarrollo moldea el proceso de afrontamiento, no ha surgido evidencia empírica suficiente acerca de cómo el afrontamiento evoluciona a través del ciclo vital, los cambios transitorios que se suceden en las distintas etapas de desarrollo (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011) o investigación que compare el afrontamiento de los niños con el de los adultos (Amirkhan & Auyeung, 2007).

Compas et al. (2001) mencionan que un primer paso importante para examinar la información que poseemos sobre el afrontamiento en niños y adolescentes es analizar las diferentes conceptualizaciones y definiciones que existen del afrontamiento infantil. Estos autores consideran que se necesita una definición que considere la naturaleza del proceso de desarrollo y que diferencie al afrontamiento de otras respuestas al estrés, ya que la utilidad de la definición depende de su especificidad. En relación a esto, Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) consideran que el marco conceptual del desarrollo contempla al afrontamiento como un conjunto de procesos adaptativos que pueden disminuir o aumentar los efectos del riesgo o la adversidad, más generalmente, en el desarrollo de la competencia o la disfunción. Dicho marco conceptualiza al afrontamiento como “la regulación *bajo estrés*”, lo que permite establecer un puente con el estudio de otras áreas de regulación (e.g. emocional, conductual, atencional, autocontrol, etc.), y así identificar puntos de referencia en el desarrollo del afrontamiento. Según estos autores todas las formas de afrontamiento en una familia sirven las mismas funciones adaptativas, pero el cómo se puedan expresar está decisivamente marcado por las capacidades del desarrollo. Por ejemplo, el *escape* puede expresarse abandonado la escena sólo cuando el niño es capaz de moverse por sí mismo.

Para Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) desentrañar la línea de desarrollo del afrontamiento permitirá que los investigadores identifiquen cuáles son las vías por las cuales los niños pueden adquirir recursos sólidos que les permitan lidiar constructivamente con los desafíos, obstáculos, fallas y pérdidas a las que se enfrentan y, en consecuencia, proveer a los terapeutas con una guía sobre los cambios en el afrontamiento a los que se deben enfocar. A su vez, al especificar el perfil de formas de afrontamiento que se deben evaluar en las diferentes edades, se podrían resolver ciertas interrogantes acerca de la medición y se proporcionaría una base para otros estudios acerca de los desarrollos que subyacen (e.g. en los procesos neurofisiológicos, cognitivos, emocionales atencionales o sociales) a los cambios en el afrontamiento; además de integrarse con el estudio de otras áreas de desarrollo infantil.

Existen diferentes puntos de referencia que se pueden tomar para analizar las diferencias en el afrontamiento durante el desarrollo. Por ejemplo, para Amirkhan y Auyeung (2007) aún no está claro si las diferencias en las formas de afrontar son *absolutas* (si los niños utilizan formas de afrontar que los adultos no y viceversa) o *relativas* (si ambos usan estrategias similares pero en diferentes grados). Por otro lado, Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) plantean que un problema para identificar las tendencias de la edad es que existen dos posibles cambios del desarrollo que se pueden observar: por un lado, hay un aumento en las *capacidades* de afrontamiento y, por otro lado, hay mejoras en el *despliegue* de estrategias específicas. En combinación, estas dos tendencias implican que los niños y los adolescentes pueden disminuir el uso de estrategias que son cada vez más capaces de desplegar, a medida que sean más autosuficientes y discriminen qué estrategias son más eficaces para enfrentar diferentes tipos de estresores.

Respecto a la estructura del afrontamiento infantil, Compas et al. (2001) han encontrado tres tipos de dimensiones que han convergido en diferentes estudios: la primera involucra un tipo de afrontamiento activo con el que se pretende conseguir cierto grado de control personal sobre los aspectos estresantes del ambiente y las emociones que se experimentan, a ésta dimensión se le ha nombrado *afrontamiento activo* o *afrontamiento de control primario*; la segunda implica esfuerzos de afrontamiento para adaptarse a la situación, principalmente a través de métodos cognitivos de aceptación, replanteamiento o distracción a través de pensamientos positivos o actividades, a ésta se le ha nombrado *afrontamiento de acomodación, distracción* o *afrontamiento de control secundario*; una tercera dimensión involucra respuestas de afrontamiento dirigidas a evitar o desengancharse del estresor o las emociones, a éste se le ha etiquetado como *evitación, afrontamiento pasivo* o *afrontamiento de desenganche*.

Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) hacen algunas recomendaciones para la investigación sobre el desarrollo del afrontamiento, en primer lugar, acerca del diseño mencionan que una recomendación clave es coordinar con más cuidado la selección de los grupos de edad y las brechas entre éstos con los estresores específicos y las familias de afrontamiento que se examinan. Por ejemplo, si el foco es de la infancia

tardía a la adolescencia temprana se debe evaluar una variedad mas amplia de estrategias cognitivas además, y separadamente de, las estrategias conductuales, así como distinguir las situaciones que son controlables o susceptibles de escape de las que no. También sería fructífero evaluar cómo los niños cambian entre formas de afrontamiento conductuales y cognitivas dentro de la misma familia y entre familias. El cambio de los 10 – 12 años puede ser una ventana especialmente informativa para detectar aumento de flexibilidad y diferenciación en el uso de estrategias.

Acerca de la selección de los estresores y dominios, mencionan que para tener una imagen mas clara de las diferencias y cambios en el desarrollo es necesario considerar los estresores a los que los niños se enfrentan cuando formulan sus respuestas de afrontamiento. Por un lado, si a los niños se les pregunta acerca de estresores específicos o se les observa en situaciones particulares, entonces los investigadores pueden analizar si los niños prefieren la familia de afrontamiento que se ajusta mejor para lidiar con esa clase de estresor o si usan formas de afrontamiento mas avanzadas de la familia apropiada. Por otro lado, si los investigadores estudian estresores auto-identificados, se deben enfocar en la emergencia de nuevas formas de miembros de las diferentes familias que se pueden usar para lidiar con estresores no especificados, buscando así cambios mas generales en las formas de afrontar, e.g. de formas interpersonales a individuales de los 5 – 7 y de formas conductuales a cognitivas durante la infancia tardía. Sin embargo, esta última estrategia puede interferir con la detección de diferencias de desarrollo, ya que si los niños reportan el afrontamiento de situaciones específicas es difícil determinar si los cambios por edad se dan por el desarrollo o por el tipo de estresor.

Haciendo una revisión para comparar el afrontamiento *absoluto* de niños con el de adultos, Amirkhan y Auyeung (2007) encontraron que ambos grupos utilizan las mismas estrategias. Sin embargo, en cuanto a diferencias *relativas* los resultados han sido contradictorios. Relacionado a esto, Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) sugieren que aparte de documentar la edad a la que aparecen por primera vez formas de afrontamiento específicas y examinar las diferencias en el nivel promedio de cada una,

sería mas informativo analizar las diferencias de desarrollo en la estructura de afrontamiento.

3.4.2 *¿Cómo se ha medido el afrontamiento en los niños?*

Los instrumentos psicométricamente adecuados y estandarizados son esenciales para la práctica clínica y el desarrollo de la teoría. Sin embargo, precisamente un problema con la construcción de instrumentos en esta área radica en que la teoría sobre afrontamiento infantil continúa desarrollándose. Compas et al. (2001) incluso han puesto sobre la mesa la interrogante de si es posible medir el afrontamiento de forma válida y confiable en el curso del desarrollo durante la niñez y la adolescencia.

Para la evaluación del afrontamiento en niños se han utilizado medidas proyectivas, entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, escalas observacionales, cuestionarios de autoinforme (los cuales han sido el foco de atención en este trabajo) y reporte de otros significativos, como padres, maestros y pares (Compas et al., 2001; Knapp et. al., 1991). El que los niños preescolares recurran casi exclusivamente a estrategias conductuales deja claro porqué es prevalente el uso de métodos observacionales en estudios con niños pequeños, pero es raro en niños mayores cuando las estrategias cognitivas son también prominentes (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Los cuestionarios de autoinforme presentan grandes ventajas, sobre todo en cuanto a su alcance, dada su facilidad de aplicación la cual permite obtener información de muestras numerosas a un bajo costo. Morales (2008) clasificó a este tipo de instrumentos según tres categorías:

Afrontamiento general: En esta categoría se incluyen aquellos cuestionarios que evalúan una serie de estrategias de afrontamiento ante una amplia gama de estresores o experiencias estresantes, soliendo arrojar una puntuación total, sin diferenciar factores.

Afrontamiento específico: Con esta clasificación se recogen aquellos instrumentos que evalúan estrategias de afrontamiento específicas por

situación o problemas específicos. Algunos de estos instrumentos arrojan puntuaciones factoriales.

Afrontamiento en muestras especiales: donde se incluyen aquellos cuestionarios que evalúan afrontamiento en niños o niñas que se caracterizan especialmente, dejando de pertenecer a la norma, bien por sufrir enfermedades crónicas (epilepsia, asma, diabetes), divorcio de los padres, y otras caracterizaciones. (p. 69-70)

La mayoría de las medidas de afrontamiento desarrolladas exclusivamente para niños se componen por factores que tienen su contraparte en instrumentos para adultos. De hecho, muchas de éstas se han construido retomando ítems de las escalas para adultos, por lo que parece lógico que se obtengan escalas de tipo de adultos; sin embargo, otras medidas que usan ítems generados por los niños han producido factores similares. Por estas razones, Amirkhan y Auyeung (2007) (a diferencia de un gran número de autores en el área del afrontamiento infantil) consideran que no debería haber motivo para no utilizar las mismas medidas que se utilizan en adultos con los niños, adecuando el lenguaje y las características del instrumento para esta población. Llevando esto a cabo, estos autores compararon el tipo y grado de afrontamiento en diferentes grupos de edad (desde los 9 hasta los 70 años), encontrando que los grupos de niños, jóvenes y adultos formaban los mismos factores (i.e. búsqueda de apoyo, solución de problemas y evitación) al aplicarles la misma versión de un instrumento adaptado para niños, lo que mostró que todos los cohortes usaban el mismo *tipo* de afrontamiento, i.e. no hubo diferencias *absolutas* en el afrontamiento de niños, jóvenes y adultos. Por otro lado, respecto al *grado* de afrontamiento por edad, encontraron diferencias *relativas* en los diferentes grupos, con un decremento en el uso de *evitación*, un aumento (aunque no lineal) en *solución de problemas* y ninguna diferencia en la *búsqueda de apoyo*.

Éstos autores encontraron que las diferencias en el afrontamiento durante el desarrollo son más una cuestión de frecuencia de uso que de un tipo de estrategia empleada. Plantean que para medir el *tipo* de afrontamiento se necesitan múltiples y diferentes medidas que estén adaptadas a las estrategias de cada grupo de edad; sin embargo,

para medir el *grado* de afrontamiento se necesita una sola medida que se pueda usar a través de los grupos de edad, ya que el tipo de estrategia es el mismo. Así, consideran que ya que las diferencias en el afrontamiento son relativas y no absolutas sería más conveniente para las intervenciones enfocarse en realizar cambios dentro de las estrategias preferidas para cada edad, en lugar de promover un cambio radical de estrategia, por ejemplo, a un niño que utiliza una respuesta de evitación desadaptativa se le puede enseñar un modo de evitación alternativo más adaptativo, en lugar de insistir en prescindir por completo de la evitación.

