



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

ESTRÉS COTIDIANO Y AFRONTAMIENTO EN NIÑOS PREESCOLARES

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

MARÍA TERESA MONJARÁS RODRÍGUEZ

DIRECTORA:

DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Cd. Mx.

NOVIEMBRE 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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología por mi formación académica y profesional. Así también al Programa DGAPA PAPIIT IN303516 por el apoyo recibido.

A CONACYT por el apoyo brindado al otorgarme la beca académica durante mi formación.

A la Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo por su tiempo dedicado a la revisión de mi proyecto, orientación y sus enseñanzas durante mi formación.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dra. Blanca Barcelata Eguiarte, Dra. Judith Salvador Cruz y Dra. Lizbeth Vega Pérez por su acompañamiento y orientación durante la elaboración de mi proyecto.

¡RECIBAN TODOS UN CÁLIDO AGRADECIMIENTO!

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis al ser que desde antes de estar en el vientre de mi madre me dijo “Antes de que tú nacieras, yo ya te conocía”, al ser que no es visto ni tocado pero algunos podemos sentir, al ser que ha estado presente en los momentos más alegres y difíciles de mi vida, ese ser que ni siquiera necesita ser nombrado. ¡GRACIAS!

A mi esposo e hijos por brindarme nuevos retos, enseñarme a crecer, darme la dicha de ser mamá y mostrarme una sonrisa en los momentos difíciles.

A mis padres quienes me han enseñado a perseverar y seguir adelante a pesar de las múltiples adversidades.

A mis hermanos por escucharme y brindarme la confianza en los momentos difíciles, por su cariño comprensión y diversión.

A toda mi familia, por su afecto y cariño en los momentos de convivencia.

A mis maestros por su motivación y enseñanzas adquiridas.

Índice

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	III
Capítulo 1. Desarrollo en el niño preescolar	1
<i>Definición del preescolar</i>	<i>1</i>
<i>Desarrollo cognitivo</i>	<i>2</i>
<i>Desarrollo emocional</i>	<i>8</i>
<i>Desarrollo social</i>	<i>19</i>
<i>Evaluación del desarrollo socio emocional</i>	<i>22</i>
Capítulo 2. Concepto de estrés	25
<i>Estrés en infancia y preescolar</i>	<i>35</i>
<i>Principales sucesos estresantes en infancia y preescolar</i>	<i>38</i>
<i>Efectos de los sucesos estresantes en infancia y preescolar</i>	<i>40</i>
<i>VARIABLES relacionadas con el estrés cotidiano</i>	<i>43</i>
<i>Medición del estrés cotidiano en infantes y preescolares</i>	<i>46</i>
Capítulo 3. Afrontamiento	52
<i>Concepto de afrontamiento</i>	<i>52</i>
<i>Relevancia del estudio de afrontamiento en la infancia</i>	<i>58</i>
<i>Categorías de afrontamiento y su asociación con el estrés y la adaptación psicológica</i>	<i>60</i>
<i>Afrontamiento, edad, sexo, temperamento y respuestas de cuidadores</i>	<i>71</i>
Sexo	77
Temperamento	78
Respuestas de los cuidadores	78
<i>Medición de afrontamiento en la infancia</i>	<i>79</i>
<i>Afrontamiento en niños preescolares</i>	<i>82</i>
Capítulo 4: Intervención del estrés cotidiano en preescolares	97
Capítulo 5. Investigación	121
<i>Justificación</i>	<i>121</i>
<i>Preguntas de investigación</i>	<i>126</i>
<i>Objetivos generales</i>	<i>126</i>
<i>Hipótesis</i>	<i>126</i>
<i>VARIABLES</i>	<i>127</i>
Capítulo 5. Estudio 1. Exploratorio	129

<i>Objetivo del estudio</i>	129
<i>Objetivos específicos</i>	129
<i>Tipo de investigación</i>	129
<i>Participantes</i>	129
<i>Instrumentos</i>	130
<i>Procedimiento</i>	131
<i>Análisis</i>	131
<i>Resultados</i>	132
<i>Estresores cotidianos</i>	132
<i>Tipos de Afrontamiento</i>	136
Capítulo 6. Estudio 2. Desarrollo y validación de escalas	140
<i>Objetivo del estudio</i>	140
<i>Objetivos específicos</i>	140
Fase 1) Construcción de escalas.....	140
<i>Procedimiento y resultados</i>	140
Fase 2) Piloteo de los instrumentos	144
<i>Observaciones Fase Piloteo</i>	160
Fase 3 Validación de las escalas	163
Capítulo 7 Estudio 3. Relación y predicción entre afrontamiento y estrés cotidiano	185
<i>Objetivo del estudio</i>	185
<i>Objetivos específicos</i>	185
Fase 1 Caracterización de los preescolares con base a su nivel de estrés.....	185
Fase 2 . Relación entre estrés cotidiano y tipos de afrontamiento.....	204
Conclusiones y discusión	211
Alcances y Limitaciones	220
Referencias	222
APÉNDICES	241

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue estudiar la relación entre las áreas de estrés cotidiano y los tipos de afrontamiento en preescolares, así como la predicción de los tipos de afrontamiento en el estrés cotidiano; para ello fue necesario una fase exploratoria con la finalidad de conocer las áreas de estrés cotidiano en preescolares así como los tipos de afrontamiento que utilizan, partiendo de los resultados obtenidos se procedió a elaborar dos escalas para preescolares, una que mide el estrés cotidiano que perciben los niños en su vida diaria y otra que mide las estrategias de afrontamiento que utilizan cuando algo les preocupa. En la fase de validación participaron 167 niños de 3 años 9 meses a 5 años 11 meses de escuelas públicas (zona sur), se aplicaron los siguientes análisis estadísticos: análisis de frecuencias, análisis de reactivos, análisis factorial de componentes principales y análisis de confiabilidad para ambas escalas. Una vez realizadas y validadas las escalas se aplicaron a 115 preescolares de 4 y 5 años de edad escuelas públicas del Distrito Federal y Estado de México, con la finalidad de estudiar la relación y predicción de las variables señaladas anteriormente, para ello se utilizó la correlación de Spearman, para la predicción se utilizó la regresión categorica; se describió y caracterizó a la muestra en tres grupos de estrés cotidiano (alto, moderado y bajo), con algunas variables sociodemografías, donde la única que resultó significativa fue ser el hermano mayor, es decir que los preescolares del grupo alto de estrés cotidiano fueron más hermanos mayores en comparación con el grupo bajo y moderado. En cuanto a las diferencias en las áreas de estrés y tipos de afrontamiento por sexo no se observaron diferencias, en cuanto a la edad se observó que los niños de cuatro años muestran mayor estrés en las diferentes áreas (relación con los padres, relación con los hermanos, escolar, ambiental, fantasías y castigos) en comparación con los niños de cinco años, así también mostraron utilizar más las estrategias de afrontamiento emocional, disfuncional y evitación. En cuanto al grupo alto de estrés cotidiano se observó que presentaron calificaciones más altas en las diversas áreas de estrés, a comparación del grupo moderado y bajo, así también utilizan más las estrategias emocional, disfuncional y de evitación en comparación con el grupo moderado y bajo. En cuanto a la relación entre estrés cotidiano y los tipos de afrontamiento se observó que correlacionó de forma moderada con todos los tipos de afrontamiento, excepto el funcional. Al realizar las correlaciones entre las diferentes áreas de estrés y tipos de afrontamiento, se observó que todas correlacionaron con el afrontamiento emocional, disfuncional y evitación; no correlacionaron con el afrontamiento funcional. Con respecto a la predicción de los tipos de afrontamiento con el estrés cotidiano, se obtuvo una $R^2 = .23$, los tipos de afrontamiento evitativo y emocional fueron los que resultaron predictores del estrés cotidiano en preescolares. Los resultados mostrados contribuyen tanto para la investigación como con la práctica clínica en el trabajo con estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares.

Palabras clave: estrés cotidiano, afrontamiento, preescolares

ABSTRACT

The aim of the study was to study the relationship between daily stress areas and the types of coping in preschool children, as well as the prediction of the types of coping in daily stress. For this objective, an exploratory stage was necessary in order to know the areas of daily stress in preschoolers, as well as the types of coping they use. The results obtained were used in the next stages: the construction of two scales, one of the daily stress in preschoolers and the other of the coping strategies they use when something worries them. For the validation of the scales 167 children from 3 years 9 months to 5 years 11 months of public schools (southern area) participated. The following statistical analyzes were applied: frequency analysis, reagent analysis, factorial analysis of main components and analysis of reliability for both scales. Once completed and validated, the scales were applied to 115 preschoolers of 4 and 5 years of age with the purpose of studying the relationship and prediction of the variables indicated above, participants were divided in three groups.. The Spearman correlation was used, for the prediction categorical regression was used; in three groups (high, moderate and low), with some sociodemographic variables, where the only impact was in the older sibling, meaning that the preschoolers of the high daily stress group were older siblings compared to the low and high group. With respect of the differences in the stress areas and types of coping by sex, no differences are observed- In relation to age, it was observed that four year old children had more stress in the all the area (relationship with parents, relationship with siblings, school, environmental, fantasies and punishments) compared with five year old children, four year old children use more emotional, dysfunctional and avoidance strategies than five year old children. The group with high daily stress, a comparison of the moderate and low group, had higher grades in all areas of stress and used more the emotional, dysfunctional and avoidance coping strategies. Regarding the relationship between daily stress and the types of coping there was a moderate correlation with all types of coping, except functional; when performing the correlations between the different areas of stress and types of coping, correlated with emotional, dysfunctional and avoidance coping, without correlation with functional coping. With respect to the prediction of the types of coping with daily stress, an $R^2 = .23$ was obtained, the avoidant and emotional coping were predictors of stress in preschoolers. The results shown are useful for research and for clinical practice in the work with daily stress and coping in preschool children.

Keywords: daily stress, coping, preschooler

INTRODUCCIÓN

La niñez es una etapa crítica para el fomento de la salud mental positiva, se sabe que la salud mental resulta altamente perjudicada por la adversidad social crónica (Benjet et al., 2015.), es por ello la relevancia de conocer el estrés cotidiano percibido en el área social, escolar, familiar, específicamente en preescolares así como la forma de afrontarlos y su relación entre éstos.

Es importante señalar que en el presente estudio se retoma la definición de estrés como estímulo, específicamente con el estrés cotidiano, Kanner, Coyne, Shaefer y Lazarus (1981), definen el estrés diario o cotidiano como las demandas frustrantes que en algún grado caracterizan las transacciones diarias con el medio ambiente; refieren que los eventos diarios tienen una relevancia significativa en la salud, debido a su impacto acumulativo, el cual depende del significado que tenga para la vida de la persona. También se retoma la perspectiva de desarrollo normativo.

Para la investigación aquí presentada, se consideró el modelo de Lazarus y Folkman (1986), quienes refieren que se caracteriza el estrés, precisamente, por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a tales demandas. En definitiva, una respuesta de estrés depende de las demandas de la situación estímulo y de las habilidades y recursos que la persona utiliza frente a tales demandas, pero sobre todo de la apreciación y valoración que el sujeto realiza de ambos aspectos.

A medida que los niños crecen, la evaluación cognitiva se va desarrollando, esto ha sido de interés para los investigadores en el tema de estrés y afrontamiento. En la evaluación cognitiva los niños evalúan qué tanto resulta amenazante cierto evento, por ejemplo cuando los padres se pelean, es probable que los niños perciban el evento como amenaza a su bienestar por lo que utilizan cierta estrategia, pueden distraer a sus padres o tratar de confortarlos. La evaluación cognitiva es vista como algo que ocurre continuamente y no necesariamente como un proceso conciente. (Cummings & Kouros, 2009).

