



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**DESARROLLO DE UNA ESCALA DE ESTRÉS PARA
PADRES DE ADOLESCENTES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:

SÁNCHEZ LÓPEZ SINHUÉ DAVID

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE

COMITÉ: MTRA. JULIETA BECERRA CASTELLANOS

LIC. EDUARDO CORTÉS MARTÍNEZ

DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS

DRA. MARÍA ELENA MÁRQUEZ CARAVEO



CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a
Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la**

UNAM:

**PAPIIT IN305917 *“Análisis ecológico multifactorial de la adaptación
adolescente en entornos vulnerables y de adversidad para la promoción de
un desarrollo positivo”***

AGRADECIMIENTOS

A la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**, por ser mi segunda casa y ser parte de mi vida. A sus colores, sus instalaciones, sus estandartes y la comunidad universitaria.

A la **FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**, por brindarme una educación profesional de calidad y permitirme ser parte de la gran comunidad Zaragozana. A su cuerpo docente, de seguridad, mantenimiento, servicios e intendencia, porque sin ellos la facultad no sería la que es hoy.

A la **DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO (DGAPA)**, por su apoyo, ya que sin el este trabajo no hubiera podido ser. Así mismo, al **Proyecto PAPIIT IN305917 “Análisis ecológico multifactorial de la adaptación adolescente en entornos vulnerables y de adversidad para la promoción de un desarrollo positivo”** por su incondicional apoyo y confianza depositada en mí.

A la **Dra. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE**, por ser más que una tutora para mí; por ser una maestra, una guía y una gran estrella que alumbró inmensamente mi camino profesional y personal. Por permitirme ser parte de su proyecto y su vida académica, así como darme la gran oportunidad de conocer nuevas fronteras y expandir mis horizontes, además de enseñarme a no tener miedo escénico y darme la gran oportunidad de mi vida al permitirme tocar nuevas tierras.

Al **Dr. Granados**, que me ha apoyado sin dudar y ha sido un buen compañero de aventuras. Al buen **Equipo PAPIIT**, que con su gracia, compañerismo y amistad, me han brindado momentos inolvidables: Gladys, Gustavo, Gaby, Yeny y Raquel, así como los nuevos: Salma, Ana y José; además del antiguo equipo con el que llegué a convivir: Miguel, Dani, Ivonne, Vargas, Karla, Diana, Javivi, Arely, Karina, Mariell, Guille, Iván.

Agradecimientos especiales para las instituciones que nos abrieron las puertas y nos permitieron la aplicación de la escala a validar, así como al personal de las mismas que fue amable al proporcionarnos ayuda y extendernos la mano cuando más se necesitaba, así como a las personas que prestaron de su tiempo y esfuerzo para contestar la escala y permitir que este proyecto se llevara a cabo exitosamente.

DEDICATORIAS

A mi Mutter: Que ha estado para apoyarme económica, moral y académicamente, y que con errores, ha estado presente en momentos cruciales, prestando atención a mi desarrollo profesional e incentivándome a ser mejor que ella misma.

A mi Onee Sama: Que ha sido una como una madre, dando lo mejor de sí cada día para forjar a un humano de bien, que se guíe mediante la ética y valores, pero sobre todo, por educarme y guiarme aún en las sombras y momentos más oscuros de mi vida.

A mi hermano Joseph: Que a pesar de nuestros caminos parezcan distanciarse profesionalmente y de a veces tener nuestras diferencias, hemos sido muy unidos y estar uno para el otro, y que además fue un buen mentor cuando inicié mi carrera profesional.

A mi Otona Carlos Martínez: Que ha estado conmigo en momentos en los que más se necesitó, que ha guiado y brindado oídos con paciencia, siendo un padre, orientador y un mentor, pero sobre todo, por encaminarme a esta hermosa carrera que con gusto tomé e hice mía, y además, iluminó mi camino cuando parecía desmoronarse, que con sabias palabras de confort, logró apaciguar la inquietud de mi existencia.

A mi pequeño Willy Tottis: Que ha estado conmigo desde que era pequeño en momentos siniestros y también en momentos muy alegres, siendo un guardián, un guía, un compañero y un gran faro en mi vida. Un ángel suave, peludo y esponjoso de personalidad inquieta. Que tus alas me cobijen siempre.

A la carrera de Psicología, la cual es una profesión “joven”, que cada vez va tomando fuerza y necesita tener mayor impacto en la sociedad, la cual poco a poco va eliminándose el estigma que nos ha dejado la mala reputación, los rumores y el cine mismo.

Este trabajo lo dedico a todas las personas que me han apoyado y brindado un poco de sus conocimientos para ser mejor cada día, que de buena o mala forma me han permitido crecer personal y profesionalmente, siendo ejemplos a seguir y de qué no hacer para lograr mejorar.

Dedico el presente trabajo a mis amigos: Dante, Gabymon, Miriam Rus, Jorge Armando, Mariana Pechir, Erionor, Abraham, Yuki nee, Efrén, Becky, Pablito, Armando, Gustavo Chuy y a mi gran hermano y excelente colega creador de fantásticas historias Elfén, quienes me han permitido ser parte de sus vidas y pasar momentos increíbles. A mis profesores, que me inculcaron una ética profesional y un vasto conocimiento para enfrentarme a los retos de la vida cotidiana y laboral, así como de preocuparse por mí y mi crecimiento profesional. Y a todos mis auténticos amigos que estuvieron conmigo a lo largo de mi educación profesional.

Por último, dedico este trabajo a la **FES Zaragoza**, a la **UNAM** y a todo aquél que desee crear mejores sociedades. *“Porque con un poco de esfuerzo de cada quien, se puede tener un mundo mejor”*.

ÍNDICE

INDICE	Página
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO 1. PARENTALIDAD Y ADOLESCENCIA	4
1.1 Parentalidad: Definición y Características	5
1.2 Adolescencia: Una etapa de cambios	8
CAPITULO 2. ESTRÉS	12
2.1 Conceptualización y modelos de estrés	12
2.2 Teoría del estrés familiar	14
2.2.1 Modelo ABCX	15
2.2.2 Modelo Doble ABCX	15
2.2.3 Modelo FAAR	17
2.3 Estrés parental	18
2.4 Mediciones del estrés	20
CAPITULO 3. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	28
3.1 Validación	28
3.1.1 Validez de constructo	29
3.1.2 Validez de contenido	31
3.1.3 Validez de criterio	33
3.2 Confiabilidad	34
CAPITULO 4. METODOLOGÍA	36
4.1 Justificación y planteamiento del problema	36
4.2 Pregunta de investigación	37
4.3 Objetivos	38
4.3.1 Objetivo general	38
4.3.2 Objetivos específicos	38
4.4 Definición de constructos	38
4.4.1 Definición conceptual	38
4.4.2 Definición operacional	38
4.5 Tipo y diseño de investigación	38
4.6 Participantes	39
4.6.1 Criterios de inclusión	39
4.6.2 Criterios de exclusión	39
4.6.3 Criterios de eliminación	39
4.7 Instrumentos	40
4.8 Procedimiento	40
4.8.1 Revisión de la literatura	40
4.8.2 Análisis de instrumentos	40
4.8.3 Análisis de preguntas abiertas	41
4.8.4 Etapa de grupos focales	41
4.8.5 Elaboración de reactivos	43
4.8.6 Piloteo de la escala	43
4.8.7 Aplicación final	43

4.8.8 Análisis de reactivos	44
CAPITULO 5. RESULTADOS	45
5.1 Fase 1: Exploratorio de Grupos Focales	45
5.2 Fase 2: Validez de contenido	48
5.2.1 Caracterización de los jueces	48
5.2.2 Índice de concordancia entre jueces	50
5.3 Fase 3: Etapa piloto	53
5.3.1 Características sociodemográficas de los participantes de la fase piloto	53
5.3.2 Análisis de reactivos de la Escala Global de Estrés Parental: Fase 3	57
5.4 Fase 4: Validez de Constructo	58
5.4.1 Caracterización de la muestra	58
5.4.2 Análisis de reactivos de la Escala Global de Estrés Parental: Fase 4	61
5.4.3 Análisis Factorial Exploratorio	61
5.4.4 Definición de los Factores	65
5.4.5 Alpha de Cronbach por Factor	66
CAPITULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	68
6.1 Discusión	68
6.2 Limitaciones	72
6.3 Implicaciones futuras	73
6.4 Conclusiones	74
REFERENCIAS	76
ANEXOS	86

RESUMEN

Cuando se tienen hijos adolescentes, el ejercicio de la parentalidad puede volverse un tanto difícil, ya que en la adolescencia se presentan varios cambios que requieren de un ajuste a nivel personal y familiar. Sin embargo en el transcurso para lograr ese ajuste, los padres a veces viven momentos de insatisfacción e infelicidad, donde experimentan sentimientos negativos que suelen ser especialmente estresantes, de tal manera que pueden impactar indirectamente en la dinámica familiar, así como en sus integrantes.

Actualmente existen escalas para cuantificar el estrés parental, sin embargo estas se encuentran diseñadas y validadas para poblaciones ajenas a la mexicana, por lo cual, el objetivo de esta investigación fue desarrollar y validar en población mexicana una escala que permita identificar fuentes e intensidad de estresores que presentan padres de adolescentes.

La escala se desarrolló en cuatro fases. Participaron para la aplicación final de la escala 129 padres de adolescentes entre 28 y 62 años de edad, pertenecientes a la zona norte de la Ciudad de México. El instrumento se analizó mediante el paquete estadístico SPSS v.21. Se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar a la muestra, análisis por curtosis, asimetría, *t* de Student y Correlación de Pearson para evaluar las propiedades psicométricas de los reactivos. Además se realizaron análisis de fiabilidad para establecer la confiabilidad por elemento y análisis factorial exploratorio para determinar los reactivos por factor, empleando el método de extracción por Componentes Principales y rotación Varimax.

La Escala Global de Estrés Parental (EGEP) presentó adecuados valores de validez y fiabilidad. Se conformó por 7 factores que explican el 59.337% de la varianza total y un alpha de Cronbach global de .977, permitiendo que la escala sea una herramienta útil para evaluar el estrés que presentan padres de adolescentes (DGAPA-PAPIIT IN305917).

Palabras clave: Estrés parental, adolescencia, escala, análisis factorial, población mexicana

INTRODUCCIÓN

El estudio del estrés parental se encuentra actualmente en un estado en el que se enfoca mayormente a los padres que tienen hijos menores de 12 años, sin embargo, la parentalidad y las prácticas parentales han de cambiar cuando los hijos alcanzan determinadas etapas del desarrollo humano. Es en la adolescencia donde los padres afrontan los mayores retos dentro de su ciclo como figuras parentales, ya que en esta etapa los hijos presentan varios cambios, por lo cual la dinámica familiar se vea envuelta en un estado de desequilibrio, adaptación y ajuste, lo que conduce a la necesidad de intervenir psicológicamente en esta fase, tanto para padres como para adolescentes.

Actualmente existe un amplio repertorio de evidencia que permite realizar intervenciones individuales y grupales con adolescentes, inclusive existen diversas escalas que facilitan esta labor, sin embargo los padres de adolescentes en muchos de los casos son olvidados o relegados. Esto ha permitido que exista poca evidencia científica e instrumentos que permitan identificar estresores en este sector.

Dado que de los padres dependerá el sano desarrollo y completo bienestar de los hijos, es importante poder trabajar con esta población, ya que cuando los padres se encuentran en un estado de estrés, los hijos se verán afectados negativamente de manera indirecta, ya que se expone a la familia a riesgo de padecer estrés familiar.

El detectar y atender oportunamente los factores por los cuales los padres se encuentran estresados, podría permitir diseñar talleres y programas de atención individual y grupal que sean efectivos tanto a nivel clínico como escolar, fortaleciendo la creación de entornos saludables. Por esto, el objetivo general de este trabajo, es el aportar una escala válida y confiable, desarrollada en población mexicana que permita llevar a cabo esta labor.

En el Capítulo 1 se desarrollan los conceptos básicos de esta investigación, que son la parentalidad y la adolescencia, así como dar una breve introducción al

concepto de familia, elemento vital de las sociedades, ya que es importante hablar de este núcleo antes de abordar conceptos más específicos, puesto que será este organismo el que permita el desarrollo de los hijos y los padres, además de ser el primer grupo donde las personas tendrán interacciones con el mundo.

En el Capítulo 2 se plantea el constructo general de estrés, desarrollando conceptualmente el estrés familiar parental. Además se proporcionan algunas formas para medir el estrés parental mediante instrumentos validados y confiables que se han desarrollado en el mundo.

Para el Capítulo 3 se abordan aspectos de tipo teórico respecto a los conceptos de la teoría psicométrica, como son la validez, validez de contenido, validez de constructo, validez de criterio y confiabilidad, los cuales son elementos importantes y básicos para el desarrollo de instrumentos.

En el Capítulo 4 se desarrolla todo el procedimiento que se llevó a cabo para realizar la presente investigación, desde la justificación del trabajo, los objetivos del mismo, procedimiento, criterios de inclusión, tipo de investigación, etc.

En el Capítulo 5 se presentan los resultados que se obtuvieron para la investigación, las fases que se llevaron a cabo de manera sistemática, los análisis estadísticos que se implementaron para la obtención de los mismos, así como la presentación de los datos en figuras y tablas que permitan al lector entender y comprender mejor los resultados para cada análisis desarrollado.

Para el Capítulo 6 se aborda la discusión de los resultados, contrastándolos con la teoría que se recopiló en los capítulos anteriores. Así mismo, las limitaciones que se encontraron al desarrollar esta investigación, las implicaciones futuras que esta investigación puede generar y las conclusiones generales.

Hacia el final del trabajo se encontrará el apartado dedicado a la bibliografía empleada para la elaboración y sustento de esta investigación. Así mismo, se disponen de los anexos en su forma de muestra.

CAPITULO I

PARENTALIDAD Y ADOLESCENCIA

La familia es una institución social, plural y compleja (De la Fuente, 2012), así como un elemento natural y fundamental de la sociedad, por lo cual tiene el derecho a la protección de la sociedad y del Estado (ONU, 1948). La familia se determinará por ser un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco o afiliación, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los menores (Carbonell, 2012).

Bernal y Sandoval (2013) definen a la familia como una unidad natural social de la que depende el desarrollo humano, el desarrollo de las personas y también de las sociedades. Por su parte Minuchin y Fishman (2004), afirman que la familia es una unidad social que está sometida a las demandas del cambio, caracterizándose por ser una entidad dinámica y un sistema vivo, cuya existencia permite el intercambio de información y energía con el mundo exterior, estando altamente influenciada por los constantes cambios de adentro y fuera del sistema.

Así mismo el concepto, dinámica, estructura y composición de la familia han ido adaptándose a los trepidantes cambios sociales, económicos, políticos y geográficos que han surgido a lo largo de la historia humana. A pesar de ello sus funciones continúan siendo muy relevantes para las sociedades (Salles & Ger, 2011), permaneciendo la familia como el núcleo básico para la socialización y el proceso humanizador de todo sujeto (Capano & Ubach, 2013), dado que es el primer escenario para adquirir las competencias para relacionarse consigo mismo, los demás y con el entorno (Gallego, 2012).

Actualmente estos cambios mencionados han impactado en las formas de construcción de las familias, derivando así en diversos modelos de conformación, lo cual permite una nueva conceptualización de las mismas. Minuchin y Fishman (2004) han elaborado una clasificación de tipos de familia de acuerdo a su estructura, los cuales podrían sintetizarse de la siguiente forma:

- Familia nuclear: estructurada por los padres (padre y madre) y los hijos.

- Familia monoparental: compuesta por alguno de los progenitores y los hijos.
- Familia de tres generaciones o extensa: compuesta por vínculos de sangre y generaciones, incluyendo a otros miembros de la familia.
- Familia Pas de Deux: compuestas únicamente por dos personas, cuya integración puede ser un padre y un hijo, o la pareja en situación de nido vacío.
- Familia con padrastro o madrastra (reconstruida): conformada por alguno de los padres, los hijos y la nueva pareja del progenitor.

Sin embargo hoy en día se puede identificar una nueva estructura familiar a partir de las más recientes transformaciones sociales que se han suscitado internacionalmente (Fernández, 2014; Fernández-Rasines & Bogino, 2013; Lozano & Jiménez, 2010; Robalo, 2011):

- Familia homoparental: conformada por parejas homosexuales que se vuelven padres de manera natural o por adopción.

A pesar de las modificaciones que se han suscitado en las estructuras familiares, hoy en día la familia continúa siendo la plataforma y el lugar más influyente para el desarrollo humano, del proceso de socialización, construcción de valores, moral, ética, identidad propia y de la personalidad, siendo una entidad significativa y presentar gran relevancia en la vida de los integrantes de la misma.

1.1 Parentalidad

Para todo ser humano, la familia es la base del bienestar que garantizará el crecimiento, desarrollo y equilibrio emocional (Zicavo, Palma, & Garrido, 2012); así como el primer escenario de desarrollo. Es esta instancia el medio por el cual los individuos tendrán contacto con el mundo, adquiriendo las competencias necesarias para relacionarse con el entorno circundante, de tal manera que los padres serán la principal fuente de interacción con la que contarán lo hijos para determinar gran parte de su formación personal.

Mediante los padres se transmite la cultura y perpetúan grupos humanos, se moldean hábitos y se establecen parámetros de comportamiento (Barquero, 2014); llevándose a la práctica mediante el ejercicio de la parentalidad.

El término “*parentalidad*” puede derivar del vocablo anglosajón *parenthood*, el cual tendría como finalidad el neutralizar la condición de ser padre o madre, así como considerar las prácticas que ejercen los padres sobre los hijos independientemente del género (Martin, 2005). Bernal y Sandoval (2013) definen este constructo como la relación que los padres o los parientes tienen sobre los hijos, así como lo que se espera de esta relación.

Granada y Domínguez (2012) diferencian el término parentalidad de parentesco, puesto que el primero remite a una aptitud de hecho, mientras que el segundo término remite a un hecho jurídico y sanguíneo, a pesar de que el término parentalidad posee relación con el parentesco. Así mismo el término se puede diferenciar de paternidad y maternidad, ya que adquiere un sentido de neutralidad ante las connotaciones de sexo y género, debido a las nuevas configuraciones familiares que se presentan a partir de los cambios sociales, teniendo como funciones de la parentalidad el cuidado, atención y educación de los menores.

La parentalidad se emplea entonces para indicar que el lugar de los padres y/o madres puede ser ocupado solamente por uno de los padres, por un padre homosexual o por una pluralidad que se hace en función de los padres, teniendo hoy en día mono parentalidad, homo parentalidad, pluriparentalidad e inclusive parentalidad adoptiva (Martin, 2005).

El ejercicio de la parentalidad representa un importante momento de la etapa adulta para la mayoría de las personas, ya que conlleva el desarrollo personal a través del cuidado y el apoyo de otros miembros de la sociedad (Vázquez, Ramos, Cruz & Artazcoz, 2016). Para Barudy (2009) la parentalidad conlleva la capacidad de cuidar, proteger, estimular, educar y socializar con los hijos, teniendo como finalidad el proporcionar un desarrollo sano, considerando elementos importantes para evaluar, promover y/o rehabilitar el ejercicio parental.

Por otra parte, hacer empleo de la parentalidad significa brindar a los hijos la protección y apoyo que necesitan para sobrevivir y prosperar, garantizar que

reciban los cuidados, alimentación, atención adecuada, así como recibir relaciones cálidas de las personas circundantes en su medio, dándoles a los hijos la oportunidad de establecer relaciones por su cuenta y ser parte de grupos donde adquieran una identidad cultural, incentivos y apoyo para el desarrollo de sentimientos positivos, autoestima, sentido de independencia y responsabilidad, así como la capacidad para tomar decisiones por sí mismo (UNICEF, 2008).

En esta etapa de transición evolutiva, los individuos que ejerzan la parentalidad deben de dar cumplimiento a una serie de deberes en relación con los hijos, en las que destacan el atender a las necesidades físicas y protección, de amor, cuidado y afecto, protegiendo en la capacidad de sus posibilidades de cualquier daño emocional y entidad nociva.

Los padres deberán ser los proveedores de comportamientos morales y éticos, permitiendo a futuro la proyección de la individualidad y la perpetuación de la familia, siendo vital el proporcionar a los hijos respuestas de acuerdo a sus necesidades conforme a las etapas de desarrollo por las que transitan (Palavecino, Rodríguez & Zicavo, 2015).

Capano y Ubach (2013) se refieren a la parentalidad como un gran desafío, donde la responsabilidad primigenia es la de educar, intervenir y guiar, influyendo en gran medida en la vida de los hijos, de tal manera que se posibilite la evolución de la persona, potencializando y optimizando el desarrollo y madurez bajo condiciones saludables. De esta forma la parentalidad involucra no sólo el estado de ser padre o madre, sino una gran serie de responsabilidades que conlleva esta condición.

A pesar de la seriación de responsabilidad que implica la parentalidad, ésta lleva a los padres a vivir altos niveles de satisfacción y júbilo, pero también existen situaciones donde se experimentan niveles de tensión y sufrimiento, frustración, renuncias e insatisfacciones que van desde pequeños momentos de la vida cotidiana a otras muy inusuales y que pueden derivar en estrés (Capano & Ubach, 2013). Esta etapa puede ser vitalmente estresante, ya que los progenitores o cuidadores de los menores hacen una evaluación de sus propias características, de los hijos y del contexto en función de las expectativas que tienen hacia su rol parental, así como de la percepción que tendrán los demás hacia su rol como

padres, además de los factores del contexto social y familiar, y de los eventos vitales que se convierten en posibles estresores y alteran los procesos familiares (Cortés & Méndez, 2012).

Por su parte, el ejercer la parentalidad mientras se tienen hijos adolescentes puede volverse aún más complicada y estresante, puesto que hay un aumento en la cantidad de conflictos entre los padres y los hijos (Oliva & Parra, 2004); así como una gran preocupación por parte de los primeros por el completo bienestar de los hijos en las áreas de salud y escolaridad. Sin embargo, es la etapa de la adolescencia donde más se requiere la presencia del rol parental, puesto que constituirá un apoyo muy importante para que el adolescente pueda hacer frente a situaciones sociales y logre sus objetivos, como es la autonomía y la búsqueda de una identidad.

Los padres con hijos adolescentes pueden tener dificultades, puesto que deben trabajar más en la educación de los mismos para facilitarles la transición del periodo, además los padres en múltiples ocasiones no logran mantener la autoridad por completo, dado que los adolescentes comienzan a establecer su propia independencia de la familia; sin embargo esto conlleva a que los padres refuercen ciertos estereotipos sociales, de tal forma que los hijos puedan estar mejor centrados en la construcción de su futuro (McGoldrick & Carter, 2003)

1.2 Adolescencia

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta que comprende de los 10 a los 19 años de edad, y es considerada una etapa importante y crucial debido a que las experiencias, conocimientos y aptitudes que se adquieren en ese momento, tiene repercusiones en la etapa de la adultez (UNICEF, 2016); mientras que representa una era de grandes retos y cambios a nivel físico y cognitivos. Esta fase del desarrollo humano es un proceso complejo de grandes transformaciones que se torna difícil tanto para los jóvenes como para los que ejercen el rol parental, dada la transición del individuo hacia la madurez (González, 2013).

La OMS (2016), propone que la adolescencia es un periodo que se compone por la adolescencia temprana, que va de los 10 a los 14 años y adolescencia tardía que va de los 15 a los 19 años de edad. Por su parte, la UNICEF (2016) segmenta a la adolescencia en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (de 14 a 16 años de edad) y tardía (de 17 a 19 años de edad). A su vez Papalia, Wendkos y Duskin (2010) clasificaron a esta etapa como adolescencia temprana que comprende de los 11 a 13 años de edad, y adolescencia mayor, que transcurre de los 14 a los 17 años.

La adolescencia inicia con una serie de cambios biológicos y físicos, lo que provoca en los individuos que transcurren esta etapa una sensibilidad ante la adquisición de nuevas experiencias a partir de la interacción con su medio (Castillo, 2016), siendo el familiar el más próximo y específicamente quien desarrolle el rol parental, debido a que presentarán una interacción e influencia más cercana con el sujeto adolescente.