Es importante mencionar que la evaluación en niños tampoco se exenta de los problemas de variabilidad en el uso de medidas y debilidades psicométricas que no permiten la adecuada comparación de resultados. Respecto a los ítems, algunos problemas que se han presentado en los cuestionarios de autoinforme implican falta de claridad y especificidad (e.g. que un solo ítem contenga varias categorías de afrontamiento), de reconocimiento de las metas del afrontamiento y las estrategias (e.g. que diferentes ítems impliquen la misma meta) y el traslape entre las estrategias enfocadas en la emoción y síntomas de psicopatología (e.g. en ítems del tipo “llorar”, “aventar cosas”). Por otro lado, está el asunto que ya se discutió previamente de los diversos factores que se han obtenido con AFE, incluso de las mismas medidas. Otro problema radica en que los instrumentos muchas veces no diferencian entre evitación y distracción, las cuales se ha comprobado que conducen a diferentes consecuencias (Compas et al., 2001). Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) también han reportado que pocas medidas de afrontamiento incluyen la negociación en su perfil de estrategias.

Compas et. al. (2001) sugieren que cuando se quiera comparar resultados de investigaciones que utilizaron diferentes instrumentos, aunque las escalas que los conforman tengan el mismo nombre, se deben revisar los ítems que componen dichas escalas o factores, ya que éstos varían ampliamente de una escala a otra. También mencionan que muy pocas escalas incluyen ítems que evalúan estrategias enfocadas en la emoción que involucren la regulación o modulación de las emociones, y hasta que no se satisfaga esto, no se podrá entender la relación entre el afrontamiento enfocado en la emoción y el ajuste psicológico.

Para Amirkhan y Auyeung (2007) la contradicción en los resultados de diferentes investigaciones se debe, entre otras cosas, al uso de una aproximación racional (ya que las definiciones de las formas de afrontamiento están definidas *a priori* por cada investigador) o a una escasa validez ecológica. Sin embargo, Compas et al. (2001) mencionan que para un mejor abordaje del afrontamiento es necesaria la investigación tanto naturalista, como de laboratorio, la cual permite tener condiciones más controladas y evaluar aspectos que no se pueden apreciar con la observación en escenarios naturales o con la aplicación de instrumentos de autoinforme.

Amirkhan y Auyeung (2007) sugieren que se debe utilizar un diseño longitudinal para evaluar afrontamiento. Esto también es apoyado por Compas et al. (2001), quienes además insisten en el uso de otros métodos de obtención de información, como el reporte de otros (e.g. los padres), que complementa la información de los autoinformes. Estos autores también hacen referencia a que se debe tomar en cuenta la dimensión en la que los niños se están basando para indicar qué tanto utilizan una estrategia, ya que para responder a esto ellos pueden tomar como referencia la frecuencia, duración, esfuerzo requerido, etcétera.

Habiendo revisado algunos aspectos sobre la evaluación del afrontamiento en niños y cómo ésta se instrumenta, en especial mediante los cuestionarios de autoinforme, se hablará ahora de los dos que fueron utilizados para este trabajo, ya que es importante contar con el antecedente de los instrumentos que son el interés primario para esta investigación de validez concurrente.

3.4.3 Escala de Afrontamiento en Niños (EAN) (Morales et al., 2012)

La EAN surgió como parte de un proyecto de tesis doctoral desarrollado en la Universidad de Málaga, España por Morales (2008) y dirigido por Trianes. Como Morales (2008) menciona, este instrumento “pertenece al grupo de los que pretenden evaluar el afrontamiento dentro de problemas específicos [...] evalúa afrontamiento ante problemas cotidianos con los iguales, escolares, familiares o de salud, es decir, eventos de bajo impacto y alta frecuencia.” (p. 70).

De este instrumento se obtuvieron sus componentes factoriales y evidencias de fiabilidad (consistencia interna y fiabilidad test-retest) y validez (convergente y predictiva).

En su primer versión, la escala llevó por nombre “ESAN: Estrategias situacionales de afrontamiento en niños y niñas” y pretendía valorar el tipo de estrategias de afrontamiento del estrés en relación con cuatro tipos de estresores: escolar, familiar, relaciones con los iguales y salud. Posteriormente fue presentada por Morales et al. (2012) como Escala de Afrontamiento para Niños (EAN).

En la primera versión de este instrumento se elaboró un formato de preguntas abiertas donde se les pidió a 10,000 niños que respondieran qué harían para afrontar cuatro problemas cotidianos del contexto familiar, relacionado con la salud, escolar y/o social, pudiendo responder más de una estrategia para cada problema. Posteriormente, de esta muestra se seleccionaron 966 casos que sólo respondieron una estrategia por problema, asumiendo que ésta era preferida de forma absoluta. Estas respuestas fueron categorizadas por dos observadores obteniendo una correlación de $r=.67$. Estas categorías, que se obtuvieron empíricamente, se redujeron a 10 y se formularon de acuerdo a la literatura. Éstos 10 ítems conformaron cada uno de los cuatro problemas de la ESAN, siendo 40 ítems en total referidos al afrontamiento de sucesos ocurridos en los últimos doce meses. Se responde con un formato tipo likert con las opciones: Nunca, Algunas veces, Muchas veces (formato que se mantuvo hasta la última versión). En esta versión se incluyó además la opción de emitir una respuesta abierta en el caso de que hubiera una respuesta que no se encontraba entre las opciones.

Los problemas específicos dentro de los que se contextualizaron las respuestas son: “Cuando hay algún problema en casa” (área familiar), “Cuando tengo problemas con las notas” (área escolar), “Cuando me pongo enfermo y tengo que ir al médico” (área de la salud), “Cuando tengo problemas con algún compañero de clase” (área social).

Las diez estrategias que se evalúan en esta versión del instrumento con sus definiciones son las siguientes:

I. “Solución activa” (estrategias destinadas a buscar y aportar soluciones al problema que puedan reducir el estrés mediante cambios en la situación estresante tras concentrarse en resolver el problema considerando las distintas opciones de solución);

II. “Apoyo social” (ítems que se refieren a la búsqueda de apoyo emocional de otras personas: inclinación a compartir los problemas con los demás y conseguir ayuda para afrontarlos);

III. “Búsqueda de información y guía” (estrategias que buscan aumentar la información, recabar consejos y recomendaciones de otras personas tras dar a conocer a los demás el problema planteado);

IV. “Emoción” (respuesta que supone un único contenido relativo a la manifestación de una emoción: “Me siento triste,” “Me preocupo mucho”, etcétera);

V. “Evitación cognitiva” (respuesta que supone el esfuerzo consciente por negar o desentenderse del problema pensando en otra cosa);

VI. “Evitación conductual” (estrategias destinadas a la evitación del problema a través de acciones /conductas para retirarse de la situación estresante tales como: “Me voy a otro sitio,” “Me voy a hacer deporte,” “Me voy a jugar,” etcétera);

VII. “Reevaluación positiva” (que incluye aquellas estrategias que tras reevaluar la situación hacen pensar que no va a pasar nada y que las cosas podrían ser mejor una vez afrontado el problema);

VIII. “Pasividad” (que incluye respuestas que implican la ausencia de acción; concretamente estaría definida por las respuestas: “No hago nada,” “Me agunto,” “Me da igual” y “No puedo hacer nada para mejorar”);

IX. “Conductas agresivas” (aquellas estrategias que supongan agresión tanto física como verbal hacia los demás);

X. “Ocultación del problema” (respuesta que supone la tendencia a impedir que los demás conozcan el problema: “Me guardo mis sentimientos,” “Lo mantengo en secreto”). (Morales, 2008, p. 179-181)

En su tesis doctoral, Morales (2008) realizó análisis factoriales de componentes principales descriptivos con rotación Oblimin para analizar la estructura factorial del inventario y explorar su grado de estabilidad. Realizó cuatro análisis factoriales, uno por cada problema o situación (bajo la suposición de que los factores compuestos por estrategias de afrontamiento están relacionados entre sí), con la justificación, por un lado, de la concepción del afrontamiento como específico del problema y, por otro lado, de que la heterogeneidad de los cuatro problemas que se presentan impide su participación en un único análisis de componentes principales, ya que los contenidos de este tipo de análisis deben presentar significados compartidos o guardar relaciones entre sí.

En las cuatro situaciones se obtuvo una estructura factorial similar de cuatro factores: *Solución activa*, compuesto por Solución activa, Reevaluación positiva, Búsqueda de información y Apoyo social; *Afrontamiento improductivo*, compuesto por Conducta agresiva (ésta no fue significativa en la situación *Problema con los padres*) y Ocultación del problema; *Evitación*, compuesto por Evitación cognitiva y Evitación conductual; y *Emoción*, compuesto por Emoción y Pasividad (ésta sólo fue significativa en la situación *Ir al médico*). Éstos 16 factores explicaron más de la mitad de la varianza total.

También realizó la fiabilidad test-retest con una submuestra de 150 niños a los tres meses de la primera aplicación, obteniendo correlaciones significativas en las escalas y en la puntuación total de cada situación. Además, hizo pruebas de validez convergente y predictiva mediante correlaciones y análisis de regresión con otros instrumentos que miden afrontamiento, estrés autopercebido y síntomas psicopatológicos, obteniendo correlaciones significativas congruentes entre diferentes factores.

La última versión presentada de la EAN se realizó en un estudio donde se presentaron sus propiedades psicométricas. En dicho estudio Morales et al. (2012) reportaron haber piloteado el instrumento para “detectar posibles dificultades de comprensión debidas a la redacción de los ítems, las cuales fueron subsanadas” (p. 476), por lo que la redacción de los ítems difiere de la primera versión en algunos aspectos. Realizaron un análisis factorial confirmatorio, pruebas de fiabilidad a través de la consistencia interna y test-retest y evidencias externas de validez a través de la relación de los factores de la EIA con la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y con los factores Síntomas emocionales, Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal y Triada estrés-ansiedad-depresión del Sistema de Evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC).

Respecto al análisis factorial confirmatorio se realizó a partir de la matriz de correlaciones policóricas con el procedimiento Robusto Máxima Verosimilitud, ajustándose a un modelo de nueve factores de primer orden (Indiferencia, Conducta agresiva, Reservarse el problema para sí mismo, Evitación cognitiva, Evitación conductual, Solución activa, Comunicar el problema a otros, Búsqueda de información y guía, y Actitud positiva) agrupados en dos factores de segundo orden (Afrontamiento improductivo y Afrontamiento centrado en el problema). Para evaluar el ajuste del modelo se seleccionaron los índices Chi-cuadrado de Satorra-Bentler, Índice de ajuste comparativo e índice de ajuste no normado y el error cuadrático medio de aproximación. Todos los parámetros estimados del modelo fueron significativos ($p < .05$), excepto el ítem de evitación cognitiva en el problema relacionado con la salud, por lo que se eliminó (Morales et al., 2012). Es importante mencionar que este instrumento difiere del que se presenta en la tesis de Morales (2008) en que no se incluyen los ítems que pertenecían a la estrategia Emoción de esa primera versión, por lo que se asume que el AFC se realizó con 36 ítems. Así, el modelo final incluye 35 ítems y todos los índices de ajuste se encuentran en los márgenes aceptados y los valores de los parámetros son estadísticamente significativos (ver Apéndice B).