Grant, Compas, Thurm, McMahon y Gipson (2004) plantean que el desarrollo de una taxonomía de estresores, podría ser una labor intensiva y el grado de amenaza poseído por experiencias particulares que pueden variar a lo largo del desarrollo, por lo que aconsejan centrarse inicialmente en un periodo de desarrollo, debido a lo anterior, este estudio plantea centrarse en la etapa preescolar. Los autores antes mencionados refieren que es necesario llevar a cabo entrevistas estructuradas para la evaluación de los estresores, de éstas se podrían agrupar los estresores en categorías específicas como (familia, escuela, social) o categorizar dependiendo las características de los eventos (p.e eventos que involucran pérdida,

violencia, rechazo), es por ello que en la primera fase del estudio se realizó un estudio exploratorio para posteriormente construir las escalas de estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares.

En cuanto a los principales estresores en preescolares que coinciden en diversas investigaciones se encuentran: separación del cuidador, ruidos fuertes, incertidumbre a nuevas situaciones, conflicto con compañeros, conflictos con padres, castigos, miedos en la noche. (Halpern, 2004; Cummings y Korus, 2009; Frydenberg & Deans, 2011a, Frydenberg, Deans & O'Brien, 2012; Richaud e Iglesias, 2013, Frydenberg, 2017).

Con respecto a la evaluación del estrés en niños, Godoy, Carter y Clark (2009) refieren que el escepticismo acerca de la confiabilidad del reporte de los niños, especialmente con niños pequeños, ha obligado a los investigadores y clínicos a recurrir al reporte de los cuidadores. Sin embargo hay algunos cuidadores que subestiman la conducta de sus hijos o por el contrario, la sobre estiman. Se han utilizado cuestionarios, entrevistas y escalas tipo likert para evaluar a los niños. Para ello se han utilizado técnicas de innovación que han ofrecido una posibilidad para obtener información suplementaria. Richaud e Iglesias (2013) desarrollaron un cuestionario tipo likert con dibujos para estudiar el estrés y afrontamiento en niños preescolares.

Se consideró importante elaborar las escalas de afrontamiento y estrés cotidiano con imágenes ya que diversos autores refieren que a la edad preescolar los niños no tienen las habilidades requeridas para responder un cuestionario escrito, por lo que se requiere de métodos efectivos para la autoevaluación, uno de dichos métodos es el uso del formato pictórico (utilizando imágenes), permitiendo que el niño se involucre, muestre interés, comprensión y sostenga la atención, además ayudan al niño a comprender la tarea desde su auto descripción; es pertinente realizar las preguntas a través de estímulos concretos debido a que los preescolares se encuentran en la etapa preoperacional donde se tiene un tipo de pensamiento concreto (Harter & Pike, 1984; Sturges, Rodger & Ozanne, 2002; Richaud e Iglesias, 2013).

A la edad de cuatro años un niño puede recordar de dos a tres reactivos cuando se le presentan y posteriormente se le pide que los recuerde (memoria a corto plazo). (Gathercole, 1998). Va desarrollando su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones, y comienza a manejar conceptos como: tiempo, espacio, relación y clasificación, aspectos que van demostrando su desarrollo cognitivo (Gómez, Díaz, & Ruíz, 2001; Whaley & Wong., 2000); habilidades que les permitirán responder la escala pictórica de estrés cotidiano.

Con el fin de evitar alteraciones en los niños debido a la acumulación y percepción de los sucesos de vida estresantes, se han estudiado algunos factores protectores contra el estrés en niños como estilos de

afrontamiento positivos, el uso de recursos de afrontamiento adecuados pueden ser factores importantes que influyen en el desarrollo y crecimiento positivo de un individuo (Compas, 1987a). Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como *“esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”* (p. 164).

Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) desde el modelo transaccional refieren que se ha correlacionado el estrés con el desarrollo de la psicopatología por lo que es importante no sólo atender la intensidad y cronocidad de los eventos estresantes sino también tomar en cuenta la evaluación individual de estrés, respuestas de afrontamiento, sus sentimientos de eficacia y recursos personales y sociales; por lo que contar con una escala de estrés cotidiano en preescolares permitiría evaluar su percepción al estrés (evaluación individual) así como la relación entre estrés cotidiano y afrontamiento como primer paso a identificar en este modelo para poder prevenir en el ámbito de la psicopatología infantil, específicamente en preescolares.

Considerando que existe poca investigación con respecto al tema de estrés cotidiano y afrontamiento del preescolar en México y reiterando que el estrés diario se ha asociado con la psicopatología en niños (Jurin, 2011) se consideró relevante la construcción de escalas de estrés cotidiano en preescolares y afrontamiento, para posteriormente estudiar la relación entre dichas variables, así como la predicción de los tipos de afrontamiento en el estrés cotidiano preescolar.

En el primer capítulo se abordó el desarrollo del preescolar no sin antes hablar de la definición del preescolar. En cuanto a desarrollo se menciona el cognitivo, emocional, social, así como la evaluación del desarrollo emocional; temas fundamentales para comprender el desarrollo del afrontamiento en preescolares así como su percepción del estrés.

En el segundo capítulo se retoma el concepto de estrés desde sus inicios, el cual ha sido definido en términos de estrés como estímulo y estrés como respuesta, posteriormente se refiere un concepto de estrés en el que quedan incluidos los estímulos y las respuestas, pero especialmente las cogniciones o valoraciones que el sujeto hace de los estímulos (evaluación primaria) y de los propios recursos para responder o afrontar esa situación (evaluación secundaria). Se caracteriza el estrés, precisamente, por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a tales demandas. En definitiva, una respuesta de estrés depende de las demandas de la situación estímulo y de las habilidades y recursos que la persona utiliza frente a tales demandas, pero sobre todo de la apreciación y valoración que el sujeto realiza de ambos aspectos. (Lazarus & Folkman, 1986). Posteriormente se retoman las definiciones en cuanto al estrés cotidiano, variable considerada para el

presente estudio. se menciona el estrés en la infancia y en el preescolar, enfatizando los principales sucesos estresantes en la infancia y en el preescolar, así como sus efectos en la salud mental del niño, lo cual justifica la realización del presente trabajo. También se retoman las variables asociadas con el estrés cotidiano y la medición de éste en la infancia y etapa preescolar.

En el capítulo cuatro se aborda el tema de afrontamiento, retomando las diferentes definiciones y resaltando la de Frydenberg (2008) quién define el afrontamiento como pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria. También se aborda la relevancia del afrontamiento en la infancia, los tipos de afrontamiento y su asociación con el estrés y ajuste psicológico en la infancia, así como las variables moderadoras como el sexo, edad, temperamento y respuestas de los cuidadores, finalmente se menciona la medición del afrontamiento en la infancia y se enfatiza en los diferentes estudios encontrados en relación al afrontamiento específicamente en la etapa preescolar.

El capítulo cinco se hace referencia a las intervenciones en preescolares como medida de prevención al estrés cotidiano, relacionada con la promoción del afrontamiento positivo; se describirán las características de los programas de intervención con el apoyo empírico.

En el capítulo seis, siete y ocho se incluyen el objetivo, método, resultados y discusión de cada una de las fases que se realizaron para cumplir con el objetivo general de la investigación y finalmente se mencionan las limitaciones de la investigación.

Capítulo 1. Desarrollo en el niño preescolar

A continuación se presenta el tema del desarrollo cognitivo, social y emocional en el niño preescolar, considerando que se requieren de ciertas habilidades para percibir el estrés cotidiano, así como para afrontarlo. Desde la perspectiva de desarrollo Aldwin (1994) enfatiza el cambio de los procesos de estrés a lo largo de la vida, investiga sobre si la vulnerabilidad al estrés varía sistemáticamente en diferentes etapas de la vida, así también las diferentes formas de afrontamiento; partiendo de la perspectiva de desarrollo es importante estudiar el desarrollo cognitivo, social y emocional del preescolar, no sin antes definir el término preescolar.

Definición del preescolar

La niñez propiamente como tal es uno de los periodos de desarrollo humano mejor estudiado y, por tanto, existe ya un consenso en que el diferente ritmo crecimiento observable en pocos años dentro de la población que la conforma, requiere diferentes satisfactores a sus necesidades en relación inversa a su edad, por lo que se puede señalar dos grupos claramente perfilados (Mansilla, 2000; Craig, 1994; Rice. 1997)

- a) La primera infancia que va de los 0 a 5 años de edad
- b) La segunda infancia que va de los 6 a las 12 años de edad

Por otro lado, en los marcos normativos y políticas de la mayoría de países está plenamente asumida la importancia del componente educativo durante la primera infancia, considerando que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y reconociendo el efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo y de las desigualdades educativas y sociales. La educación inicial, parvularia o infantil considera el período de cuidado y educación de los niños menores de 6 años que se produce fuera del ámbito familiar. Esto incluye las diversas modalidades atención y educación destinadas a niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria. En casi todas las leyes de educación la AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia) se define como el nivel educativo cuya población destinataria son los niños y niñas, desde el nacimiento o los 3 meses de vida hasta los 5 o 6 años, según se establezca la edad

de inicio de la educación básica. Sólo en los casos de Honduras y Ecuador, las leyes establecen el nivel escolar desde los 3 y 4 años respectivamente. Este nivel tiene diferentes denominaciones en los países y suele organizarse, al igual que la educación básica, en dos o tres ciclos. Habitualmente el último ciclo suele recibir la denominación de “preescolar” o “preprimaria”, en tanto que los ciclos anteriores se suelen denominar “educación parvularia”, “inicial” o “de la infancia” (UNESCO, 2010).

En el caso de México; su expansión y reconocimiento social tuvo lugar a partir de los compromisos pactados por el gobierno federal a finales de los años setenta, en el marco de acuerdos internacionales a favor de la niñez. A su vez, se ha ido consolidado las aportaciones de los especialistas que sobre los beneficios tiene en los niños de 3 a 5 años, el cursar la educación preescolar. (Barrera, 2005).

A partir de lo señalado se puede definir al preescolar como el niño de 3 a 6 años que se encuentra cursando la educación preescolar, en el presente estudio se trabajará con niños desde 3 años 11 meses a 5 años 11 meses.

Una vez definido el concepto de preescolar se procede a revisar de forma breve el desarrollo cognitivo emocional y social del preescolar, considerando que el estrés cotidiano y afrontamiento varían en cada etapa del desarrollo y considera diferentes habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Desarrollo cognitivo

Es importante estudiar el desarrollo cognitivo del preescolar, debido a que está estrechamente conectado con el desarrollo emocional y regulación conductual (Bell & Wolfe, 2004), temas de suma importancia para el presente trabajo en el que se pretende estudiar los tipos de afrontamiento ante situaciones estresantes en los preescolares.

Frydenberg, Deans y O'Brien (2012) refieren que los niños no comienzan con una tabula rasa son aprendices activos, los niños desarrollan teorías del mundo que les rodea, estas teorías se van modificando constantemente.

En cuanto al concepto de cognición, Heffelfinger y Mrakotsky (2006) refieren que abarca el proceso de razonamiento y los hechos a sabiendas, es evaluable en los años preescolares, subsume ambas habilidades verbales y no verbales, incluyendo tanto la resolución de problemas y el conocimiento de los hechos. En los infantes, las habilidades verbales surgen con el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo. Habilidades no verbales normalmente se refieren al razonamiento perceptual y habilidades de construcción espaciales. La neuropsicología fomenta la clasificación del funcionamiento en habilidades específicas basadas en sistemas cerebrales, incluyen lo sensorial, motor, atención, lenguaje, visual espacial y sistemas de memoria.

A continuación se presenta la descripción de algunas de las habilidades cognitivas relacionadas con el desarrollo emocional:

- Atención

Habilidad para dirigir, sostener y seleccionar focos atencionales. Estas habilidades son evidentes en la infancia y están disponibles para atender caras, voces y el ambiente, son necesarias para el desarrollo óptimo del apego y cognición. La atención sostenida se categoriza en tres tipos: 1) atención casual, mirar pero no enfocarse; 2) atención colocada, una pausa de la atención informal a enfocarse a un estímulo; 3) atención focalizada, atención concentrada. A la edad de 4 años, los sistemas de atención, altamente reguladas por la meta de comportamiento dirigido y control de los impulsos, pueden mediar la atención altamente enfocada a, tareas o cierta actividad. Por ejemplo, el disfrute del juego, la finalización de las tareas son a menudo metas importantes para los niños en edad preescolar (Ruff & Capozzoli, 2003). Los periodos de atención no son mayores de 15 a 20 minutos.