Dentro de los eventos biológicos del adolescente, se presentará el desarrollo sexual, que implicará además un crecimiento y maduración en su mundo social y emocional, lo cual es un aspecto central en la experiencia adolescente, a pesar de que puede constituir una fuente de ansiedad considerable tanto para ellos como para los adultos responsables (Coleman & Hendry, 2003). Sin embargo, a pesar de que el desarrollo sexual sea universal, este va a depender en medida de factores como la nutrición, la genética y el ambiente, dando como resultado variabilidades en la aparición y desarrollo de las características de la adolescencia (Hernández, 2015).

A nivel físico, el adolescente comenzará a tomar más interés en su cuerpo, en los cambios que se presenten en él y en la exploración del mismo a fin de descubrirse e interactuar con su medio.

Así, dentro de los aspectos más destacados del desarrollo adolescente es aquél que hace referencia a la construcción de la identidad personal, siendo de los rasgos más importantes, debido a que se inicia un proceso de exploración y búsqueda que culminará en un asentamiento de valores e ideologías que en el futuro definirán su identidad personal y profesional (Oliva & Parra, 2004); empero,

dentro de esa construcción de identidad personal, se encuentran la elección de una vocación y la conformación de una identidad psicosexual (Barcelata & Gómez-Maqueo, 2006).

Esta constante búsqueda de sí, les conduce a tener un mayor interés por sus iguales, permitiéndoles contar con un amplio repertorio de experiencias, incentivando a la maduración cognitiva, facultándoles de tener pensamientos más objetivos y concretos conforme a la realidad (Escamilla, 2016). Es durante esta fase que el individuo comienza a desarrollar y adquirir las competencias y habilidades que necesitará a lo largo de la vida, ya que aún no cuenta con todos los recursos para enfrentar las presiones internas y externas de su entorno (Barcelata, 2015).

Debido a que el adolescente se encuentra en constante dinamismo para lograr su desarrollo y alcance de objetivos, es un grupo que se vuelve vulnerable y potencialmente en riesgo a factores sociales y ambientales circundantes en su medio.

No obstante se considera que los adolescentes son un grupo sano, a pesar de que muchos mueren de forma prematura y violenta, así como tener problemas de salud o discapacidades que pueden relacionarse con el embarazo y enfermedades prevenibles o tratables (OMS, 2016); de tal manera que la salud del adolescente es un factor clave en el desarrollo social, económico y político del mundo (Balbuena, 2017).

Así mismo, problemáticas como la gravidez temprana repercutirán en el desarrollo educativo, pues más del 90% de las madres adolescentes dejan de asistir a la escuela (Juárez, 2015); la desnutrición, el saneamiento, la inseguridad, una economía poco sustentable, el acceso a la información y los derechos a la educación son factores que también afectan severamente el desarrollo adolescente (UNICEF, 2016). Esto ha permitido concebir a la adolescencia como una etapa problemática y llena de tensiones, además de ser tormentosa y estresante; a pesar de ello, en las últimas décadas esta concepción negativa ha ido transformándose a una fase con aspectos positivos, aunque esto no quiere decir que sea una etapa fácil (Barcelata & Hernández, 2015).

Para el individuo adolescente, este periodo resulta por lo general estresante, debido a que se producen retos y obstáculos de especial importancia, ya que se ve forzado a cumplir ciertos papeles sociales con relación a sus pares y los miembros del sexo opuesto, mientras que al mismo tiempo debe satisfacer necesidades escolares como las de adquirir buenos resultados y tomar decisiones sobre su futuro profesional (Frydenberg & Lewis, 2000). Por otra parte, el mantener un estado de salud y la presión de los iguales con relación a las sustancias nocivas y adictivas, hace que los adolescentes y adultos responsables de los mismos se llenen de preocupaciones, lo que hace de este momento de la vida un proceso inquietante y en ocasiones estresante (Coleman & Hendry, 2003).

Las relaciones entre padres e hijos se verá muy influenciada por el sexo, dado que en ocasiones la relación padre-hija se ve alterada por los cambios e intereses que puede presentar la adolescente, tal como la adquisición de una pareja, en cambio la relación padre-hijo puede estar influenciada por la competitividad de género, haciendo que el padre se sienta confundido respecto a su masculinidad (McGoldrick & Carter, 2003).

Actualmente los adolescentes juegan un papel importante en la sociedad, ya que aproximadamente uno de cada seis habitantes en el mundo son adolescentes entre los 10 y 19 años de edad (OMS, 2016); en Latino América y el Caribe, el 30% de la población está conformada por estos individuos (OPS, 2016); mientras que en México, aproximadamente el 20% de la población total son sujetos entre los 10 y 19 años de edad (INEGI, 2015).

Por tal motivo la adolescencia es un tema de salud pública que amerita el involucramiento de varias esferas para el sano desarrollo y transcurso de la misma, de tal forma que cada vez existan menos adolescentes en una posición de riesgo, así como en estados disruptivos los cuales generen preocupación y estrés en los padres de adolescentes.

CAPITULO 2

ESTRÉS

El estrés es un concepto que es estudiado notablemente desde 1936, comenzando con los estudios del químico austriaco Hans Selye, quien acuñó el término y lo introdujo al área de la salud. La palabra deriva del latín *strictus* que significa estricto o riguroso, y a su vez ésta derivó en el vocablo anglosajón *stress*, que hace referencia a la presión o énfasis. Durante años, fue un constructo propio de la física, el cual era usado para referirse a la presión o tensión que ejercía un cuerpo o material sobre otro. Posteriormente se le atribuyó como un estado de tensión mental o emocional resultante de la presión que ejercen las demandas circundantes del medio (Oxford University Press, 2017).

2.1 Conceptualización y modelos del estrés

Selye comenzó a estudiar el estrés, tomando como referencia al concepto y su uso en la física para posteriormente emplearlo al campo de la salud, resumiéndole como un conjunto de síntomas psicofisiológicos que tienen origen en situaciones que desencadenan una respuesta orgánica; a este proceso Selye le llamó “Síndrome General de Adaptación” (González & Lorenzo, 2012).

Sin embargo, desde sus orígenes se comenzó a diferenciar entre eutrés y distrés, puesto que el primero son niveles de estrés “saludables” y que motivan al individuo a la acción, en tanto el distrés induce a diversas enfermedades e incapacita al individuo, teniendo variaciones en los eventos estresantes de acuerdo a la cultura, edad y sexo, así como de otros factores, aunque hay eventos que son universalmente estresantes, como los desastres naturales o el fallecimiento de un ser querido (Ortega, 2014).

El eutrés se considera cómo “el buen estrés” y necesario, que en cantidades óptimas no es dañino y permite el crecimiento y la sobrevivencia. Mientras que el distrés es considerado como el “mal estrés”, ya que contribuye a la generación de

patologías psicológicas y físicas (Camargo, 2004), así como ser factor desencadenante para la generación de un desequilibrio a nivel intrapersonal e interpersonal, afectando de forma considerable los ámbitos biopsicosociales del individuo.

El Modelo Cognitivo-Transaccional del Estrés desarrollado por Lazarus y Folkman (1991) presenta varios elementos que intervienen en el proceso de estrés: estímulos (acontecimientos externos), respuestas (reacciones comportamentales y cognoscitivas), mediadores (evaluación del estímulo amenazante y los recursos de afrontamiento) y moduladores (variables que amortiguan o aumentan el proceso de estrés) (Dahab, Rivadeneira & Minici, 2010).

El estrés es una relación entre el individuo su entorno, el cual es percibido por éste como amenazante o desbordante en la medida de sus recursos, poniendo en peligro su bienestar; sin embargo el estrés de manera aislada no es suficiente para causar enfermedad o disrupción en el estado homeostático del sujeto, ya que primero deben de existir las condiciones necesarias para desarrollar la condición (Lazarus & Folkman, 1991), como las variables ambientales (demandas, limitaciones, oportunidades y cultura) y personales (creencias sobre sí mismo y recursos personales), así como del significado psicológico que le asigna el individuo a un suceso (Lazarus, 2000).

Actualmente el estrés puede definirse genéricamente como un proceso que provoca un estado ansioso en el sistema, favoreciendo la desestabilización del organismo, ocasionada por factores desencadenantes denominados estresores, los cuales pueden ser estímulos físicos o psicológicos fuera de lo habitual y que el individuo considera amenazantes o desbordantes, desencadenando problemáticas a nivel físico y/o mental (Macías, Madariaga, Valle, & Zambrano, 2013).

Lo que definirá realmente a una situación como estresante es el hecho de que se trata de un evento que obliga a los individuos a realizar cambios a nivel personal y familiar, reestructurando cada sistema al cual pertenece (Capano & Pacheco, 2014), permitiendo la adaptación y el aprendizaje.

2.2 Teoría del estrés familiar

Las familias están fuertemente influenciadas por su cultura, genética, lugar de residencia y desarrollo, así como por sus estructuras familiares, valores y sistema de creencias (Sullivan, 2015), por lo que cualquier modificación a alguno de estos factores pueden desencadenar perturbaciones al sistema familiar, generando estrés en los integrantes de la misma.

De tal manera que el estrés familiar es definido como la alteración que se origina en el sistema familiar, y que puede emerger desde afuera del contexto familiar (como conflictos bélicos, crisis económicas, desastres naturales, etc.), desde adentro del contexto familiar (divorcios, fallecimiento, cambio de residencia, etc.), e incluso simultáneamente desde ambos contextos, provocando un desequilibrio en la estabilidad de la familia, derivando en un impacto positivo o negativo, lo cual generará una serie de cambios hacia el mismo (Boss, Bryant & Mancini, 2017).

La teoría del estrés familiar hace referencia a los efectos que tiene el estrés sobre la familia, así como las crisis a las cuales es sometido el sistema familiar y las respuestas que este emita a partir del conjunto de capacidades con las que se cuenta para hacer frente a las situaciones estresantes, la recuperación, el mantenimiento de los recursos y el resultado final ante el evento (Herrera, 2008).

Con respecto al estrés familiar, se pueden diferenciar dos tipos de estresores: los normativos y los no normativos (Capano & Pachecho, 2014), concibiéndose a los primeros como aquellos eventos que ocurren en la mayoría de las familias, como una salida familiar o la adopción de una mascota, en tanto los segundos son todos aquellos eventos que no ocurren en la mayoría de las familias y son hechos imprevistos, tales como la muerte de un hijo o un divorcio.

El estrés familiar repercute en las prácticas de cuidado, especialmente cuando la estructura familiar es de tipo monoparental, ya que en ocasiones esto deriva en violencia, negligencia, angustia y baja autoeficacia parental, lo cual refuerza problemas de comportamientos de los hijos, puesto que los padres no logran acoger y dar soporte a sus hijos, derivando en insatisfacción familiar (Martins, Lima, Vandenberghe & Celeno, 2014).

2.2.1 Modelo ABCX

Hill (McCubbin & Patterson, 1983) a finales de la década de los 40's definió al estrés familiar como un estado que surge por un desequilibrio entre la percepción de las demandas y las capacidades para hacerles frente, proponiendo el modelo ABC-X como arquetipo para el estudio del estrés familiar. En este modelo el factor "A" es el evento estresor origen del desequilibrio familiar que precipita al proceso, "B" son los recursos con los que cuenta la familia y van a interactuar con el evento estresante siendo afectivos, económicos o conductuales, "C" es la definición que la familia hace del evento y "X" es la crisis que implica la alteración y desequilibrio en el sistema familiar (González & Lorenzo, 2012; Macías, Madariaga, Valle, & Zambrano, 2012).

Este modelo intenta explicar la interacción entre los sucesos de vida estresantes, las demandas, recursos disponibles y la evaluación de la una situación (positiva o negativa) sobre los resultados de la adaptación familiar.

En 1973, Burr (citado en McCubbin, Olson & Patterson, 1983) retomó el modelo ABCX de Hill, presentando las variables de la siguiente forma: "A" es el evento estresor que repercutirá en "X", el sistema social familiar causando una crisis dentro del mismo, pero a su vez estará influenciado por "B", la cual representa a la vulnerabilidad familiar ante el estrés, y finalmente "C", que es la definición familiar sobre el evento.

Dentro de la aportación de Burr al modelo ABCX, fue la introducción de los conceptos vulnerabilidad y poder regenerativo; el primero hace referencia a la variación en la capacidad de la familia para prevenir eventos estresantes derivados de los cambios en el sistema familiar; en tanto el segundo concepto evidencia la variación en la capacidad de la familia para recuperarse de la crisis (Amfani, 2012).

2.2.2 Modelo Doble ABCX

Mientras que el Modelo ABCX de Hill explica al estrés familiar como de un único factor, McCubbin y Patterson (1983) modificaron el modelo, aportando una versión

más completa del paradigma de Hill; a este nuevo modelo lo denominaron Doble ABCX, ya que su esquema contempla la estructura aAbBcCxX, donde “aA” es una acumulación de situaciones estresantes para la familia, “bB” son los recursos nuevos y ya existentes con los que cuenta la familia para hacer frente a los estresores, “cC” es la percepción o el significado que la familia otorga a la suma de aA, bB y xX, mientras que esta última (xX) es el resultado de la interacción entre la acumulación de los eventos estresantes y los recursos, dando como fin una adaptación positiva o negativa.

El principal aporte de estos autores a este nuevo modelo es que no hay un origen único del estrés familiar, sino que es una acumulación de otros estresores, así como los recursos con los que cuenta la familia, los cuales pueden ser los previamente existentes, más una serie de recursos adquiridos, así como la doble “xX”, la cual especifica la forma en la que se puede presentar las respuestas a la crisis, si de forma adaptativa o desadaptativa y que de alguna forma, empoderará al individuo para hacer frente a las adversidades futuras (Nachsen & Minnes, 2005).

La desadaptación se define cómo el continuo desbalance entre la acumulación de estresores y las capacidades de la familia para resolver las demandas, caracterizándose por un deterioro en la integridad familiar, el sentido de bienestar de los miembros de la familia y su salud física y/o psicológica; en tanto la adaptación positiva es definida como la mínima discrepancia entre la acumulación de estresores y las capacidades de la familia a fin de lograr un equilibrio en el funcionamiento familiar, y se caracteriza por el mantenimiento o el fortalecimiento de la integridad familiar, y por el sentimiento de bienestar de los miembros de la familia (Lavee, McCubbin & Patterson, 1985).

Este modelo es el más usado en las investigaciones sobre estrés familiar, ya que ofrece de manera amplia y sencilla la posibilidad de estudiar este tipo de estrés, dado que considera que los estresores pueden ser cualquier factor que influirá en la dinámica familiar, generando una crisis, así como la posibilidad de que la familia logre hacer frente las situaciones adversas mediante sus recursos, los cuales pudieron adquirirse previos al evento, o pueden ser adquiridos mientras el estresor está presente.

2.2.3 Modelo FAAR

El modelo FAAR (Family Adjustment and Adaptation Response –Respuesta Familiar de Ajuste y Adaptación) fue diseñado por Patterson (1988) hacia la década de los 90's como un arquetipo extensión del Modelo Doble ABCX de McCubbin; el cual enfatiza los vínculos entre la teoría del estrés familiar y la perspectiva de la resiliencia familiar, componiéndose por cuatro elementos: las demandas familiares con las capacidades familiares en interacción con significados familiares y el ajuste o adaptación familiar (Gómez & Kotliarenco, 2010).

Las demandas familiares se componen por los estresores normativos y no normativos, los procesos familiares y las molestias cotidianas; las capacidades familiares incluyen recursos tangibles y psicosociales (como la familia y amigos), y comportamientos de afrontamiento, y tanto demandas como capacidades derivan de la unidad familiar, de las estructuras individuales de cada integrante de la familia y diversos contextos familiares (Patterson, 1988).

El modelo resalta la existencia de una fase de ajuste en la dinámica familiar cuando las demandas (estresores) son mayores que las capacidades de la misma, de tal manera que cuando las capacidades son similares, existe una fase de adaptación (Patterson, 2002); así el sistema familiar empleará capacidades que pueden ser recursos y comportamientos de afrontamiento para balancear las demandas que han desequilibrado la dinámica familiar a través de un proceso de ajuste y adaptación (Weiss & MacMullin, 2015).

El ajuste familiar que propone el modelo puede desarrollarse a partir de las experiencias cotidianas y los patrones estables de interacción que mantengan las familias, y a medida que evalúan las demandas que enfrentan, desplegarán las capacidades y recursos necesarios, sin embargo por momentos cuando las demandas familiares exceden significativamente sus capacidades, se producirá un desequilibrio, que de permanecer en un periodo de tiempo, generará una crisis familiar (Gómez & Kotliarenco, 2010; Patterson, 2002).

Este modelo (FAAR) identifica al empoderamiento como un ejemplo de las capacidades que pueden ayudar a balancear las demandas dentro del sistema

familiar, dado que el empoderamiento parental se encuentra asociado con resultados positivos en familias de niños con y sin discapacidades del desarrollo (Nachshen & Minnes, 2005; Weiss & MacMullin, 2015). De esta forma, el arquetipo de Patterson (1988) es un modelo que contempla en adición al estrés parental, y no solo el familiar de manera aislada, de tal manera que se pueda emplear para el estudio del mismo.

2.3 Estrés parental

El estrés parental desempeña un papel importante en la comprensión de los procesos familiares, dado que el ser padre o madre resulta una tarea complicada, que se dificulta por las características personales de los hijos, de su desarrollo y las exigencias inherentes que conlleva el rol parental (Ayala-Nunes, Lemos & Nunes, 2012).

El estrés parental es un proceso complejo en el que los progenitores o cuidadores de los hijos se sienten rebasados ante las demandas que deben enfrentar en su papel como padres o madres, y puede derivar de las exigencias propias de la parentalidad y/o de las que emanan específicamente del propio hijo o hija (Pérez & Menéndez, 2014). Dicho de otro modo, el estrés parental es un fenómeno multidimensional que estará influenciado por características paternas y externas, como son el apoyo social, el comportamiento de los hijos, las relaciones de pareja y eventualidades fortuitas (Brito, Delgadillo & Nievar, 2016).

Además, el estrés parental es influenciado por la acumulación de molestias que perciben los padres o cuidadores conforme a su rol parental, así como la autoevaluación que hacen de sí y de sus recursos, de las actividades de la crianza, la educación y las conductas y actitudes que emanan de los hijos, de tal manera que cuando alguno de los factores que influyen en el estrés parental es percibido como desbordante ante los recursos personales, se generará un estado de estrés (Cabrera, González & Guevara, 2010).

Este tipo de estrés incrementa la posibilidad de padecer problemas de riesgo psicosocial, incluyendo la disminución del bienestar psicológico, un desajuste

marital y familiar, así como el desarrollar síntomas depresivos, además de tener impacto en la salud; de tal manera que el estrés parental puede reducir la habilidad para sobre llevar la vida y sobrecargar el estado emocional (Krakovich, McGrew, Yu & Ruble, 2016).

El estrés parental presentará una influencia en el sentido de la autoeficacia percibida por los padres, alterando las creencias que ellos consideran efectivas para cada situación, creando inseguridad y niveles de tensión, así como una percepción de carencia en el control familiar y desesperación respecto a la situación estresante; siendo que la autoeficacia es vital, puesto que es la autoevaluación que los padres presentan de sí al ejercer su rol parental (Weiss *et. al.*, 2013).

Los padres que presentan elevados niveles de estrés, describen a sus hijos como “difíciles”, carecen de calidez en la crianza y de la capacidad de respuesta en las interacciones con ellos, llevando acabo una disciplina estricta, así como tener altas expectativas de su hijo (Vite & Vázquez, 2014); además, estos padres pueden desarrollar emociones negativas como la ira, tristeza, enojo, frustración e impotencia, que perjudicarán las interacciones con los hijos y hacia con otras personas (Vega *et. al.*, 2012), especialmente cuando se crían hijos adolescentes, ya que muchos eventos que giren en torno a estos, pueden adquirir un carácter estresante (Berra *et. al.*, 2014).

De esta forma las emociones que se experimenten dependerán en gran medida de la intensidad de los estresores a los que el individuo se encuentre sometido, además de factores multidimensionales a las cuales está inmerso el padre o madre, tales como las características sociodemográficas.

Por ejemplo, la monoparentalidad está asociada con altos niveles de estrés en comparación con familias nucleares; así mismo, estas familias monoparentales suelen estar encabezadas en su mayoría por mujeres y generalmente tienen un nivel educativo básico, de tal manera que el estrés que perciben repercute en enfermedades e impacta negativamente en la dinámica familiar y contexto social (Martins, Lima, Vandenberghe & Celeno, 2014).

Por otra parte, dentro del estrés parental se ha identificado que tener un elevado número de hijos genera mayores niveles de tensión y estrés parental, además de la situación económica y la escolaridad (Pérez, Menéndez & Hidalgo, 2013), la cual mientras más básica sea, mayor será el riesgo de padecer estrés parental.

Así mismo, otros factores asociados con altos niveles de estrés en padres son el tipo de ocupación (trabajos inestables y desempleo) bajos ingresos económicos, el maltrato hacia los hijos, la carga sobre el cuidado de los hijos y llevar la mayor responsabilidad de los mismos (Brito, Delgadillo & Nievar, 2016; Capano & Pacheco, 2014; Cracco & Blanco, 2015).

Todas estas variables que pueden incrementar el peligro de desarrollar estrés parental, han llevado a la necesidad de crear instrumentos válidos y confiables que permitan identificar los estresores e intensidad respecto a este tipo de estrés.

2.4 Mediciones del estrés

A partir de los diferentes modelos de estrés que se han desarrollado una variabilidad de instrumentos que identifican los estresores que presentan determinados grupos de la población. Sin embargo únicamente se enunciarán a continuación algunos de los estos instrumentos que son empleados para padres:

1. Parenting Stress Index –Fourth Edition (PSI-4) (Índice de Estrés Parental – Cuarta Edición) diseñado por Richard R. Abidin en el año 2012. Es un cuestionario de auto-informe compuesto por 120 ítems, de los cuales 19 son cuestionamientos opcionales, dirigido para padres con niños en edad entre el primer mes de nacidos y los 12 años. Tiene como objetivo explorar los niveles de estrés parental considerando la relación de los mismos con sus hijos, de tal manera que se puedan identificar el origen de los comportamientos y alteraciones emocionales del infante que pueden ocurrir y generen estrés en los padres. Se divide en dos dominios (uno referente a los auto reportado por el padre y el segundo referente a lo que el padre menciona sobre su hijo) que a su vez se subdividen en escalas. Se compone por una escala tipo Likert de 5 puntos (Abidin, 2015). El primer dominio presenta una confiabilidad de alpha de Cronbach de .87, y el segundo dominio de

.88. Presenta una versión corta, compuesta por 36 ítems divididos en 3 sub-escalas (12 ítems para cada sub-escala).

2. Escala de Reajuste Social (SRRS) de Holmes y Rahe (1967). Se desarrolló con el objetivo de medir la magnitud de estrés que ha experimentado una persona en los últimos doce meses. Se compone por una lista de 43 eventos vitales que a criterio clínico de los autores identificaron como estresantes, y que anteceden a una enfermedad. Cada evento presenta un valor que puede ir de 0 a 100 puntos. Obtener una suma total de las puntuaciones menor a 150 unidades es que el riesgo de padecer alguna enfermedad psicosomática es muy bajo; entre 150 y 250 el riesgo es moderado, mientras que arriba de 250 unidades, el riesgo de enfermar es elevado y requiere atención inmediata.

3. Acuña, Gonzáles y Bruner (2012) presentaron una revisión de la Escala de Reajuste Social de Holmes y Rahe (1967) en México, obteniendo puntajes *Rho* de .93.

4. Parenting Stress Index into Turkish (PSI-T) (Índice de Estrés Parental en Turquía). Adaptación de la escala del PSI-4 en su versión completa en población turca, por Çekici, Akbaş y Hamamci (2015). El instrumento presentó una alpha de Cronbach de .917 para el dominio parental, y de .946 para el dominio infantil. La cantidad de ítems analizados fueron 101.

5. Zaidman-Zait *et. al.* (2010) presentaron una validación del Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) en población canadiense conformada por padres de niños con desórdenes del espectro autista. El instrumento se conformó por las 3 dimensiones de la versión corta del PSI-4, teniendo un total de 36 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. El instrumento obtuvo un alpha de Cronbach global de .80; mientras que la sub-escala de Parental Distress presentó un alpha de Cronbach de .88, la sub-escala de Parent-Child Dysfunctional Interaction contó con un alpha de Cronbach de .80, y finalmente la sub-escala de Difficult Child reflejó un alpha de Cronbach de .82.