Respecto a la fiabilidad se obtuvieron coeficientes alpha de Cronbach que oscilan entre .52 y .85, y de fiabilidad de rho entre .54 y .87 para todos los factores, menos uno

(evitación conductual, con .41 y .44 respectivamente). Los valores más altos se ubicaron en los factores de segundo orden.

Respecto a la validez, mostraron una correlación estadística teóricamente congruente (sólo se interpretaron correlaciones significativas superiores a .20, dado que el número de participantes fue elevado) en las siguientes escalas: los factores improductivos de la EAN con los factores del IECI (excepto Evitación cognitiva) y con los factores del BASC (excepto Indiferencia, que sólo correlaciona con Desajuste escolar, Evitación conductual que no correlaciona con la Triada estrés-ansiedad-depresión y evitación cognitiva que no correlaciona con ningún factor). El factor Reservarse el problema de la EAN con Afrontamiento improductivo de la ACS. Sobre las estrategias positivas de la EAN, éstas correlacionaron con los factores Afrontamiento centrado en el problema y Afrontamiento en relación a los demás de la ACS y Solución activa correlacionó con Ajuste personal del BASC. En el mismo sentido correlacionan los dos factores de segundo orden.

Así, la EAN se presenta en su versión final como un instrumento para evaluar afrontamiento cotidiano y específico a la situación en niños de 9 a 12 años que arroja once puntuaciones, 9 de ellas referidas a las estrategias de afrontamiento en cuatro diferentes contextos (familiar, salud, tareas escolares y relaciones sociales) que se obtienen con la suma de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a cada una de esas estrategias codificados como 1 (nunca), 2 (algunas veces) y 3 (muchas veces); y 2 puntuaciones globales: Afrontamiento centrado en el problema, que se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en los factores Solución activa, Comunicar el problema a otros, Búsqueda de información y guía, y Actitud positiva; y Afrontamiento improductivo, que se obtiene con la suma de las puntuaciones obtenidas en los factores Indiferencia, Conducta agresiva, Reservarse el problema para sí mismo, Evitación cognitiva y Evitación conductual.

La descripción de las estrategias (factores de primer orden) es la siguiente:

Solución activa: ítems 3, 10, 19 y 28. Puntuaciones altas son indicativas de que se intenta solucionar el problema utilizando todos los medios disponibles.

Comunicar el problema a otros: ítems 4, 15, 22 y 31. Refleja si se utiliza la comunicación con otras personas (e.g., familiares, amigos/as, profesores/as, etc.) para solventar el problema.

Búsqueda de información y guía: ítems 5, 12, 20 y 27. Indica si se pide consejo a otras personas (e.g., familiares, amigos/as, profesores/as, etc.) sobre la forma de actuar.

Actitud positiva: ítems 8, 14, 25 y 34. Puntuaciones altas indican que el escolar piensa que el problema se va a solucionar.

Indiferencia: ítems 1, 13, 18 y 33. Refleja una actitud de indiferencia hacia el problema.

Conducta agresiva: ítems 7, 16, 24 y 32. Indica la utilización de conductas de tipo agresivo, como peleas o discusiones, como reacción al problema.

Reservarse el problema para sí mismo: ítems 9, 17, 26 y 30. Refleja si se ocultan a otras personas los sentimientos sobre el problema.

Evitación cognitiva: ítems 2, 21 y 35. Refleja la búsqueda de distracciones cognitivas para no pensar en el problema.

Evitación conductual: ítems 6, 11, 23 y 29. Indica la realización de otras acciones para no pensar en el problema. (Morales et al., 2012, p. 480).

En conclusión, la EAN ha mostrado ser un instrumento confiable y válido, de amplio uso en su país de origen y otros hispanohablantes.

3.4.4 Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) (Lucio, Durán y Heredia, 2014)

La Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) se desarrolló dentro del marco de un proyecto de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En sus primeras versiones, el instrumento llevó por nombre Cuestionario de afrontamiento en niños (CAN); sin embargo, tras realizar los últimos análisis factoriales y de fiabilidad, se le cambió el nombre a Escala Infantil de Afrontamiento (EIA). Esta escala es el instrumento blanco de esta tesis, ya que para continuar con su validación se llevará a cabo un estudio de validez concurrente realizando análisis de correlación con la Escala de afrontamiento en niños (EAN).

Esta escala se elaboró a partir de un análisis de las respuestas brindadas por 437 niños a la pregunta abierta de la Escala Infantil de Estrés dedicada al afrontamiento: *Cuando algo te molesta o te preocupa mucho ¿Qué haces?* (Lucio, Durán y Heredia, 2010).

A partir de este primer análisis se obtuvieron dos versiones, una de 88 ítems y otra de 72, elaborados en un formato de escala tipo Likert pictórica, lo cual facilita la aplicación en los niños menores al brindarles una pista visual que les ayuda a cuantificar sus respuestas. Éstas se pilotearon para conocer su utilidad práctica, quedando como primera versión oficial un cuestionario de 72 reactivos que se aplicó posteriormente a 838 niños con el fin de obtener las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de constructo.

Esta versión se clasificó teóricamente en 18 diferentes estrategias de afrontamiento: 4 emocionales, 12 obtenidas de Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) y 2 propuestas por Lucio y Durán (distracción y autoagresión); éstas se clasificaron a su vez según la propuesta de Rothbaum (tomada de la revisión de Verduzco, 2004 citado en González y Uribe, 2014) y una clasificación extra (la de tipo emocional), cuyo contenido se obtuvo empíricamente a partir de las emociones reportadas por los niños en la recolección exploratoria de los datos. La clasificación quedó de la siguiente manera:

Afrontamiento Centrado en la emoción: Enojo, Tristeza, Miedo y Culpa
Afrontamiento de Control Directo: Búsqueda de apoyo, Autosuficiencia, Resolución de problemas y Adaptación
Afrontamiento de Control Indirecto: Negociación, Búsqueda de conocimiento, Oposición y Sumisión
Afrontamiento de Abandono de Control: Impotencia, Delegar, Evitación, Aislamiento social, Autoagresión, Distracción

Posteriormente, a esta primera versión de 72 ítems se le realizaron análisis de discriminación de reactivos (mediante una correlación producto-momento de Pearson), de consistencia interna (mediante el coeficiente alpha de Cronbach) y análisis factoriales exploratorios, para obtener la validez y confiabilidad del instrumento.

Ya que el análisis factorial exploratorio que se realizó, resultó no satisfactorio, se forzó a un análisis de cuatro factores.

Dichos análisis mostraron que el instrumento cuenta con propiedades psicométricas adecuadas.

En cuanto a la confiabilidad, la correlación de todos los reactivos con el total de la prueba es significativa, con coeficientes alpha de Cronbach para cada factor entre .68 y .87, y con un alpha global de .85. Se mostró que los reactivos de esta escala discriminan entre las poblaciones que obtienen puntajes altos y bajos, con una significancia de $p < 0.001$.

Respecto a la validez de constructo, el instrumento se agrupó de manera estable en cuatro factores (afrontamiento funcional con 17, afrontamiento disfuncional con 16, afrontamiento centrado en la emoción con 6 y afrontamiento evitativo con 5 ítems) mediante un análisis factorial, los cuales son congruentes teóricamente. Los cuatro factores incluyeron ítems con comunalidades de .30 o más y cargas factoriales de .40 a .73; se eliminaron 26 ítems porque obtuvieron una carga menor a .30.

Así, esta versión de la EIA se conformó de 46 ítems que, además (y de manera independiente al factorial) fueron ajustados a la clasificación teórica elaborada

previamente, resultando en 14 diferentes estrategias de afrontamiento, como sigue: 1. Enojo; 2. Autoagresión; 3. Oposición; Aislamiento Social; 5. Negociación; 6. Autocrítica; 7. Autosuficiencia; 8. Resolución de problemas; 9. Adaptación; 10. Búsqueda de apoyo; 11. Tristeza; 12. Miedo; 13. Búsqueda de conocimiento y 14. Evitación.

Con el propósito de continuar la validación del instrumento, se aplicó el cuestionario a 487 casos. El mejor ajuste del factorial siguió siendo de 4 factores, y se eliminó el ítem 17 ya que no obtuvo una carga significativa en ninguno de los factores. La configuración quedó de la siguiente manera: El factor 1 se denominó *Funcional* y quedó conformado por 16 ítems con comunalidades entre .44 y .67. El factor 2 se denominó *Disfuncional* y quedó conformado por 16 ítems con comunalidades entre .40 y .67. El factor 3 se denominó *Centrado en la emoción* y quedó conformado por 8 ítems con comunalidades entre .40 y .68. El factor 4 se denominó *Evitativo* y quedó conformado por 5 ítems con comunalidades entre .43 y .68. Las tablas 3 – 6 muestran la composición final de cada uno de los cuatro factores, señalando el ítem, su número dentro de la escala y la carga factorial que obtuvo.

Tabla 3

Composición del factor 1 (Funcional)

| Factor 1 (Funcional) | |
|--|------|
| R34 Pienso lo que es más importante para mí y lo arreglo | .673 |
| R33 Pienso que todo se va arreglar | .651 |
| R44 Propongo soluciones para arreglar el problema | .651 |
| R29 Hago algo para ayudar | .629 |
| R7 Trato de verle el lado positivo | .626 |
| R40 Intento estar bien | .621 |
| R18 Pensé en el problema y vi las cosas de forma diferente | .611 |

| | |
|--|------|
| R39 Hablo con alguna persona para tranquilizarme | .594 |
| R27 Me calmo | .590 |
| R21 Me doy cuenta de mis errores y me siento mal por eso | .590 |
| R4 Trato de arreglar el problema | .563 |
| R2 Me tranquilizo | .528 |
| R9 Me siento mal por lo que hice | .507 |
| R19 Hablo con los demás para que no me castiguen | .498 |
| R26 Hablo con alguien de lo que me molesta | .491 |
| R13 Respiro profundo | .442 |

Tabla 4

Composición del factor 2 EIA (Disfuncional)

| Factor 2 (Disfuncional) | |
|------------------------------------|------|
| R37 Me pongo de mal humor | .678 |
| R41 Discuto | .639 |
| R43 Le pego a un objeto | .624 |
| R3 Azoto cosas | .606 |
| R28 Contesto mal | .606 |
| R11 Me enojo con alguien | .593 |
| R25 No quiero que nadie me hable | .565 |
| R16 Me desquito con otras personas | .560 |

| | |
|------------------------------|------|
| R31 Hago mis caras | .548 |
| R38 Prefiero estar solo(a) | .519 |
| R24 Grito | .499 |
| R14 Le pego a alguien | .463 |
| R6 Le pego a la pared | .462 |
| R1 Me enojo | .432 |
| R12 No les hablo a los demás | .424 |
| R32 Me distraigo | .402 |