- Funciones ejecutivas

Habilidad para planear, organizar y controlar conductas. Algunos investigadores sugieren que las funciones ejecutivas comienzan a desarrollarse en el primer año de vida y continúan

desarrollándose lentamente hasta la adultez (Diamond, 1991). Durante la edad preescolar el desarrollo rápido de tres habilidades es de particular importancia: 1) regla de aprender y seguir, 2) flexibilidad, y, 3) nueva solución de problema. (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006).

En el ámbito del razonamiento concreto sobre las cosas, el preescolar puede colocar argollas de diferente tamaño en una varilla, demostrando de esta manera su capacidad para establecer relaciones de tamaño. La solución de problemas en los años preescolares también muestra avances y limitaciones semejantes. En esta etapa los preescolares son capaces de comprender problemas más complejos que aquellos que se les presentaban en los años anteriores, debido a su movilidad, resuelven un número mucho mayor de problemas que los niños pequeños en su esfuerzo por resolver problemas el preescolar utiliza por lo general el método de ensayo y error (Gesell, 1979).

- Lenguaje

Incluye la habilidad para comprender a quien habla (lenguaje receptivo) y usar palabras para expresarse a sí mismo (lenguaje expresivo), y comprender el uso de la comunicación social no verbal y pragmática. (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006).

Tabla 1
Lenguaje receptivo y expresivo según la edad

Meses	Lenguaje expresivo	Lenguaje receptivo
5-9	Hace que imita sonidos	Responde a NO
10-14	Pronuncia las palabras individuales, Imita palabras sueltas	Comando “dame” “enséñame”
15-21	Dice 10 palabras y primeras frases de dos o tres palabras	Identifica las partes del cuerpo, sigue una orden
21-27	Dice algunas frases de tres palabras y preguntas	Sigue ordenes que incluyen preposiciones
27-33	Utiliza pronombres y preposiciones	Entiende adjetivos, pronombres y preposiciones
33-39	Responde a preguntas lógicas	Entiende negativos

Los preescolares pueden comprender el humor y significado combinado en la comunicación cuando ésta involucra movimientos faciales exagerados y entonación de la voz; pero el sarcasmo y chistes los confunden, porque su mente todavía está anclada en un pensamiento muy literal. Pueden entender metáforas usando objetos concretos como “tú eres tan rápido como un carro” pero no pueden entender metáforas usando altos conceptos conceptuales como “tú eres tan rápido como el viento”. (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006)

Gesell (1979) refiere que los preescolares hablan incesantemente y su dominio y manejo del lenguaje avanzan a un ritmo realmente asombroso. Por cierto, esta capacidad de producir palabras y otros símbolos, como los sueños, es quizá la función intelectual más importante que aparece después de los dos años y es una de las principales diferencias entre la inteligencia humana y animal.

El niño conoce el mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos. Aprende la relación entre significante y significado en un determinado contexto. Primero capta el rasgo más general de las palabras, después, sucesivamente, irá adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto. El dominio del lenguaje oral en los años preescolares sienta las bases para el dominio del lenguaje escrito, y a su vez, un mayor desarrollo del lenguaje escrito lleva a un mayor desarrollo del lenguaje oral. La lectura de cuentos se considera la actividad por excelencia para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los años preescolares (Vega, 2011).

- Habilidades viso espaciales

Reconocimiento de objetos, reconocimiento y copiado de dos diseños dimensionales, y localización, navegación y rotación en el espacio. A la edad de 4 a 5 años los preescolares son perfectamente capaces de copiar patrones simples e identificar, dibujar, y caminar líneas oblicuas, lo que refleja la comprensión de las relaciones espaciales. A esta edad los niños también son capaces de construir mapas configuracionales de áreas familiares, y está surgiendo la discriminación de la derecha e izquierda. Todos ellos están relacionados con las habilidades espaciales posteriores, más avanzadas. (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006)

El preescolar desarrolla un sentido más diferenciado que antes del espacio que ocupa con su cuerpo y también adquiere mayor conocimiento de ciertas relaciones tales como adentro fuera, arriba, abajo, adelante atrás, sobre, debajo y así sucesivamente (Gesell, 1979)

- Habilidades de memoria

Las habilidades de memoria incluyen memoria a corto plazo, inmediata y recuerdo diferido de información y reconocimiento de información. A la edad de cuatro años un niño puede recordar de dos a tres reactivos cuando se le presentan y posteriormente se le pide que los recuerde (memoria a corto plazo). (Gathercole, 1998). Aunque los niños en edad preescolar están limitados por estrategias de memoria inmaduras, su rápida adquisición de conceptos y vocabulario cognitivos demuestra ser funcional, y en algunos aspectos tener habilidades de memoria declarativa avanzadas. La memoria sigue siendo un área descuidada en la evaluación durante el período preescolar. Aunque es lógico que estas habilidades sean la base de todos los conocimientos y habilidades de crecimiento durante la infancia, no queda claro si las habilidades de memoria son predictivas de capacidades futuras. (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006)

Es relevante conocer las habilidades adquiridas en los preescolares dentro del presente estudio, para considerar su capacidad de comprensión y habilidades en el momento de ser evaluados, ya que en muchas ocasiones se realizan instrumentos, sin considerar su capacidad de desarrollo. Además la existencia de un retraso en el desarrollo podría influir en su capacidad para afrontar situaciones estresantes, (Heffelfinger & Mrakotsky, 2006) por lo que es importante identificarlos al realizar el estudio.

Otras de las tareas principales que se caracterizan en esta etapa son el dominio de habilidades neuromusculares, inicio de la socialización, logro de la autonomía temprana, desarrollo del sentimiento de iniciativa e inicio de la tipificación sexual. La creciente facilidad con que el preescolar va manejando el lenguaje (básicamente individualista: mío, dame, yo solo) y las ideas, le permiten formar su propia visión del mundo, a menudo sorprendiendo a los que lo rodean. Va desarrollando su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones, y comienza a manejar conceptos como: tiempo, espacio, relación y clasificación, aspectos que van demostrando su desarrollo cognitivo (Gómez, Díaz, & Ruíz, 2001; Whaley & Wong., 2000).

Las principales características del desarrollo cognitivo en esta etapa pueden resumirse en (Delval, 2002; Erickson, 1950; Piaget, 1977; Piaget & Inhelder, 1966,)

- Estadio preconceptual: capacidad de representación mediante significantes diferenciados, capacidad de comunicación cuya función es transmitir, recibir información, responder a instrucciones de otros o controlar la conducta de otros o su propia conducta. Pensamiento ligado a las acciones, apariencia perceptiva, rasgos no observables directamente, centración-descentración, ven solo su punto de vista; no relaciona estado inicial con final de un proceso; irreversibilidad de pensamiento. Egocentrismo, pensamiento animista (los objetos inanimados están vivos), fenomenista (lazo causal entre fenómenos), finalista (todo tiene causa), artificialista (todas las cosas las hace el hombre o un ser superior). (4-7 años)
Estadio intuitivo: el pensamiento depende de los juicios derivados de la percepción, no es reversible.
- Desarrollo de la función simbólica, es decir, de la capacidad para representarse mentalmente imágenes visuales, auditivas o cinestésicas que tienen alguna semejanza con el objeto representado. La función simbólica se manifiesta a través del lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico.
- Comprensión de identidades: comprensión de que ciertas cosas siguen siendo iguales aunque cambien de forma, tamaño o apariencia. El desarrollo y convencimiento de esto no es definitivo pero es progresivo, conservación cualitativa del objeto en tanto que entidad
- Comprensión de funciones. El niño comienza a establecer relaciones básicas entre dos hechos de manera igual y vaga, no con absoluta precisión. Su mundo ya es más predecible y ordenado, pero aún existen características que hacen que el pensamiento preoperacional esté desprovisto de lógica. Es la etapa en la cual se empiezan a utilizar los símbolos y el pensamiento se hace más flexible
- Seriación: las cosas pueden agruparse de acuerdo con sus semejanzas pero también de acuerdo con sus diferencias, es una operación básica de clasificación; por ejemplo ordenar varillas de la más pequeña a la más grande, en un principio no son capaces de realizar una serie con todas las varillas sino que se limitan a ordenar dos o tres elementos.

Al considerar los procesos de regulación en el niño preescolar, es importante conocer las funciones cognitivas y estructuras cerebrales involucradas, Kopp (2009) refiere que una de las zonas involucradas son los lóbulos frontales y al final del año, éstos muestran cada vez más activación. La corteza prefrontal está implicada en las funciones ejecutivas como la conciencia, actividades auto dirigidas, como el establecimiento de metas, planificación y evaluación, y los procesos regulatorios que contribuye a las funciones ejecutivas. En un sentido real, los procesos de regulación de control inhibitorio, la atención ejecutiva, y la regulación emocional facilitan todo tipo de aprendizaje y las interacciones sociales positivas. Los datos también sugieren que los niños participan activamente en el crecimiento de sus procesos de regulación, como por ejemplo, en el control de la atención durante el juego. Los procesos de regulación presentan un crecimiento modesto en el segundo año, y mejora a partir de entonces, aunque lentamente. Existe evidencia de que a los 4 años, hay un uso relativamente efectivo en los procesos regulatorios de control inhibitorio, atención ejecutiva y regulación emocional. Sin embargo éste último puede ser el más difícil de alcanzar para los niños pequeños, y hasta el momento es más difícil de estudiar para los investigadores.

Es importante señalar que las concepciones actuales del desarrollo y funcionamiento cerebrales destacan también la imposibilidad de dissociar la emoción y la cognición (Schore, 1994). A continuación se aborda el tema de desarrollo emocional en el preescolar, donde también se abordará el desarrollo neurobiológico y regulación emocional.

Desarrollo emocional

Al hablar del desarrollo emocional es indispensable conocer los términos emoción y regulación emocional.

Emoción

Sroufe (2000) define la emoción como una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, se caracteriza por cambios de orden fisiológico, conductual y en la experiencia; el autor recalca la función evolutiva de las emociones, las funciones más importantes de las emociones humanas son: comunicar estados internos a otros que son importantes, estimular la competencia exploratoria en el medio, alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia.

Es importante señalar que las emociones no se ven simplemente como resultados negativos o desorganizados, sino como motivadoras positivas y también como organizadoras. Se integran con la percepción y el conocimiento, y están al servicio de la conducta social y otras conductas adaptativas. Los cambios cualitativos de la vida emocional están basados en la infancia en cambios en la anticipación, intencionalidad y, en general, el crecimiento de significación. En la segunda mitad del primer año de vida, el afecto viene a proporcionar una señal para uno mismo, no sólo para los otros (Sroufe, 2000).

Por su parte, Spitz, Emde y Metcalf, (1970) refieren que las emociones verdaderas no comienzan hasta que se ha hecho una diferenciación entre el sí mismo y el medio circundante; es decir, hasta que surge la conciencia o la conciencia rudimentaria, cuando no se hace la distinción entre la experiencia interior y el entorno, no pueden hacerse “conexiones”; no puede haber una relación sujeto-objeto.

Desde su perspectiva, Sroufe (2000) considera que cada emoción básica (alegría, enojo y miedo) evoluciona a partir de su propia precursora, que se manifiesta en los primeros cinco meses de vida. Dicha precursora es un prototipo, en el sentido de que encarna un rasgo esencial de la emoción posterior. Tales emociones precursoras (placer, cautela, reacciones de frustración) surgen de emociones previas a la excitación sostenida o modulada. Los procesos comunes del desarrollo de los sistemas afectivos puede describirse de la siguiente manera:

- 1) Para cada uno de estos tres sistemas básicos está presente un prototipo fisiológico. La reacción obedece a aspectos puramente físicos y cuantitativos (suaves, modulados, prolongados) de la estimulación a procesos internos. Se presenta de manera refleja.
- 2) Después de las primeras semanas, emergen las emociones precursoras (placer, cautela, reacciones de frustración). Se trata de emociones genuinas porque comprenden un elemento de significado y un papel para el contenido del suceso. No obstante, estas reacciones emocionales necesitan un periodo de vigorización o de repetición de ensayos y más bien son reacciones difusas en las que participa todo el cuerpo. Están basadas en un significado más bien general que específico.