6. Miodrag, Burke, Tanner-Smith y Hodapp (2015) presentaron un meta-análisis empleando para su investigación el subdominio de salud del Parenting Stress

Index Health Sub-Domain (Índice de Estrés Parental Sub Dominio Salud) para padres de hijos con discapacidad de Estados Unidos, obteniendo un alpha de Cronbach de .70. El subdominio se compone por una escala tipo Likert de 5 puntos que evalúan los ítems 97 al 101 del PSI-4.

7. Perceived Stress Scale (PSS) (Scala de Estrés Percibido) elaborada por Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). Diseñada para medir el estrés que ha percibido una persona durante el último mes. Se compone por un listado de 14 ítems que se califican bajo una escala tipo Likert de 5 puntos que van de 0 (nunca) hasta 4 (Muy a menudo); presenta un alpha de Cronbach de .81.

8. Parental Stress Scale (PSS) (Escala de Estrés Parental) diseñada por Berry y Jones (1995). Es un instrumento de auto reporte que se compone por 18 ítems que evalúan los componentes negativos y positivos de la parentalidad. Tiene una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Tiene un alpha de Cronbach de .83.

9. Parental Stress Scale (PSS) (Escala de Estrés Parental) adaptada por Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka (2007). Es la adaptación española del Parental Stress Scale de Berry y Jones (1995) para padres con lactantes de población española. Se compone por 15 ítems evaluados en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). El objetivo de la escala es evaluar el nivel de estrés que presentan padres españoles como consecuencia de su rol parental.

10. Parental Stressor Scale: Pediatric Intensive Care Unit (PSS:PICU) (Escala de Estrés Parental) elaborada por Carter y Miles (1989). Tiene como finalidad el evaluar los niveles de estrés de los padres a partir de la hospitalización de sus hijos en la Unidad Pediátrica de Cuidados Intensivos en población estadounidense. Se compone por 62 ítems divididos en siete dimensiones, así como de una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (mínimo estrés) hasta 5 (máximo estrés). Presenta un alpha de Cronbach de .95.

11. Cuestionario de Estrés en Padres de Niños Hospitalizados es una la validación del Parental Stressor Scale: Pediatric Intensive Care Unit de Carter y Miles, realizada por Ochoa, Repáraz y Polaino-Lorente (1997) en padres con niños

hospitalizados de población española. El objetivo de la escala es medir los niveles de estrés en padres con niños, derivados de la hospitalización de los infantes. El instrumento se integra por 36 ítems organizados en seis categorías, así como de una escala tipo Likert de 5 puntos que van de 1 (mínimo estrés) a 5 (máximo estrés), así como de una puntuación 0 que cuantifica a los ítems no experimentados por los padres. Tiene un alpha de Cronbach de .92.

12. Aracena *et. al.* (2016) presentó una validación del Parenting Stress Index Short Form (PSI-4) (Índice de Estrés Parental Versión Corta) realizada en una madres con lactantes de Chile que fueron atendidos en un centro de cuidados de atención primaria. El instrumento se conformó por los 36 ítems de la versión original del cuestionario, divididos en tres dimensiones de 12 ítems cada una (Parental Distress , Parent-Child Dysfunctional Interaction, y Difficult Child) con una escala tipo Likert de 5 puntos que van de Totalmente de acuerdo (1) a Totalmente en desacuerdo (5). La validación obtuvo un alpha de Cronbach total de .92, mientras que el alpha de Cronbach para la dimensión de PD fue .81, PCDI fue de .89 y DC de .88.

13. Díaz *et al.* (2011) por su parte, realizaron la validación del Parenting Stress Index Short Form (PSI-4) en padres con lactantes que fueron atendidos en el Servicio de Prevención, Promoción del Desarrollo Infantil e Intervención Temprana (SEPRODIAT) de la Universidad de Murcia, España; teniendo como objetivo el evaluar el estrés experimentado por la parentalidad, considerando rasgos conductuales y variables relacionadas con la función del rol parental. El PSI-SF se conformó por los 36 ítems divididos en sus tres dimensiones originales (Parental Distress, Parent-Child Dysfunctional Interaction, y Difficult Child). Se compuso por una escala tipo Likert de 5 puntos que van de Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5). El instrumento obtuvo un alpha de Cronbach total de .90, mientras que para cada una de las dimensiones el alpha de Cronbach fue de .84 (PCDI), .82 (DC) y .82 (PD).

14. Corbella y Aguado (2002) elaboraron la Escala de Estrés y Afrontamiento Familiar (EEAF-PC), cuya finalidad es medir la percepción de estrés en familias con hijos afectados de parálisis cerebral en población de Salamanca y Asturias,

España. El instrumento se compuso por 42 ítems bajo una escala tipo Likert de 5 puntos. Presenta un alpha de Cronbach total de .89.

15. Barroso *et. al.* (2016), elaboraron la validación del Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) en una muestra de alto riesgo conformada por madres de lactantes de una comunidad hispana que recurrieron a una clínica de atención primaria en Estados Unidos. EL PSI-FS se compuso por 36 ítems y una escala tipo Likert de 5 puntos. El instrumento obtuvo un alpha de Cronbach total de .91, mientras que en sus subescalas obtuvo puntuaciones de .75 (PD), .85 (PCDI) y .82 (DC).

16. Menna *et. al.* (2014) presentaron la validación del Parenting Stress Index en madres con infantes prematuros de una clínica pública de Paraná, Brasil. El instrumento se compuso por 101 ítems distribuidos en dos dominios (Infantil y Parental), calificados bajo una escala tipo Likert de 5 puntos que van de Totalmente de acuerdo (5) hasta Totalmente en desacuerdo (1). La validación obtuvo un alpha de Cronbach total de .91, en tanto para sus dominios el alpha de Cronbach fue de .87 para el infantil y .88 para el parental.

17. Parenting Stress Index-Short Form para padres con hijos autistas (en edad entre un mes de nacidos hasta los 12 años de edad), en población argentina (Basa, 2010). El instrumento presentó un alpha de Cronbach de .90, con una escala tipo Likert de 5 puntos que consisten desde 1 (Totalmente de acuerdo) hasta 5 (Totalmente en desacuerdo).

18. Parenting Stress Index-Short Form para padres de hijos con trastorno autista (con menos de 12 años de edad) en población jordana (Dardas & Ahmad, 2013). Se empleó la versión corta de 36 ítems divididos en 3 sub escalas (Parental Distress, Parent-Child Dysfunctional Interaction, y Difficult Child). El instrumento obtuvo un alpha de Cronbach de .84, mientras que para sus sub-escalas, el alpha fue de .85 (PD), .68 (PCDI) y .78 (DC).

19. Escala de Estrés Familiar (Family Stress Scale -FSS) elaborada por Olson (1992, en Presa & María, 2015). El instrumento tiene como objetivo el aportar información parcial de las distintas fuentes de estrés en la familia, y se compone

por 20 ítems divididos en 3 sub escalas. Se presenta para población americana y tiene un alpha de Cronbach de .82.

20. Escala de Estrés Familiar Versión Española (FSS-VE) adaptada al español en población española por Sanz, Iraurgi y Martínez. Presenta los 20 ítems originales de su versión americana y un alpha de Cronbach de .85.

Tabla de Instrumentos diseñados para medir el estrés parental

Instrumento/ Autor(es)(Año)	Población (País)	Objetivo	Descripción	Propiedades Psicométricas	Observaciones
Parental Stress Scale (PSS) Berry, J. D. & Jones, W. H. (1995)	Padres de niños con y sin problemas clínicos (USA)	Mide el nivel de estrés que presentan los padres de niños, derivado de su rol parental bajo componentes negativos (demandas y recompensas, oportunidades y restricciones) y positivos (beneficios emocionales, enriquecimiento personal y desarrollo personal).	Escala conformada por 18 reactivos calificados bajo una escala tipo Likert de 5 puntos: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.	Presenta un α de Cronbach de .83.	Diseñada para población estadounidense.
Parental Stress Scale – Spanish Version (PSS) Ornoz, Alonso-Arbiol & Balluerka (2007)	Padres heterosexuales casados y en estado de cohabitación con lactantes entre 3 y 8 meses de edad. (España)	Evaluar el nivel de estrés que padecen padres españoles como consecuencia del rol parental.	Compuesta por 15 reactivos calificados bajo una escala tipo Likert de 5 puntos: 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).	Presenta un α de Cronbach de .77, así como un KMO de .83.	Adaptada en España, en Gipuzkoa, provincia del País Vasco, en 211 diadas de padres-madres.
Parental Stress Index Fourth Edition (PSI-4) Abidin, R. R. (2012)	Padres de lactantes y niños entre 1 mes de nacidos y 12 años de edad. (USA)	Explorar los niveles de estrés parental considerando la relación de los mismos con sus hijos, identificando los comportamientos y alteraciones emocionales de los hijos que generan estrés en los padres.	Escala conformada por 120 ítems; 19 son cuestionamientos abiertos con opción a contestar. Se califica en escala tipo Likert de 5 puntos:	Presenta un $\alpha = .96$. La escala se divide en dos dimensiones: Dominio Parental ($\alpha = .87$) y Dominio Infantil ($\alpha = .88$).	Se desarrolló en población estadounidense (1056 padres, de los cuales 223 fueron padres hispanos que acudieron a una clínica pediátrica de Nueva York

			Totalmente en desacuerdo (1) hasta Totalmente de acuerdo (5).		City, y 27 padres eran entre lesbianas y gays. Presenta una versión corta de que ha sido validada en diferentes poblaciones.
Parental Stress Index Short Form (PSI-SF) Abidin, R. R. (2012)	Padres de lactantes con niños entre 1 mes de nacidos y 12 años de edad. (USA)	Medir el nivel de estrés de los padres con hijos menores de 13 años.	Es la versión corta del PSI-4. Se compone por 36 reactivos divididos en 3 sub escalas de 12 ítems cada una: Estrés Parental, Interacción Disfuncional Padre-Niño y Dificultades con el niño. Se califica con la misma escala que su versión original.	Esta versión cuenta con un α total de .91, mientras que para sus sub escalas tiene un α de .87 (PD), .80 (PCDI) y .85 (DC).	Es la versión mayormente validada en otros países (Aracena <i>et. al.</i> , 2016; Barroso <i>et. al.</i> , 2016; Dardas & Ahmnad, 2013; Díaz <i>et. al.</i> , 2011; Menna <i>et. al.</i> , 2014; Zaidman-Zait <i>et. al.</i> , 2010).
Escala de Estrés y Afrontamiento para Familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral (EEAF-PC) Corbella, M. B. & Aguado, A. L. (2002)	Padres de familia con hijos de 2 a 45 años, afectados de Parálisis Cerebral. (España)	Medir la percepción del estrés familiar, evaluando el impacto que tiene estrés.	Se compone por 42 ítems divididos en 5 componentes (Componente I= 13 ítems, Componente II= 9 ítems, Componente III= 8 ítems, Componente IV= 4 ítems y Componente V= 6 ítems) calificándose bajo una escala tipo Likert de 5 puntos.	Presenta una α de .89.	Se elaboró en 149 adultos con personas afectadas de Parálisis Cerebral de la provincia de Salamanca y del Principado de Asturias.
Perceived Stress Scale (PSS) Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983)	Población desde adolescent es hasta adultos. (USA)	Mide el estrés que ha percibido la persona durante los últimos 30 días.	Se compone por 14 reactivos de forma unidimensional, y calificados con una escala tipo Likert de 5 puntos: Nunca, Casi nunca, A veces, Bastante a menudo y Muy a menudo.	La escala tiene una α de .81. Se correlaciona con apoyo y autoestima familiar y social.	El periodo de tiempo en la percepción del estrés puede cambiarse a un periodo de tiempo determinado. Se diseñó en población estadounidense.

Family Stress Scale (FSS) Olson (1992)	Padres de familia y adultos que integren una familia. (USA)	Aportar información parcial de las distintas fuentes de estrés en la familia.	Se compone por 20 ítems, dispersos en 3 sub-escalas.	El instrumento tiene una α de .82.	Se diseñó para población estadounidense
Parental Stressor Scale: Pediatric Intensive Care Unit (PSS:PICU) Carter, M. C. & Miles, M. S. (1989)	Padres de niños hospitalizados en la Unidad Pediátrica de Cuidados Intensivos. (USA)	Evaluar los niveles de estrés que presentan los padres a partir de la hospitalización de sus hijos en la Unidad Pediátrica de Cuidados Intensivos.	Se conforma por 62 reactivos en 7 sub-escalas.	Presenta una α de .95.	Se elaboró en 165 padres de niños, que fueron recientemente ingresados a la Unidad de Cuidados Intensivos en Estados Unidos.
Parental Stressor Scale: Pediatric Intensive Care Unit Versión Española (PSS:PICU) Ochoa, Repáraz & Polaino-Lorente (1997)	Padres de niños (entre los 3 y 17 años) que requerían hospitalización mayor a 7 días. (España)	Evaluar los niveles de estrés que presentan los padres de infantes a partir de la hospitalización mayor a 7 días en el Servicio de Pediatría de la Clínica Universitaria de Navarra.	Se integra por 36 ítems organizados en 6 categorías y evaluada con una escala tipo Likert de 5 puntos: Mínimo estrés (1) a máximo estrés (5), así como un puntaje 0 (No me ocurre).	El instrumento tiene una α total de .92.	Se trata de una validación del PSS:PICU de Carter & Miles (1989) para población española.

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO 3

VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD

Para que un test pueda ser empleado, es necesario aplicar ciertos criterios con determinados estándares técnicos que permitan su adecuada utilización, de tal manera que el instrumento sea capaz de medir la(s) variable(s) que pretende medir, de una forma segura y confiable; para ello se requerirá someterlo a procedimientos que permitan lograr estos objetivos.

3.1 Validación

La validez es un aspecto esencial de la medición y se relaciona con la investigación del significado teórico de las puntuaciones obtenidas mediante un instrumento, donde se verifica la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los tests (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2014); y hace referencia al conjunto de evidencias acumuladas (teóricas y empíricas) que fundamentan las interpretaciones de un test, empleadas para un determinado propósito (Rojas, 2014).

Establecer la validez de un test implica la obtención de evidencia que permita fundamentar que el test a emplear se encuentra libre de sesgo, de tal manera que los ítems del tests funcionan de igual forma para distintos grupos en función de variables sociodemográficas, cognitivas o cualquier otra variable que pueda constituir una fuente sistemática de variación ajena al constructo medido por la prueba (Gómez & Hidalgo, 2009).

La validez es un criterio de evaluación utilizado para determinar cuán importantes son la evidencia empírica y los fundamentos que respaldan a un instrumento, de tal manera que es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir, o cumple con el objetivo para el cual fue construido. De esta forma la validez es un procedimiento para determinar la calidad que posee un instrumento (Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014); también hace referencia al grado de confianza y precisión que el instrumento está reflejando al intentar medir el fenómeno de interés

La validez se refiere al grado en que una prueba o escala mide aquello que se propuso medir de acuerdo a los constructos a evaluar (García, Aguilera & Castillo, 2011), permitiendo que las condiciones del instrumento sean firmes y seguras, así como darle vigencia, autenticidad y un valor de precisión al demostrar que el instrumento refleja el fenómeno de interés que desea medir (García, 2012; Lamprea & Gómez, 2007).

Así mismo, la validez va a depender de factores tales como la intención específica de la prueba, el procedimiento usado en la construcción del mismo, las condiciones de la recolección de datos, los procedimientos de enjuiciamiento y medición, además de los procedimientos de análisis empleados y las características de las personas que proporcionan los datos (Leyva, 2011). Este procedimiento se encuentra vinculado con la comprobación y estudio del significado de las puntuaciones obtenidas por los test (Elosua, 2003), por lo cual, existirán diferentes tipos de validación, dado el carácter holístico de la evaluación, ya que este procedimiento es de gran relevancia para lograr resultados válidos y que estos mismos puedan ser utilizados eficientemente, aportando tanto en su medida al área de investigación a la cual se ha desarrollado el test (Escobar & Cuervo, 2008).

Existen varios tipos de validación, sin embargo serán de mayor relevancia para el desarrollo de un instrumento la validación por constructo, contenido y criterio. De esta forma, la validación del instrumento de medición se evaluará a partir de los puntajes obtenidos de la validez de contenido, la validez de criterio y la validez de constructo, de tal manera que entre mayor evidencia se tenga de estas tres validaciones, el instrumento se acercará más a representar lo que pretende medir (García, Ramos, Díaz & Olvera, 2007).

3.1.1 Validación de constructo

La validez de constructo es un juicio de lo apropiado de las inferencias extraídas de las puntuaciones de prueba respecto a posiciones individuales en una variable llamada “constructo” (Cohen & Swerdlik, 2001); para ello, entenderemos como constructo a una idea científica elaborada o construida para describir o explicar el

comportamiento, siendo una representación abstracta de dicho comportamiento o el conjunto de los mismos (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2014); se emplea en psicología para hacer referencia a algo que no es observable, pero que es construido por el investigador a fin de explicar un determinado fenómeno en particular (Corral, 2009).

La validación por constructo refiere al grado en que el individuo posee algún rasgo hipotético o cualidad que presumiblemente se refleja en la conducta del test, siendo los atributos no observables pero cuantificables de acuerdo al constructo (Martínez, Hernández & Hernández, 2014); así mismo, una de las evidencias asociadas a esta validez, es el de comprobar que las dimensiones teóricas del constructo medido se encuentran presentes en el test (Rojas, 2014).

La validez de constructo debe tomar en consideración el uso contextual de la prueba y cómo se originan las puntuaciones de la misma, de tal forma que para recolectar información de la validez de constructo de cualquier test, es vital recabarlos de manera inicial, provenientes del desarrollo y administración de la prueba, para continuar con aquellos obtenidos a partir de los análisis estadísticos correspondientes (García, 2012).

Esta validez, garantiza que los puntajes que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas como una medición válida del fenómeno estudiado, permitiendo evaluar el grado en que el instrumento refleja adecuadamente la teoría respecto al constructo que se desea medir; así mismo, permite establecer cómo una medición de la entidad se relaciona de manera consistente con la o las hipótesis para explicar el constructo que define al estudio de interés (Luján & Cardona, 2015). Para establecer la validez de un constructo se debe evaluar y probar la validez de cada parte de éste mediante la evaluación de cada una de las predicciones que se pueden hacer sobre el constructo (Lamprea & Gómez, 2007).

Para determinar que un instrumento presenta validez de constructo, se puede determinar estadísticamente mediante grupos extremos, matriz multirasgo-multimétodo y análisis factorial (Aravena, Moraga, Cartes & Manterola, 2014).

3.1.2 Validación de contenido

La validez de contenido es un juicio lógico sobre la correspondencia que existe entre la información que presenta el instrumento, recurriendo a expertos o jueces para valorar la adecuación de cada ítem a evaluar (García, 2012). Puede ser definida también como un juicio concerniente a lo adecuado del muestreo que hace una prueba del comportamiento representativo del universo de comportamiento del que la prueba se encuentra diseñada para tomar una muestra (Cohen & Swerdlik, 2001), es decir, que el instrumento se encuentra apto para ser aplicado, midiendo lo que dice medir de acuerdo a los elementos que lo componen. Este tipo de validez es también definida como el grado en que el contenido de un test representa una muestra satisfactoria del dominio que pretende evaluar.

Dicho juicio lógico permite establecer una correspondencia entre el rasgo o la característica de aprendizaje del evaluado o grupo de evaluados y lo que el instrumento pretende medir a fin, reflejando mediante los ítems el nivel de representatividad del dominio que se pretende manejar (Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014).

Dentro de la validez de contenido no solo se evalúan las propiedades de los reactivos (claridad, coherencia, relevancia, etc.), sino que se evalúa a todos los elementos que componen al instrumento. Por lo que en el contenido se deberán contemplar a los temas, frases, presentación de los ítems y escalas evaluativas, así como las guías de administración y puntuación; considerando dentro de este tipo de validez al contenido (correspondencia entre la muestra de tareas del instrumento y el dominio que pretende medir), las bases teóricas (evidencia empírica de que los procesos se llevan a cabo en la realidad), la estructura (fidelidad a la composición del reactivo de acuerdo a la dimensión que pretende medir), y generalizabilidad (la replicabilidad del instrumento en otras poblaciones) (Martínez, Hernández & Hernández, 2014).

Este tipo de validación se centra principalmente en evaluación del dominio de contenido, centrándose en el formato de los ítems, el tipo de tareas exigidas y la evaluación de la propia situación del test, lo que incluye las instrucciones para la

administración y corrección de la prueba, la interacción entre el examinador y examinado, la familiaridad con la situación, las diferencias de motivación o ansiedad y el tipo de material a emplear (Elosua, 2003), de tal manera que se eviten dificultades irrelevantes o el uso de un lenguaje no apto para la población blanco, así como la claridad del contenido.

En la validación por contenido, se evalúan dos fuentes de evidencias de validez, la que hace referencia a la definición del dominio (definición operativa del contenido) y la representación del dominio, que abarca la representatividad (grado de adecuación que el contenido del test representa todas las facetas del dominio definido), y la relevancia (grado en que cada ítem del test mide el dominio definido, detectándose contenidos irrelevantes) (Predosa, Suárez & García, 2014).

Esta propiedad busca evaluar sí el conjunto de ítems que componen al instrumento representan adecuadamente los dominios del constructo que se pretende medir, mediante el uso de métodos estadísticos, como el análisis factorial exploratorio (Luján & Cardona, 2015). Al desarrollar la escala de medición, es necesario que los ítems cubran adecuadamente todos los dominios del fenómeno a medir, dado que los ítems son herramientas de exploración que permiten evaluar la presencia de los dominios, de tal manera que éstos procuren representar en su totalidad al fenómeno de interés (Lamprea & Gómez, 2007).

Dado que la validez de contenido está relacionada con lo adecuado que son los ítems incluidos en un instrumento y el grado en que reflejan el dominio a medir, es necesario que los ítems representen a cada una de las dimensiones de éste, de tal forma que puedan referir al constructo de interés y posteriormente sean evaluados por expertos en la materia, a fin de determinar si el conjunto de ítems comprenden adecuadamente el dominio a medir (Mendoza & Garza, 2009); por lo cual se evaluarán tres aspectos vitales para determinar si el instrumento comprende adecuadamente al fenómeno de interés: que el reactivo mida aspectos del dominio, la calidad técnica de los reactivos (redacción, claridad, etc.), y la representatividad (la prueba es una muestra adecuada del dominio) (Leyva, 2011).

Para obtener una validación de contenido de forma estadística, se deberá someter el instrumento a juicio de expertos (opinión informada de personas con trayectoria

en un determinado t3pico, y que son reconocidos por otros como expertos calificados que pueden dar informaci3n, evidencia, juicios y valoraciones acertadas sobre el tema), y posteriormente a un an3lisis mediante el estadístico de Kappa de Cohen o el Coeficiente de concordancia W de Kendall (Escobar & Cuervo, 2008). Esta validez se obtiene a partir de la inspecci3n que hacen los expertos, revisi3n de la literatura y presentaci3n piloto a la poblaci3n blanco (Aravena, Moraga, Cartes & Manterola, 2014), para determinar si el contenido es claro y sencillo para ellos.

3.1.3 Validaci3n de criterio

La validez de criterio que se establece a partir de la comparaci3n de dos instrumentos (uno nuevo y uno ya existente). Establece el grado en que los puntajes obtenidos a partir de una escala son v3lidos al compararlo con un est3ndar o patr3n de referencia que sea ampliamente aceptado y haya demostrado ser el mejor instrumento disponible para la medici3n del fen3meno de inter3s (Luj3n & Cardona, 2015); 3sta comparaci3n se realiza con la finalidad de hacer que el nuevo instrumento tenga una adecuada correlaci3n respecto al patr3n de oro (instrumento previamente existente). Para lograr la validaci3n de criterio, es necesario obtener 3ndices de correlaci3n mayores a 0.8, de forma que se determine que el nuevo instrumento es adecuado y mide el mismo constructo que el patr3n de referencia; sin embargo si se desea que el nuevo instrumento de medici3n sea m3s v3lida que el patr3n de referencia, se deber3n obtener correlaciones entre 0.3 y 0.7 (Lamprea & G3mez, 2007). Esto permitir3 que el nuevo instrumento presente mayor utilidad que el patr3n de oro.

Dentro de este tipo de validez, se encuentran la Validez Concurrente y la Predictiva; la primera hace inferencia a la comparaci3n que se establece entre la nueva prueba y con el criterio ya existente, en tanto la Validez Predictiva predice puntajes futuros en un determinado grupo a partir de los datos obtenidos de la Validez Concurrente (García, Ramos, D3az & Olvera, 2007); es decir, esta validez permitir3 estudiar y determinar con una visi3n futura, hasta d3nde se puede

anticipar el desempeño futuro de una persona o un determinado grupo en una actividad o comportamiento dado (Corral, 2009).