Tabla 5

Composición del factor 3 EIA (Centrado en la emoción)

| Factor 3 (Centrado en la emoción) | |
|--|------|
| R30 Quiero llorar | .681 |
| R8 Siento miedo | .669 |
| R20 Tiemblo de miedo | .612 |
| R5 Lloro | .610 |
| R15 Me siento triste | .595 |
| R35 Me siento temeroso(a) por lo que puede pasar | .539 |
| R45 Le temo a todo | .498 |
| R42 Me siento desanimado | .403 |

Tabla 6

Composición del factor 4 EIA (Evitativo)

| Factor 4 (Evitativo) | |
|------------------------------------|------|
| R22 Busco información por internet | .685 |
| R10 Juego | .653 |
| R46 Busco información en un libro | .631 |
| R23 Veo la tele o escucho música | .491 |
| R36 Me acuesto o me duermo | .437 |

Los factores se definen como:

1. Afrontamiento funcional: se encuentra relacionado con las respuestas adaptativas que implican la adopción de medidas concretas para enfrentar la situación estresante (Wong, Wong y Scott, 2006)
2. Afrontamiento disfuncional: incluye la retirada y actitudes relacionadas con el pensamiento fatalista (Wong et al., 2006)
3. Afrontamiento centrado en la emoción: Se refiere a aquellas técnicas cognitivas encargadas de disminuir el grado de trastorno emocional que genera la situación (Wong et al., 2006)
4. Afrontamiento evitativo: Se refiere a la evitación conductual y cognitiva ante el conflicto que implica evasión mental, negociación, pensamiento mágico y miedo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Las estrategias se definieron de la siguiente manera:

1. Enojo: Alteración del estado de ánimo que indica hostilidad, irritación o molestia
2. Autoagresión: Agresividad dirigida hacia sí mismo

3. Oposición: Oponerse a la resolución de problemas culpando o responsabilizando a los demás, por medio de reacciones como la agresión y la proyección
4. Aislamiento social o retraimiento: Aislarse del contexto social (evitando a los demás), aislarse de los otros, ocultarse
5. Negociación: Buscar opciones para resolver el problema
6. Autocrítica: Expresión de desaprobación de sí mismo
7. Autosuficiencia: Implica regulación emocional y conductual
8. Resolución de problemas: Realizar acciones efectivas o eficientes para resolver el problema
9. Adaptación: Capacidad de autoajustarse que implica elementos tales como reestructuración cognitiva y aceptación
10. Búsqueda de apoyo: Uso de recursos sociales disponibles, tales como la búsqueda de contacto, la ayuda efectiva y otras alianzas
11. Tristeza: Estado de ánimo afligido; hecho o suceso que produzca pena
12. Miedo: Perturbación anímica ante un peligro real o imaginario
13. Distracción: Apartar la atención de aquella cosa o situación que la demanda
14. Evitación: Evitación conductual o cognitiva ante el conflicto, que implica evasión mental o negación

Esta fue la versión que se utilizó para realizar este trabajo de tesis. Hablamos de una escala para evaluar afrontamiento cotidiano y general (i.e. sin especificar a una situación, pero sí sobre modos y estrategias específicas) en niños de 8 a 12 años, de la cual se pueden obtener 18 puntuaciones: 4 sobre los modos de afrontamiento denominados Funcional, Disfuncional, Centrado en la emoción y Evitativo; y 14 puntuaciones sobre 14 diferentes estrategias de afrontamiento teóricas, las cuales se obtienen con la suma de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a cada uno de esos factores y estrategias, codificados como 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (muchas veces) y 4 (siempre).

Es importante mencionar además que, hasta donde se sabe, la EIA es el único instrumento que se ha desarrollado en población mexicana para evaluar afrontamiento en niños.

Sobre este instrumento se continúa trabajando y como parte de dicho trabajo se presenta este proyecto de tesis que busca obtener una evidencia externa de validez y otorgar así mayor sustento a la escala.

Ahora se hablará en breve sobre lo que implica la validación de un instrumento en psicología.

3.5 Sobre la validez

La validez es un aspecto de la psicometría que se refiere, en los términos más generales, al hecho de que un instrumento que se dice evalúa un cierto constructo psicológico está midiendo realmente dicho constructo. Más formalmente, “la validez es el aspecto de la medición psicopedagógica vinculado con la comprobación y estudio del significado de las puntuaciones obtenidas por los tests” (Oliden, 2003).

Los tipos más importantes de validez son la validez de constructo, validez de criterio y validez de contenido. Respecto a esto, Argibay (2006) menciona que “es importante tener en cuenta que distintas formas de validez, pueden ser adecuadas para propósitos diferentes y que cada una permite inferencias distintas, que no pueden cambiarse entre sí” (p. 26).

La validez de contenido lo que pretende es evaluar si los ítems que se ha seleccionado para construir el test son relevantes para su uso, es decir, si todos los ítems están dentro del dominio de interés. Si es así, lo siguiente es saber si éstos constituyen una muestra representativa del universo de conductas que son indicadores del atributo en cuestión. La validez de contenido se enfoca en establecer esto de la mejor manera (Argibay, 2006).

La validez de constructo se enmarca dentro del hecho de que la psicología evalúa “constructos o conceptos no observables directamente. Dichos conceptos necesitan del acuerdo o consenso sobre sus significados para otorgarles el carácter de útiles y válidos desde un punto de vista científico, es decir, necesitan la implementación de procedimientos de validación” (Moscoso, Gil & Rodríguez, 2000, p. 442). La validez de

constructo consiste en tratar de probar que las conductas que registra el test pueden ser consideradas indicadores válidos del constructo al cual refieren (Argibay, 2006). Algunos de los métodos mas comunes para probar la validez de constructo son los AFE y AFC de los que ya se ha hablado anteriormente.

La validez de criterio lo que persigue es relacionar las puntuaciones del instrumento con otras variables a las que llama criterio (Argibay, 2006). Este es el tipo de validez de mayor interés para el trabajo que aquí se presenta. Este tipo de validez se subdivide en validez predictiva y validez concurrente. “La validez concurrente mide qué tan bien una prueba determinada se correlaciona con una medida reconocida previamente [...]. Las pruebas son para los mismos constructos o algunos estrechamente relacionados y permiten que un investigador valide métodos nuevos contra un incondicional ya examinado y probado” (Shuttleworth, 2009, obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/validez-concurrente>). La diferencia con la validez predictiva es el tiempo. La validez concurrente, como su nombre lo indica, concurre en el tiempo e implica un diseño transeccional o transversal; por su parte, las aplicaciones en la validez predictiva se realizan con un intervalo de tiempo considerable entre ellas, ya que “las puntuaciones del test se utilizan para predecir alguna medida del criterio que se va a realizar a futuro” (Argibay, 2006, p. 27).

Otra forma de hacer referencia a este tipo de validez es hablar de “validez convergente (valores monorrasgo-heterométrodo) que se refiere al grado de relación entre distintos procedimientos que miden el mismo constructo, mientras que la validez discriminante (valores heterorrasgo-monométrodo) hace referencia a la evaluación de distintas variables medidas con el mismo método” (Oliden, 2003, p. 19).

Con esta revisión sobre la evaluación del afrontamiento se establece una perspectiva acerca de las consideraciones a tomar como punto de partida cuando se va a estudiar el afrontamiento. Por ejemplo, sabemos que, ya que éste es comúnmente concebido como un proceso, hay ciertas especificaciones para llevar a cabo su medición; entre ello, está el debate que existe sobre si se debe medir el afrontamiento mediante

técnicas psicométricas que se usan generalmente para medir constructos de rasgo. También existe el hecho de que la diversidad de las dimensiones del afrontamiento encontradas en las distintas investigaciones es demasiado amplia, lo que obstaculiza la comparación de resultados. Este problema radica en la ausencia de un acuerdo común acerca de cuál es la naturaleza de este constructo, lo cual impacta directamente en la forma de construcción de los instrumentos de los cuales se obtienen las dimensiones del afrontamiento, donde muchos de ellos han recurrido al uso de AFE, los cuales no han aportado una estructura clara y completa de éste.

Hablando en específico de la evaluación en niños, ya que ellos poseen características especiales dada su condición de sujetos en desarrollo, se requiere de una mirada más cuidadosa al método de evaluación, el cual contemple aquellas variables en constante evolución, propias del desarrollo humano.

Tomar en cuenta aspectos de este tipo es importante, en tanto que nos aportan una guía para la tarea de evaluar el afrontamiento, de forma que nos acerque a lograr resultados veraces y útiles.

Habiendo revisado lo que respecta a la evaluación del afrontamiento y sabiendo la importancia que tiene conocer cómo afrontan el estrés los niños se continuará con la presentación del proyecto en el que se busca, por medio del instrumento elaborado por Morales y Trianes, validar concurrentemente un instrumento que ayude a conocer el modo de afrontamiento del estrés de los niños mexicanos.

CAPÍTULO IV

Metodología

4.1 Planteamiento del problema y justificación

Existe una relación entre el estrés y el afrontamiento. Dicha relación surge de la interacción dinámica entre ambos fenómenos, ya que los individuos llevan a cabo esfuerzos de afrontamiento cuando se enfrentan a una situación que perciben como amenazante (i.e. *estresante*). Estas respuestas de afrontamiento se consideran variables mediadoras entre el estrés y las consecuencias en el bienestar emocional de las personas. Así, la falta de estrategias de afrontamiento efectivas puede provocar estrés, y largos periodos de éste tiene repercusiones negativas para el bienestar tanto físico, como psicológico. Por otro lado, cuando el afrontamiento es efectivo, el nivel de estrés puede ser bajo (Vega, Villagrán y Nava, 2012) y beneficiar al estado de salud.

Este tema ha sido más ampliamente estudiado en adultos, y aunque de los datos encontrados se han sustraído conclusiones aplicables a la niñez (Hernández, 2001 citado en Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega & López, 2007) hay aspectos que conciernen específicamente a los infantes. En lo que respecta a ellos, se sabe que las estrategias de afrontamiento empleadas se relacionan con adaptación y salud mental. Numerosos autores encuentran una relación entre las estrategias empleadas, las situaciones estresantes y una predicción de psicopatología e inadaptación o por el contrario, de salud mental, en niños (Cabanach, Valle, Rodríguez, Pineiro & González, 2010; Compas, Orosan & Grant, 1993; Lapointe & Marcotte, 2000; Seiffge-Krenke, 2000 citado en Morales & Trianes, 2010). Por lo tanto, se observa que al estudiar afrontamiento se está estudiando ajuste y adaptación.

Para poder estudiar al afrontamiento se requiere de instrumentos psicométricos que estén validados y adaptados al contexto y población en el cual serán utilizados. En México existe la Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio et al., 2014), diseñada para evaluar afrontamiento en niños mexicanos específicamente.