- 3) Se considera que las emociones fundamentales alegría, enojo y miedo surgen en la segunda mitad del primer año de vida y entrañan una reacción más precisa e inmediata, así como un significado específico.

Por el contrario, Frydenberg, Deans y O'Brien (2012) refieren que los humanos nacen con la habilidad para expresar seis emociones básicas: miedo, enojo, tristeza, alegría, sorpresa y disgusto, éstas han sido nombradas emociones primarias. Emociones secundarias se desarrollan a los dos años de edad y ayudan al niño a evaluar su propia conducta y la de otros. Estas emociones incluyen auto conciencia, vergüenza, culpa, envidia y orgullo, a estas se les ha llamado emociones sociales porque se les consideran como impactantes en el autoconcepto. Cuando los niños se acercan a los 2 años de edad, son capaces de comprenderse a sí mismos y comienzan a mostrar empatía y reconocimiento de los sentimientos de los demás.

Thomann y Carter (2009) refieren algunas teorías de la emoción para la comprensión del concepto, la teoría etológica que sobresalta el valor de la supervivencia de las emociones, mientras que la teoría de las emociones discretas enfatiza la estructura innata y universal de un conjunto básico de las emociones. En contraste con la teoría de las emociones discretas, la teoría cognitiva de las emociones propone que la habilidad para experimentar y comunicar emociones discretas es conectada con la evaluación de eventos internos y externos y por lo tanto el desarrollo de las habilidades cognitivas. Los autores resaltan la importancia de la relación con el cuidador como el primer contexto en el que se desarrollan las emociones. Otra teoría es la funcionalista, que relaciona las metas del individuo con las emociones.

A continuación se presentan brevemente cada una de las teorías, referidas por Thomann y Carter (2009):

- Teoría Etológica

Se centra en la influencia de la evolución en el desarrollo, proponiendo que las interacciones cuidador-infante son el producto de adaptación ambiental. En contraste con otras especies el ser humano no puede sobrevivir sin su cuidador. Propone que la selección natural ha dado a los infantes y cuidadores un conjunto de conductas innatas que promueven el desarrollo de

una relación estrecha entre el niño y su cuidador, así como para sobrevivir. Se retoma la teoría del apego que se centra en comprender la manera en que los niños internalizan y elaboran un modelo de trabajo de la historia de sus relaciones primarias. Cuando las necesidades básicas emocionales y sociales son conocidas dentro de la relación cuidador-hijo, el niño desarrolla un apego seguro que se asocia al desarrollo de una salud emocional y social favorable; por el contrario cuando el niño presenta un apego inseguro, existen dificultades en su desarrollo emocional y social. Una dimensión de la crianza que se ha asociado con resultados positivos es la sensibilidad parental, un estilo que es caracterizado por las respuestas a las señales del niño, calidez y emociones positivas, y la aceptación de la expresión emocional del niño.

- Teoría Discreta de las emociones

Establece que cada emoción tiene tres elementos: a) un elemento neural compuesto de un camino particular y área en el sistema nervioso central autonómico asociado a la emoción; 2) Un elemento motor expresivo que engloba patrones de expresión facial, vocal y corporal que dan información a otros acerca de la intensidad y cualidad de la emoción, y 3) un elemento de proceso mental. Las ocho emociones discretas son felicidad, tristeza, miedo, enojo, sorpresa, disgusto, interés y desprecio. De acuerdo con la teoría discreta de la emoción, el procesamiento de la emoción comienza con un estímulo, como un sonido tordo o la cara de un extraño. Este estímulo activa el componente neural del sistema emocional, posteriormente el sistema nervioso comunica con el componente motor expresivo, creando expresiones faciales, vocales y corporales. La contracción del músculo que crea la expresión también activa al sistema nervioso, el cual crea la experiencia subjetiva de la emoción. La teoría discreta de la emoción propone que el infante, independientemente de la edad, expresa sus emociones subjetivas, a través de sus expresiones faciales.

- Teorías cognitivas

En contraste con la teoría discreta, la teoría cognitiva propone que la habilidad del infante para experimentar y comunicar emociones discretas está relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas. Así, aunque los niños lloren y presenten una risa no social al nacer, no todas las aproximaciones aceptan que posee de una habilidad innata para experimentar emociones.

Más bien, dentro del enfoque cognitivo, la experiencia de la angustia y la felicidad surge a los 2-3 meses de edad.

- Teoría funcionalista

Desde la perspectiva funcionalista la emoción es vista como un proceso dinámico proveniente de transacciones significativas entre el individuo y el ambiente. Esta aproximación se centra en la idea de que 1) la emoción se experimenta en relación a metas adaptativas, 2) las expresiones emocionales pueden ser vistas como "señales sociales"; no sólo como indicadores de estados internos; y 3) el componente fisiológico de la emoción puede regular y ser regulado por los procesos sociales.

- Teorías psicosociales

Le teoría psicoanalítica puede ser el precedente de teorías psicosociales y el primero en adoptar una aproximación de desarrollo para estudiar los fenómenos socio emocionales, trazando dos estados (P.e oral y anal) y procesos (p.e fijación) en el desarrollo social y emocional. Albert Bandura ha sido un defensor destacado de la teoría de aprendizaje social, que se centra en constructos como aprendizaje observacional y modelamiento (p.e aprendizaje de solución de problemas a través de la observación de los otros) e imitación. Recientemente, la teoría social de aprendizaje ha enfatizado las expectativas de auto eficacia o la evaluación individual de la probabilidad que existe de tener éxito en una tarea determinada, que, a su vez, influye en la probabilidad que existe para intentar la tarea.

Una vez revisadas las teorías de la emoción existentes, se procede a revisar lo relacionado con el desarrollo de la regulación emocional en el preescolar

Regulación emocional

En cuanto a la regulación emocional Thompson, Meyer y Jochem (2009) definen la regulación emocional como la forma en que los individuos manejan la experiencia emocional para propósitos personales o sociales, consiste de procesos externos e internos, responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales (intensidad y tiempo) para lograr una meta. Al revisar la definición, el desarrollo emocional resulta complejo, en primer lugar la

regulación emocional puede apuntar hacia emociones positivas y negativas, puede incluir la disminución, aumento o simplemente el mantenimiento de niveles actuales de excitación emocional. En segundo lugar la regulación emocional involucra un auto monitoreo y evaluación personal de la experiencia emocional así como de las estrategias para modificar algún sentimiento. En tercer lugar, la regulación emocional incluye influencias internas y externas. Finalmente la regulación emocional debe ser vista en términos de la meta de la persona para manejar la emoción. Al evaluar la regulación emocional y adecuación de estrategias de auto control de los niños es importante considerar las características del niño, antecedentes y objetivos de la regulación emocional; la meta del niño para manejar cierto sentimiento en las circunstancias en las que se encuentra. Un niño que llora por su dulce (y después sus padres acceden a dárselo) puede ser una táctica que le ayude a lograr su meta, aunque sea una conducta indeseable a los ojos de los adultos. Los niños con una regulación emocional adecuada son capaces de alterar la intensidad de su sentir en su intento de alcanzar la auto eficacia emocional. Las habilidades que se requieren desarrollar para esto son el crecimiento y comprensión psicológica, de lenguaje y auto conciencia emocional, que se encuentran influidas por la experiencia social, desarrollo cerebral y cultura. El niño comienza a controlar el llanto incontrolable del nacimiento a los cinco años, buscando confort y comunicando sus sentimientos y voluntariamente escapa de situaciones estresantes. Los investigadores están interesados en el desarrollo de estas habilidades porque el crecimiento de la regulación emocional es multifacético, se construyen capacidades emergentes para alcanzar el autocontrol con la maduración cerebral crecimiento conceptual, socialización y otros recursos. Para el estudio de la regulación emocional se consideran: 1) los procesos del desarrollo cerebral; 2) influencias temperamentales; 3) cómo las capacidades para manejar la emoción están influenciadas por el crecimiento conceptual del niño; como la comprensión de la emoción; y 4) influencias sociales (Thompson, Meyer & Jochem , 2009)

El desarrollo de la regulación emocional es importante porque las diferencias individuales en ésta se asocian con competencias sociales. Los niños pequeños con mayores habilidades en la regulación emocional son más competentes socialmente en sus interacciones con sus pares y más cooperativos con sus cuidadores. En los años preescolares, los niños que exhiben dificultades para el auto control emocional, se encuentran en riesgo de desarrollar problemas internalizados (depresión) y externalizados (agresión). Es importante considerar que los niños pueden ser buenos

para manejar sus emociones en algunas circunstancias pero relativamente pobres en otras (Thompson, Meyer & Jochem, 2009)

A continuación se describen los aspectos que influyen en el desarrollo de la autorregulación. (Thompson, Meyer & Jochem, 2009)

- a) Desarrollo neurobiológico y regulación emocional temprana: múltiples regiones del cerebro y procesos neuro hormonales están asociados con la emoción y su manejo, avances significativos en la regulación de la emoción ocurren durante los primeros años conforme los componentes del sistema van madurando. Desde el principio, sin embargo, las capacidades de regulación emocional se desarrollan a través de la interacción de la maduración neurobiológica y soporte del cuidador, la naturaleza familiar y la dinámica de crianza. Durante el segundo año, la excitación emocional del bebé es más gradual y menos precaria. Estos cambios son atribuibles, en parte a la maduración progresiva de varias áreas localizadas al frente del cerebro que contribuyen al auto control: el cortex anterior cingular, el cortex dorsolateral prefrontal, el cortex prefrontal ventromedial y el cortex orbitofrontal. La maduración de estas áreas gradualmente permite al niño adquirir mayores capacidades para el control atencional y redirección, las respuestas inhibitorias o impulsivas y la sustitución de respuestas más razonadas, así como la memoria de trabajo en la planificación de las tareas secuenciales, y otras habilidades. A medida que estas áreas maduran, ejercen el control inhibitorio sobre las áreas bajas del cerebro (incluyendo el hipotálamo y la amígdala) y por lo tanto permiten una conducta de solución de problemas y respuesta emocional más cuidadosa y reflexiva. Al principio los niños preescolares comienzan a aplicar las reglas sociales para manejar sus manifestaciones de emoción externa, como el mostrar placer cuando les regalan algo que no les gusta (aunque pueden alterar sus expresiones emocionales para un beneficio personal en edades tempranas).
- b) Influencias temperamentales: consiste de características tempranas emergentes y estables de conducta que hacen única a una persona. El temperamento no es inmutable, pueden existir cambios considerables en las cualidades temperamentales, especialmente en los primeros años. Con respecto al temperamento y regulación emocional estudios de desarrollo indican que los niños temperamentamente temerosos

o cautelosos tienden a utilizar la evitación, el calmarse y la búsqueda de la proximidad a un cuidador para manejar sus sentimientos. Los niños pequeños que son temperamentalmente más tranquilos son más fáciles de calmar por los cuidadores cuando están angustiados. Del mismo modo, una cualidad temperamental llamada "esfuerzo de control", que se refiere a la capacidad para inhibir una respuesta dominante (como enojarse o frustrarse) e iniciar una respuesta subdominante (como alejamiento o la resolución de problemas constructivos) que facilita la regulación emocional. Finalmente el temperamento puede interactuar con la influencia del cuidador, para compartir el crecimiento en regulación emocional a través de la interacción de las cualidades emocionales de los niños con las características del cuidador. El promover el apoyo parental para una regulación emocional competente en el hogar es una capacidad activa que ayuda a los niños a manejar sus emociones en otras circunstancias, y por lo tanto una comprensión sensitiva y precisa del estilo emocional del niño, junto con su temperamento es importante para el crecimiento de la regulación emocional. Desafortunadamente, algunas veces las emociones de los niños reciben reacciones insensibles, como cuando un padre estresado lo ignora o descalifica la expresión del niño.