Ya que la validez de criterio pretende correlacionar las medidas de la escala con otra medición del atributo estudiado, es necesario recurrir a la validez concurrente, la cual se correlacionará con un criterio previamente aceptado, para lo cual se realiza una medición simultánea empleando la nueva escala que se desea validar y el estándar de oro; en tanto que la validez predictiva se medirá esperando la ocurrencia de un futuro evento con el cual se puedan establecer asociaciones (Aravena, Moraga, Cartes & Manterola, 2014); así mismo, este tipo de validez referirá a las relaciones funcionales entre eventos de un predictor y de un criterio que ocurren antes, durante y después de que es aplicado el predictor; también suele denominarse “validez relacionada con el criterio” (Nunnally & Bernstein, 1995).

3.2 Confiabilidad

El término confiabilidad es sinónimo de seguridad, siendo un atributo de consistencia en el contexto de la medición, de tal manera que en psicometría refiere a la proporción de la varianza total atribuida a la varianza verdadera, por lo cual entre mayor es la proporción de la varianza total atribuida a la varianza verdadera, más confiable será la prueba (Cohen & Swerdlik, 2001). La confiabilidad también hace referencia a la consistencia existente entre los puntajes de un test obtenidos por los mismos individuos en distintas ocasiones o entre diferentes conjuntos de ítems equivalentes (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2014).

La confiabilidad en una escala referirá a la capacidad que tiene el test para dar resultados iguales al ser aplicada en condiciones similares, dos o más veces a un mismo grupo de sujetos, reflejando estabilidad y predictibilidad (García, Aguilera & Castillo, 2011), de tal manera que la aplicación repetida del instrumento producirá resultados iguales, dando como referencia que el instrumento es “confiable” para futuras investigaciones; para ello, se debe obtener un índice de confiabilidad mayor o igual a 0.80, si éste es menor a 0.80, conviene mejorar la redacción de

los ítems o eliminar algunos que impiden que el instrumento obtenga una adecuada confiabilidad (Mendoza & Garza, 2009). En general, los coeficientes de confiabilidad aceptables para las pruebas, se encuentran entre 0.60 y 0.80 (García, Ramos, Díaz & Olvera, 2007).

La confiabilidad responderá a la pregunta “¿con cuánta exactitud los ítems representan al universo de donde fueron seleccionados?”, y designará la exactitud con que un conjunto de puntajes de pruebas miden lo que tendrían que medir (Corral, 2009). Se tendrá un alto grado de confiabilidad si el instrumento es afectado mínimamente por elementos que representan el error de medición, de tal manera que el instrumento guarda una aceptable proporción con la teoría del fenómeno a estudiar, reflejando al concepto teórico planteado (Mendoza & Garza, 2009). Un instrumento de medición que presenta una adecuada confiabilidad será aquél que se encuentre libre de error de medida, es decir, que al repetir la medición en condiciones constantes, éstas serán similares al resultado inicial (Aravena, Moraga, Cartes & Manterola, 2014).

El error de medida reduce la utilidad de la medición, limitando el grado en el cual los resultados de una prueba pueden generalizarse más allá de las condiciones específicas de aplicación de medición (Leyva, 2011), por lo cual al eliminar el error de medida, el instrumento se encontrará en condiciones de ser usado, dada su condición de tener casi el mismo valor al ser empleado varias veces.

La confiabilidad será representada por el coeficiente alpha α , el cual refleja tanto el número de reactivos como la correlación promedio, de tal manera que permitirá establecer un límite superior para la confiabilidad de las pruebas en términos del modelo de dominio de muestreo con base en las correlaciones observadas, por lo cual si un alpha α es muy baja, entonces la prueba es demasiado corta o los reactivos que conforman al instrumento tienen muy poco en común; el coeficiente alpha proporcionará una buena estimación de la confiabilidad porque el muestreo de contenido es la principal fuente de error de medición, y además es sensible al muestreo de factores situacionales, así como del contenido del reactivo (Nunally & Bernstein, 1995).

CAPITULO 4

METODOLOGÍA

4.1 Justificación y planteamiento del problema

La adolescencia es periodo de transición entre la infancia y la edad adulta que conlleva una serie de cambios, presentar retos y obstáculos a enfrentar, los cuales pueden estar relacionados con los hábitos y estado de salud del adolescente, su escolaridad, desempeño académico y las interacciones que pueda tener el individuo fuera y dentro del hogar (Coleman & Hendry, 2003).

De esta forma, los retos y obstáculos tendrán un impacto a nivel familiar, dando como resultado el poder vivir momentos estresantes, en especial para los padres de adolescentes, sobre quienes recae la responsabilidad de cuidar, proteger, estimular, educar, nutrir y promover comportamientos éticos y morales, teniendo como finalidad el proporcionar un desarrollo sano (Barudy, 2009; Palavecino, Rodríguez & Zicavo, 2015). Durante este periodo de la vida los hábitos y comportamientos adquiridos tendrán repercusión en la vida adulta (UNICEF, 2016).

Por su parte los padres de adolescentes en esta etapa hacen una evaluación de sus propias características, de los hijos y del contexto en función de las expectativas que tienen sobre su rol parental, así como de la percepción de las demás personas, además de los factores del contexto social y familiar (Cortés & Méndez, 2012). En adición, los padres presentan mayores preocupaciones y pensamientos inquietantes relacionados con sus hijos, lo cual puede derivar en un estado de estrés (Coleman & Hendry, 2003), de tal manera que el funcionamiento familiar se puede ver alterado.

Es importante atender las alteraciones del estado familiar, especialmente en los padres, ya que en la mayoría de los casos son los ejes principales del núcleo familiar (McCubbin *et. al.*, 1980, en Cracco & Blanco, 2015).

Debido a que el estrés provoca un estado de ansiedad en el sistema y favorece la desestabilización en el equilibrio dinámico de todo organismo (Amarís, Madariaga, Valle & Zambrano, 2013), es vital detectar cuáles son los estresores que pueden alterar a los padres de adolescentes.

Actualmente existe evidencia sobre el desarrollo de instrumentos psicológicos para medir el estrés que presentan los padres de familia, como el PSI-4 de Abidín (2012) de la cual existen diversas validaciones, algunas diseñadas para casos determinados (PSI-SF, Aracena *et. al.*, 2016, Chile; PSI-SF, Barroso *et. al.*, 2016, Estados Unidos; PSI-SF, Basa, 2010, Argentina; PSI-SF, Çekić, Akbaş & Hamamci, 2015, Turquía; PSI-SF, Dardas & Ahmad, 2013, Jordania; PSI-SF, PSI-SF, Díaz *et. al.*, 2011, España; PSI-SF, Menna *et. al.*, 2014, Brasil; PSI-HSD, Miodrag *et. al.*, 2015, Estados Unidos; PSI-SF, Oronoz, Alonso-Arbiol & Balluerka, 2007, España; Zaidman-Zait *et. al.*, 2010, Canadá).

Por otra parte, algunos instrumentos fueron diseñados para problemáticas específicas que pueden surgir durante la parentalidad (PSS:PICU, Carter & Miles, 1989, Estados Unidos; EEAF-PC, Corbella & Aguado, 2002, España; PSS:PICU, Ochoa, Repáraz & Polaino-Lorente, 1997, España); mientras que algunos instrumentos se elaboraron hace varios años (PSS, Berry & Jones, 1995, Estados Unidos; PSS, Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983, Estados Unidos; SRRS, Holmes & Rahe, 1967, Estados Unidos; FSS, Olson, 1992, Estados Unidos).

Por lo anterior, es importante desarrollar en población mexicana una escala valida y confiable que permita identificar cuáles son los estresores que presentan los padres de adolescentes, así como la intensidad de los mismos.

4.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los estresores que presentan padres de adolescentes en población mexicana?

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general

Desarrollar una escala que permita identificar cuáles son los estresores que presentan los padres de adolescentes de población mexicana, así como la intensidad de los estresores.

4.3.2 Objetivos específicos

- I. Desarrollar la Escala Global de Estrés Parental
- II. Examinar mediante análisis estadísticos la validación de contenido de la Escala Global de Estrés Parental.
- III. Examinar mediante análisis estadístico la validación de constructo de la Escala Global de Estrés Parental.
- IV. Examinar mediante análisis estadísticos la confiabilidad de la Escala Global de Estrés Parental.

4.4 Definición de constructos

4.4.1 Definición conceptual

Estrés parental: Es el proceso en el que los progenitores o cuidadores de los hijos se sienten rebasados ante las demandas que deben enfrentar en su papel como padres o madres (Pérez & Menéndez, 2014).

4.4.2 Definición operacional

Estrés parental: Los puntajes obtenidos en la escala de estrés para padres de adolescentes.

4.5 Tipo y diseño de investigación

Para esta investigación se empleó una metodología de tipo retrospectivo, con un diseño de investigación transversal de tipo instrumental (Montero & León, 2002; Montero & León, 2007).

Método

4.6 Participantes

Se trabajó en su totalidad con 193 padres y madres de adolescentes de 12 a 18 años de edad de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, distribuidos en fases (Fase 1: 14 padres de adolescentes; Fase 3: 50 padres de adolescentes; Fase 4: 129 padres de adolescentes).

4.6.1 Criterios de Inclusión

Para este rubro, se consideró:

- Padres que tuvieran hijos adolescentes entre 12 y 18 años de edad.
- Padres que acudan en el día y hora de la aplicación de los cuestionarios.

4.6.2 Criterios de Exclusión

En este rubro, se consideró:

- Excluir a padres que tuvieran hijos menores de 11 años, y mayores de 19 años de edad.
- Padres que se encontraran bajo efectos de estupefacientes.
- Personas que no sean padres de adolescentes, ni cuidadores primarios de adolescentes.

4.6.3 Criterios de Eliminación

En esta rúbrica se consideró:

- Eliminar los cuestionarios de aquellos padres que requisitaron el cuestionario, pero no comprendieron las instrucciones y/o los reactivos, así como la forma de contestar a cada reactivo.
- Padres que no concluyeran de requisitar los cuestionarios.
- Padres que hayan requisitado inadecuadamente los cuestionarios.

4.7 Instrumentos

Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (CSAF) (Barcelata, 2016): compuesta por 16 reactivos de opción múltiple para identificar algunas condiciones socioeconómicas del encuestado, tales como la composición familiar, el ingreso económico familiar, el estado civil y la ocupación, entre otras variables.

Escala Global de Estrés Parental (EGEP): esta escala se desarrolló como parte del objetivo general de este estudio (Anexo 2). Se compone por 84 reactivos, de los cuales 83 están diseñados bajo una escala tipo Likert de 5 puntos los cuales son: a) No me ocurre, b) Muy poco, c) Poco, d) Mucho, e) Demasiado. El último reactivo que compone a la escala se contesta de forma abierta, de tal manera que permita explorar otros estresores que no se hayan considerado dentro de la escala. La escala se desarrolló para padres de adolescentes en población mexicana.

4.8 Procedimiento

El desarrollo de la Escala Global de Estrés Parental (EGEP) se llevó a cabo bajo la teoría de elaboración de pruebas (Nunally & Bernstein, 1995; Cohen & Swerdlik, 2001), por lo cual para su construcción fue necesario llevar a cabo varias fases: fase 1. Grupos Focales, fase 2. Validación de contenido, fase 3. Etapa piloto y fase 4. Validez de constructo.

4.8.1 Revisión de literatura

En la primera etapa para la construcción de la escala, se llevó a cabo una revisión minuciosa de la literatura respecto a los tópicos del estrés parental y adolescencia, por lo cual al término de la revisión, se determinó incluir en el instrumento de forma teórica ocho dimensiones, considerando su concepto como parte importante para su inclusión.

4.8.2 Análisis de instrumentos

Para la segunda etapa de la construcción de la escala, se realizó una búsqueda, revisión y análisis de instrumentos que evalúan estrés parental, especialmente con padres de hijos adolescentes. Dicha etapa consideró a instrumentos validados

para población mexicana, así como instrumentos de origen extranjero; sin embargo no se encontraron escalas validadas que evaluaran el estrés parental con hijos adolescentes de población mexicana, además de encontrar en gran medida instrumentos que evalúan el estrés parental cuando se tienen niños, lactantes o hijos con situaciones especiales.

4.8.3 Análisis de preguntas abiertas

En esta etapa, se analizaron las respuestas abiertas emitidas por padres de adolescentes en cuestionarios utilizados para la evaluación de padres, empleando el Child Behavior Checklist 6-18 years (Achenbach & Rescorda, 2001), el cual evalúa conductas internalizadas y externalizadas que presenta el hijo a partir de la perspectiva del padre, y The Adolescent Coping Scale (Frydenberg & Lewis, 2000), versión para padres (adaptada por Barcelata & Molina, 2013), que evalúa las estrategias de afrontamiento que presentan los padres de adolescentes. Las preguntas fueron las siguientes:

- Describa, ¿qué otras preocupaciones que tiene su hijo?
- Explique, ¿qué es lo que más le preocupa a su hijo(a) respecto a la escuela?
- ¿Qué otra cosa acostumbras a hacer para afrontar?

A pesar de que las preguntas no parecen tener relación con el estrés parental, los padres de los adolescentes en estas preguntas suelen explicar que las cuestiones que les ocurren a sus hijos (directa o indirectamente) les genera estrés, dado que muchas veces no saben cómo ayudar a sus hijos o a veces verlos en determinadas situaciones les genera un estado de tensión.

4.8.4 Etapa de grupos focales

Para la etapa de los grupos focales se elaboró una guía de entrevista semi estructurada para grupos focales (Anexo 1), compuesta por 13 preguntas que exploran las ocho dimensiones teóricas antes propuestas, emitidas a partir de la revisión de la literatura y del análisis de preguntas abiertas.

Posteriormente se realizaron dos grupos focales conformados por población clínica, a los cuales se les informó de los objetivos de la creación de los grupos, y se les proporcionó toda la información necesaria para poder llevar a cabo las entrevistas. Consecutivamente se les aplicó la misma guía de entrevista para grupos focales y se retroalimentó las cuestiones que fueran surgiendo a partir de la misma interacción de los participantes en sus respectivos grupos.

Cabe destacar que esta técnica es una estrategia metodológica de las ciencias sociales, que ha sido empleada en diferentes áreas profesionales con la finalidad de obtener datos cualitativos que permiten explorar aspectos de la realidad que no se encuentran registrados en la literatura, así como inspeccionar las experiencias, sentimientos, pensamientos e ideas de un grupo en especial, el cual estará determinado por una cultura; además facilita actualizar la información y retroalimentar a la literatura existente (Castro *et. al.*, 2016; Escobar, Acero & Folino, 2015; Hamui & Varela, 2012).

En esta etapa de los grupos focales, se procuró cuidar de las cuestiones que surgieran durante el desarrollo de los mismos, así como aclarar las inquietudes de los participantes, las interacciones entre los mismos y de los detalles que pudieran ocasionar conflictos en el interior de cada grupo, tales como comentarios, palabras y comportamientos no verbales. Se enfatizó en la temática del estrés parental, siendo éste el tópico para la creación de estos grupos; sin embargo no se dejaron de lado temas que les causaran duda a los participantes, sobre todo si se relacionaban con el tema.

Por último, se intentó hacer de cada grupo focal una nueva experiencia para los padres, así como un espacio donde se sintieran escuchados y pudieran exteriorizar qué cosas les estresan al ser padres de adolescentes.

Terminados los grupos focales, se procedió a hacer una revisión y análisis de las respuestas emitidas por los participantes durante cada grupo focal, de tal manera que las respuestas iguales o similares, se consideraron como un solo estresor, al menos que presentaran adicionales o variantes en la respuesta; así mismo, respuestas que no fueron consideradas como estresor, fueron descartadas.

4.8.5 Elaboración de reactivos

Consecutivamente al análisis de respuestas recabadas de los grupos focales, se procedió a elaborar los reactivos que componen a la Escala Global de Estrés Parental (EGEP), tomando en cuenta la previa revisión de la literatura, de investigaciones realizadas mundialmente y de las preguntas abiertas de los instrumentos antes mencionados, así como de los mismos grupos focales, creando en total 83 reactivos cerrados y un último reactivo abierto.

El último reactivo permite explorar cualquier otra situación estresante que presente el encuestado, y que no se encuentre citada en la lista anterior de reactivos, respondiéndose éste último ítem en una hoja aparte.

4.8.6 Piloteo de la escala

Después de la elaboración de reactivos, se llevó a cabo una fase de piloteo con 50 padres de adolescentes, teniendo como finalidad corroborar que el instrumento diseñado presentara claridad en instrucciones, tipo de la escala de calificación y redacción de reactivos, así como evitar que existieran reactivos repetidos, confusos y/o con tendencia a la ambigüedad, además de presentar facilidad de respuesta. En esta fase se aplicó la Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (Barcelata, 2016) y la Escala Global de Estrés Parental (Sánchez & Barcelata, 2017).

Este procedimiento permitió explorar la escala, dado que se procuró usar palabras comunes y sencillas, de tal manera que cualquier padre o madre de adolescente pudiera responder la escala, independientemente de su estatus social o condición.

4.8.7 Aplicación final

Posterior al piloteo, se aplicó la escala a 193 de padres de adolescentes pertenecientes a la zona norte de la Ciudad de México, cuya participación fue voluntaria, confidencial, libre y bajo consentimiento informado. Las aplicaciones se realizaron de manera colectiva, teniendo una duración aproximada de 30 minutos. A los participantes se les proporcionaron todas las instrucciones de llenado del cuestionario y en todo momento se mantuvo disposición para aclarar las dudas que los participantes presentaran a lo largo de la aplicación.

Al igual que en la etapa del piloteo, se aplicó a los participantes la Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (CSDAF) (Barcelata, 2016) y la Escala Global de Estrés Parental (Sánchez & Barcelata, 2017).

4.8.8 Análisis de datos

El análisis de los datos recabados fueron vaciados en una base de datos elaborada en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS en su versión 21.

Para conocer las características generales de la muestra, se realizaron estadísticos descriptivos, obteniendo como resultado, datos concretos sobre la edad, sexo, número de hijos, ingreso mensual aproximado, escolaridad, tipo de familia y ocupación de los participantes a la aplicación.

Por su parte, para determinar la validez de contenido de la escala, se empleó el índice de concordancia de Kappa de Cohen mediante un panel de jueces; así mismo, se usaron estadísticos descriptivos para conocer más datos sobre los jueces.

Para conocer las propiedades psicométricas de la escala se llevaron a cabo análisis por asimetría, curtosis, t de Student y correlación de Pearson; así mismo, se hicieron análisis de confiabilidad para determinar el alpha de Cronbach de la escala y por elemento. Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio para determinar la validez de constructo, obteniendo los reactivos por factor, el coeficiente de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin, Prueba de Esfericidad de Bartlett y la varianza total explicada del instrumento, además de la varianza para cada factor.

CAPITULO 5

RESULTADOS

5.1 Fase 1: Exploratorio de Grupos Focales

La muestra de los grupos focales, estuvo conformada por 14 participantes, de los cuales el 14.3% fueron hombres y el 85.7% eran mujeres (Figura 1).

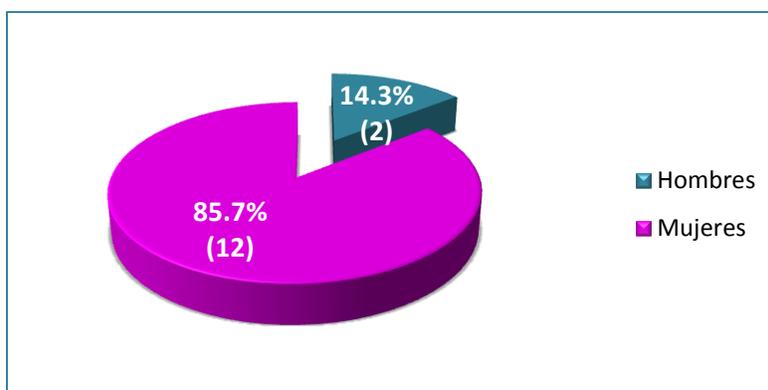


Figura 1. Distribución del sexo de los participantes de los grupos focales

La edad de los participantes de los grupos focales se conformó entre los 30 y 47 años de edad, presentando una media de edad de 38.14 y una desviación estándar de 5.99 (Figura 2).

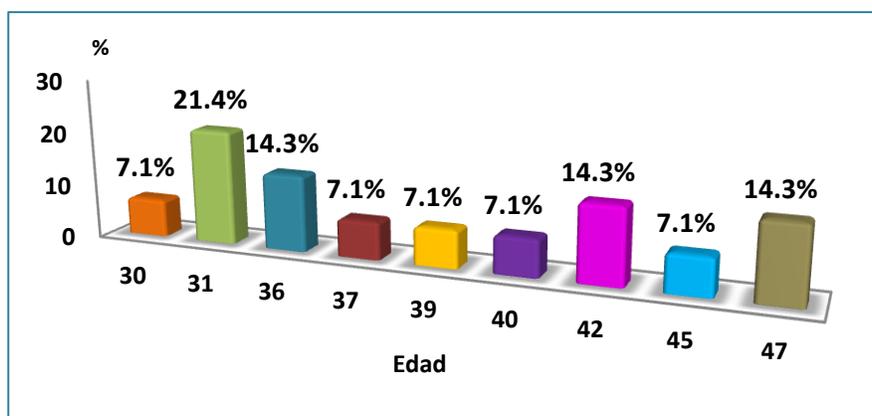


Figura 2. Distribución de la edad de los participantes de los grupos focales

De los participantes, el 42.9% mencionaron estar casados, en tanto el 14.3% se encontraban solteros, 28.6% reportaron estar en unión libre y un 14.3% estaban separados de su pareja al momento de su participación (Figura 3).

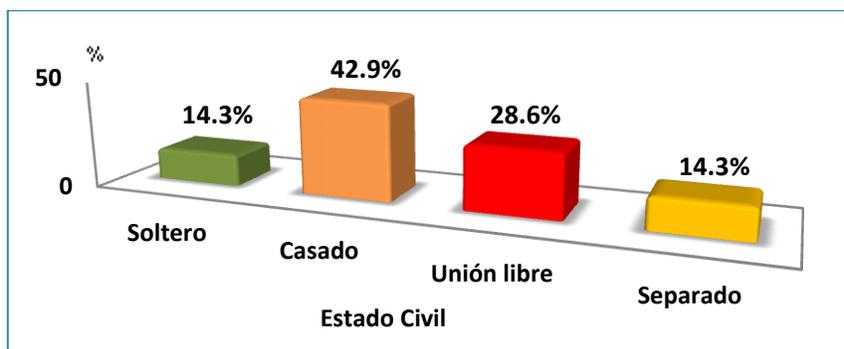


Figura 3. Distribución del estado civil de los participantes de los grupos focales

Respecto a la escolaridad de los participantes, más de la mitad reportó contar con un nivel educativo básico (14.3% primaria, 42.9% secundaria), en tanto el 35.7% mencionó contar con nivel preparatoria y el 7.1% licenciatura (Figura 4).

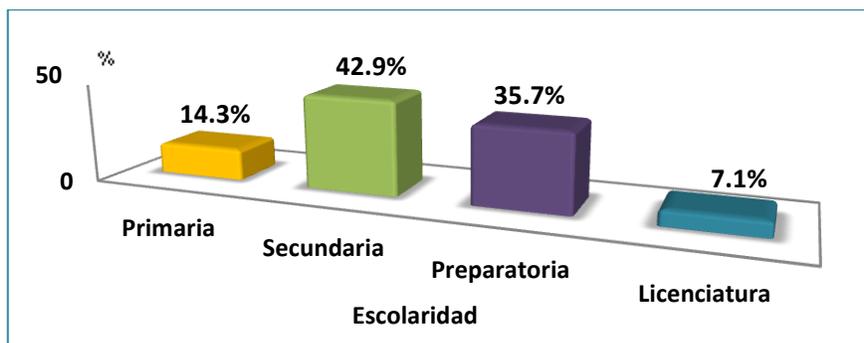


Figura 4. Distribución del nivel educativo de los participantes de los grupos focales

Para el tipo de estructura familiar de la cual estaba conformada la familia de los participantes, la mitad contaban con una estructura familiar nuclear, el 7.1% era de tipo monoparental, el 14.3% era reconstruida, y el 28.8% se trataba de familia extensa (Figura 5).