Una forma de validar un instrumento psicológico es mediante la obtención de validez

concurrente, es decir, la correlación entre dos medidas: una nueva contra una ya probada previamente.

Es por ello que obtener la validez concurrente de la Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) (Lucio et al., 2014) permitirá contar con un instrumento que sirva al estudio de las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños en nuestra región.

Este estudio ofrece un medio para saber cómo es que los niños afrontan las situaciones que les generan estrés, por lo tanto, aporta un foco de intervención para promover el bienestar psico-socio-emocional de los menores, a través del desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento.

Por otra parte, beneficiará a la investigación y, en consecuencia, al desarrollo de la teoría en afrontamiento, ya que supone generar datos que reflejen con veracidad el fenómeno que se está estudiando.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo General

Obtener una correlación estadísticamente significativa y teóricamente congruente entre diferentes medidas de la Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) (Lucio et al., 2014) y de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) (Morales et al., 2012), como evidencia de validez concurrente de la Escala Infantil de Afrontamiento.

4.2.2 Objetivos Específicos

Describir a la población según sus características sociodemográficas.

Obtener correlaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de la EIA (Lucio et al., 2014) y de la EAN (Morales et al., 2012).

Obtener correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de la EIA (Lucio et al., 2014) y los factores de segundo orden de la EAN (Morales et al., 2012).

4.3 Pregunta de investigación

¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre la Escala Infantil de Afrontamiento y la Escala de Afrontamiento para Niños?

4.4 Hipótesis

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio et al., 2014) y la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales et al. 2012)

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre la Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio et al., 2014), y la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales et al., 2012)

4.5 Variables

Afrontamiento infantil

4.5.1 Definición conceptual

“Acción regulada que se refiere a las formas de movilización, manejo y dirección de la conducta, la emoción y las funciones cognoscitivas para hacer frente a las situaciones estresantes que se presentan durante la etapa infantil” (adaptado de Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007 por Lucio, 2015)

4.5.2 Definición operacional

Puntuaciones obtenidas en la Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio, et al., 2014)

Puntuaciones obtenidas en la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales et al., 2012)

4.6 Tipo de estudio y diseño

Se llevó a cabo un estudio de validez de criterio de tipo descriptivo correlacional, mediante un diseño transversal de 1x2. (Estudio de validez concurrente).

4.7 Muestreo

Se realizó un muestreo por conveniencia

4.8 Participantes

Participaron en la investigación 184 niños (95 varones y 89 mujeres), con edades comprendidas entre los 8 y 12 años ($X=10.2$; $D.E= 1.3$), pertenecientes a una escuela pública de la zona oriente y una escuela privada de la zona sur del Distrito Federal.

4.8.1 Criterios de inclusión

Tener entre 8 y 12 años de edad

Cursar de 3° a 6° de primaria

Contar con consentimiento informado

4.8.2 Criterios de exclusión

Haber dejado sin contestar 5 o más reactivos de la EIA

Haber dejado sin contestar 4 o más reactivos de la EAN

Haber contestado siguiendo un patrón predeterminado, como todo con “nada” o todos los reactivos con “mucho”

4.9 Instrumentos

4.9.1 Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio et al., 2014).

La Escala Infantil de Afrontamiento (EIA) es un instrumento de papel y lápiz que evalúa el afrontamiento general. Consta de 45 reactivos de opción múltiple con 4 opciones de respuesta: “nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre”; los cuales son presentados en conjunto de una escala likert pictórica, que facilita la aplicación en menores. La EIA fue diseñada para administrarse a niños de 8 a 12 años de edad, de manera tanto colectiva, como individual.

Los reactivos que la conforman se agrupan en 14 diferentes estrategias de afrontamiento, como sigue: 1. Enojo; 2. Autoagresión; 3. Oposición; Aislamiento Social; 5. Negociación; 6. Autocrítica; 7. Autosuficiencia; 8. Resolución de problemas; 9. Adaptación; 10. Búsqueda de apoyo; 11. Tristeza; 12. Miedo; 13. Búsqueda de conocimiento y 14. Evitación.

Propiedades psicométricas:

En cuanto a la confiabilidad, la correlación de todos los reactivos con el total de la prueba es significativa, con coeficientes alpha de Cronbach para cada factor entre .68 y .87, y con un alpha global de .85. Se mostró que los reactivos de esta escala discriminan entre las poblaciones que obtienen puntajes altos y bajos, con una significancia de $p < 0.001$.

Respecto a la validez de constructo, el instrumento se agrupó de manera estable en cuatro factores de primer orden congruentes teóricamente (afrontamiento funcional con 16, afrontamiento disfuncional con 16, afrontamiento centrado en la emoción con 8 y afrontamiento evitativo con 5 ítems), los cuales incluyeron reactivos con comunalidades de .30 o más y cargas factoriales de .40 a .68. (Ver Anexo 1)

4.9.2 Escala de Afrontamiento para Niños (Morales, et al., 2012)

La escala de Afrontamiento para Niños es un instrumento de papel y lápiz, a modo de autoinforme, dirigida a población infantil y preadolescente que evalúa el afrontamiento en referencia a estresores cotidianos infantiles relacionados con el contexto familiar, la

salud, las tareas escolares y las relaciones sociales entre iguales. Se ha aplicado específicamente a niños de 9 a 12 años de edad.

Presenta categorías de estrategias excluyentes entre sí, las cuales fueron seleccionadas por expertos como representativas del área del afrontamiento infantil. Su contenido procede de información extraída de estudios empíricos y revisiones teóricas actuales relativas al afrontamiento productivo e improductivo en la infancia y adolescencia.

Consta de 35 ítems en formato de respuesta tipo Likert de tres opciones: “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”, que evalúan nueve estrategias de afrontamiento diferentes en cada uno de los contextos ya mencionados, distinguiendo entre afrontamiento centrado en el problema: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, actitud positiva; afrontamiento improductivo: indiferencia, conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual.

Propiedades psicométricas:

De este instrumento se han obtenido propiedades psicométricas aceptables de fiabilidad, con coeficientes alpha de Cronbach que oscilan entre .52 y .85, y de fiabilidad de rho entre .54 y .87 para todos los factores, menos uno (evitación conductual, con .41 y .44 respectivamente); así como de validez, mostrando correlación estadística teóricamente congruente con algunas áreas de evaluación de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y el Sistema de Evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC). (Anexo 2)

4.9.3 Ficha Sociodemográfica para Niños (Lucio & Durán, 2014)

Es un instrumento de autoinforme que consta de 10 reactivos de opción múltiple y está diseñado para indagar sobre las principales variables familiares y socioeconómicas en niños de 8 a 12 años de edad.

Puede aplicarse de manera individual y grupal. (Ver Anexo 3)

4.10 Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo consistió en solicitar la autorización a los directivos de cada una de las instituciones para realizar las aplicaciones de ambos instrumentos a los niños. Se explicó el propósito de la investigación, así como que se necesitaría trabajar con los niños de tercer a sexto grado.

Una vez obtenido el consentimiento, se agendó una cita para acudir a la aplicación, la cual tuvo lugar durante los horarios de clase de los niños. Así mismo se hizo entrega de consentimientos informados para que fueran firmados por los padres de los alumnos.

Aplicaron los instrumentos psicólogas con experiencia en la administración grupal de este instrumento y familiarizadas con el trabajo con los niños.

Una vez en contacto con el grupo, se procedió a entregar el material (ambas escalas y lápiz con goma) a todos los niños, para posteriormente leer las instrucciones y dar un par de ejemplos previos, asegurándose de que las instrucciones para contestar fuesen correctamente entendidas. Así mismo, se preguntó a los niños si alguno tenía dificultades para leer o escribir, para brindarle la atención pertinente dependiendo el caso y se hizo la aclaración en general de que si surgían de dudas podrían levantar la mano para que alguna de las responsables los asistiera en su lugar.

Se contrabalanceó el orden de aplicación del instrumento en cada grado, es decir, se invirtió el orden de aplicación, sólo cuando hubo más de un grupo por grado.

4.11 Análisis de los datos

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos y de frecuencia de la muestra considerando las variables edad, sexo, grado, tipo de escuela, si viven sus padres, con quién viven, cuántos hermanos tienen, calificación del ciclo escolar inmediato anterior, a qué se dedican sus padres, quién provee a su familia, si sus padres pueden comprarles las cosas que necesitan y si falta el dinero en su casa.

Las puntuaciones de ambas escalas se expresaron como media y desviación típica.

Para el análisis estadístico de los datos se llevó a cabo un coeficiente de correlación de

Pearson entre las sumatorias de los reactivos correspondientes a cada uno de los factores de primer orden de la EAN y las estrategias de la EIA y entre los factores de primer orden de la EIA y los factores de segundo orden de la EAN.

Las puntuaciones de cada factor y estrategia se ubicaron dentro de los siguientes rangos:

EIA

| | | | |
|-------------------|--------|------------------|--------|
| Funcional | 4 – 64 | Enojo | 4 – 20 |
| Disfuncional | 4 – 64 | Autoagresión | 4 – 8 |
| Centrado emociion | 4 – 32 | Oposición | 4 – 20 |
| Evitativo | 4 – 20 | Aislamiento soc. | 4 – 16 |
| | | Negociación | 4 – 12 |
| | | Autocrítica | 4 – 8 |
| Tristeza | 4 – 16 | Autosuficiencia | 4 – 16 |
| Miedo | 4 – 16 | Resol. Problemas | 4 – 8 |
| Distracción | 4 – 8 | Adaptación | 4 – 12 |
| Evitación | 4 – 12 | Búsqueda apoyo | 4 – 8 |

EAN

| | | | |
|------------------------|---------|--------------------------------|---------|
| Improductivo | 19 – 57 | Centrado en el problema | 16 – 48 |
| Indiferencia | 4 – 16 | Solución activa | 4 – 16 |
| Conducta agresiva | 4 – 16 | Comunicar el problema a otros | 4 – 16 |
| Reservarse el problema | 4 – 16 | Búsqueda de información y guía | 4 – 16 |
| Evitación cog. | 4 – 12 | Actitud positiva | 4 – 16 |
| Evitación cond. | 4 – 16 | | |

CAPÍTULO V

Resultados

La muestra final estuvo conformada por niños entre 8 y 12 años de edad (Media = 10.2 años, $D.E.=1.3$), 52% niños y 48% niñas, que cursaban los grados de 3° a 6° de primaria, 47% de ellos en una escuela pública y 53% en una escuela privada. En la tabla 8 se muestran las frecuencias de estas variables.

Tabla 8

Distribución de la muestra de acuerdo a la edad, sexo, tipo de escuela y grado escolar

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|-----------|------------|------------|
| Edad | 8 años | 16 | 8.7 |
| | 9 años | 50 | 27.2 |
| | 10 años | 40 | 21.7 |
| | 11 años | 36 | 19.6 |
| | 12 años | 42 | 22.8 |
| Sexo | Masculino | 95 | 51.6 |
| | Femenino | 89 | 48.4 |
| Grado | 3° | 45 | 24.5 |
| | 4° | 48 | 26.1 |
| | 5° | 36 | 19.6 |
| | 6° | 55 | 29.9 |
| Tipo de escuela | Pública | 86 | 46.7 |
| | Privada | 98 | 53.3 |

Las características sociodemográficas de la población se presentan en las tablas 9 - 11. Es importante recordar que estos datos fueron proporcionados por el autoinforme de los niños, por lo que hay algunos datos perdidos debido a que algunos de ellos no contaban con toda la información que se les preguntó.