- c) Comprensión de la emoción y regulación emocional. La regulación emocional incorpora cómo las personas monitorean y evalúan sus experiencias emocionales. Es decir, evaluar que uno va sintiendo algo diferente a lo que quiere sentir, lo que motiva a esforzarse por manejar la emoción ; también involucra conocer qué puedes hacer o deberías hacer para ello. Las referencias verbales tempranas en los niños pequeños para sus estadios internos incluyen nombrar la emoción, acompañada por comentarios acerca de las causas de sus emociones y algunas veces incluye referencias de auto regulación (p.e "miedoso, cerrar mis ojos"). En la infancia temprana, los niños están construyendo y comprendiendo las causas situacionales prototípicas de las emociones básicas como distress, miedo y enojo (p.e caer, ser golpeado por otro), también comienzan a comprender los orígenes internos de la experiencia emocional, por ejemplo tristeza surge de desaires, enojo de metas bloqueadas, sorpresa de una situación no esperada). Aunque los preescolares aún no pueden explicar con claridad por qué actúan de cierta manera, a la edad de 4 o 5 años pueden minimizar el miedo en

- la presencia de alguien amenazante. Los niños preescolares son capaces de presentar varias estrategias constructivas de regulación emocional y en ocasiones hablar de ellos, como escapar de una situación amenazante, buscar confort en un cuidador, entre otras.
- d) **Socialización familiar:** la regulación emocional en niños pequeños se desarrolla con la influencia de padres, hermanos y pares que enseñan a los niños como pensar acerca de algo, expresar y responder a las emociones de forma apropiada dentro de su contexto cultural. A lo largo de los años, en particular, las interacciones emocionales con los padres contribuyen en las capacidades del niño para manejar sus emociones. Estudios recientes indican que los cuidadores que previenen a sus hijos y dan apoyo emocional durante los desafíos, favorecen el manejo de emociones y solución de problemas de estos. Por el contrario cuando los padres son críticos o punitivos, es menos probable que sus hijos regulen sus emociones de forma constructiva. La habilidad de los niños pequeños para afrontar sus emociones es socavada cuando se enfrentan con expresiones frecuentes e intensas de emoción negativa en el hogar, especialmente cuando las emociones son dirigidas a ellos. El clima emocional también contribuye con el desarrollo de la representación de la emoción, los miembros de la familia son modelos de cómo y cuándo expresar la emoción y manejar sus emociones y contribuye con las expectativas de los niños acerca de la emoción en su mundo general.
- e) **Relación padre-niño:** una relación segura entre el padre y su hijo también es fundamental para el desarrollo de la regulación emocional, ya que proporciona la confianza y seguridad necesaria para manejar emociones fuertes, desarrollan confianza en sí mismos como seres emocionales. Al respecto Thomann y Carter (2009), refieren que el principal contexto para el desarrollo de la comprensión emocional y regulación en la infancia temprana es la relación primaria infante cuidador, ya que se construye en secuencias múltiples de interacción que ocurren a través de las rutinas diarias. Los infantes pueden comprender las señales faciales y vocales de sus cuidadores. A los 5 meses, los infantes distinguen entre emociones que contrastan al escuchar las señales vocales. A los 7 meses, distingue entre emociones que contrastan al ver las expresiones faciales de su cuidador. Esto sugiere que los infantes comienzan a entender expresiones emocionales al escuchar la voz de su cuidador y eventualmente, aprenden qué expresiones faciales coinciden con el tono de voz.

Otro concepto señalado dentro del campo del desarrollo emocional y muy relacionado con la regulación emocional es la competencia emocional, ésta se ha estudiado en la edad preescolar, Denham (1998) considera que las habilidades que se desarrollan en la edad preescolar para la competencia emocional son:

- Expresión: la mayoría de las emociones básicas emergen en el niño de dos años, estilos personales emocionales también se establecen en el periodo preescolar, adicional a la complejidad de expresión. El siguiente desarrollo importante en la expresión emocional es la adquisición de emociones sociales y auto conciencia, como la empatía, culpa, orgullo, vergüenza. El cambio subsecuente en la expresión incluye el crecimiento de habilidades del periodo preescolar para manejar la expresión emocional voluntariamente, incluyendo la expresión de acuerdo a reglas culturales. Cuando los niños han alcanzado los tres años, su repertorio emocional incluye tristeza, enojo, miedo, alegría e interés, los preescolares pueden compartir sus emociones positivas así como las negativas. El manejo voluntario de expresiones faciales emerge en el periodo preescolar.
- Comprensión de emociones: los cambios en la comprensión de la emoción ocurren de la temprana infancia a los años preescolares. Estos cambios son evidentes en nueve áreas:
 - o Etiquetar las expresiones emocionales, de forma verbal y no verbal
 - o Identificar situaciones que producen la emoción
 - o Inferir las causas de situaciones que producen la emoción, así como las consecuencias de respuestas específicas emocionales
 - o Usar el lenguaje de la emoción para describir sus propias expresiones emocionales y para clarificar la de los demás. Arriba del 75% de los niños de tres años usan término como feliz, triste, miedoso, enojado, sorprendido. Al final del periodo preescolar, arriba del 75% de niños de 6 años también usan términos de emociones como confortable, excitado, molesto, infeliz, relajado, aburrido, solo, penoso, preocupado, nervioso, avergonzado.
 - o Reconocer que la experiencia emocional de otros puede diferir de la propia.
 - o Ser consciente de las estrategias de regulación emocional
 - o Comenzar a desarrollar un conocimiento de las reglas sociales de la emoción

- Comenzar a desarrollar un conocimiento de cómo más de una emoción puede sentirse simultáneamente, incluso cuando esas emociones son ambivalentes.
- Comenzar a entender emociones sociales complejas y auto conciencia.
- Regulación emocional: incorpora tres dimensiones: emocional, cognitiva y conductual. La dimensión emocional está marcada por auto control de la activación fisiológica. La dimensión cognitiva incluye re-enfocar la atención y razonamiento para solucionar el problema. El aspecto conductual abarca modificar las expresiones, pensamientos o conductas relacionadas con la experiencia emocional. Involucra los siguientes pasos:
 - La activación emocional es experimentada y monitoreada
 - Casi simultáneamente, el niño considera la situación perceptual y cognitivamente
 - Finalmente elige respuestas específicas que ayudan a modular la experiencia emocional

Denham (1998) refiere que las estrategias que utilizan los preescolares se encuentran en función de su desarrollo cognitivo y socialización. La influencia del desarrollo cognitivo puede ser vista en lo siguiente:

- El número y variedad de emociones que pueden ser entendidas
- El número y variedad de respuestas de afrontamiento del niño
- La habilidad del niño para modular sus emociones conscientemente.

Otro aspecto importante a considerar dentro del desarrollo emocional preescolar del niño es la empatía. A la edad de cinco años, los niños comprenden que alguien se siente triste al recordar a su mascota perdida, esto ayuda a los niños no sólo a comprender los orígenes y consecuencias de los sentimientos de los otros sino también contribuye a la comprensión de los niños de sus propias emociones y cómo manejarlas (Lagattuta & Wellman, 2001).

Robinson (2009) menciona que la empatía es una de las emociones de orden superior que emerge frecuentemente conforme el niño comienza a tener una mayor conciencia de la experiencia de otros, durante el segundo y tercer año de vida. La empatía es una emoción que surge en el contexto de la experiencia de algún otro y refleja una conexión con la experiencia del mismo. Las capacidades que influyen en la respuesta de empatía incluyen el temperamento, habilidades

cognitivas generales y específicas y la habilidad para regular la emoción, estas capacidades también se ven influidas por la genética y experiencias ambientales.

Se considera relevante lo mencionado anteriormente por Lagattuta y Wellman (2001) sobre la empatía pues en este estudio se desea elaborar un instrumento de estrés y afrontamiento con dibujos, donde los niños podrán comprender los sentimientos del autor principal de la escena representada, lo que contribuye a la propia comprensión de sus emociones.

Es importante resaltar que la autorregulación emocional es un concepto diferente a afrontamiento, los cuales en ocasiones se utilizan de forma indistinta; la regulación emocional incluye tanto emociones positivas como las negativas, las estrategias de afrontamiento abarcan únicamente situaciones estresantes, relacionadas con emociones negativas, por lo que en el presente trabajo se diferencia una de la otra.

Para finalizar con el capítulo de desarrollo, se aborda el área social, el cual también se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias que utilizan los preescolares durante esta etapa.

Desarrollo social

El punto de vista tradicional es que los niños preescolares son egocéntricos, limitados en la comprensión de los sentimientos de los otros, deseos, y pensamientos. Científicos contemporáneos del desarrollo por el contrario, se asombran de qué tan pronto y exitosamente los niños comienzan a comprender los estados mentales de otras personas, incluso con esas emociones, creencias y deseos que son diferentes a los del propio niño. Los niños preescolares pueden verse como egocéntricos en algunas ocasiones debido a su conocimiento social limitado, como cuando ellos están juzgando lo que sería deseable para un adulto. Un examen más detallado (usando métodos más incisivos de investigación) ha mostrado que incluso los infantes comienzan a comprender que los estados mentales subjetivos son la llave para comprender la conducta de las personas y durante los años preescolares los niños adquieren un sorprendente y sofisticado entendimiento de la naturaleza de esos estados mentales. El sello distintivo de la comprensión psicológica durante los años preescolares consiste de: 1) la realización de estados mentales que subyacen acciones, 2) los

diversos recursos de esos estados mentales, 3) la realización de que estados mentales están asociados con otros estados mentales y 4) que las representaciones mentales del mundo no siempre pueden ser consistentes con la realidad que presentan. Estos logros conceptuales son importantes, porque la capacidad para comprender las emociones, deseos y pensamientos que rigen el comportamiento contribuye a otras habilidades esenciales como la competencia social, sensibilidad emocional y una naciente comprensión psicológica de uno mismo. (Thompson, Goodvin & Meyer, 2006).

A la edad e cuatro y cinco años de edad. El auto concepto del niño está estrechamente relacionado con la conciencia de características físicas (cabello, ojos, color de piel; habilidades físicas, género) Las características físicas y habilidades emergentes también afectan su interacción con los otros. Estas interacciones proporcionan una retroalimentación positiva o negativa que juega un rol importante en el crecimiento de su auto concepto. Cuando los niños se sienten aceptados, apreciados, con confianza, y cuando disfrutan el control sobre sus cuerpos, sus relaciones interpersonales son mejores (Pucket & Black, 2007):

Los años preescolares son sumamente importantes para el desarrollo personal y social y probablemente en ningún otro momento de la vida ocurren tantas cosas como en este corto período. Hay tres temas principales que caracterizan este desarrollo: 1) el preescolar hace importantes progresos en la autoconciencia y en la formación de actitudes positivas o negativas hacia sí mismo; 2) hay una expansión muy grande en el número y tipo de personas con las que toma contacto y en la naturaleza de las interacciones que mantiene con ellas, y, 3) el período comprendido entre los dos y los cinco años es sumamente importante para las actividades disciplinarias y las pautas de roles con las que los padres socializan a sus hijos y les transmiten su cultura. (Gesell, 1979)

Los niños gradualmente aprenden que las personas responden a sus iniciativas, en formas que crean emoción; esa interacción social es dinámica y cambiante; y las expresiones faciales, vocales y de conducta de la emoción trabajan en conjunto. (Thompson, Goodvin & Meyer, 2006).

Gessell (1979) refiere que en el ámbito del aprendizaje social, el preescolar obtiene considerable información sobre el comportamiento de los adultos y sobre el control de sus propias

acciones. Los niños se dan cuenta de los distintos estados emocionales de los adultos, y son lo suficientemente astutos como para cesar y desistir justo un minuto antes de que el adulto estalle. El preescolar aprende a interactuar con niños de su misma edad y a participar en juegos conjuntos. Por lo tanto, durante los años preescolares, el aprendizaje verbal es tan importante como el social.