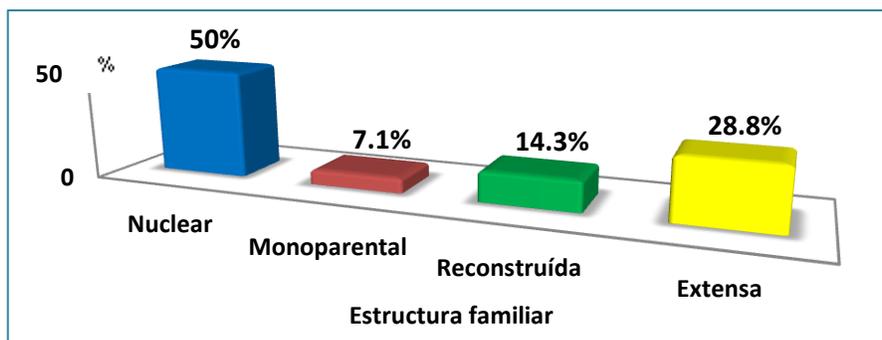


Figura 5. Distribución de la estructura familiar de los participantes de los grupos focales

Respecto al ingreso mensual aproximado, más de la mitad de los participantes (64.3%) mencionaron contar con un ingreso económico menor a \$4,500 pesos mensuales, el 21.4% refirió tener un ingreso entre \$4,501 a \$8,500 pesos por mes, y el 14.3% mencionó tener un ingreso mayor a \$12,000 pesos mensuales (Figura 6).

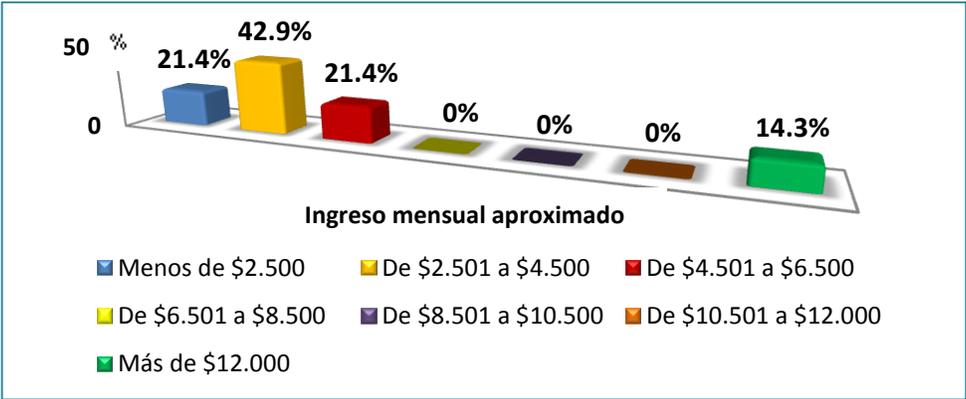


Figura 6. Distribución del ingreso mensual de los participantes de los grupos focales

Respecto al principal proveedor económico del hogar, los participantes refirieron que el 42.9% es el padre quien hace esta labor, el 14.3% mencionaron que la madre aporta el gasto al hogar, un 28.6% reportó que son ambos padres quienes ingresan el dinero al hogar, y el 14.2% refirieron que es otro familiar quien se encarga de esta tarea (Figura 7).

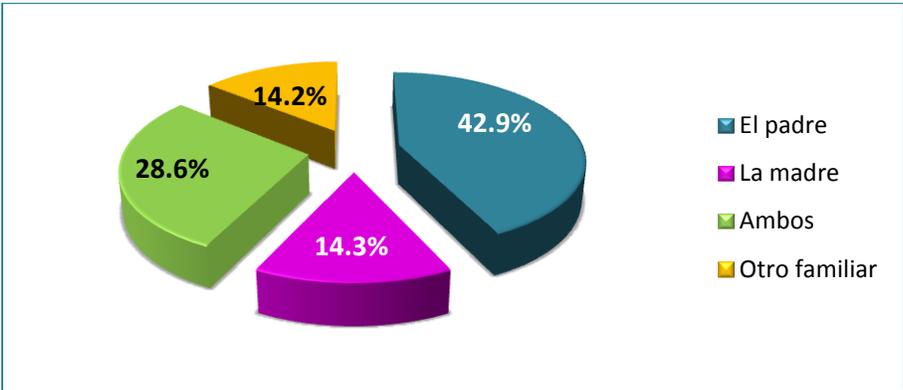


Figura 7. Distribución del principal proveedor económico de los participantes de los grupos focales

De los resultados para esta etapa, se elaboraron los reactivos que conformaron a la Escala Global de Estrés Parental conforme a los resultados obtenidos de los participantes sobre cuáles eran las fuentes de estrés que presentaban como

padres o madres de adolescentes. Las respuestas iguales o similares entre los participantes se consideraron como un solo estresor, al menos que presentaran alguna variación en la respuesta. Sin embargo, todas las respuestas emitidas por los participantes fueron consideradas y analizadas para lograr elaborar la escala, junto con ayuda de la literatura revisada sobre estrés parental, especialmente cuando se tienen hijos adolescentes. De aquí se tomaron las áreas teóricas propuestas para la composición del instrumento, dado que los son dimensiones en las cuales los participaron argumentaron sentirse estresados, especialmente con las cuestiones relacionadas a la academia, crianza y economía.

5.2 Fase 2: Validez de Contenido

5.2.1 Caracterización de los jueces

Para la fase 2, se elaboró un panel de jueceo, con la finalidad de determinar la validez de contenido de la Escala Global de Estrés Parental (EGEP), aplicando dicho panel a expertos en la materia de estrés parental.

En la Figura 8 se presenta la distribución de sexo de los jueces que participaron, obteniendo un 84% de mujeres y un 16% de hombres.

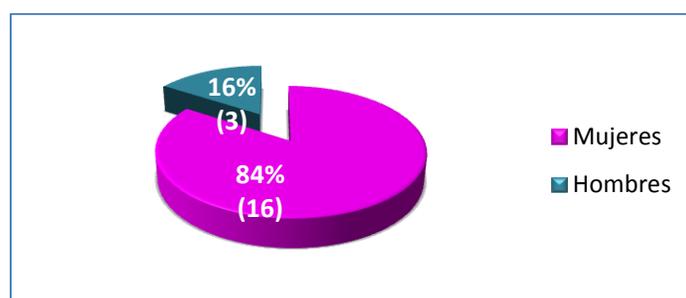


Figura 8. Distribución del sexo de los jueces

Para los rangos de edad, se encontró que el mayor porcentaje de la muestra de jueces se encontraba entre los 26 y 30 años (42.3%), en tanto el otro mayor porcentaje se trataba del rango de edad entre los 21 y 25 años (31.6%), a su vez, el rango de 31 a 35 años de edad presentó un porcentaje de 21.2%, mientras que un 5.3% de los jueces tenía una edad entre los 51 y 55 años (Figura 9).

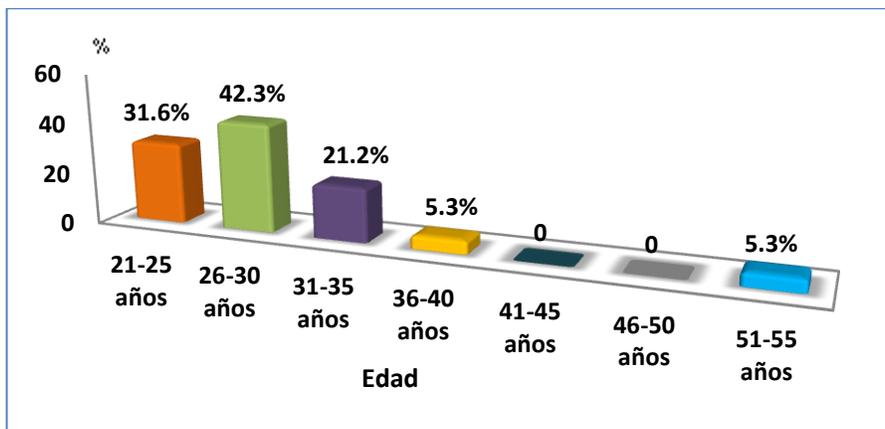


Figura 9. Rangos de edad de los jueces

Respecto al tiempo de experiencia de los jueces, se encontró una distribución igual entre los jueces que presentan de 1 a 3 años de experiencia (15.8%), en tanto los jueces que tienen 4 años presentaron un porcentaje menor (10.5%), a su vez quienes refirieron contar con más de 4 años de experiencia presentaron un porcentaje bajo (5.3%). El 30.7% de los jueces prefirió no especificar su tiempo de experiencia (Figura 10).

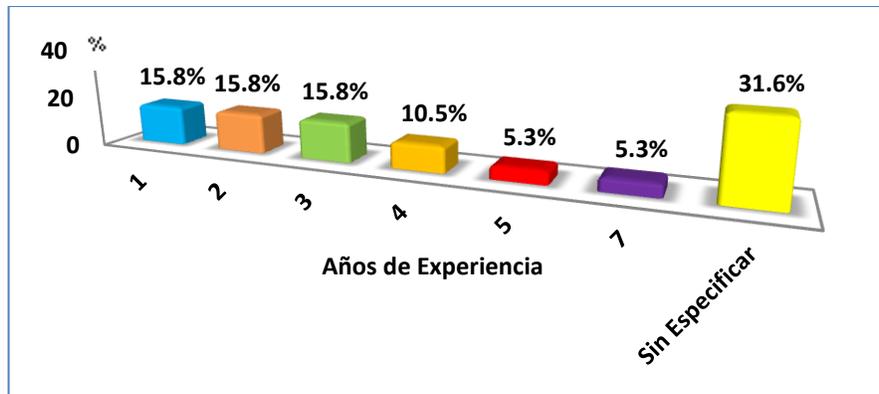


Figura 10. Tiempo de pericia de los jueces

Respecto a la institución de procedencia de los jueces, el 74% refirió pertenecer a la Facultad de Psicología de la UNAM, un 11% mencionó ser de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y un 5% respectivamente para jueces provenientes de institución privada, un centro de salud, en tanto un porcentaje igual prefirió no especificar su procedencia (Figura 11).

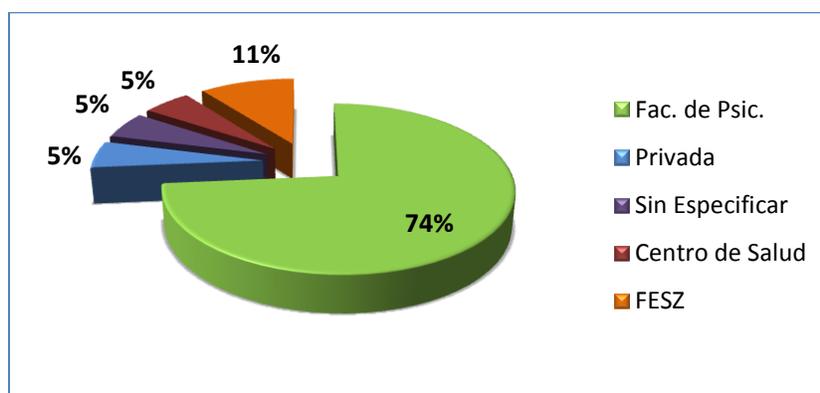


Figura 11. Institución de procedencia de los jueces

5.2.2 Índice de concordancia entre jueces

Para la composición del instrumento, se consideraron ocho áreas teóricas propuestas, las cuales se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Áreas teóricas establecidas y definición de las mismas

Área Teórica	Definición
Hogar (Ho)	Aquellas variables que son cotidianas y ocurren dentro del hogar, se relacionan con la organización familiar y presentan una influencia bidireccional entre los distintos miembros que le componen, sean padres, hijos, abuelos, etc. (Palavecino, Rodríguez & Zicavo, 2015)
Escolar (Es)	Todas las actividades relacionadas exclusivamente con la parte académica del adolescente, tal como el desempeño, rendimiento y apoyo escolar (Oudhof <i>et. al.</i> , 2012).
Salud (Sa)	Todos los factores relacionados con la salud y bienestar del adolescente, tal como la nutrición, hábitos saludables y pensamientos que interfieran con éstos (Infante & Martínez, 2016).
Personal (Pe)	Aquellas variables que emanan a partir de las exigencias inherentes que conlleva la parentalidad, tales como pensamientos y acciones propias del padre o madre (Ayala-Nunes, Lemois & Nunes, 2012).
Crianza (Cr)	Factores que se relacionan con la forma en que los padres educan a sus hijos y así mismo, cómo estos se comportan y responden hacia sus padres (Vallejo & Mazadiego, 2006).
Matrimonial (Ma)	Variables que se relacionan con el padre o madre y su pareja o cónyuge (Brito, Delgadillo & Nievar, 2016)
Económica (Ec)	Aquellas variables que están directamente relacionadas con las finanzas, la administración de las mismas y la condición económica del padre o madre (Herrera, 2008).
Social (So)	Todos los factores que se enfocan en las interacciones que tiene el hijo hacia otros individuos, tales como amigos, compañeros, grupos sociales, redes sociales, conocidos, etc. (Monreal & Guitart, 2012).

En la Tabla 2 se presentan los índices de concordancia Kappa de Cohen ($p < 0.05$), los cuales se obtuvieron mediante la evaluación entre el grado de acuerdo de los jueces, con el fin de determinar si los reactivos presentados pertenecen a las áreas teóricas propuestas. Se observa que 24 reactivos obtuvieron valores catalogados como muy alto (0.8-1.0), en tanto que 20 reactivos presentan valores moderados (0.4-0.6).

Tabla 2. Fiabilidad del Coeficiente Kappa para el grado de concordancia entre jueces (N=19)

Reactivo	Acuerdos	Desacuerdos	Valor Kappa
5, 9, 12, 14, 17, 24, 26, 39, 42, 60, 68, 70, 73, 77, 83	19	0	1
2, 3, 6, 11, 16, 32, 52, 57, 67	18	1	.895
18, 30, 43	17	2	.789
1, 8, 29, 49, 50, 55, 59	16	3	.684
7, 15, 20, 45, 47, 71	15	4	.579
4, 22, 27, 31, 38, 56, 62	14	5	.474
21, 28, 43, 63, 66, 78	13	6	.368
25, 35, 36, 81	12	7	.263
13, 41, 45, 51, 61, 69, 80	11	8	.158
10, 33, 40, 46, 53, 65, 72, 74, 79, 82	10	9	.053
34, 54, 75, 76	9	10	-.053
19, 37	8	11	-.158
48	7	12	-.263
58, 64	5	14	-.474
23	1	18	-.895

* $p < 0.05$

En la Tabla 3 se presentan agrupados por áreas teóricas los reactivos que obtuvieron valores Kappa mayores a 0.3. El área *Económica* fue el área que obtuvo índices de concordancia muy altos, destacando que fue la única área en la que todos sus reactivos se encuentran mayor a 0.3; en tanto el área *Hogar* sólo presentó 2 reactivos de los 6 propuestos.

Tabla 3. Fiabilidad del Coeficiente Kappa mayor a 0.3 de los reactivos por área teórica

Área	Reactivos	Valor Kappa
Hogar	28. Que mi hijo/a no colabore en las tareas domésticas	.368
	67. Que mis hijos/as se peleen entre sí	.368
Escolar	2. Que mi hijo/a repruebe materias	.895
	6. Que mi hijo/a tenga malas calificaciones	.895
	11. Que mi hijo/a no haga las tareas de la escuela	.895
	15. Tener que apoyar en las tareas escolares de mi hijo/a	.579
	20. Que mi hijo evite ir a la escuela	.579
	24. Que mi hijo/a llegue a reprobar el curso escolar	1
	50. Que los profesores reporten a mi hijo/a	.684
	53. Que me manden citatorios de la escuela	.895
	57. Que mi hijo/a no esté en una buena escuela	.474
60. Que expulsen a mi hijo/a de la escuela	.684	
Crianza	1. Que mi hijo/a me desobedezca	.684

	7. Que mi hijo/a me responda de mala forma	.579
	16. Regañar a mi hijo/a	.895
	22. Que mi hijo/a salga de casa sin avisar o sin permiso	.474
	31. Que mi hijo/a diga groserías	.474
	44. Que mi hijo/a me desobedezca	.789
	48. Que mi hijo/a robe o tome cosas valiosas	.579
Salud	3. Que mi hijo/a se enferme	.895
	4. Que mi hijo/a no coma bien	.474
	14. Que mi hijo/a tenga frecuentes problemas de salud	1
	18. Que mi hijo/a coma cosas poco saludables	.789
	30. Que mi hijo/a no haga ejercicio o deporte	.789
	38. Que mi hijo/a duerma pocas horas	.474
	64. Que me pueda enfermar gravemente	.368
	72. Enfermarme o estar enfermo/a	.579
	79. Tener un hijo/a con alguna discapacidad	.368
Personal	27. Pensar que estoy siendo mal padre/madre	.474
	39. No tener suficiente tiempo para mí mismo/a	1
	56. Ser incapaz de resolver los problemas de mis hijos/as	.684
	58. Pensar que puedo morirme y dejar huérfano a mi hijo/a	.895
Matrimonial	32. Tener poco apoyo de mi esposo/a en los quehaceres de la casa	.895
	42. Tener desacuerdos con mi pareja respecto a la educación de nuestro hijo/a	1
	51. Que mi esposo/a esté poco/a involucrado/a en la educación de nuestro hijo/a	.684
	69. Discutir o pelear con mi esposo/a	1
Social	29. Que mi hijo/a se junte con malas influencias	.684
	43. Desconocer con qué personas se junta mi hijo/a	.368
	46. que mi hijo/a tenga novio/a	.579
Económica	5. No tener dinero para pagar los gastos del hogar	1
	8. No conseguir empleo	1
	9. No tener suficiente dinero para comprar lo que necesita mi hijo/a (ropa, zapatos, etc.)	1
	12. No tener suficiente dinero para comprar materiales escolares para mi hijo/a	1
	17. Tener que pedir dinero prestado	1
	21. No tener nada que heredarle o dejarle a mi hijo/a	.368
	26. No tener dinero para ir al doctor, dentista, etc.	1
	61. Estar desempleado	1
	68. No tener suficiente para divertirnos (cine, paseos, vacaciones, etc.)	.895
	71. No tener suficiente dinero para pagar la renta, hipoteca o mensualidad de la casa	1
	74. No poder dar suficiente dinero a mi hijo/a para ir a la escuela	1
78. No tener suficiente dinero para comprar la comida	1	
	84. No tener suficiente dinero para comprar medicinas	

En la tabla 4 se presentan agrupados por áreas teóricas los reactivos que obtuvieron valores Kappa por debajo 0.3.

Tabla 4. Fiabilidad del Coeficiente Kappa menor a 0.3 de los reactivos por área teórica

Área	Reactivos	Índice Kappa
Hogar	41. Que mi hijo/a moleste a sus hermanos/as	.158
	55. Que mi hijo/a pelee con otras personas (familiares, vecinos, etc.)	-.053
	70. que mis hijos/as se queden solos en casa	.158

Área	Reactivos	Índice Kappa
Hogar	81. Tener mucho que hacer en la casa (hacer comida, planchar, lavar, etc.)	.158
Escolar	36. Que a mi hijo/a lo molesten en la escuela	.263
	75. Llevar o mandar diariamente a mi hijo/a a la escuela	.053
	76. Que mi hijo/a tenga pleitos (se pelee) en la escuela	-.053
Crianza	10. Que mi hijo/a diga mentiras	.053
	13. Que mi hijo/a insista en pedirme algo que le he negado	.158
	25. Que mi hijo/a tarde en regresar a casa o llegue tarde sin avisar	.263
	34. Que mi hijo/a no quiera hablar de sus problemas	-.053
	45. Que mi hijo/a tome o coja dinero a escondidas	.158
	80. Que mi hijo/a se encierre en su cuarto	.053
Salud	23. Que mi hijo/a dedique mucho tiempo a los aparatos tecnológicos (videojuegos, celular, TV, computadora, etc.)	-.895
	33. Que mi hijo/a no haga actividades recreativas	.053
	54. Que mi hijo/a tenga vicios (alcohol, tabaco, drogas, etc.)	.053
	62. Que mi hija llegue a estar embarazada o mi hijo embarace a una chica	.158
Personal	35. Pensar que estoy educando mal a mi hijo	.263
	40. No saber qué le pasa a mi hijo/a	.053
	47. Hacerme cargo solo/a de mi hijo/a	.053
	73. Que vayan a secuestrar a mi hijo/a	.053
	77. Que vayan a asaltar a mi hijo/a	-.053
	83. No tener tiempo suficiente para estar con mi hijo/a (platicar, ir al cine, jugar, etc.)	.053
Social	49. Desconocer las páginas de internet que consulta mi hijo/a	-.236
	52. Desconocer lo que mi hijo/a escribe en redes sociales (internet)	.158
	66. Que mi hijo/a vaya a fiestas muy noche	.053

5.3 Fase 3: Etapa Piloto.

5.3.1 Características sociodemográficas de los participantes de la fase piloto

La muestra para la fase piloto, estuvo conformada por 50 padres de adolescentes, de los cuales el 14% eran mujeres y el 86% hombres (Figura 12).

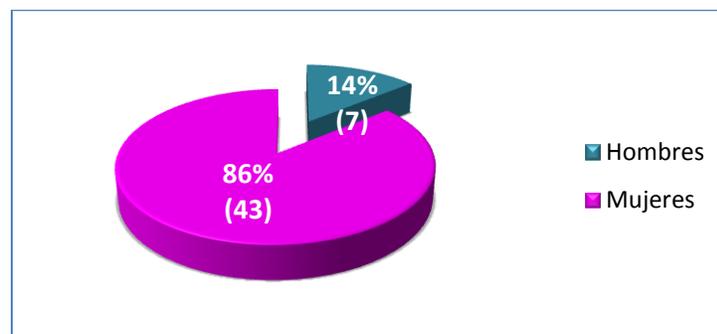


Figura 12. Distribución del sexo de los participantes de la aplicación de la EGEP

La edad de los participantes de la fase piloto, estuvo en un rango de edad entre los 31 años hasta los 60 años, presentando una media de edad de 42.32 y una desviación estándar de 7.05. El 20% de los participantes tenían entre 31 y 35 años de edad, el 24% eran de padres entre los 36 y 40 años, el 22% entre 41 y 45 años, el 24% tenían entre 46 y 50 años, 2% se ubicó entre los 51 y 55 años, y finalmente un 8% tenían entre 56 a 60 años de edad (Figura 13).

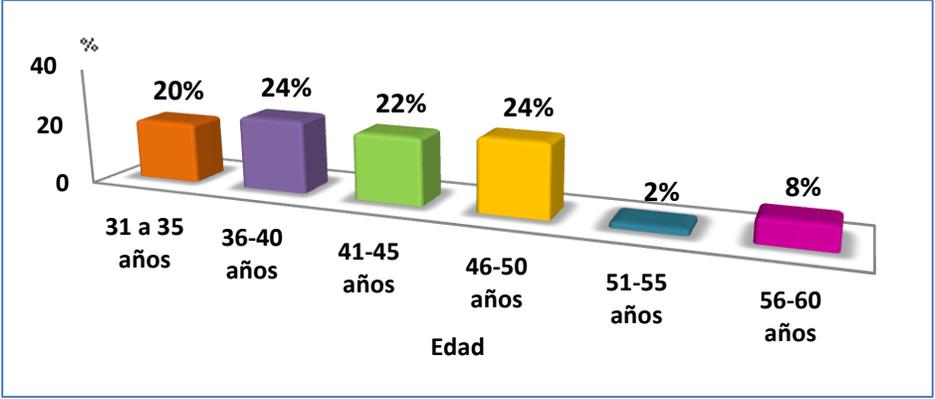


Figura 13. Distribución de los rangos de edad de los participantes de la aplicación de la EGEP

Para el estado civil de los participantes de la fase piloto, el 4% refirieron estar solteros, mientras que gran parte de la muestra (66%) mencionaron estar casados, el 16% reportó estar en unión libre y 6% mencionaron estar divorciados, así mismo otro porcentaje igual dijo estar separados al momento de la aplicación (Figura 14).