Respecto a la composición familiar, notamos que sólo 6 niños reportaron que no vive su papá y 1 que no vive su mamá. La mayoría (43.5%) viven en familias nucleares intactas, es decir, con ambos padres y hermanos. Respecto al número de hermanos, la mayoría (44%) reportó tener sólo un hermano.

Sobre el desempeño escolar, la mayoría de los niños (41.3%) mencionó haber obtenido un promedio general de 9 en el año escolar inmediato anterior.

Acercas de la ocupación de sus padres y la economía del hogar, la mayoría de los niños reportó que sus padres son empleados/ejecutivos (26.1%), seguido de profesionistas (23.9%) y que atienden algún oficio (18.5%); por otro lado, sus madres se dedican principalmente a actividades de empleada/ejecutiva, seguido de ser profesionistas (23.4%) y al hogar (21.2%); siendo ambos quienes llevan dinero al hogar (46.7%), siempre les pueden comprar las cosas que necesitan (42.9%) y pocas veces falta el dinero en su casa (49.5%), para la mayoría de los casos, según lo reportado por los niños.

Tabla 9

Características sociodemográficas sobre la composición familiar según lo reportado por los niños

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|----------------------------|------------|------------|
| Vive tu papá | No contestó | 5 | 2,7 |
| | si | 173 | 94,0 |
| | no | 6 | 3,3 |
| Vive tu mamá | No contestó | 5 | 2,7 |
| | si | 173 | 94,0 |
| | no | 6 | 3,3 |
| Tipo de familia | No contestó | 2 | 1,1 |
| | Nuclear Intacta | 80 | 43,5 |
| | Nuclear/Monoparental madre | 19 | 10,3 |
| | Nuclear/Monoparental padre | 4 | 2,2 |
| | Extensa | 62 | 33,7 |
| | Ampliada | 16 | 8,7 |
| | Nuclear vive con hermanos | 1 | ,5 |
| Número de hermanos | Ninguno | 36 | 19,6 |
| | Uno | 81 | 44,0 |
| | Dos | 44 | 23,9 |
| | Tres | 13 | 7,1 |
| | Cuatro | 7 | 3,8 |
| | Cinco o más | 3 | 1,6 |

Tabla 10

Características sociodemográficas sobre el desempeño escolar según lo reportado por los niños

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---------|------------|------------|
| Calificación del año escolar inmediato anterior | No sabe | 8 | 4,3 |
| | 10 | 44 | 23,9 |
| | 9 | 76 | 41,3 |
| | 8 | 44 | 23,9 |
| | 7 | 9 | 4,9 |
| | 6 | 3 | 1,6 |

Tabla 11

Características sociodemográficas sobre la ocupación de los padres y la economía familiar según lo reportado por los niños

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--|---------------------|------------|------------|
| Ocupación del padre | Comerciante | 20 | 10,9 |
| | Oficio | 34 | 18,5 |
| | Empleado/Ejecutivo | 48 | 26,1 |
| | Profesionista | 44 | 23,9 |
| | Empresario | 5 | 2,7 |
| | Otro | 6 | 3,3 |
| | No sabe/No contestó | 23 | 12,5 |
| Ocupación de la madre | Al hogar | 39 | 21,2 |
| | Comerciante | 17 | 9,2 |
| | Oficio | 8 | 4,3 |
| | Empleada/Ejecutiva | 58 | 31,5 |
| | Profesionista | 43 | 23,4 |
| | Empresario | 1 | ,5 |
| | Otro | 7 | 3,8 |
| Quién lleva dinero a la casa | No contestó | 1 | ,5 |
| | Sólo mi papá | 52 | 28,3 |
| | Sólo mi mamá | 22 | 12,0 |
| | Los dos | 86 | 46,7 |
| | Otro | 1 | ,5 |
| | Los dos y otro | 10 | 5,4 |
| | Mamá y otro | 8 | 4,3 |
| | Papá y otro | 3 | 1,6 |
| Tus papás te pueden comprar lo que necesitas | Nunca | 2 | 1,1 |
| | Pocas veces | 56 | 30,4 |
| | Muchas veces | 47 | 25,5 |
| | Siempre | 79 | 42,9 |
| En tu familia, falta el dinero | No contestó | 2 | 1,1 |
| | Nunca | 86 | 46,7 |
| | Pocas veces | 91 | 49,5 |
| | Muchas veces | 2 | 1,1 |
| | Siempre | 3 | 1,6 |

Para cumplir con el objetivo general, se llevaron a cabo los análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Se hizo un análisis de correlación entre las estrategias (teóricas) de la EIA (Lucio et al., 2014) y las estrategias (factores de primer orden) de la EAN (Morales, et al., 2012), tomando como significativos los valores superiores a .30. Para mostrar estas correlaciones de manera más clara, las tablas 12 - 15 se dividieron de acuerdo a las estrategias que conforman cada uno de los factores de primer orden de la EIA (Lucio et al., 2014).

Se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre todas las estrategias del factor *Disfuncional* de la EIA (Lucio et al., 2014) es decir, *Enojo*, *Autoagresión*, *Oposición* y *Asilamiento social* y el factor *Conducta agresiva* de la EAN (Morales, et al., 2012). La estrategia *Negociación* de la EIA correlacionó significativamente con *Solución activa*, *Comunicar el problema*, *Búsqueda de información* y *Actitud positiva* de la EAN (Morales, et al., 2012). *Autocrítica* de la EIA (Lucio et al., 2014) correlacionó inversamente con *Indiferencia* y positivamente con *Comunicar el problema* y *Búsqueda de información* de la EAN (Morales, et al., 2012). *Autosuficiencia* de la EIA (Lucio et al., 2014) con *Solución activa*, *Búsqueda de información* y *Actitud positiva* de la EAN (Morales, et al., 2012). *Resolución de problemas* de la EIA (Lucio et al., 2014) con *Solución activa*, *Comunicar el problema* y *Búsqueda de información* de la EAN. *Adaptación* de la EIA (Lucio et al., 2014) con *Solución activa*, *Búsqueda de información* y *Actitud positiva* de la EAN. *Búsqueda de apoyo* de la EIA (Lucio et al., 2014) con *Comunicar el problema*, *Búsqueda de información* y *Actitud positiva* de la EAN. No se observaron correlaciones significativas superiores a .30 entre las estrategias *Tristeza*, *Miedo*, *Distracción* y *Evitación* de la EIA (Lucio et al., 2014) y alguna de las estrategias de la EAN (Morales, et al., 2012).

Tabla 12

Correlación entre las estrategias pertenecientes al factor Funcional de la EIA (Lucio et al., 2014) y las estrategias de la EAN (Morales, et al., 2012),.

| EAN | Factor funcional EIA | | | | | |
|-------------------------|----------------------|------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|-------------------|
| | Nego- ciación | Auto- critica | Auto- suficiencia | Resolución problemas | Adap- tación | Búsqueda apoyo |
| Indiferencia | -,254** | -,367** | -,270** | -,281** | -,232** | -,199** |
| Conducta agresiva | -,225** | -,149* | -,297** | -,208** | -,281** | -,120 |
| Reservar problema | -,008 | ,018 | -,061 | -,073 | -,114 | -,136 |
| Evitación cognitiva | ,268** | ,123 | ,231** | ,160* | ,291** | ,108 |
| Evitación conductual | ,262** | ,170* | ,211** | ,122 | ,211** | ,130 |
| Solución activa | ,389** | ,284** | ,362** | ,356** | ,409** | ,215** |
| Comunicar problema | ,306** | ,331** | ,232** | ,307** | ,244** | ,446** |
| Búsqueda información | ,378** | ,441** | ,354** | ,397** | ,349** | ,441** |
| Actitud positiva | ,408** | ,278** | ,369** | ,283** | ,485** | ,331** |

**La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

Tabla 13

Correlación entre las estrategias pertenecientes al factor Disfuncional de la EIA (Lucio et al., 2014) y las estrategias de la EAN (Morales, et al., 2012).

| EAN | Factor Disfuncional EIA | | | |
|----------------------|-------------------------|---------------|---------------|--------------------|
| | Enojo | Autoagresión | Oposición | Aislamiento social |
| Indiferencia | ,234** | ,163* | ,255** | ,188* |
| Conducta agresiva | ,481** | ,322** | ,541** | ,419** |
| Reservar problema | ,204** | ,174* | ,183* | ,203** |
| Evitación cognitiva | ,049 | -,019 | -,064 | ,208** |
| Evitación conductual | ,003 | -,037 | -,088 | ,222** |
| Solución activa | -,097 | -,091 | -,138 | ,056 |
| Comunicar problema | -,104 | -,107 | -,163* | -,010 |
| Búsqueda información | -,176* | -,163* | -,236** | -,044 |
| Actitud positiva | -,194** | -,179* | -,228** | -,114 |

**La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

Tabla 14

Correlación entre las estrategias pertenecientes al factor Centrado en la emoción de la EIA (Lucio et al., 2014) y las estrategias de la EAN (Morales, et al., 2012).

| EAN | Factor Centrado en la emoción EIA | |
|----------------------|-----------------------------------|--------|
| | Tristeza | Miedo |
| Indiferencia | -,073 | -,077 |
| Conducta agresiva | ,205** | -,022 |
| Reservar problema | ,225** | ,141 |
| Evitación cognitiva | ,233** | ,261** |
| Evitación conductual | ,231** | ,120 |
| Solución activa | ,106 | ,052 |
| Comunicar problema | ,157* | ,167* |
| Búsqueda información | ,194** | ,231** |
| Actitud positiva | ,086 | ,151* |

**La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

Tabla 15

Correlación entre las estrategias pertenecientes al factor Evitativo de la EIA (Lucio et al., 2014) y las estrategias de la EAN (Morales, et al., 2012).

| EAN | Factor Evitativo EIA | |
|----------------------|----------------------|-----------|
| | Distracción | Evitación |
| Indiferencia | -,040 | ,130 |
| Conducta agresiva | -,066 | ,027 |
| Reservar problema | ,237** | ,118 |
| Evitación cognitiva | ,202** | ,168* |
| Evitación conductual | ,226** | ,144 |
| Solución activa | ,149* | ,073 |
| Comunicar problema | -,024 | -,207** |
| Búsqueda información | ,083 | -,077 |
| Actitud positiva | ,155* | ,015 |

**La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

Finalmente se llevó a cabo un análisis de correlación entre los cuatro factores de las EIA (Lucio et al., 2014) y los dos factores de segundo orden de la EAN (Morales, et al., 2012). Los resultados mostraron que el factor *Improductivo* de la EAN (Morales, et al., 2012) correlaciona significativamente con el factor *Disfuncional* de la EIA (Lucio et al., 2014); y el factor *Centrado en el problema* de la EAN (Morales, et al., 2012) correlaciona con el factor *Funcional* de la EIA (Lucio et al., 2014).