Howes (2009) menciona que es sólo dentro de los grupos de pares donde los niños desarrollan habilidades sociales de interacción y construyen relaciones sociales particulares de pares y amigos. Cuando un niño ingresa a un mismo grupo de pares como el preescolar, comienza a desarrollar habilidades sociales que en principio serán aquellas aprendidas con sus padres, hermanos u otros familiares. Los niños en el grupo de pares utilizan el juego simbólico, pero para poder jugar con el otro se requiere que el niño manipule las transformaciones simbólicas y comunique el significado simbólico a su par, esto ocurre en centros de cuidados infantiles.

Dentro del desarrollo social Tromick (2009) menciona que el desarrollo actual es caracterizado por periodos de organización estable en un dominio, seguido de periodos de desorganización en el cual la vieja organización se desmonta para un periodo de reorganización. El gateo es una forma efectiva de conocer el mundo pero este se desorganiza ante la emergencia de la marcha. El desarrollo normal no es un proceso fácil, se caracteriza por la organización seguido de desorganización y reorganización. La desorganización en un sistema puede desorganizar otros sistemas. La desorganización es regulada por un sistema diádico entre el infante y adulto.

Tromick (2009) refiere que dentro de los procesos de regulación mutua el infante de 0 a 5 años de edad se motiva a comunicarse con las personas, para establecer estados intersubjetivos, en los que hay una expresión mutua y conocimiento de las intenciones y necesidades de sí mismos y del otro. Esta motivación, se supone que es una característica biológica de nuestra especie. El niño que logra una comunicación satisfactoria con otros, se desarrolla normalmente. El éxito o fracaso en él depende de al menos tres procesos críticos entre otros. El primero es la integridad y la capacidad de los sistemas fisiológicos y el sistema nervioso central para organizar y controlar los estados fisiológicos y el comportamiento. La segunda es la integridad del sistema comunicativo del niño, incluyendo los centros del sistema nervioso central que controlan y generan mensajes y significados y el sistema muscular que hace que el mensaje se manifieste (por ejemplo, los gestos

y expresiones faciales). La función del sistema comunicativo es para expresar la intención del niño, su actuar y comunicar el grado en que el niño cumple o falla con sus intenciones o metas. El tercer proceso, recíproco a la segunda, es la capacidad del cuidador para leer adecuadamente el lenguaje y acciones del niño. Por lo tanto la comunicación exitosa con los otros, depende de la situación y la eficacia del sistema comunicativo niño-cuidador.

El desarrollo socio emocional es un proceso crítico que afecta el desarrollo en otros dominios, esto involucra tanto a las estructuras del cerebro como a sus experiencias. El niño al igual que el adulto tiene una participación activa en la interacción. Esto es regulado por procesos mutuos regulatorios. La regulación mutua de la interacción es un proceso confuso caracterizado por el encuentro y desencuentro de afecto e intenciones. La reparación del desencuentro afecta el desarrollo del yo y calidad emocional del niño en la relación con sus pares. Los humanos tienden a dar un significado a los eventos, por lo que dentro de las interacciones tanto el niño como el otro darán un significado a la interacción. Las interacciones permiten compartir estados de conocimiento, estados diádicos de conocimiento, del niño, de la relación con el adulto, conocimiento de cada uno y del mundo (Tromick, 2009).

Dentro de las interacciones, se encuentra la relación con los hermanos, al respecto Gessell (1979) refiere que la relación de un preescolar con sus hermanos mayores oscila comúnmente entre el compañerismo y la rivalidad. El niño aprende a respetarlos, a disfrutar de los momentos que pasan juntos y a recurrir a ellos para que le brinden ayuda o protección; pero también envidia sus privilegios y compite denodadamente con ellos para lograr la atención y la aprobación de los padres. En cuanto a la interacción con los pares, el preescolar se da cuenta de las diferencias entre ellos y él mismo, el juego ocupa un papel central en el desarrollo personal y social de los años preescolares y es principalmente a través de él que los niños aprenden a conocerse como personas y a manejar las tensiones de las relaciones interpersonales

Evaluación del desarrollo socio emocional

Existe dificultad para evaluar a los niños pequeños en su desarrollo socioemocional debido a la necesidad de considerar al niño dentro del contexto de sus relaciones. El desarrollo en niños pequeños es introducido por la relación con los padres o cuidadores, lo cual es crítico para

examinar la conducta del niño, funcionamiento y disfuncionalidad dentro de su contexto. Algunos de los desafíos para evaluar a los niños pequeños es que presentan habilidades meta cognitivas limitadas, por lo que tienen dificultad para expresar sus pensamientos y emociones. (Godoy, Carter & Clark, 2009).

Dentro de los tipos de evaluación, se encuentran: (Godoy et al., 2009)

- Reporte de los cuidadores

El escepticismo acerca de la confiabilidad del reporte de los niños, especialmente con niños pequeños, ha obligado a los investigadores y clínicos recurrir al reporte de los cuidadores. Sin embargo hay algunos cuidadores que subestiman la conducta de sus hijos o por el contrario, la sobre estiman. Se han utilizado cuestionarios, entrevistas y escalas tipo likert para evaluar a los niños, a través de los cuidadores.

- Auto reporte: Entrevistas con títeres e historias.

Técnicas de innovación han ofrecido una posibilidad para obtener información suplementaria. Por ejemplo entrevistas con títeres, que han sido ideadas para preguntar a los niños acerca de la percepción con su familia, escuela y estados emocionales. El entrevistador tiene dos títeres que describen situaciones contrarias, p.e títere 1 "mis papas se pelean mucho", títere 2 "mis papas no se pelean mucho", se les pregunta ¿qué pasa con tus padres?. En esta situación los niños se sienten más confortables expresando sus percepciones y emociones.

Otro método que ha sido utilizado es la introducción de historias que los niños completan. Por ejemplo, "Johnny y su amigo Tommy están jugando futbol soccer. Su hermano camina hacia ellos y pregunta ¿puedo jugar?", posteriormente se le pide "muéstrame y dime que pasa después" Se han desarrollado sistemas de códigos que se centran en la coherencia de la narrativa de los niños, estos códigos se asocian con un rango de problemas socioemocionales y problemas de conducta en los niños. Las entrevistas con títeres y las historias utilizadas en niños de 3 a 4 años, han mostrado confiabilidad y validez. En un estudio inicial de los niños para afrontar, Douglas (1965) utilizó una prueba de completar la historia para examinar los cambios en el desarrollo de las estrategias empleadas para afrontar la frustración. Los participantes, con edades entre 8-16 años, se les presentaron seis historias, cada una de las cuales comenzaron con un héroe esperando con impaciencia la oportunidad de ganar un premio. A medida que la historia avanzaba, un segundo

personaje accidentalmente impide al héroe ganar el premio. Se les pidió a los niños que describieran lo que sentía el héroe y el pensamiento y para indicar cómo terminaba la historia. Sus respuestas de afrontamiento se clasificaron como el reflejo de la negación, racionalización, realista o resolución de problemas. El acuerdo entre las clasificaciones de codificación es la siguiente: la negación, el 92%, la racionalización, el 84%, y realista la solución de problemas, el 80%. No se presentaron datos sobre la validez.

Una vez que se ha procedido a estudiar el desarrollo en el preescolar, con la finalidad de conocer sus progresos en el área cognitiva, social y emocional, para considerarlos en el presente estudio; se abordarán los temas estrés y afrontamiento.

Capítulo 2. Concepto de estrés

El estrés es un constructo complejo, difícil de definir, sin embargo la enorme cantidad de artículos publicados sobre el tema reflejan la necesidad e interés de entender este fenómeno ya que sería imposible llegar a un acuerdo mayor sobre algún otro término que lo sustituyera (Garmezy & Rutter, 1983).

Es importante considerar el desarrollo del concepto desde sus inicios, éste se remonta al campo de la biología, las primeras investigaciones sobre el estrés son impulsadas por Cannon (1932) quien se refiere al estrés como una perturbación de la “homeostasis” a causa de “situaciones estimulantes” física y fisiológica extremas. Desde este planteamiento, se conceptualiza el estrés como sobrecarga o sobre estimulación.

Más tarde, con Selye (1956) el estrés adquiere una gran difusión en el campo de la psicología, éste considera al estrés como un estado del organismo que surge tras el fracaso de los mecanismos homeostáticos de adaptación. Sin embargo, su concepción del organismo no es un sistema cerrado, sino un sistema abierto que se transforma, se adapta intercambiando energía e información con el exterior, refiere que el estrés se manifiesta por medio de síntomas de un síndrome general de adaptación, hace una distinción entre los efectos específicos inducidos por un agente provocador de estrés y los efectos inducidos por estimulaciones que no le son específicas. Refiere que el síndrome de adaptación general incluye tres etapas:

- 1) Reacción de alarma: abarca una fase de choque inicial de resistencia disminuida y una fase de contrachoque, en la cual empiezan a funcionar los mecanismos de defensa.
- 2) Una etapa de resistencia, cuando la adaptación es óptima.
- 3) Etapa de agotamiento, caracterizada por el derrumbamiento de las respuestas adaptativas.

Miller (1998) al contrario, considera al estrés como una variable de estímulo, lo define como cualquier estimulación vigorosa extrema o poco común que, constituyendo una amenaza, cause algún cambio significativo en la conducta.

Por su parte, Rutter (1981) considera que el estrés parece aplicarse igualmente a una forma de estímulo (o estresor), a una fuerza que requiere un cambio de adaptación (strain), un estado mental (distress), y a una forma de reacción corporal o respuesta.

Actualmente se sigue hablando de estrés como estímulo y como respuesta LifaYu, Chiu, Lin, Wang y Cheng (2007) definen el estrés objetivo como los eventos externos que afectan al individuo como los desastres o eventos importantes de vida, o cotidianos; el estrés subjetivo es la cognición subjetiva y sentimientos causados por el evento. En un meta análisis que realizaron los autores antes mencionados con artículos publicados en Japón sobre estrés y salud, de edades entre 12 hasta 44 años de edad, observaron que el estrés subjetivo tenía una sustantiva y significativa influencia en la salud, así que los sentimientos subjetivos de una persona ante el estrés o amenaza provocado por eventos externos tenía una influencia mucho mayor en la salud que el evento en sí, de acuerdo con los resultados el cambio o ajuste de los sentimientos que se tenían de un evento estresante puede disminuir la amenaza a su salud.

A inicios de 1972 el concepto de estrés se comienza a categorizar en estrés ambiental, estrés ocupacional, estrés fisiológico, estrés social y respuestas al estrés; los estudios en torno al tema se realizaban dentro de condiciones controladas (laboratorios), posteriormente comienza a estudiarse en ambientes naturales y particularmente se centra la investigación en sucesos de vida estresantes, comienzan a explorarse las mediciones sobre los sucesos estresantes en niños y adolescentes así como el afrontamiento escolar; se da énfasis a sucesos de vida como estímulo de estrés, incrementa el interés en la naturaleza del concepto de estrés y sus implicaciones. (Appley & Trumbull, 1986).

Cabe señalar que en los años 60`s se da relevancia a la interacción con el ambiente dentro del concepto estrés, se observa que no todos los eventos que se consideraban estresantes realmente lo eran, ya que esto dependía del individuo, quién podía reaccionar de forma distinta a diferentes estresores ambientales en diferentes momentos, dependiendo de la intensidad, duración, permanencia y dirección del estímulo. (Appley & Trumbull, 1986).

Lazarus (1966) identifica por lo menos cuatro grupos de factores que median la interpretación de los estresores.

1. Riqueza y disponibilidad de recursos de afrontamiento incluyendo sistemas de apoyo social).
2. Actitudes hacia las fuentes de estrés (P.e grado percibido de peligro y/o control).
3. Experiencias previas con la fuente de estrés.
4. Evaluación de riesgo (incluyendo amenaza y evaluación de peligro).
5. Vulnerabilidad del estrés.