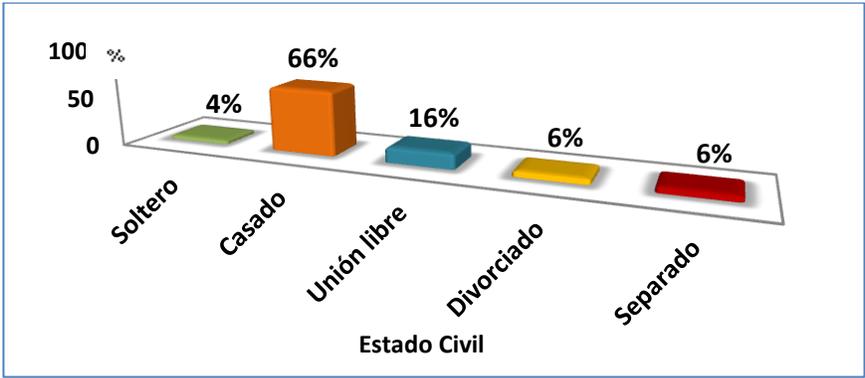


Figura 14. Distribución del estado civil de los participantes de la aplicación de la EGEP

Respecto a la escolaridad de los participantes, se obtuvo que más de la mitad (56%) tenían educación secundaria como máximo nivel de estudios, el 20% mencionaron tener nivel primaria, el 12% nivel preparatoria, un 10% refirieron

contar con una licenciatura y únicamente el 2% mencionaron no contar con estudios (Figura 15).

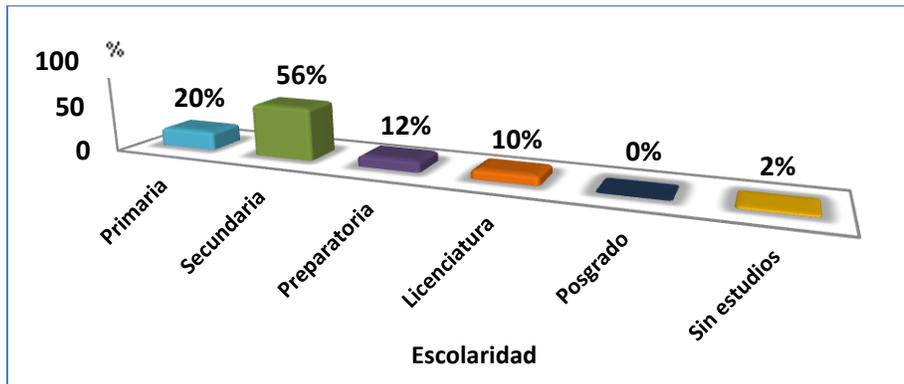


Figura 15. Distribución de la escolaridad de los participantes de la aplicación de la EGEP

Para el tipo de estructura familiar a la cual pertenecían los participantes, se obtuvo que el 70% tenían una estructura familiar nuclear, 16% refirieron tener una familia monoparental, 8% reportaron contar con una estructura de familia extensa, y un 2% respectivamente para estructura familiar homoparental, reconstruida y extensa reconstruida (Figura 16).

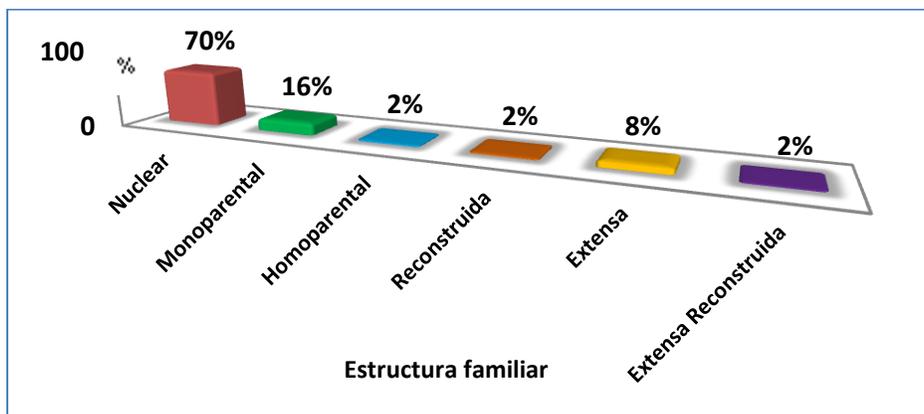


Figura 16. Distribución de la estructura familiar de los participantes de la aplicación de la EGEP

Respecto a la ocupación de los participantes, se encontró que el 10% eran subempleados, 6% eran obreros/campesinos, el 8% empleados/oficinistas, un 18% respectivamente eran comerciantes y profesionistas, en tanto exactamente la mitad de la muestra (50%) se encontraban en situación de desempleo (Figura 17).

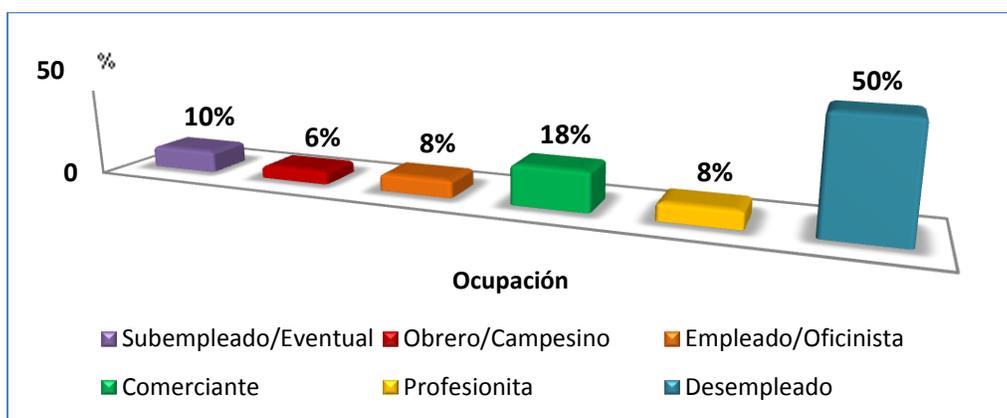


Figura 17. Distribución de la ocupación de los participantes de la aplicación de la EGEP

Para el ingreso mensual aproximado, gran parte de los participantes (72%) mencionó contar con un ingreso económico menor de \$4,500 pesos mensuales, el 14% refirió contar con un ingreso entre \$4,501 y \$6,500, un 8% respectivamente, mencionó percibir mensualmente entre \$6,501 a \$12,000 pesos, y más de \$12,000 pesos (Figura 18).

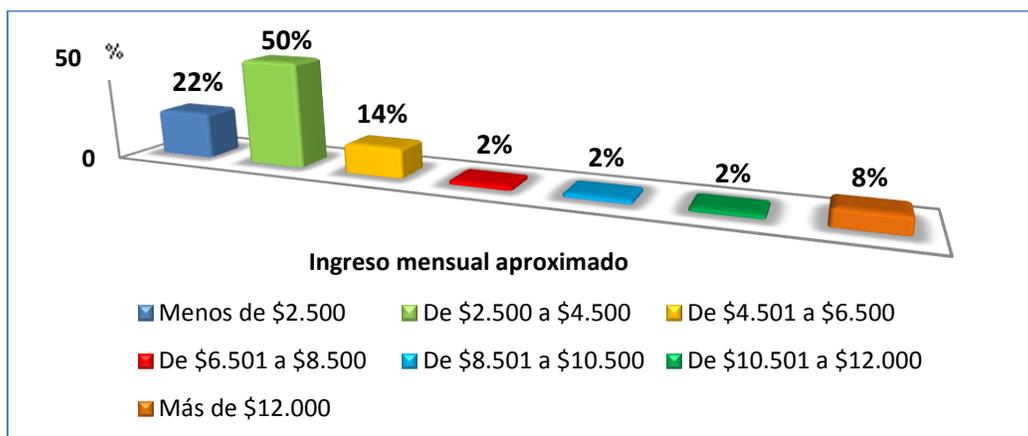


Figura 18. Distribución del ingreso mensual de los participantes de la aplicación de la EGEP

Finalmente, para la actividad de ser el principal proveedor económico del hogar, los participantes de esta fase, refirieron que es el padre quien realiza esta actividad (72%), el 20% refirió que es la madre quien realiza la actividad, y el 8% mencionó que ambos padres son los principales proveedores financieros del hogar (Figura 19).

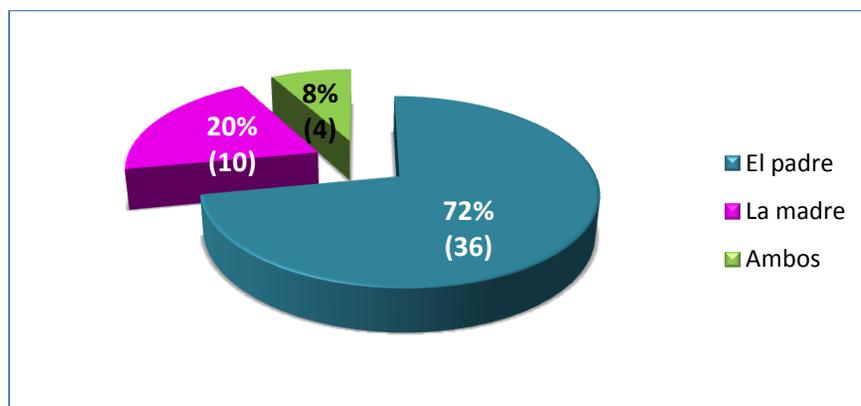


Figura 19. Distribución del principal proveedor económico de los participantes de la aplicación de la EGEP

5.3.2 Análisis de reactivos de la Escala Global de Estrés Parental: Fase 3

La escala global de estrés parental, se conformó por 83 reactivos cerrados y un reactivo abierto. Los reactivos se responden bajo una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: A) No me ocurre, B) Muy Poco, C) Poco, D) Mucho, y E) Demasiado; así mismo, cada reactivo se complementa con la premisa inicial “Me estresa o me pone de nervios”, la cual se ubica en la cima de todo el listado de reactivos, de tal manera que los encuestados puedan responder de mejor manera a cada cuestión presentada. Por su parte, el reactivo abierto permite explorar la presencia de otro estresor que no se encuentre en la lista, y que el encuestado pueda referir.

Previo a la validación de constructo, se realizaron análisis para obtener las propiedades psicométricas de los reactivos (asimetría, curtosis, *t* de Student y correlación de Pearson) para identificar los reactivos con posibilidad de ser eliminados de la escala.

En la tabla 5 se muestran los reactivos que presentaron al menos un criterio para la posible eliminación de ítems de acuerdo a la teoría psicométrica (Nunnaly & Bernstein, 1995). A pesar de que estos reactivos presentaran al menos un reactivo para la posible eliminación, se decidió conservarlos para la aplicación final, dado que el tamaño de la muestra fue muy pequeña para poder tomar ésta decisión.

Tabla 5. Análisis de las propiedades psicométricas de los reactivos que presentaron al menos un criterio de eliminación en la fase piloto

Reactivo	Criterios para posible eliminación			
	Asimetría	Curtosis	t de Student	Correlación
15. Tener que apoyar a mi hijo en tareas escolares	.721	.009	-1.043	.087
16. Regañar a mi hijo(a)	-.056	-.923	-1.704	-.323**
17. Tener que pedir dinero prestado	.315	-1.318	-1.733	.354**
21. No tener nada que heredarle o dejarle a mi hijo(a)	.182	-.951	-1.621	.372**
26. no tener dinero para ir al doctor, dentista, etc.	.730	-.831	-1.305	.362**

* $p < 0.5$, ** $p < 0.01$

Posteriormente se llevó a cabo análisis de confiabilidad para determinar los índices de alpha de Cronbach por elemento, obteniendo índices excelentes ($\alpha = 0.979$) para todos los reactivos, aún si se eliminaba algún elemento de la escala.

5.4 Fase 4: Validez de Constructo

5.4.1 Caracterización de la muestra

Para la fase 4 se aplicó la Escala Global de Estrés Parental (EGEP) a 129 padres de adolescentes escolares, con el objetivo de realizar la validación por constructo.

En la figura 20, se presenta la distribución de sexo de los participantes de esta fase, obteniendo un 88.4% de mujeres y un 11.6% de hombres.

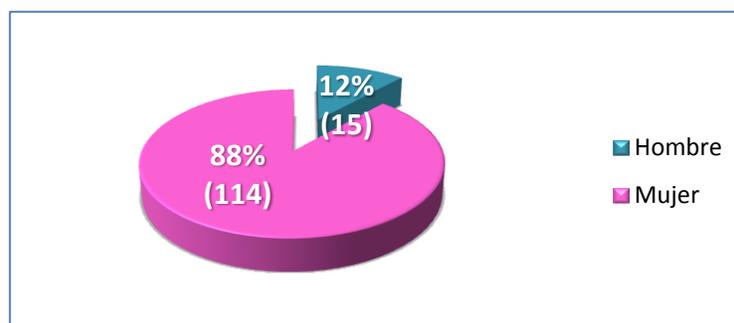


Figura 20. Distribución del sexo de los participantes de la aplicación

Para los rangos de edad (Tabla 6), se encontró que la muestra se encontraba entre los 28 a 62 años (Medad= 40. 57, DE= 7.16), detectándose que el mayor porcentaje se concentró entre los 35, 40 y 41 años de edad, con 8% respectivamente, en tanto el resto de edades presentaron una distribución similar entre sí.

Tabla 6. Distribución de la edad de los participantes de la aplicación

Edad	Porcentaje	Edad	Porcentaje	Edad	Porcentaje	Edad	Porcentaje
28	2.3	36	4.7	44	6.2	51	3.1
29	1.6	37	4.7	45	3.9	52	0.8
30	0.8	38	4.7	46	0.8	53	1.6
31	4.7	39	1.6	47	2.3	54	3.1
32	0.8	40	8.5	48	2.3	59	1.6
33	7	41	8.5	48	2.3	62	0.8
34	3.1	42	4.7	49	2.3		
35	8.5	43	3.1	50	1.6		

En la figura 21 se muestra la distribución del estado civil de los participantes de la aplicación, observándose que casi la mitad de la muestra (49.6%) indicó estar casados, en tanto el 19.4% mencionó estar en unión libre, 17.1% se encuentran divorciados, 7.8% se encuentran solteros y 6.2% están en estado de viudez.

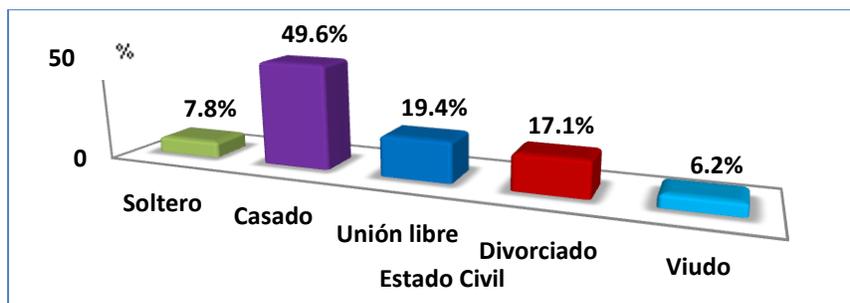


Figura 21. Distribución del estado civil de los participantes de la aplicación

En la Figura 22 se muestran los niveles de escolaridad de los participantes, de los cuales más de la mitad (71.4%) indicaron tener escolaridad básica, en tanto que solo un 21.7% indicaron contar con educación media y un 7% con educación superior.

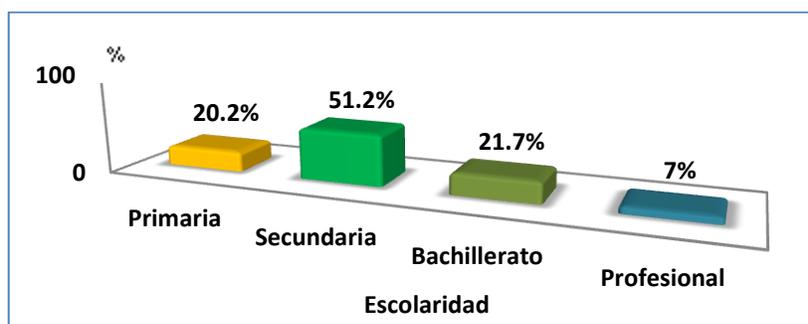


Figura 22. Distribución del nivel educativo de los participantes

En la Figura 23 se muestra la distribución en porcentajes de la ocupación de los participantes de la aplicación para esta fase, observándose que casi la mitad de los mismos se dedican a las actividades de su hogar (45%), mientras que el 7% trabaja como empleados domésticos, el 14% se dedican al comercio, en tanto el 13.2% son empleados, a su vez el 10.9% trabajan en el área industrial como obreros, el 7% se dedican al sector profesional, y tan solo un 3.1% son empresarios por su cuenta.

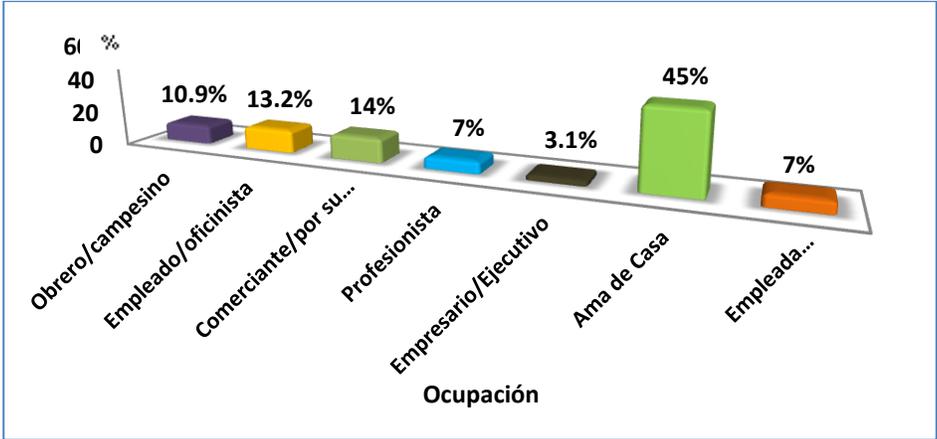


Figura 23. Distribución de la ocupación de los participantes de la aplicación

En la Figura 24 se muestra la distribución del ingreso mensual aproximado reportado por los participantes de la aplicación, de los cuales la mayoría (67%) indicó tener un ingreso menor a \$4,500 pesos, el 26.4% mencionó tener un ingreso entre \$4,501 a \$8,500 pesos, un 5.4% entre \$8,501 y \$10,500 pesos, y tan solo un 3.1% reportó tener un ingreso mensual mayor a \$10,501 pesos.

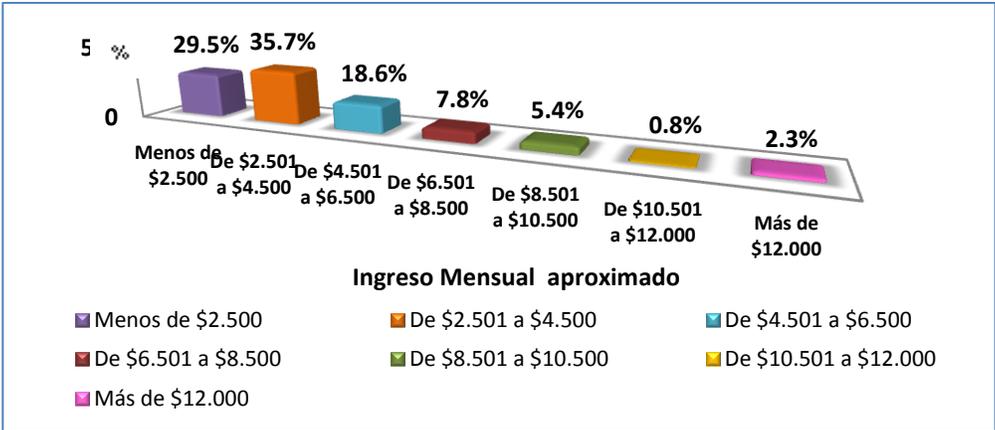


Figura 24. Distribución del ingreso mensual aproximado

5.4.2 Análisis de reactivos de la Escala Global de Estrés Parental: Fase 4

Para esta fase, también se elaboró análisis de las propiedades psicométricas de los reactivos que componen al instrumento, dado que el tamaño de la muestra fue más amplio y se logró contar con variabilidad de respuestas.

En la tabla 7 se muestran los reactivos que presentaron al menos un criterio para la posible eliminación de ítems de acuerdo a la teoría psicométrica (Nunnally & Bernstein, 1995). A pesar de contar con reactivos con una curtosis mayor a ± 1.5 , sus otras propiedades psicométricas permiten que los reactivos sean incluidos para los análisis posteriores, ya que al contar con solo un criterio de eliminación y al presentar adecuados coeficientes de correlación de Pearson, *t* de Student y Asimetría, se decidió mantenerlos para el análisis factorial exploratorio.

Tabla 7. Análisis de las propiedades psicométricas de los reactivos que presentaron al menos un criterio de eliminación en la fase 4

Reactivo	Criterios para posible eliminación			
	Asimetría	Curtosis	<i>t</i> de Student	Correlación
20. Que mi hijo/a evite ir a la escuela	.024	-1.625	-11.629**	.661**
22. Que mi hijo/a tarde en regresar a casa o llegue tarde sin avisar	.049	-1.712	-13.211**	.666**
29. Que mi hijo/a se junte con malas influencias/compañías	-.371	-1.503	-14.270**	.719**
43. Desconocer con qué personas se junta mi hijo/a	-.034	-1.541	-15.869**	.697**
44. Que mi hijo/a tome o coja dinero a escondidas	.551	-1.528	-8.264**	.583**
48. Desconocer las páginas de internet que consulta mi hijo/a	.149	-1.513	-12.099**	.706**
49. Que los profesores reporten a mi hijo/a	.169	-1.526	-7.779**	.583**
52. Que me manden citatorios de la escuela	.156	-1.650	-11.371**	.636**
52. Que me manden citatorios de la escuela	.156	-1.650	-11.371**	.636**
59. Que expulsen a mi hijo/a de la escuela	-.277	-1.674	-15.723**	.685**
60. Estar desempleado/a	-.151	-1.625	-9.731**	.637**
61. Que mi hija llegue a estar embarazada o mi hijo embarace a una chica	-.363	-1.578	-12.627**	.683**
62. Que mi hijo/a se vaya de pinta	.109	-1.714	-15.559**	.699**
65. Que mi hijo/a se vaya a fiestas muy noche	.236	-1.682	-13.483**	.697**

* $p < 0.5$, ** $p < 0.01$

5.4.3 Análisis Factorial Exploratorio

Posterior al análisis de reactivos, se observó que todos los reactivos podrían incluirse para realizar los análisis estadísticos correspondientes a pesar de que

algunos presentaban curtosis mayor a ± 1.5 . Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, extrayendo los reactivos y agrupándolos primeramente en 8 factores, sin embargo por motivos de adecuación de los mismos, se agruparon los reactivos en siete factores, empleando la extracción por componentes principales y rotándolos bajo el método Varimax (Nunally & Bernstein, 1995; Cohen & Swerdlik, 2001).

La medida de adecuación del muestreo se comprobó mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Esfericidad de Bartlett, obteniendo un valor de KMO= 0.860, así como un $\chi^2 = 9378.756$ con un nivel de significancia de $p = 0.000$, por lo cual estos resultados indicaron la adecuación de realizar un análisis factorial.

Para la agrupación de reactivos por factor, se seleccionaron los reactivos con cargas factoriales iguales o mayores a .40, criterio que agrupó a 77 reactivos en siete factores que explican el 59.337% de la varianza total. En la tabla 8 se muestran los reactivos agrupados para cada factor junto con su respectiva carga factorial.