Tabla 16

Correlaciones entre los cuatro factores de la EIA (Lucio et al., 2014) y los dos factores de segundo orden de la EAN (Morales, et al., 2012).

| EAN 2° orden | EIA | | | |
|-------------------------|---------------|----------------|------------------|---------------|
| | Funcional | Disfuncional | Centrado Emoción | Evitativo |
| Improductivo | -,063 | ,396** | ,268** | ,262** |
| Centrado en el Problema | ,594** | -,207** | ,216** | ,015 |

CAPÍTULO VI

Discusión y conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo validar de manera concurrente la Escala Infantil de Afrontamiento (Lucio et al., 2014) a través de análisis de correlación con la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales, et al., 2012), bajo la justificación de que en nuestro país no existen instrumentos para evaluar el afrontamiento del estrés en niños, lo que es necesario para los profesionales de la salud, en especial psicólogos, que se interesen por investigar (ya sea desde lo básico o lo aplicado) los mecanismos o variables que intervienen como moderadores o mediadores entre el estrés y sus efectos; así como a aquellos profesionales que pretendan promover respuestas adaptativas y de ajuste en los niños a través de intervenciones clínicas.

Como parte de los objetivos específicos se llevó a cabo la descripción de la muestra en términos de sus características sociodemográficas, ya que se trata de un estudio de validez de un instrumento y, por lo tanto, es necesario conocer las características de la población en la que fue validado el instrumento, de manera que cuando éste sea utilizado por otros profesionales puedan tomar en cuenta esta información. Los resultados nos mostraron que la mayoría de los niños de la muestra vivían dentro de familias nucleares intactas, la que podemos considerar el tipo de familia convencional: madre, padre e hijos; sin embargo, también un gran número de ellos vivía dentro de familias extensas (33.7%), no obstante, no es extraño encontrar este tipo de configuración familiar en nuestro país. También se encontró que la mayoría de los niños tiene hermanos y de éstos la mayor parte tiene sólo uno.

Los niños reportaron que en el ciclo escolar inmediato anterior obtuvieron calificación de 9 en su mayoría, seguido de 8 y 10. Esto podría sugerir que al menos el resultado (no necesariamente la exigencia) escolar no representa un estresor importante en estos niños, a diferencia de otros países.

Sobre la ocupación de sus padres, los niños mencionaron que la mayoría de ellos son empleados/ejecutivos, lo cual representa un indicador de estabilidad en los ingresos familiares, además de que en la mayoría de los casos son ambos padres quienes

aportan sustento económico al hogar. En relación a los ingresos, podríamos decir que la mayoría de los niños percibe que sus condiciones económicas son favorables o aceptables, ya que la mayoría de ellos reporta que no falta el dinero en su casa y que siempre les pueden comprar las cosas que necesitan; sin embargo también hay un número relativamente alto de niños (30.4%) que reportan que pocas veces les pueden comprar lo que necesitan. El hecho de que exista una variedad en las condiciones socioeconómicas puede deberse al lugar de aplicación, ya que una de las escuelas fue pública de una zona considerada de nivel socioeconómico bajo y otra fue privada de una zona socioeconómica media-alta. Sin embargo, esto se puede considerar favorable para los motivos del estudio ya que aporta diversidad a la muestra; es decir, se amplía la naturaleza de los estresores que los niños deben afrontar.

Respecto al objetivo general del estudio se llevaron a cabo una serie de correlaciones entre ambos instrumentos. En primer lugar se realizó una correlación entre las estrategias de ambas escalas. Se observaron resultados significativos entre las estrategias del factor *Funcional* de la EIA (i.e. *Negociación, Autocrítica, Autosuficiencia, Resolución de problemas, Adaptación y Búsqueda de apoyo*) (Lucio et al., 2014) y las estrategias del factor *Centrado en el problema* de la EAN (i.e. *Solución activa, Comunicar el problema, Búsqueda de información y Actitud positiva*) (Morales, et al., 2012). Dichos resultado se muestran congruentes teóricamente, en tanto que ambos grupos de estrategias pertenecen al conjunto de los esfuerzos dirigidos tanto a la resolución instrumental del problema, como a la regulación emocional y cognitiva que lo facilita. Además se obtuvo una correlación significativa negativa entre *Autocrítica* de la EIA (Lucio et al., 2014) e *Indiferencia* de la EAN (Morales, et al., 2012), que apoya la congruencia en los resultados, ya que éstas pueden considerarse estrategias opuestas; por un lado la autocrítica implica enfocarse en el problema y llevar a cabo un análisis de éste y de las propias acciones, mientras que la indiferencia, por el contrario, implica escindirse del problema y evitar reflexionar acerca de él.

Por otro lado, hubo significancias entre todas las estrategias del factor *Disfuncional* de la EIA (i.e. *Enojo, Autoagresión, Oposición y Aislamiento social*) (Lucio et al., 2014) y la estrategia *Conducta agresiva* de la EAN (Morales, et al., 2012), resultado que muestra

congruencia teórica, ya que en todas estas estrategias subyace un tono emocional negativo y la expresión de conductas que implican un alejamiento, tensión y conflicto con el otro.

No se observaron correlaciones entre las estrategias *Tristeza* y *Miedo* de la EIA (Lucio et al., 2014) y alguna estrategia de la EAN (Morales, et al., 2012). Esto puede deberse a que la EAN (Morales, et al., 2012) no contempla ninguna estrategia del tipo centrado en la emoción como la EIA (Lucio et al., 2014). Tampoco se observaron correlaciones entre *Distracción* y *Evitación*.

Los resultados referentes a las correlaciones entre los cuatro factores de la EIA (Lucio et al., 2014) y los factores de segundo orden de la EAN (Morales, et al., 2012) indican que el factor *Funcional* de la EIA (Lucio et al., 2014) mide características en el mismo sentido que el factor *Centrado en el problema*; lo mismo sucede con el factor *Disfuncional* de la EIA (Lucio et al., 2014) y el *Improductivo* de la EAN (Morales, et al., 2012). Esto es congruente ya que ambos son tipos de afrontamiento adaptativo y desadaptativo respectivamente. También, aunque menor a .30, se observaron correlaciones significativas entre los factores *Centrado en la emoción* y *Evitativo* de la EIA (Lucio et al., 2014) e *Improductivo* de la EAN (Morales, et al., 2012), lo que también es congruente con la teoría.

De estos resultados se puede concluir que el *Evitativo* es el factor más débil ya que no presenta evidencias externas de validez en ninguno de los niveles de análisis que se realizaron. Sin embargo, podemos pensar en diferencias culturales, es decir, que los niños españoles no utilizan las mismas respuestas de evitación que los niños mexicanos, que son las que se incluyen en la EIA (Lucio et al., 2014), como ver la tele o el internet. Además, es importante tomar en cuenta que este factor, junto con el *Centrado en la emoción*, son los factores con menos reactivos de la escala, lo cual también puede explicar porque fueron los que obtuvieron las correlaciones más bajas.

Dichos resultados nos sugieren que la EIA (Lucio et al., 2014) es un instrumento que cuenta con validez, ya que se evidencia su asociación con variables que en teoría miden las mismas características o semejantes.

Se puede argumentar que la EIA (Lucio et al., 2014) es un instrumento que cuenta con varias fortalezas. Por un lado, fue construido a partir de las respuestas brindadas por los niños, lo cual es una ventaja en el sentido de que asegura que los ítems serán comprendidos por ellos, ya que se está utilizando su lenguaje; también que las estrategias que contempla son realmente las que los niños están utilizando, dado que son las que ellos refirieron.

Por otra parte, tomando como referencia lo que plantea Skinner et al. (2003) la EIA (Lucio et al., 2014) presenta ventajas frente a otros instrumentos en términos de la exhaustividad, ya que esta escala evalúa el afrontamiento del estrés general y, según plantean estos autores, un conjunto exhaustivo de categorías nunca puede ser establecido a partir de un análisis de formas de afrontamiento manifestadas por personas en una situación específica. En este sentido, la consigna de la EIA (Lucio et al., 2014) no se limita a una situación particular.

Otra ventaja importante es el hecho de que la EIA (Lucio et al., 2014) se construyó a partir de diferentes aproximaciones metodológicas. Por un lado, los ítems se clasificaron de manera teórica; y por otro, se llevaron a cabo análisis factoriales. Retomando a Skinner et al. (2003) esto le da fuerza al instrumento, ya que la clasificación racional o teórica apoya la claridad conceptual de las categorías y el análisis factorial permite la verificación empírica a través de la obtención de factores. En este caso, las estrategias propuestas teóricamente se acomodan satisfactoriamente dentro de los cuatro factores obtenidos a través del AFE; factores cuyos ítems cargaron “limpiamente” dentro de cada uno de ellos, aspecto que también apoya la claridad conceptual.

Una última ventaja que podemos listar es el formato del instrumento, que consiste de una escala likert pictórica que facilita la respuesta, especialmente en los niños menores.

A pesar de estas fortalezas, la EIA (Lucio et al., 2014) también presenta algunas áreas sobre las que se debe continuar trabajando. Por ejemplo, sobre la redacción de los reactivos, Carver et al. (1989) mencionan que muchas veces los instrumentos carecen de claridad en este aspecto, ya que en ocasiones los reactivos describen un acto sin

indicar completamente porqué se lleva a cabo ese acto. Por esto, sería importante revisar estos detalles de redacción en algunos reactivos de esta escala, por ejemplo, en el reactivo “Busco información en un libro”.

Se mencionaron las ventajas de que los niños hayan fungido como generadores de los reactivos, sin embargo, Skinner et al. (2003) plantean algunas desventajas respecto a este método. Mencionan que los ítems generados por los propios participantes difícilmente estarán limpios conceptualmente porque los participantes no conocen las categorías de referencia. No obstante, el trabajo que se ha hecho sobre la clasificación teórica de los reactivos puede mermar esta desventaja, siendo el siguiente paso la confirmación de esta clasificación mediante confiabilidad interjueces.

Otras desventajas en cuanto al método de construcción de la escala son las que se derivan del uso del AFE, del cual Skinner et al. (2003) mencionan que es imposible interpretar sin ambigüedades factores únicos como categorías únicas, ya que dos conjuntos de ítems pueden cargar en el mismo factor por otras razones además de que abarquen la misma categoría singular de afrontamiento. Por ejemplo, pueden abarcar dos formas de afrontamiento que tengan en común el mismo tono emocional subyacente. Igualmente, dos conjuntos de ítems pueden formar dos factores separados incluso si abarcan la misma categoría de afrontamiento, por ejemplo, una forma de afrontamiento que pueda ser expresada en dos formas (e.g. conductual y cognitiva). Estos autores mencionan que si un factor derivado empíricamente incluye varias categorías funcionalmente distintas, cada una de las cuales produce diferentes consecuencias (o resulta de diferentes antecedentes) entonces las puntuaciones del factor resultante no podrán detectar estas relaciones diferenciales. Por esta razón, otro siguiente paso en el desarrollo de la escala sería la realización de AFC.