Se da importancia a la evaluación que hace el sujeto de la situación, lo que determina qué tan estresante es dicha situación para el individuo; Appley enfatiza la retroalimentación en el esquema de la dinámica del proceso de estrés, refiere que el resultado de la evaluación y/o acción concebirían un cambio en la naturaleza del desafío o amenaza y la consecuencia del afrontamiento requerido, el esquema de Appley incluye una evaluación de la tarea requerido cuando el individuo es confrontado con un desafío, en segundo lugar y casi de forma simultánea, el individuo evaluaría otros dos elementos del desafío: a) su relevancia que puede tener en la persona y b) significancia. (Appley & Trumbull, 1986).

Además de la importancia del ambiente al hablar de estrés se ha considerado el sistema paralelo que considera tres sistemas, fisiológico, social y psicológico para tratar con los estresores a lo largo de la vida, cada sistema se compone a su vez de subsistemas, dichos sistemas interactúan entre sí. El desequilibrio entre los sistemas puede resultar en síntomas que producen estrés, es decir cuando el funcionamiento de uno o más de estos sistemas resulta en una discrepancia entre cualquier estresor y la capacidad de carga o resistencia disponible, hay estrés. Dicho de otra manera, el estrés resulta de una demanda, real o percibida, más allá de la capacidad de carga real o percibida de los sistemas del individuo fisiológicas, psicológicas y / o sociales (Appley & Trumbul, 1986).

El modelo transaccional de Lazarus (1966) reconoce que los estresores físicos o psicológicos sólo producen respuestas de estrés después de que han sido definidas como amenazantes para el bienestar del individuo, en su modelo da importancia a la evaluación del estresor que es evaluado en términos de su capacidad de hacer daño, se hacen sus evaluaciones acerca de lo nocivo, certeza

y predictibilidad, el estresor es interpretado como una amenaza o desafío y la habilidad para manejarlo. En conclusión Lazarus y Folkman (1984) refieren que el estrés psicológico involucra una relación particular entre la persona y el ambiente que es evaluado por la persona como un exceso de sus recursos y ponen en peligro su bienestar.

Se propone un concepto de estrés en el que quedan incluidos los estímulos y las respuestas, pero especialmente las cogniciones o valoraciones que el sujeto hace de los estímulos (evaluación primaria) y de los propios recursos para responder o afrontar esa situación (evaluación secundaria). Se caracteriza el estrés, precisamente, por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a tales demandas. En definitiva, una respuesta de estrés depende de las demandas de la situación estímulo y de las habilidades y recursos que la persona utiliza frente a tales demandas, pero sobre todo de la apreciación y valoración que el sujeto realiza de ambos aspectos. (Lazarus & Folkman, 1986)

Lazarus (1966) y Rutter (1988) refieren que la percepción individual de amenaza puede determinar si un estímulo nocivo dado puede producir los efectos de la reacción de estrés, cada evento tiene un significado por sí mismo para el individuo que afecta, y ese significado le proporciona una importante faceta al estrés.

Cohen, Kessler y Gordon (1997) refieren que la mayoría de las definiciones se centran en las circunstancias del ambiente o las condiciones de amenaza, desafíos o daño a las capacidades biológicas y psicológicas del individuo.

Trianes (2002) refiere que el concepto de estrés implica al menos cuatro factores:

1. Presencia de una situación o acontecimiento identificable,
2. Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo,
3. Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional,
4. Estos cambios a su vez, perturban la adaptación de la persona.

Trianes (2002) menciona que estos cuatro factores se incluyen en casi todas las definiciones del estrés, con este término algunas veces se hace referencia a las circunstancias o acontecimientos (estrés como estímulo), que provocan el malestar que se experimenta donde entran los sucesos de vida estresantes, otras veces se hace referencia al estrés como respuesta, es decir la reacción que se experimenta frente a esas situaciones o acontecimientos.

Al revisar las definiciones del concepto de estrés se concluye que algunas consideran la variable estrés como estímulo, otras como respuesta, o ambas en interacción con el ambiente; lo anterior da pie para hablar de diferentes concepciones teóricas del término estrés, Oblitas (2004) refiere que los enfoques fisiológicos y bioquímicos se centran en las respuestas orgánicas que se generan en la persona cuando se enfrenta a una situación percibida como amenazante. Por otra parte, los enfoques psicosociales hacen énfasis en factores externos; es decir, en los estímulos y eventos productores de estrés. Por su lado, los enfoques con una orientación cognitiva subrayan que el estrés surge a partir de la evaluación cognitiva que la persona realiza tomando en cuenta tanto aspectos internos como aquellos propios del ambiente. Por otra parte, los enfoques más integradores consideran que el estrés debe comprenderse desde una perspectiva más amplia, por cuanto en este convergen e interactúan muchas variables.

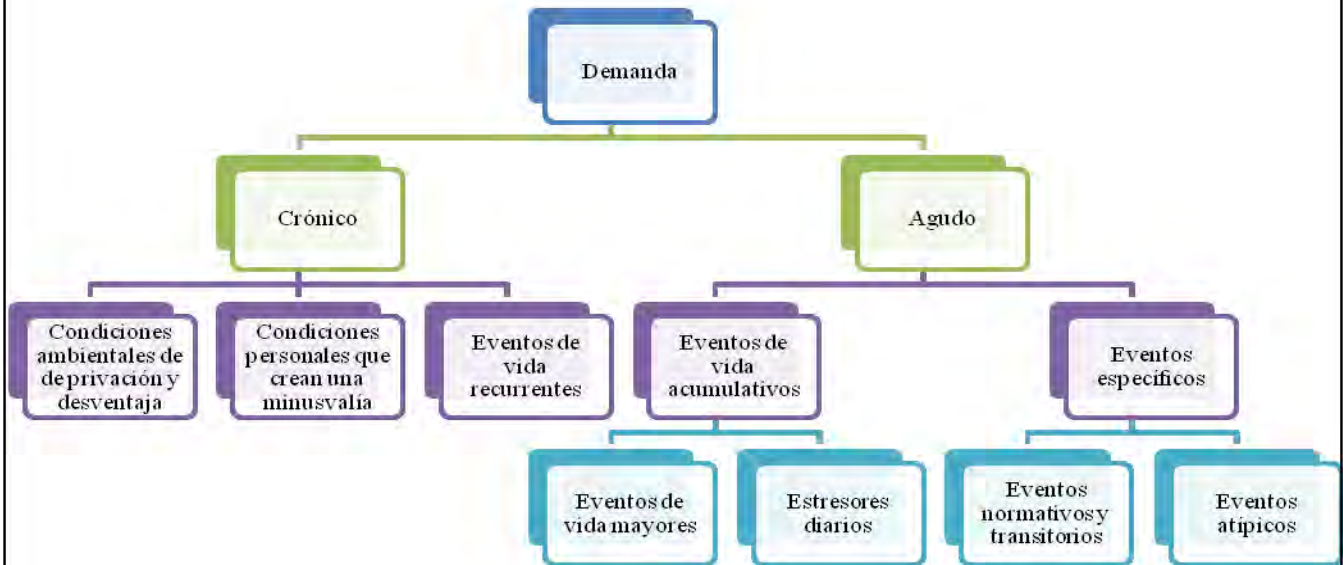
Otra perspectiva teórica a considerar es la perspectiva de desarrollo, al respecto las definiciones del estrés en términos de acontecimientos estresantes, ha orientado numerosas investigaciones sobre el estrés en la infancia y adolescencia, particularmente preocupadas por el estudio de una serie de acontecimientos vitales durante esta etapa del desarrollo (pérdida afectiva, separación materna, conflictos familiares, etc.) que los consideran en la base de trastornos psicológicos importantes durante la edad adulta (Coddington 1972). Dentro de la perspectiva de desarrollo se considera la edad; la distribución social de los acontecimientos ya que aunque la mayoría de los incidentes son experiencias únicas de individuos particulares, muchos otros son de tal alcance y magnitud que afectan a toda una cultura; también considera efectos de eventos históricos o de cohortes, específicamente, eventos culturales compartidos, los cuales difieren considerablemente en todos los grupos de edad. (Compas, 1987a). De la perspectiva antes mencionada parte el trabajo que se realizará, es por ello que se estudió el desarrollo cognitivo, emocional y social del preescolar.

Compas (1987a) refiere que los estresores pueden variar en su magnitud, duración y significado con que los percibe la persona, hace una distinción entre estresores crónicos y estresores agudos, los crónicos los define como como aspectos perdurables del entorno social y / o físico y crean un flujo continuo de amenazas y desafíos para el individuo. Los estresores agudos implican cambios en las condiciones existentes. Posteriormente hace la siguiente distinción (Figura 1).

Compas, Orosan y Grant (1993) refieren que los estresores pueden organizarse en tres categorías, genéricos o normativos, agudos y crónicos. Los normativos incluyen estresores cotidianos; estos tres tipos de categorías no son excluyentes.

Kanner et al (1981), consideran a los estresores cotidianos como las demandas frustrantes que en algún grado caracterizan las transacciones diarias con el medio ambiente, refieren que los eventos diarios tienen una relevancia significativa en la salud, debido a su impacto acumulativo, el cual depende del significado que tenga para la vida de la persona. Eventos de vida mayores pueden afectar los patrones de la persona, resultando estas, estresores diarios; p.e el divorcio puede incluir demandas menores como el quehacer de la casa, finanzas, con las que no se tenía que tratar anteriormente.

Figura 1. Clasificación de estresores según Compas, durante infancia y Adolescencia.



Nota: Adaptado de Compas, B. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*. 7(3) p. 277.

Sandín (2003) discute la relevancia de tres formas principales de estresores sociales: (1) sucesos vitales o sucesos mayores (cambios agudos que requieren reajustes drásticos durante un corto periodo de tiempo; por ejemplo, “estrés reciente”) (2) estrés de rol (demandas persistentes que requieren reajustes durante periodos de tiempo prolongados; por ejemplo, “estrés crónico”) y (3) contrariedades cotidianas (mini eventos que requieren pequeños reajustes diarios; por ejemplo, los sucesos menores o “estrés cotidiano”, éste último es el que se estudiará en la presente investigación. El autor antes mencionado refiere que el estrés diario implica la existencia de sucesos concretos (discretos) con un comienzo y un final que pueden delimitarse con cierta precisión, y suelen tener una duración relativamente breve. Además considera que los sucesos mayores podrían perturbar la salud, no sólo a través de mecanismos directos, sino particularmente de forma indirecta potenciando y/o generando la ocurrencia de sucesos menores, refiere que los sucesos diarios actuarían como mediadores de la relación entre los sucesos mayores y la salud.

Milgram (1993) señala que a pesar de que se incluyan taxonomías más o menos amplias de conflictos, situaciones y acontecimientos, éstas se basan en la premisa de que determinadas situaciones son universalmente estresores, y sin embargo no ocurre así ya que algunos niños no experimentan estrés ante acontecimientos supuestamente estresantes, (p.ej. separación de los padres, exámenes). Será pues necesario que para hacer estas taxonomías se tenga en cuenta los "patrones de respuesta"

Compas, Orosan y Grant (1993) definen el estrés como una característica generalizada de desarrollo humano a lo largo del ciclo de la vida, experiencias estresantes de naturaleza crónica y aguda son importantes en el curso normal y disruptivo de desarrollo, esto depende de cómo se afronte.

Trianes (1999) define el estrés estímulo como algo asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores, o ambiguos, en definitiva, que pueden alterar el funcionamiento del organismo y/o bienestar e integridad psicológica de la persona.

Posteriormente Grant, et al. (2003) definen el estrés como eventos ambientales o condiciones crónicas que amenazan objetivamente la salud física o psicológica o bienestar del individuo de una edad particular en la sociedad particular.

Grant et al. (2006) refieren que la definición de estrés que depende de los procesos cognitivos de evaluación es problemática con los niños y adolescentes ya que en niños muy pequeños se ha visto que les causa estrés la separación de los padres y esto no requiere de un componente de evaluación cognitiva. Sin embargo autores como Cummings y Kouros, (2009) refieren que en los niños la evaluación cognitiva es algo que ocurre continuamente y no es necesariamente un proceso consiente.