Tabla 8. Matriz de componentes principales con rotación Varimax

Reactivos	Componentes						
	F1 $\sigma^2 =$	F2 $\sigma^2 =$	F3 $\sigma^2 =$	F4 $\sigma^2 =$	F5 $\sigma^2 =$	F6 $\sigma^2 =$	F7 $\sigma^2 =$
	13.470%	12.136%	9.152%	7.837%	6.377%	5.764%	4.602%
35. Pensar que estoy educando mal a mi hijo/a	.754						
40. No saber qué le pasa a mi hijo/a	.708						
31. Que mi hijo/a diga groserías	.675						
36. Que a mi hijo/a lo/la molesten en la escuela	.672						
28. Que mi hijo/a no colabore en las tareas domésticas	.637						
34. Que mi hijo/a no quiera hablar de sus problemas	.629						
19. Discutir o pelearme con mi hijo/a	.620						
38. Que mi hijo/a duerma pocas horas	.617						
37. Que mi hijo/a cambie de humor o estado de ánimo	.613						
27. Pensar que estoy siendo mal padre/madre	.595						
23. Que mi hijo/a dedique mucho tiempo a los aparatos tecnológicos (videojuegos, celular, TV, CP, etc.)	.571						
30. Que mi hijo/a no haga ejercicio o deporte	.558						
33. Que mi hijo/a no haga actividades recreativas	.557						
16. Regañar a mi hijo/a	.557						

Tabla 8. Matriz de componentes principales con rotación Varimax (Continuación)

Reactivos	Componentes						
	F1 $\sigma^2 =$	F2 $\sigma^2 =$	F3 $\sigma^2 =$	F4 $\sigma^2 =$	F5 $\sigma^2 =$	F6 $\sigma^2 =$	F7 $\sigma^2 =$
	13.470%	12.136%	9.152%	7.837%	6.377%	5.764%	4.602%
18. Que mi hijo/a no coma cosas poco saludables	.536						
13. Que mi hijo/a insista en pedirme algo que le he negado	.486						
25. Que mi hijo/a tarde en regresar a casa o llegue tarde sin avisar	.481						
22. Que mi hijo/a salga de casa sin avisar o pedir permiso	.426						
17. Tener que pedir dinero prestado	.423						
47. Que mi hijo/a robe o tome cosas valiosas		.755					
53. Que mi hijo/a tenga vicios (alcohol, drogas, tabaco, etc.)		.743					
44. Que mi hijo/a tome o coja dinero a escondidas		.740					
52. Que me manden citatorios de la escuela		.713					
54. Que mi hijo/a pelée con otras personas (familiares, vecinos, etc.)		.679					
62. Que mi hijo/a se vaya de pinta		.674					
49. Que los profesores reporten a mi hijo/a		.645					
59. Que expulsen a mi hijo/a de la escuela		.622					
24. Que mi hijo/a llegue a reprobar el curso escolar		.586					
65. Que mi hijo/a vaya a fiestas muy noche		.568					
48. Desconocer las páginas de internet que consulta mi hijo/a		.529					
51. Desconocer lo que mi hijo/a escribe en redes sociales (internet)		.512					
75. Que mi hijo/a tenga pleitos (se pelée en la escuela)		.496					
61. Que mi hija llegue a estar embarazada o mi hijo embarace a una chica		.495					
45. Que mi hijo/a tenga novia/o		.486					
43. Desconocer con qué personas se junta mi hijo/a		.468					
55. Ser incapaz de resolver los problemas de mi hijo/a		.463					
29. Que mi hijo/a se junte con malas influencias/compañías		.440					
76. Que vayan a asaltar a mi hijo/a			.740				
72. Que vayan a secuestrar a mi hijo/a			.732				
63. Que me pueda enfermar gravemente			.665				
64. Que mi hijo/a se vaya o transporte solo a la escuela			.529				
79. Que mi hijo/a se encierre en su habitación			.422				
78. Tener un hijo/a con alguna discapacidad			.413				
2. Que mi hijo/a repruebe materias				.731			
6. Que mi hijo/a tenga malas calificaciones				.712			
1. Que mi hijo/a desobedezca				.631			
7. Que mi hijo/a responda de mala forma				.593			
11. Que mi hijo/a no haga las tareas de la escuela				.587			

Tabla 8. Matriz de componentes principales con rotación Varimax (Continuación)

Reactivos	Componentes						
	F1 $\sigma^2 =$	F2 $\sigma^2 =$	F3 $\sigma^2 =$	F4 $\sigma^2 =$	F5 $\sigma^2 =$	F6 $\sigma^2 =$	F7 $\sigma^2 =$
	13.470%	12.136%	9.152%	7.837%	6.377%	5.764%	4.602%
4. Que mi hijo/a no coma bien				.583			
3. Que mi hijo/a se enferme				.517			
10. Que mi hijo/a diga mentiras				.507			
26. No tener dinero para ir al doctor, dentista, etc.					.701		
14. Que mi hijo/a tenga frecuentes problemas de salud					.581		
12. No tener suficiente dinero para comprar materiales escolares para mi hijo/a					.567		
8. No conseguir empleo					.542		
60. Estar desempleado					.535		
83. No tener suficiente dinero para comprar medicinas					.502		
71. Enfermarme o estar enfermo/a					.425		
77. No tener suficiente dinero para comprar la comida					.413		
15. Tener que apoyar a mi hijo/a en las tareas escolares						.595	
74. Llevar o mandar diariamente a mi hijo/a a la escuela						.542	
46. Hacerme cargo solo/a de mi hijo/a						.454	
39. No tener suficiente tiempo para mí mismo/a						.453	
80. Tener mucho que hacer en la casa (aseo, comida, planchar, lavar, etc.)						.442	
73. No poder dar suficiente dinero a mi hijo/a para ir a la escuela						.425	
81. Tener que cuidar a otro familiar (abuelo, primo, etc.)						.400	
42. Tener desacuerdos con mi pareja respecto a la educación de nuestro hijo/a							.661
68. Discutir o pelear con mi esposo/a							.587
50. Que mi esposo/a esté poco involucrado/a en la educación de nuestro hijo/a							.569
32. Tener poco apoyo de mi esposo/a en los quehaceres de la casa							.487
41. Que mi hijo/a moleste a sus hermanos/as							.438
68. Que mis hijo/as se peleen entre sí							.420
Varianza	59.337%						

NOTA: F1. Crianza F2. Conductas de Riesgo; F3. Riesgo Social; F4. Conductas disruptivas u oposicionales; F5. Finanzas; F6. Instrumental; F7. Dinámica Familiar

5.4.4 Definición de los Factores

De acuerdo a la forma en que se distribuyeron los reactivos en el análisis factorial, los factores o dimensiones que integran a la Escala Global de Estrés Parental se definen de la siguiente forma:

- ❖ **Factor 1 Crianza** (19 reactivos): La Crianza eludirá a cuestiones relacionadas con la forma en la que el padre está educando a su hijo y cómo éste responde hacia el modelo educativo que está teniendo.

- ❖ **Factor 2 Conductas de Riesgo** (18 reactivos): Comportamientos que se llevan a cabo y permiten poner al adolescente en un estado de vulnerabilidad ante factores dañinos que parten de la búsqueda de identidad y exploración del mundo.

- ❖ **Factor 3 Riesgo social** (6 reactivos): Explora situaciones relacionadas con los riesgos que pueden correr los hijos adolescentes fuera y dentro de casa, y que suelen generar preocupación y ser fuente de estrés.

- ❖ **Factor 4 Conductas disruptivas u opositoristas** (8 reactivos): Refiere a formas de conducirse de los adolescentes relacionados con desobediencia, ruptura de reglas en la casa o en la escuela, y pueden generar un estado de estrés.

- ❖ **Factor 5 Finanzas** (8 reactivos): Explora situaciones asociadas a la condición económica de la familia que pueden generar estrés a los padres cuando no son suficientes para cubrir gastos, servicios y necesidades relacionadas con la salud, la escuela, el gasto diario, etc.

- ❖ **Factor 6 Instrumental** (7 reactivos): Hace referencia a las cosas que puede hacer el padre o madre, ya sea de manera cotidiana o esporádica, pero que pueden generarle estrés.

- ❖ **Factor 7 Dinámica Familiar** (6 reactivos): Permiten identificar cuáles son los aspectos e interacciones familiares que pueden generar estrés parental.

5.4.5 Alpha de Cronbach por Factor

Para obtener el índice de confiabilidad de la escala, se realizó análisis de fiabilidad considerando los 72 reactivos que compusieron la versión final de la escala (aquellos reactivos que agruparon factorialmente, así como los que presentaron una consistencia teórica dentro de los siete factores del análisis factorial), obteniendo un alpha total de $\alpha = 0.977$, siendo un índice de fiabilidad adecuado en la elaboración de instrumentos (Cohen & Swerdlik, 2001).

En la tabla 8 se presentan los índices de alpha para cada factor que componen a la Escala Global de Estrés Parental, una vez elaborado y analizado los resultados del análisis factorial, siendo el factor 7 el que presentó un índice alpha más elevado que el resto, mientras que el factor 1 fue el que tuvo un índice alpha más bajo entre todos los factores; sin embargo, tres de los siete factores presentaron alphas excelentes ($\alpha \geq 0.9$) (Factor 4, 6 y 7), mientras que el resto de los factores obtuvieron índices alpha buenos ($\alpha \geq 0.8$) (Factor 1, 2, 3 y 5) (Cohen & Swerdlik, 2001).

Tabla 8. Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach por Factor

Factor	M	DE	Número de reactivos	Alpha de Cronbach α
F1 Crianza	3.11	.981	19	.890
F2 Conductas de Riesgo	2.79	1.19	18	.891
F3 Riesgo Social	3.10	1.07	6	.891
F4 Conductas Disruptivas	3.42	.942	8	.903
F5 Finanzas	3.14	1.14	8	.891
F6 Instrumental	2.40	.825	7	.904
F7 Dinámica Familiar	2.81	1.11	6	.905

Por otra parte, se obtuvo el alpha de Cronbach general de la escala conforme los 72 reactivos que compusieron la versión final de la escala, el cual fue de $\alpha = .977$,

siendo un índice de fiabilidad excelente (Cohen & Swerdlik, 2001; Nunally & Bernstein, 1995).

En la tabla 9 se presentan las correlaciones entre factores, las cuales van de moderadas a fuertes, además de ser todas las correlaciones significativas, lo cual indica que todos los factores presentan una relación entre sí y no se encuentran dispersos o inclusive que cada factor evaluara propiedades de manera aislada o midiera constructos diferentes entre sí. Cada factor guarda cierto nivel de correspondencia con los demás factores, evaluando de esta forma el constructo de interés.

Tabla 9. Correlaciones entre factores

Factores	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	-	.770**	.621**	.651**	.640**	.526**	.609**
F2		-	.673**	.628**	.620**	.559**	.546**
F3			-	.560**	.752**	.591**	.572**
F4				-	.631**	.395**	.415**
F5					-	.625**	.531**
F6						-	.582
F7							-

* $p < 0.5$, ** $p < 0.01$

De acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos, la Escala Global de Estrés Parental (EGEP) presenta valores relevantes que le convierten en un instrumento apto para cuantificar de forma general el estrés que presentan padres de adolescentes que habitan al norte de la Ciudad de México, así como identificar los estresores que presentan los mismos.

Llevar a cabo diferentes fases para la construcción de la escala, permiten que el instrumento tenga mayor consistencia (validez y confiabilidad) para explorar globalmente el constructo del estrés parental, específicamente en padres que tienen hijos adolescentes. Sin embargo, es indispensable ampliar la muestra para obtener resultados más consistentes a partir de análisis que ayuden a generalizar el instrumento.

CAPITULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

Dado que en nuestro país existe poca evidencia científica que aborde el tópico del estrés parental (especialmente padres de adolescentes) así como la inexistencia de una escala que permita evaluar tal fenómeno, el objetivo general de esta investigación fue el desarrollar una escala que permitiera identificar las fuentes de estrés y la intensidad de las mismas que presentan padres de adolescentes de población mexicana.

La Escala Global de Estrés Parental (EGEP) se elaboró bajo el modelo del estrés familiar Doble ABCX (McCubbin & Patterson, 1983), debido a que el arquetipo permite ser utilizado para investigaciones en estrés parental (Krakovich, McGrew, Yu & Ruble, 2016), ya que éste establece que no existe un único estresor, sino una acumulación de los mismos que pueden ocasionar estrés, así mismo, para que se desarrolle un estado de estrés influirá la percepción que cada sujeto tenga sobre el evento.

Cuando los padres están bajo un estado estresante, los hijos se verán afectados negativamente de forma indirecta, por lo cual es indispensable intervenir psicológicamente en el sector parental (Martins, Lima, Vandenberghe & Celeno, 2014; Pérez & Menéndez, 2014; Vega *et. al.*, 2012; Vite & Vázquez, 2014)

Para la construcción de la escala se retomó la teoría psicométrica de elaboración de instrumentos (Nunally & Bernstein, 1995; Cohen & Swerdlik, 2001), permitiendo desarrollar el instrumento en fases.

La primera fase (Grupos Focales), permitió obtener información esencial para la elaboración de los reactivos de la escala, contemplando variables y puntos de vista de varios padres de adolescentes, de tal manera que los reactivos pudieran reflejar la realidad del contexto y población. Con esta fase se logró redactar los reactivos que compusieron a la escala. Esta primera versión constó de 83

reactivos cerrados, calificándose bajo una escala tipo Likert de 5 puntos (A= No me ocurre, B= Muy poco, C= Poco, D= Mucho, E= Demasiado) y un reactivo abierto, que permite explorar y conocer algún otro estresor que presentaran los encuestados.

La segunda fase (Validación de contenido/Juicio de Expertos) permitió identificar si los reactivos presentados a los expertos pertenecían a las áreas teóricas propuestas (Hogar, Escolar, Salud, Crianza, Matrimonial, Económica, Personal y Social), obteniéndose diferentes índices de Kappa de Cohen para los reactivos que componían a la escala. Todos los expertos acordaron que 15 reactivos se ubicaban exactamente en el área teórica propuesta, en tanto que un reactivo los jueces estuvieron de acuerdo con que no pertenecía al área teórica propuesta (ítem 23, área Salud).

La tercera fase (Piloteo) permitió identificar que la escala se encontrara libre de errores y pudiera ser aplicada al sector de la población al que fue diseñado, sin importar variables personales del encuestado, como la escolaridad, ingreso económico, ocupación, edad, etc.; además de observar si la composición y presentación de la escala permitía continuar con los procedimientos necesarios. Una vez analizado si la escala era amigable con el sector al cual fue diseñado, se procedió a realizar la fase 4.

La cuarta fase (Validación de constructo/Aplicación Final) permitió aplicar la escala a una mayor cantidad de padres de adolescentes, además de permitir realizar los análisis estadísticos correspondientes para evaluar si la escala mide realmente el constructo para el cual fue diseñada, los factores que componen la escala mediante los análisis estadísticos y los reactivos que conforman a cada factor. Además determinar los índices de fiabilidad por el estadístico alpha de Cronbach para cada factor y por elemento, las correlaciones entre factores y el índice de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett.

En esta última fase se llevó a cabo una análisis factorial exploratorio, que permitió agrupar los reactivos en factores de forma estadística a partir de las cargas factoriales de cada reactivo. Este procedimiento se realizó con los 83 reactivos cerrados, de los cuales 77 reactivos cargaron factorialmente, distribuyendo y

agrupándose en siete factores, sin embargo 5 reactivos fueron eliminados dada su nula relación con el factor al cual agruparon (F1 Crianza, F2 Conductas de Riesgo, F3 Riesgo Social, F4 Conductas Disruptivas u Opositivas, F5 Finanzas, F6 Instrumental y F7 Dinámica Familiar). Estos factores explicaron el 59.337% de la varianza total.

Se obtuvo también un KMO de 0.860 y un $\chi^2 = 9378.756$ con un nivel de significancia de $p = 0.000$ en el test de esfericidad de Bartlett; así mismo, se obtuvo un índice de fiabilidad global de .977, determinándose que el valor resultante es excelente, mientras que el KMO obtenido es sobresaliente (Cohen & Swerdlik, 2001). Por otra parte, se realizaron correlaciones entre los factores, obteniéndose valores moderados y fuertes, de tal manera que la escala cumple con los criterios de validez de constructo y fiabilidad.

Respecto a los factores resultantes, estos terminaron modificándose en comparación a la parte teórica propuesta al inicio de la investigación, dando origen a nuevas dimensiones, las cuales conformaron la versión final de la escala.

El área teórica Crianza y Económica fueron las áreas que menor modificaciones presentaron en cuanto a los reactivos que les constituían originalmente. Sin embargo, hubo reactivos de otras dimensiones teóricas que se agruparon a este primer factor Crianza, así como reactivos de ésta dimensión que agruparon en el factor 3. No obstante la intencionalidad del factor continuó. La Crianza es un factor determinante para padecer estrés parental, ya que los padres pueden sentirse rebasados por la forma en la que están educando a sus hijos (Cabrera, González & Guevara, 2010).

El área Económica presentó pérdidas en cuanto a los reactivos que le componían teóricamente; pese a ello, la mayoría de sus reactivos originales se conservaron. Dado el contenido evaluativo de los reactivos que agruparon finalmente en el factor, el área toma el nombre de Finanzas. Es indispensable retomar para toda evaluación del estrés parental, la variable económica, ya que la situación financiera está asociada con el riesgo de padecer estrés parental, especialmente cuando se tienen bajos recursos (Pérez, Menéndez & Hidalgo, 2013).

El área teórica Matrimonial fue la única que conservó todos sus reactivos originales, aún después del análisis factorial. Además, se agruparon a este factor dos reactivos, los cuales pertenecían al área teórica Hogar. De esta forma el factor adquirió otro significado, renombrando a ésta dimensión Dinámica Familiar. Es importante resaltar que el estrés parental incrementa la posibilidad de presentar desajustes a nivel marital y familiar, impactando negativa e indirectamente en los miembros de la familia (Krakovich, McGrew, Yu & Ruble, 2016).

Por otra parte, el área teórica Hogar se eliminó ya que la mayoría de sus reactivos se agruparon en otros factores, como el Factor 1, Factor 2 y Factor 7. El resto de reactivos que componían a esta área se eliminaron posteriores al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) dado que no obtuvieron una carga factorial igual o mayor a 0.4.

El área teórica Social se agrupó en su totalidad junto con otras variables que pertenecían a las áreas teóricas Salud y Crianza, dando origen al Factor 2, el cual se denominó Conductas de Riesgo, ya que los reactivos que aquí agruparon son cuestiones que exponen al adolescente a una vulnerabilidad, lo cual puede generar en los padres un estado de estrés.

Las Conductas de riesgo están asociadas con la búsqueda de identidad, de expandir el repertorio de experiencias que muchas veces sólo se dan en la etapa adolescente, sin embargo, esta búsqueda que presentan los adolescentes, pueden ocasionar que los padres se sientan estresados al respecto (Coleman & Hendry, 2003).

El área teórica Personal agrupó mayormente en el Factor 6 después del análisis factorial. Agruparon en este factor algunos reactivos de las áreas teóricas Escolar, Salud y Económica, los cuales evalúan cuestiones que el padre o madre hacen de forma cotidiana y pueden ser fuente de estrés. De esta forma este factor 6 se le denominó Instrumental.

Es de destacar que llevar la mayor carga sobre el cuidado de los hijos y llevar la mayor responsabilidad de los mismos, son factores que pueden incrementar el hecho de padecer estrés parental (Brito, Delgadillo & Nievar, 2016; Capano & Pacheco, 2014; Cracco & Blanco, 2015), lo cual hace de este factor uno muy importante al momento de evaluar el estrés parental.

El Factor 4 se le denominó Conductas Disruptivas u Oposicionales, ya que en este factor se agruparon variables que realiza el propio hijo y pueden generar un estado de estrés en el padre, tales como tener bajo rendimiento en la escuela, tener un comportamiento negativo o agresivo, desobedecer, etc. A este factor se agruparon reactivos pertenecientes a las áreas teóricas Escolar, Salud y Hogar.

Cuando los hijos presentan comportamientos indeseados por parte de los padres, éstos pueden entrar en un estado de estrés al no poder manejar las situaciones (Cabrera, González & Guevara, 2010).

Finalmente el Factor 3 agrupó elementos de las áreas teóricas Personal, Salud y Económica, sin embargo estos reactivos que agruparon tienen como común ser cuestiones respecto a los pensamientos que tienen los padres sobre la seguridad de los hijos, considerando la interacción de éstos con el entorno circundante. De esta forma este factor 3 se le denominó Riesgo Social.

Los pensamientos que presentan los padres son esenciales para evaluar el estrés parental, ya que permite que los padres realicen una autoevaluación acerca de su rol parental y del ambiente en el que se desarrollan los hijos, sin embargo esto puede derivar en estrés al tener pensamientos negativos (Weiss *et. al.*, 2013).

6.2 Limitaciones

Dentro de las limitaciones de esta investigación se encuentran las siguientes:

- **Tamaño muestral:** La principal limitación de la investigación fue el contar con la participación de padres de adolescentes, ya que muchos tienen ocupaciones variadas y poseen el tiempo contado para llevar a cabo sus actividades diarias, por lo que en muchos casos el realizar una actividad ajena a sus ocupaciones, resulta improductivo o simplemente les resta tiempo para hacer sus tareas.
- **Homogeneidad de la población:** La mayoría de los participantes para la fase 1, 3 y 4, fueron mujeres (madres). Esto se convierte en una limitante al contar con un escaso panorama de las cosas que les estresan a los hombres (padres). Esto puede deberse a que en nuestra sociedad son las

mujeres quienes se encargan de la mayoría de las actividades relacionadas con la parentalidad, mientras que los hombres son quienes se dedican al ámbito laboral (INEGI, 2015).

- Fecha de aplicación: Se tenían programadas y aceptadas sesiones de aplicaciones para el mes de octubre, sin embargo a causas de fuerza mayor ocurridas el 19 de Septiembre del presente año, las instituciones escolares de las entidades afectadas se vieron en la necesidad de suspender sus actividades por mandato presidencial. Conforme transcurrió el tiempo las instituciones fueron reanudando sus actividades, sin embargo éstas no permitieron el acceso para la aplicación de la escala, debido a que se habían atrasado en sus actividades.
- Zona: La aplicación final de la Escala Global de Estrés Parental (EGEP) fue llevada a cabo únicamente al norte de la Ciudad de México, no lográndose llevar a cabo la aplicación en otras regiones como se tenía previsto.

6.3 Implicaciones futuras

El contar con un instrumento que ha cumplido con los aspectos metodológicos (validez y confiabilidad) permitirá que en futuras investigaciones se pueda emplear la Escala Global de Estrés Parental (EGEP) para detectar cuáles son los estresores que presentan padres de adolescentes del norte de la ciudad, así como cuantificar el nivel de estrés en que estos estresores se presentan en dicho sector poblacional. Así mismo se podría aplicar la EGEP en poblaciones similares a las de este estudio.

La Escala Global de Estrés Parental en su versión final, podrá ser aplicada a un mayor número de padres de adolescentes, lo cual permitirá que se puedan llevar a cabo análisis estadísticos más robustos, como el Análisis Factorial Confirmatorio; así mismo, podrá aplicarse para realizar investigaciones que exploren otros aspectos de la población a manera holística.

La falta de aplicación en otras zonas geográficas, permitirá que se aplique la escala en padres de adolescentes de dichas regiones, favoreciendo que se pueda contar con información más completa acerca de la realidad que se vive en el país.

6.4 Conclusiones

El desarrollar y validar una escala de estrés parental para población mexicana del norte de la Ciudad de México, permitirá realizar investigaciones que amplíen el panorama sobre la materia, estudiando un sector que muchas veces es olvidado, como son los padres. Puesto que los padres son el principal sustento de las familias, es indispensable estudiar e intervenir en los sectores que son vulnerables.

El ejercicio de la parentalidad cuando se tienen hijos adolescentes se vuelve más difícil, ya que la adolescencia presenta varios cambios que pueden ser fuente de estrés para los progenitores o cuidadores, ya que en ellos recae una gran responsabilidad. Así mismo, los adolescentes buscarán una independencia del núcleo familiar, empezando a explorar y tener nuevas experiencias de vida que les permita tener un desarrollo futuro de su personalidad, lo cual les convertirá en un sector muy vulnerable para llevar a cabo conductas de riesgo.

Dado que en México no existía una escala que permitiera evaluar el estrés parental, se elaboró dicho instrumento, el cual transcurrió por varias fases para su creación y producto final. Esta escala se conformó por 72 reactivos cerrados distribuidos en 7 dimensiones. Adicionalmente se agregó un reactivo abierto, el cual permitirá explorar algún otro estresor que no se encuentre disponible en la escala o que represente una fuente de estrés parental. Este reactivo abierto no se aplicó a los participantes de la fase 4 por cuestiones relacionadas al tiempo y materiales disponibles.

Cada factor que integra al EGEP intenta explorar de manera global la esencia de su dimensión. Esto permitirá identificar a grandes rasgos cómo se está llevando a cabo la situación en materia de estrés parental, de tal manera que sea más fácil la detección de variables que coloquen en riesgo a los padres y madres mexicanas del norte de la ciudad, con la finalidad de intervenir clínicamente. Así mismo, esta herramienta podría ser de ayuda para la elaboración de talleres diseñados para el sector.