Como conclusión final se puede decir que, en general, la EIA (Lucio et al., 2014) presenta correlaciones significativas congruentes con la EAN (Morales, et al., 2012), lo que nos permite afirmar que la EIA se ha validado concurrentemente. Se puede decir que es una herramienta que sirve para conocer las formas de afrontamiento de los

niños mexicanos. Sin embargo, aún quedan áreas de desarrollo sobre las que se debe trabajar para lograr un instrumento más preciso.

Este instrumento podrá ayudar a ampliar el conocimiento sobre afrontamiento durante el desarrollo y a la implementación de intervenciones que permitan promover tipos de afrontamiento más adaptativos que disminuyan los efectos negativos del estrés y/o mantengan o incrementen el bienestar en los niños.

REFERENCIAS

- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53(2), 337.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1066.
- Amirkhan, J., & Auyeung, B. (2007). Coping with stress across the lifespan: Absolute vs. relative changes in strategy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 298-317.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. En *Subjetividad y procesos cognitivos*.
- Arjona, J. F., & Guerrero, S. (2001). Un estudio sobre los estilos y las estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación. *Psicología Científica.com*
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267.
- Compas, B. (1987). Coping With Stress During Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*, 10 (3), 393-403
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Edwards, J. R., & Baglioni Jr, A. J. (1999). Empirical versus theoretical approaches to the measurement of coping: A comparison using the ways of coping questionnaire and the cybernetic coping scale. *Coping and health in organizations*, 29-50.
- Elliot, A. J., Thrash, T. M., & Murayama, K. (2011). A Longitudinal Analysis of Self-Regulation and Well-Being: Avoidance Personal Goals, Avoidance Coping, Stress Generation, and Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 79(3), 643-674.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50.

- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., & Miranda, P. J. (2010). Relaciones entre aceptación sociométrica escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self- Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48.
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. En Hombrados, M. (Ed.), *Estrés y Salud (pp 9-38)*. Valencia: Promolibro.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), 466.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Fredrickson, B. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought- action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.
- Gasper, K., & Clore, G. L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. *Psychological science*, 13(1), 34-40.
- Gastelumendi, C. (2010). Afrontamiento y Personalidad en un grupo de voluntarios de una institución de lucha contra la pobreza de Lima. Tesis (Lic.) Facultad de Letras y Ciencias Humanas, especialidad: Psicología Clínica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Gimenez, P., Correché, M. & Rivarola, M. (2012). Situaciones cotidianas estresantes en la niñez y adolescencia. *Revista diáLogos*, 3 (2), 109-115
- Gonzalez, Y. & Uribe, A. (2014). Diferencias en las estrategias de afrontamiento utilizadas por niños de 8 a 12 años de edad en una escuela primaria pública. (Tesis inédita de

licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal.

Grant, K., Compas, B., Stuhlmacher, A., Thurm, A., McMahon, S., & Halpert, J. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological bulletin*, 129(3), 447.

Gutiérrez, F., Peri, J. M., Torres, X., Caseras, X., & Valdés, M. (2007). Three dimensions of coping and a look at their evolutionary origin. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1032-1053.

Hernández, S. & Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Afrontamiento ante Eventos Estresantes en la Infancia. *Acta de investigación psicológica*, 2 (2), 687 – 698

Johnson, K., Waugh, C., & Fredrickson, B. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 299-321.

Knapp, L. G., Stark, L. J., Kurkjian, J. A., & Spirito, A. (1991). Assessing coping in children and adolescents: Research and practice. *Educational Psychology Review*, 3(4), 309-334.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234-247.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665 - 673

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca

Lucio, E., Durán, C., Heredia, C. (2010). Escala Infantil de Estrés (EIE).

Lucio, E., Durán, C., Heredia, C. (2014). Escala Infantil de Afrontamiento (EIA).

Lucio, E. & Heredia, C. (2014). *Psicopatología, riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*. México: Manual Moderno

Morales, F. (2008). Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento. (Tesis inédita de doctorado, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17668657.pdf>

Morales, V. P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morales, F. & Trianes, M. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y

adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (2), 275-286

Morales, F., Trianes, M. & Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en el afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 95 – 110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551006.pdf>

Morales, F., Trianes, M., Blanca M., Miranda L., Escobar M. & Fernández, F. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de psicología*, 28 (2), 475-483

Moscoso, S. C., Gil, J. A. P., & Rodríguez, R. M. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.

Newman, L. S. (2001). Coping and defense: No clear distinction. *American Psychologist*, 56 (9), 760 – 761.

Oblitas, H. (2009) Nuevas consideraciones a la medición del afrontamiento. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Oliden, P. E. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.

Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the contexto of stress and coping. *Review of general psychology*, 1(2), 115.

Parker, J. D., & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.

Pérez, E., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

Piña, J. A. (2009). Los pecados originales en la propuesta transaccional sobre estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 193-209.

Richaud, M. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2), 193-201

Richaud, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Rev. latinoam. psicol*, 37(1), 47-58.

Ridder, D. (1997). What is wrong with coping assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology and Health*, 12, 417-431

- Rutter, M., & Sandberg, S. (1992). Psychosocial stressors: concepts, causes and effects. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1(1), 3-13.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62 (2), 256-263
- Sandler, I., Wolchik, S., MacKinnon, D., Ayers, T., & Roosa, M. (1997). Developing Linkages between theory and intervention in stress and coping processes. En Wolchik, S. y Sandler, I. (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 3-40). New York: Plenum Press
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. *Handbook of coping: Theory, research, applications*, 107-132.
- Shuttleworth, M. (Sep 7, 2009). Validez concurrente. Aug 30, 2015 Obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/validez-concurrente>
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. Recuperado el 10 de febrero de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002&lng=pt&tlng=es.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (1998). Reflections on coping and development across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 357-366.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 129(2), 216
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620.
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.
- Taylor, S. E. (2007). *Psicología de la salud*. México: McGraw-Hill
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of health and social behavior*, (Extra issue), 53-79.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor

structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive therapy and research*, 13(4), 343-361.

Trianes, M., Blanca, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. & Maldonado, E. (2012). Assessment and treatment of daily stress in childhood. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35

Valdés, M. (1991). Prólogo. Estrés y procesos cognitivos. (pp. 11-19). Barcelona: Roca.

Vega, C., Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E., Ortega, J. & López, V., (2007). Primer estudio de validez de constructo del Inventario de Estrés Infantil (IEI). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 10 (3). Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rep/article/view/18989>

Vega,C.Z.,Villagrán, M.G. & Nava,C.(2012). Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil. *Revista Psicología Científica.com*, 14(21). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estrategias-afrontamiento-estres-depresion-infantil>

Vélez, C. E., Wolchik, S. A., Tein, J. Y., & Sandler, I. (2011). Protecting children from the consequences of divorce: A longitudinal study of the effects of parenting on children's coping processes. *Child development*, 82(1), 244-257.

Verduzco, M., Lucio, E. & Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27 (4), 18 – 25

Wong, P. T. P., Reker, G. T. & Peacock, E. (2006). The resource-congruence model of coping and the development of the Coping Schemas Inventory. En Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (Eds.), *Handbook of Multicultural perspectives on stress and coping*. Nueva York, NY: Springer.

Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E., & Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 93-101.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17

ANEXO 1

Escala Infantil de Afrontamiento (Ejemplo)

Cuestionario para niños

Nombre: _____ Edad: _____
Escuela: _____ Turno: _____
Grupo: _____ Sexo: Niño() Niña() Fecha: _____

Instrucciones

Se te presentará una lista de cosas que tú puedes hacer cuando te pasa algo que te molesta o te preocupa. Marca con una **X** el cilindro que indica que tanto utilizas alguna de estas cosas.

Sólo puedes marcar un cilindro por enunciado.

Ejemplo:

¿Qué haces cuando algo te molesta o te preocupa?

Me quedo quieto (a)



Nunca



Pocas veces



Muchas veces



Siempre

Este niño (a) se queda quieto (a) **muchas veces** cuando algo le molesta o le preocupa.

Si tienes alguna pregunta o no comprendes alguna palabra puedes levantar la mano y con gusto iremos hasta tu lugar para ayudarte.

ANEXO 2

Escala de Afrontamiento para Niños

A continuación encontrarás una serie de frases que se refiere a distintas reacciones sobre determinados problemas. Señala en cada frase, con un X en la casilla correspondiente, si esta reacción no te sucede nunca, algunas veces o muchas veces.

| | Nunca | Algunas veces | Muchas veces |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Cuando hay algún problema en casa | | | |
| 1. Me da igual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Me peleo y discuto con mis familiares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Pienso que todo se va a arreglar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Guardo mis sentimientos para mí solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico | | | |
| 10. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Me da igual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Pienso que todo se va a arreglar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Me peleo y discuto con mis familiares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Guardo mis sentimientos para mí solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando tengo problemas con las notas | | | |
| 18. Me da igual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Me peleo y discuto con mis familiares, profesores/as, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Pienso que todo se va a arreglar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Guardo mis sentimientos para mí solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando tengo problemas con algún compañero/a de clase | | | |
| 27. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Guardo mis sentimientos para mí solo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Me peleo y discuto con él o ella | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Me da igual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Pienso que todo se arreglará | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO 3

Ficha sociodemográfica

Nombre: _____ Edad: _____
Escuela: _____
Grupo: _____
Fecha de nacimiento: _____



Instrucciones: tacha la respuesta que mejor corresponda a tu situación.

1. ¿Vive tu papá? (Tacha una opción)

- A) Si
- B) No

2. ¿Vive tu mamá? (Tacha una opción)

- A) Si
- B) No

3. ¿Con quién vives?

(Puedes tachar más de una opción)

- A) Mi mamá
- B) Mi papá
- C) Mis hermanos (as)
- D) Mis abuelo (a)
- E) Mis tíos (as)
- Otro: _____

4. ¿Cuántos hermanos (as) tienes?

(Sin contarte a ti)

- A) Ninguno
- B) Uno
- C) Dos
- D) Tres
- E) Cuatro
- F) Cinco o más

5. ¿Qué calificación sacaste el año pasado? (Tacha una opción)

- A) 10
- B) 9
- C) 8
- D) 7
- E) 6 ó menos

6. ¿A qué se dedica tu papá?

7. ¿A qué se dedica tu mamá?

8. ¿Quién lleva dinero a tu casa?

(Puedes tachar más de una opción)

- A) Mi papá
- B) Mi mamá
- Otro: _____

9. ¿Tus papás te pueden comprar las cosas que necesitas? (Solo tacha una opción)

- A) Nunca
- B) Pocas veces
- C) Muchas veces
- D) Siempre

10. En tu familia, ¿falta el dinero?

(Tacha una opción)

- A) Nunca
- B) Pocas veces
- C) Muchas veces
- D) Siempre