Con base en lo anterior, se puede finalizar que ésta investigación cumplió con el objetivo general de la investigación, además de satisfacer los objetivos específicos

de la misma, aportando así un gran antecedente para el desarrollo y ampliación del trabajo con padres de adolescentes. Por otro lado ésta investigación puede ser un cimiento para que en nuestro país se incremente la evidencia científica respecto a la intervención con padres de adolescentes en situación de estrés, además de ser una invitación para todo aquél profesional de la salud que desee colaborar e intervenir clínicamente a generar sociedades saludables mediante el uso de un instrumento validado y altamente confiable.

Será importante aplicar el cuestionario a más padres de adolescentes de varias regiones de la nación para que este instrumento (EGEP), pueda ser uno que sea válido y confiable para todos los mexicanos.

REFERENCIAS

- Abidin, R. R. (2012). Parenting Stress Index, Fourth Edition (PSI-4). *Psychological Assessment Resources*. Lutz, Florida. Recuperate of: <http://www.apa.org/pi/about/publications/caregivers/practice-settings/assessment/tools/parenting-stress.aspx>
- Acuña, L., González, D. A., & Bruner, C. A. (2012). La escala de reajuste social de Holmes y Rahe en México: Una revisión después de 16 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 16-32.
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familias frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Amfani, J. (2012). The Double ABC-X Model of Adjustment and Adaptation: An appropriate model for studies in family stress and coping behavior theoretical framework in Nigeria. *Production Agriculture and Technology Journal*, 8(1), 125-133.
- Aracena, M., Gómez, E., Undurraga, C., Leiva, L., Marinkovic, K., & Molina, Y. (2016). Validity and Reliability of the Parenting Stress Index Short Form (PSI-SF) applied to a Chilean sample. *Journal Child and Family Studies*, 25, 3554-3564. Doi: 10.1007/s10826-016-0520-8
- Aravena, P. C., Moraga, J., Cartes, R., & Manterola, C. (2014). Validez y confiabilidad en investigación odontológica. *International Journal of Odontostomatology*, 8(1), 69-75.
- Ayala-Nunes, L., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Predictores del estrés parental en madres de familias en riesgo psicosocial. *Universitas Psychologica*, 13(2), 529-539. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13.2.pepm
- Balbuena, M. A. (2017). Relación entre afrontamiento y funcionamiento familiar en cuidadores informales de adolescentes hospitalizados con enfermedad crónica y de adolescentes con discapacidad (Tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Barcelata, B. E. (2015). *Adolescentes en riesgo: Una mirada a partir de la resiliencia*. México: Manual Moderno.
- Barcelata, B.E. (2016). Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (versión para investigación). México: FES Zaragoza, UNAM.
- Barcelata, B. E., & Gómez-Maqueo, E. L. (2006). Influencia de un programa psicoeducativo para padres en la identificación de problemas emocionales en adolescentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(8), 33-47.

- Barcelata, B. E., & Hernández, C. M. (2015). *Estrategias de empoderamiento para padres de adolescentes: Padres resilientes, hijos resilientes*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- Barquero, A. R. (2014). Convivencia en el contexto familiar: Un aprendizaje para construir cultura y paz. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-19.
- Barroso, N. E., Hungerford, G. M., García, D., Graziano, P. A. & Bargner, D. M. (2016). Psychometric properties of the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) in a high-risk sample of mothers and their infants. *Psychological Assessment*, 28(10), 1331-1335. Doi: 10.1037/pas0000257
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia* (1ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Basa, J. A. (2010). Estrés parental con hijos autistas: Un estudio comparativo (Tesis de grado). Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Argentina.
- Bernal, A., & Sandoval, L. Y. (2013). Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios Sobre Educación*, 25. 133-149.
- Berra, E., Muñoz, S. I., Vega, C. Z., Silva, A., & Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (16)1, 37-57.
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472.
- Boss, P., Bryant, C. M., & Mancini, J. A. (2017). *Family stress management: A contextual approach* (3rd. ed). Los Angeles: SAGE.
- Brito, C. A., Delgadillo, L. G., & Nievar, A. (2016). Relación entre violencia de pareja y estrés parental en población mexicana. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 45(12), 91-106.
- Cabrera, V. E., González, M. R., & Guevara, I. P. (2010). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254.
- Calleja, N. (2011). *Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005*. Facultad de Psicología, México.
- Camargo, B. (2004). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma. *Revista Médico Científica*, 17(2), 78-86.

- Capano, A., & Pacheco, A. (2014). Estrés y violencia doméstica: Un estudio en adultos referentes de niños, niñas y adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 31-42.
- Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 83-95.
- Carbonell, M. (2012). Familia, constitución y derechos fundamentales. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Carter, M. C., & Miles, M. S. (1989). The Parental Stressor: Pediatric Intensive Care Unit. *Maternal Child Nursing Journal*, 18(3), 187-189.
- Castillo, G. (2016). Competencias socioafectivas y su relación con las prácticas de crianza en adolescentes (Tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Castro, D., Patiño, S., Gómez, N., Jalloh, C., Wylie, J., & Rojas, C. A. (2016). Grupos focales de discusión: estrategia para la investigación sobre salud sexual con adolescentes con experiencia de vida en calle en Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(3), 285-296. Doi: 10.17533/udea.rfnsp.v34n3a03
- Çekic, A., Akbaş, T., & Hamamci, Z. (2015). Adaptation of Parenting Stress Index into Turkish: The validity and the reliability study. *Journal of Social Sciences*, 14(3), 647-667.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición* (1ª. Ed.). México: McGraw Hill.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-296.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Corbella, M., & Aguado, A. L. (2002). *Escala de Estrés y Afrontamiento para Familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral*. España: GREDOS.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 33(19), 228-247.
- Cortés, A., & Méndez, S. M. (2012). Estrés parental, interacciones diádicas al comer y desnutrición en el periodo de alimentación complementaria. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3(2), 113-125.

- Cracco, C., & Blanco, M. L. (2015). Estresores y estrategias de afrontamiento en familias en las primeras etapas del ciclo vital y contexto socioeconómico. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 129-140.
- Dahab, J., Rivadeneira, C., & Minici, A. (2010). El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, (18), 1-6.
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2013). Psychometric properties of the Parenting Stress Index with parents of children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(6), 1-12. Doi: 10.1111/jir.12053
- De la Fuente, J. C. (2012). La protección constitucional de la familia en América Latina. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 29(4), 60-78.
- Díaz, A., López, J. A., Pérez, J., Brito, A., Martínez, M. T. (2011). Validity of the Parenting Stress Index-Short Form in a Sample of Spanish Fathers. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 990-997. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.44
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Escamilla, I. (2016). Correlatos entre crianza percibida y creencias familiares en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México (Tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Escobar, F., Acero, A. R., & Folino, J. O. (2015). Homicidas juveniles en Bogotá, estudio de grupos focales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 389-398. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.50632>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Fernández, M. P. (2014). Nuevas realidades entorno a la familia: Familias homoparentales y la adopción. *DIVULGARE (versión en línea)*, 1(1). Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n1/contents.html>
- Fernández-Rasines, P., & Bogino, M. (2013). Parentalidades cambiantes: Entre la renuncia a la maternidad y la reivindicación de la custodia paterna. *Grafo Working Papers*, 2(1), 1-16.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). *Escala de Afrontamiento para Adolescentes-ACS* (3ra ed.). Madrid: TEA.
- Gallego, T. M. (2012). Prácticas de crianza de bien trato en familias monoparentales femeninas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 112-131.

- García, S. (2012). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 67(23).
- García, A. J., Ramos, G., Díaz, M. A., & Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 30(3), 158-164.
- García, J., Aguilera, J. R., & Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo*, 8(16), 1-13.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: Un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132.
- Gómez, J., & Hidalgo, M. D. (2009). La validez en los tests, escalas y cuestionarios. Centro de Estudios de Opinión, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- González, T. G. (2013). La relación de las conductas antisociales con los estilos de parentalidad y las expectativas escolares de estudiantes de Ciudad de México (Tesis de pregrado). Facultad de Psicología, México.
- González, I., & Lorenzo, A. (2012). Propuesta teórica acerca del estrés familiar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 416-432.
- Granada, P., & Domínguez, E. (2012). Las competencias parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología Desde el Caribe*, 29(2), 456-482.
- Grupo Lisis. (2003). *Instrumentos*. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/instrumen2000-3/instrumentos2000-2003.pdf>
- Hamui, A., & Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Hernández, C. M. (2015). Prácticas parentales y su relación con la adaptación en la adolescencia (Tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Herrera, P. (2008). El estrés familiar, su tratamiento en la psicología. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(3), 1-8.
- INEGI. (2015). Número de Habitantes. Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
- INEGI. (2015). Encuestas en hogares. Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Infante, A., & Martínez, J. F. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *LIBERABIT*, 22(1), 31-41.

- Johnson, A. O. (2015). Test review: Parenting Stress Index, Fourth Edition (PSI-4). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 698-702. <https://doi.org/10.1177/0734282914556069>
- Juárez, M. C. (2015). *México, Primer lugar de la OCDE en embarazos de adolescentes*. Boletín UNAM-DGCS-475. Ciudad Universitaria, México. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_457.html
- Krakovich, T. M., McGrew, J. H., Yu, Y., & Ruble, L. A. (2016). Stress in parents of children with Autism Spectrum Disorder: An exploration of demands and resources. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2042-2053. Doi: 10.1007/s10803-016-2728-2
- Lamprea, J. A. & Gómez, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(2), 340-348.
- Lavee, Y., McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1985). The Double ABCX Model of Family Stress and Adaptation: An empirical test by analysis of structural equations with latent variables. *Journal of Marriage and Family*, 47(4), 811-825.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y Emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud* (1ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). *Estrés y Procesos Cognitivos* (3ra. Ed.) México: Martínez Roca.
- Leyva, Y. E. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles Educativos*, 32(131), 131-154.
- Lozano, I., & Jiménez, A. (2010). La homoparentalidad desde gays y lesbianas en la Ciudad de México. *Revista Digital Universitaria*, 11(8).
- Luján, J. A., & Cardona, J. A. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: Revisión de propiedades psicométricas. *Insight Medical Publishing Journals*, 11(3), 1-10. Doi: 10.3823/1251
- Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Martin, C. (2005). La parentalidad: Controversias en torno de un problema público. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 22(3).
- Martínez, M. R., Hernández, M. J., & Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martins, M. F., Lima, A. L., Vandenberghe, L., & Celeno, C. (2014). Estrés familiar en madres de niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 22(3), 440-447. Doi: 10.1590/0104-1169.3409.2435
- McCubbin, H. I., Olson, D. H., & Patterson, J. M. (1983). Beyond family crisis: Family adaptation. In *Family and disaster*. Uppsala.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The Double ABCX model of adjustment and adaptation. In: *Social Stress and the Family: Advances and Development in Family Stress Theory and Research*. Haworth Press: New York.
- McGoldrick, M., & Carter, B. (2003). The Family Life Cycle; In: F. Walsh (3rd. Ed.), *Normal Family Process* (375-398). New York: The Guilford Press.
- Mendoza, J. & Garza, J. B. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17-32.
- Menna, L., Silveira, C., Oliveira, B. R. G., da Silva, A. R., & Bugs, B. M. (2014). Validation of the Parenting Stress Index for Brazilian Portuguese. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29(6), 1-7. Doi: 10.1590/1982-0194201600094
- Minuchin, S., & Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Miodrag, N., Burke, M., Tanner-Smith, E., & Hodapp, R. M. (2015). Adverse health in parent of children with disabilities and chronic health conditions: a meta-analysis using the Parenting Stress Index's Health Sub-domain. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(3), 257-271. doi: 10.1111/jir.12135
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bonfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Mora, G. (2001). *Las familias españolas ante el cambio de siglo*. En *Estructura y cambio social: Homenaje a Salustiano del Campo*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas. 293-312.

- Nachsen, J. S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 1-17.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1995). Teoría psicométrica (3ra. Ed.). México: McGraw Hill.
- Ochoa, B., Repáraz, C., & Polaino-Lorente, A. (1997). Estudios preliminares de validez de la escala PSS: Cuestionario de estrés en padres de niños hospitalizados. *Clínica y Salud*, 8(3), 423-446.
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- OMS. (2016a). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- OMS. (2016b). Salud de los adolescentes. Recuperado de: http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- OPS. (2016). Salud del Adolescente. Recuperado de: http://www2.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3177&Itemid=2428&lang=es
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Ornoz, B., Alonso-Arbiol, I., & Balluerka, N. (2007). A spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19(4), 687-692.
- Ortega, J. (2014). Estrés y evaluación psicológica: Un acercamiento teórico relacionado al concepto de resiliencia. *Anuario de Investigaciones*, 21,297-302.
- Oudhof, H., González, N. I., González, S., Robles, E., & Rodríguez, B. (2012). La crianza que ejercen padres y madres con hijos adolescentes en el medio rural: Un estudio exploratorio. *PSICUMEX*, 2(2), 54-61.
- Oxford University Press. (2017). Definition of Stress. Oxford English Dictionary. Recuperado de: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/stress>
- Palavecino, C., Rodríguez, P., & Zicavo, N. (2015). Vivencias de personas que optaron por la parentalidad adoptiva. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 259-271.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano* (11 ed). México: McGrawHill.

- Patterson, J. M. (1988). Families experiencing stress: The family adjustment and adaptation response model, applying the FAAR Model to health-related issues for intervention and research. *Family Systems Medicine*, 6(2), 202-237.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Pérez, J., Menéndez, S., & Hidalgo, M. V. (2013). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familia en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Pérez, J., & Menéndez, S. (2014). Un análisis tipológico del estrés parental en familias en riesgo psicosocial. *Salud Mental*, 37(1), 27-34.
- Presa, M. (2015). Estrés en la familia y funcionamiento familiar en un hospital psiquiátrico de México. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. España.
- Robalo, M. (2011). La homoparentalidad en la deconstrucción y reconstrucción de familia. Aportes para la discusión. *Revista Punto Género*, (1), 171-183.
- Rojas, L. (2014). Evidencias de validez de la Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica basadas en su estructura interna. *Actualidades en Psicología*, 28(116), 15-26.
- Salles, C., & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: Descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47.
- Sullivan, K. (2015). An application of Family Stress Theory to clinical work with military families and other vulnerable populations. *Clinical Social Work Journal*, 43, 89-97. Doi: 10.1007/s10615-014-0500-7
- Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2014). *Introducción a la psicometría* (2da. Ed.). Buenos Aires: PAIDÓS.
- UNICEF. (2008). Panorama general: Programas de maternidad y paternidad. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40754.html

- UNICEF. (2016a). Adolescencia y Juventud: Panorama General. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html
- UNICEF. (2016b). Estado Mundial de la Infancia 2016: Una oportunidad para cada niño. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos_33525.htm
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar la validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
- Vallejo, A., & Mazadiego, J. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.
- Vázquez, N., Ramos, P., Cruz., & Artazcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichán* 16(2), 137-147.
- Vega, C. Z., Muñoz, S. I., Berra, E., Nava, C., & Gómez, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: Propuesta del Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1051-1073.
- Vite, A., & Vázquez, C. (2014). El papel mediacional del estrés parental en la relación estilos de crianza y frecuencia de problemas de comportamiento infantil. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 225-236.
- Weiss, J. A., & MacMullin, J. A. (2015). Empowerment and parent gain as mediators and moderators of distress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal Child Family Study*, 24, 2038-2045. Doi: 10.1007/s10826-014-0004-7
- Weiss, J. A., Robinson, S., Fung, S., Tint, A., Chalmers, P., & Lunsy, Y. (2013). Family hardiness, social support, and self-efficacy in mothers of individuals with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1310-1317. Doi: 10.1016/j.rasd.2013.07.016
- Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Zumbo, B. D., Wellington, S., Dua, V., & Kalynchuk, K. (2010). An item response theory analysis of the Parenting Stress Index-Short Form with parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1269-1277. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.0226.x
- Zicavo, N., Palma, C., & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 219-234.

A N E X O S



ANEXO 1

Guía de Grupo Focal para Padres de Adolescentes

Desarrollo de una escala de estrés para padres de adolescentes



Marzo 2017

BIENVENIDA A LOS PADRES

Muy buenos días tengan ustedes:

Mi nombre es _____. Soy alumno egresado de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, e integrante del proyecto de intervención psicológica de _____.

Actualmente nos encontramos desarrollando un cuestionario que permita identificar los eventos estresantes que presentan los padres de adolescentes, con el objetivo de que las intervenciones psicológicas tanto en padres como en adolescentes sean más efectivas; es por ello que necesitamos de su ayuda y colaboración, así como de su honestidad para responder unas cuestiones que se les plantearán en la sesión actual. Las respuestas que ustedes me proporcionen serán totalmente anónimas y se usarán únicamente para fines académicos y de investigación. En ningún momento se le darán sus respuestas a alguien más o se emplearán con otros fines distintos a los expuestos.

A continuación les plantearé algunos cuestionamientos respecto a las cosas que posiblemente les estresa como padres de adolescentes. Para ello, entenderemos al estrés como un proceso en el cual las personas se sienten amenazadas por cuestiones que consideran desbordantes, perdiendo la estabilidad emocional y que provoca ansiedad, teniendo en cuenta que pueden existir varios factores que provoquen esta condición estresante. Cabe destacar que la percepción individual es un factor para determinar si un evento es estresante o no, por lo que los estresores y su magnitud van a variar de una persona a otra.

Hogar: Aquellas variables que son cotidianas, ocurren dentro del hogar y se relacionan con la organización familiar, presentando una influencia bidireccional entre los distintos miembros que la componen (Palavecino, Rodríguez & Zicavo, 2015). **Ejemplo:** Que mi hijo peleé con otro miembro de la familia, Tener que hacerme cargo de muchas cosas (comida, planchar y lavar, aseo de la casa, ir al supermercado).

Crianza: El área de Crianza se refiere a todas las actitudes que se relacionan con la forma en que los padres educan a sus hijos y así mismo, cómo estos se comportan y responden hacia sus padres (Vallejo & Mazadiago, 2006). **Ejemplo:** Que mi hijo llegue tarde a casa, Que mi hijo diga groserías, Que mi hijo me mienta.

Económica: Aquellas variables que están directamente relacionadas con las finanzas, la administración de las mismas y la condición económica (Herrera, 2008). **Ejemplo:** Contar con escaso dinero para comprar la comida, Gastar en materiales escolares para mi hijo, Estar desempleado, Tener poco dinero para pagar los gastos del hogar.

Ecolar: Todas las actividades relacionadas exclusivamente con la academia del adolescente, tal como el desempeño, rendimiento escolar, etc. (Oudhof et. al., 2012). **Ejemplo:** Ayudar a mi hijo con las tareas escolares, Que me pida ayuda para hacer una tarea de algo que no tengo conocimiento, Mandarlos a la escuela, Que mi hijo repruebe materias.

Salud: Todos los factores relacionados con la salud general y bienestar, tal como la nutrición y hábitos saludables, etc. (Infante & Martínez, 2016). **Ejemplo:** Que mi hijo se enferme, Tener un hijo con alguna discapacidad, Tener a mis padres enfermos, Que mi hijo coma cosas poco saludables.

Social: Todas las variables que están dirigidas a las interacciones con otros individuos ajenos al núcleo familiar, tales como amigos, compañeros, grupos sociales, conocidos, etc. (Monreal & Guitart, 2012). **Ejemplo:** Que mi hijo se junte con malas influencias, Que mi hijo ponga apodos, Desconocer lo que mi hijo publica en redes sociales.

Personal: Aquellas variables que emanan a partir de las exigencias inherentes que conlleva la parentalidad (Ayala-Nunes, Lemois & Nunes, 2012). **Ejemplo:** Contar con poco tiempo para mí mismo, Contar con poco tiempo para arreglarme, Pensar que estoy siendo buen padre o madre.

Matrimonial: Todos los factores que se relacionan con el individuo y su pareja o cónyuge (Brito, Delgadillo & Nievar, 2016). **Ejemplo:** Contar con poco apoyo de mi pareja o cónyuge, Que mi pareja o cónyuge no se involucre en la educación de nuestro hijo.

HOGAR: Ustedes como padres o madres de adolescentes:

1. De las cosas que ocurren diariamente en su hogar, ¿cuáles son las cosas que les estresan?

CRIANZA: Ustedes como padres o madres de adolescentes:

1. ¿Qué es lo que les estresa respecto a cómo se comparta su hijo(a)?

ESCOLAR: Ustedes como padres o madres de adolescentes:

1. ¿Cuáles son las cosas que les estresan de su hijo respecto a las cuestiones académicas?

SALUD: Ustedes como padres o madres de adolescentes:

1. ¿Cuáles son las cosas que les estresan respecto a la salud de su hijo(a)?

PERSONAL: Ustedes como padres o madres de adolescentes:

1. Siendo padres o madres de adolescentes, ¿cuáles son las cosas o pensamientos que les pudieran estresar a ustedes?

ECONÓMICA: Ustedes como padres o madres de adolescentes

1. ¿Cuáles son las cosas que les estresan respecto a su economía?

SOCIAL: Ustedes como padres o madres de adolescentes

1. ¿Cuáles son las cosas que le estresan de su hijo respecto a las interacciones que él pueda tener?

MATRIMONIAL: Ustedes como padres o madres de adolescentes

1. ¿Cuáles son las cosas que les estresan respecto a su pareja o cónyuge?

ANEXO 2

Sánchez López Sinhué David & Blanca Estela Barcelata Eguiarte, 2017
 PAPITT IN305917 – DGAPA-UNAM
 Análisis Ecológico multifactorial de la adaptación adolescente en entornos vulnerables y de
 adversidad para la promoción de un desarrollo positivo

Escala Global de Estrés Parental –EGEP-

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan frases relacionadas con situaciones que pueden causarle **estrés** como padre o madre. Por favor, marque con una "X" la casilla con la opción que mejor describa **qué tanto le estresa la situación**, basándose en la siguiente escala:

A	B	C	D	E
No me ocurre	Muy Poco	Poco	Mucho	Demasiado
				

Por ejemplo: si a USTED le estresa Muy Poco que su hijo/a le desobedezca, deberá marcar la **opción B**.

Me estresa o me "pone de nervios":	A	B	C	D	E
	No me ocurre	Muy Poco	Poco	Mucho	Demasiado
1. Que mi hijo/a me desobedezca					
		X			

NO hay respuestas buenas o malas. Por favor conteste con la mayor honestidad posible y procure no detenerse a pensar tanto las respuestas. Sus respuestas son confidenciales.

Me estresa o me "pone de nervios":	A	B	C	D	E
	No me ocurre	Muy Poco	Poco	Mucho	Demasiado
1. Que mi hijo/a me desobedezca					
7. Que mi hijo/a me responda de mala forma					
16. Regañar a mi hijo/a					
27. Pensar que estoy siendo mal padre/madre					
35. Pensar que estoy educando mal a mi hijo/a					
50. Que mi esposo/a esté poco involucrado/a en la educación de nuestro hijo/a					
62. Que mi hijo/a se vaya de pinta					
67. No tener suficiente dinero para divertirnos (cine, paseos, vacaciones, et.)					
71. Enfermarme o estar enfermo/a					
75. Que mi hijo/a tenga pleitos (se pelée) en la escuela					
80. Tener mucho que hacer en casa (comida, planchar, lavar, etc.)					

ANEXO 3



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA



PAPITT IN305917 – DGAPA-UNAM
Análisis Ecológico multifactorial de la adaptación adolescente en entornos vulnerables y de adversidad para la promoción de un desarrollo positivo
Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente se le solicita a usted _____ su consentimiento y valiosa asistencia en la aplicación de un cuestionario diseñado para identificar fuentes de estrés en padres y madres de adolescentes, el cual será aplicado por un grupo de psicólogos especializados en la materia. La aplicación se llevará a cabo a las ____ hrs. del día _____ del año en curso. Toda la información recabada será utilizada de forma ética y confidencial y nos ayudará a diseñar programas y talleres adecuados a las necesidades de la población; por lo cual su valiosa participación es muy importante para nosotros.

La participación será libre y voluntaria, y no compromete a usted o su hijo/a en nada; así mismo no tiene algún costo o requiere de algún material especial para llevarla a cabo.

Si usted tiene alguna duda acerca de la aplicación del cuestionario, puede contactar al responsable del proyecto dentro de las instalaciones del edificio anexo a la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Zaragoza (CUASZ) en el cubículo UZ-PA 06, ubicado en Av. Guelatao #66, Col. Ejército de Oriente, Del. Iztapalapa. CP. 09230, o al teléfono (55) 56-23-05-97.

Autorizó: _____

Firma _____