El desarrollo de una clara definición de los estresores, distinta de la moderación y la mediación de las variables, es un primer paso importante hacia la definición del constructo. No obstante, sigue siendo un primer paso. Se necesita mucha investigación adicional para determinar

los cambios ambientales específicos, eventos, situaciones que están amenazando objetivamente a los individuos. De esta manera, la conceptualización de factores estresantes está integralmente vinculado con la medición y con el concepto más amplio de un sistema de clasificación o taxonomía del factor estresante (Grant & McMahon, 2005)

Folkman (2011) refiere que existen dos temas centrales que caracterizan la investigación del estrés psicológico: a) el desgaste y deterioro de estrés en la salud física y mental, b) el bienestar y resiliencia en el tema del estrés. También hace mención de la perspectiva de desarrollo de Aldwin quien enfatiza el cambio de los procesos de estrés a lo largo de la vida, investiga sobre si la vulnerabilidad al estrés varía sistemáticamente en diferentes etapas de la vida. Revisa los cambios en el contenido y discrepancia de tres categorías de estresores: traumas, eventos de vida mayores y molestias, argumenta que estos cambios reflejan las circunstancias socioculturales y socio ambientales en la vida del individuo.

Folkman (2011) enfatiza los aspectos sociales en el tema del estrés y hace referencia a investigadores involucrados en el tema, p.e Vicki Helgeson quién estudia las diferencias entre sexo observadas en estrés, incluyendo las diferencias de género en la exposición a varios tipos de estresores, diferencias en los roles de género y diferencias de género en la codificación y recuerdo de eventos estresantes.

Otro autor que estudia aspectos sociales relacionados al tema de estrés es Shellet Taylor quien explora las respuestas afiliativas a la amenaza, supone que un sistema de señalización biológica que se activa cuando la afiliación del individuo cae por debajo de un nivel adecuado, da pauta a una respuesta al estrés. Refiere que afiliarse a los otros sirve para calibrar el sistema de estrés biológico que regulan las respuestas al estrés a lo largo de la vida. Sugiere la hipótesis de que los efectos benéficos de las redes sociales puede ser un proceso biopsicosocial básico que depende en gran medida en la proximidad y/o conciencia de la disponibilidad de los otros más que de la transición en el soporte social explícito que se ha venido estudiando (Folkman, 2011).

Stevan Hobfoll desarrolla la teoría de conservación de recursos que considera los costos de estrés y los procesos asociados con la resiliencia, descritos en términos de ciclos alternados de ganancias y pérdidas (Folkman, 2011).

Alex Zautra y John Rich describen un modelo genérico de resiliencia en el tema de estrés que toma en cuenta dominios positivos y negativos de experiencia. Refiriéndose al interés reciente en estados positivos sobre las condiciones de estrés, el autor refiere “este nuevo paradigma ha planteado aproximaciones del estrés y afrontamiento en una estructura que modela el grado en el que las fortalezas de la persona y otros recursos psicosociales contribuyen a la predicción de la resiliencia, independiente de los riesgos y vulnerabilidades identificadas dentro de la persona y sus redes sociales” Su modelo especifica tres características de resiliencia: recuperación que es rápida y completa, sostenibilidad de propósito en el tema de adversidad; y crecimiento o nuevo aprendizaje. Los autores antes mencionados argumentan la importancia de evaluar dominios positivos y negativos de las experiencias de la vida a fin de que examinar los efectos independientes de eventos positivos más allá de los efectos de los eventos negativos de estrés (Folkman, 2011).

El presente estudio se trabajó con el concepto de estrés como estímulo, específicamente del estrés cotidiano, el cual es un tipo de estrés que se conceptualiza a partir de los estresores cotidianos que son demandas frustrantes que en algún grado caracterizan las transacciones diarias con el medio ambiente. También se consideró la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1986) al evaluar la percepción de los preescolares de las demandas de la situación estímulo y sus recursos frente a tales demandas (afrontamiento). Se parte desde una perspectiva del desarrollo, pues en la etapa preescolar se pueden encontrar diferentes situaciones estresantes a las de otras etapas (escolar y adulta) que producen malestar en el infante, lo cual puede convertirse en un problema mayor.

Se retoma el enfoque de psicopatología del desarrollo donde se destaca el valor de estudiar la psicopatología, en este caso el estrés, en relación con los cambios típicos que ocurren en la vida, este enfoque sugiere un marco conceptual relacionado a hitos y secuencias en áreas físicas, cognitivas, sociales-emocionales y educativas del desarrollo. (Lucio & Heredia, 2014); para comprender lo anterior, se revisará el tema de estrés en la infancia y en el preescolar.

Estrés en infancia y preescolar

Anteriormente se consideraba que los niños no sufrían de estrés y que éste era un problema exclusivo de los adultos, se pensaba que los niños aún no habían desarrollado una serie de habilidades principalmente de tipo cognitivo para experimentar estrés; además la infancia era percibida como una etapa libre de preocupaciones y responsabilidades. Sin embargo, en la actualidad, educadores y profesionales de la infancia ven a muchos niños angustiados y con reacciones emocionales negativas ante determinados acontecimientos de su vida, lo que hace muy difícil negar la existencia del estrés en estas primeras edades (Trianes, 2002).

Uno de los autores que estudia el estrés infantil refiere que el estrés es una reacción ante los eventos frente a los cuales los niños se sienten amenazados, por lo tanto es una reacción que implica una interacción de los individuos con su entorno. (Rutter, 1996)

Por su parte, Lucio y Heredia (2014) definen el estrés infantil como una reacción ante los eventos frente a los cuales el niño se siente amenazado, por lo tanto es una reacción que implica una interacción de la persona con el medio ambiente. El nivel de estrés causado por una situación específica es asignado por cada individuo; es decir, el mismo suceso no provoca igual reacción en todos los sujetos; además cada individuo tiene sus estrategias para enfrentarlo que, a su vez están determinadas, entre otros factores por la idiosincrasia, la historia, el aprendizaje y la personalidad del individuo. (Lucio, León, Durán Bravo & Velasco, 2001)

Se ha observado que a medida que los niños crecen, la evaluación cognitiva se va desarrollando, esto ha sido de interés para los investigadores en el tema de estrés y afrontamiento. En la evaluación cognitiva los niños evalúan qué tanto resulta amenazante cierto evento, por ejemplo cuando los padres se pelean, es probable que los niños perciban el evento como amenaza a su bienestar por lo que utilizan cierta estrategia, pueden distraer a sus padres o tratar de confortarlos. La evaluación cognitiva es vista como algo que ocurre continuamente y no necesariamente como un proceso conciente (Cummings & Kouros, 2009).

Los efectos del estrés sobre los niños se observa en términos de qué tan agudos o impredecibles, crónicos o predecibles son los estresores. Otra categoría son los estresores neutrales. Ejemplo de estresores agudos e impredecibles son un asalto o un desastre, ejemplo de crónico o predecible son un divorcio, desventajas socioeconómicas o enfermedad crónica. Los eventos estresantes neutros se refieren a aquellos que son menos adversos aparentemente, eventos mundanos que crean un sentimiento de presión, pero usualmente no causan respuestas no adaptativas, como por ejemplo un examen escolar. Lo importante no es el grado de cambio que causa el evento sino más bien el grado en que los estímulos se perciben como desagradables en las experiencias de los niños (Arnold, 1990). El presente estudio se enfocará más en los eventos estresantes neutros.

Tabla 2.

Estresores cotidianos en escolares y durante un proceso de divorcio, según diversos autores

Autor	Lugar	Población	Situaciones estresantes
Yamamoto y Byrnes (1984)	África, Polonia, Australia,	1729 niños de 7 a 15 años	Perder a los padres Perder un año escolar Que los padres se peleen
Davis, Dylak, Whittaker, Marsch y Westhuizen, (1996).	Reino Unido		Que los descubran en un robo o una mentira Ser ridiculizado en el salón
Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Braver, S. L. & Fogas, B. S. (1985)	Arizona	123 niños de 8 a 15 años en proceso de divorcio	Sentir culpa por el divorcio y, peleas físicas entre los padres Que sus familiares hablaran mal de sus padres Que su padre le dijera al niño que no le gusta Que pase tiempo con su mamá Que el padre diga cosas malas de su madre Que el niño tenga que dar su mascota o alguna otra cosa que le guste Que la madre se muestre infeliz.
Band y Weiz (1988)	Semirural Carolina del Norte	73 niños de 6,9 y 12 años de edad	La separación de un amigo, debido a la movilidad de escuela o grupo. Ir al consultorio del doctor y que lo inyecten. Cuando papá, mamá o el maestro están furiosos con ellos. Cuando otro niño le dice cosas ofensivas. Hacer un examen u obtener una calificación de una materia que no le gusta. Accidentes o cuando se lastiman.
Brobeck, Marklund, Haraldsson y Bertsson (2007)	Suecia	29 niños de 11 y 12 años	Llegar tarde a la escuela me estresa No tener suficiente tiempo para hacer algo me estresa Olvidar hacer alguna tarea de la escuela me estresa Cuando me estreso me duele la cabeza Cuando me estreso me duele el estomago No pienso claro cuando me estreso

				Me estresa no poder ayudar a mamá o amigos cuando se estresan Describen el estrés negativo como desagradable y como algo contraproducente Describe el estrés positivo como algo que les ayuda a esforzarse
Pereda, Forns, Kirchner y Muñoz (2009)	Barcelona	168 niños de 7 a 12 años		Con respecto a la naturaleza del problema observaron que el 92% se relacionaba con los otros (le sucedió a alguien cercano al niño), el 51% interpersonal (relación entre él y otros niños), 21% personal (p.e falle en matemáticas). En cuanto al contenido el 43% refirió la muerte o suicidio de un amigo, mascota o familiar; el 35% mencionó salud, accidente de conocidos. 25% refirió agresión psicológica o física.
Lucio, Durán y Heredia (2013)	México	221 Niños de 8 a 12 años		La falta de aceptación familiar, agresión verbal y burla, falta de confianza y respeto, presión escolar, exigencia familiar, regaño y castigo, conflictos familiares y miedos.
Caqueo, et. al (2014)	Chile	685 niños de 9 a 15 años		En cuanto a la naturaleza del problema se observó que los principales estresores se ubicaron en el área personal e interpersonal, con respecto a los contenidos los más frecuentes se vincularon con el rendimiento escolar, salud, victimización, separación de los padres y muerte; los participantes fueron principalmente los propios menores, su núcleo familiar, compañeros del colegio o amigos y miembros de la familia extensa; ocurriendo principalmente en el hogar y escuela.

De acuerdo con lo anterior, se considera que los niños interactúan activamente con su ambiente, que no son receptores pasivos de las fuerzas externas y que la acumulación de sucesos de vida estresantes pueden generar a largo plazo una alteración emocional severa. Se ha encontrado que las áreas que producen mayor estrés en los niños son la familia, la escuela y la salud (Verduzco, Lucio & Durán 2004), con lo cual concuerdan otros autores que han evaluado los estresores cotidianos en la población infantil (Trianes et al. 2009).

Cabe mencionar que el estudio del estrés en preescolares es de suma importancia pues como mencionan Sapienza y Masten (2011) las experiencias tempranas estresantes tienen un efecto importante en los sistemas adaptativos de los infantes, por lo que es importante intervenir a modo de prevención y como medio para fortalecer la resiliencia, un primer paso para ello es identificar los principales sucesos estresantes en la infancia y preescolar.

Principales sucesos estresantes en infancia y preescolar

Las definiciones del estrés en términos de acontecimientos estresantes, ha orientado numerosas investigaciones sobre el estrés en la infancia y adolescencia, particularmente preocupadas por el estudio de una serie de acontecimientos vitales durante la etapa del desarrollo. (Garmezy & Rutter, 1983).

Los sucesos acumulativos y problemas cotidianos incluyen tanto las experiencias normativas de desarrollo (por ejemplo, eventos de la vida, como transición al kínder o la escuela secundaria; molestias tales como ser seleccionado al final dentro de un equipo) así como eventos no normativas (por ejemplo, la muerte de un miembro de la familia) y estresores crónicos (por ejemplo, el hacinamiento excesivo o ruido en un barrio de bajos ingresos (Grant et al. 2006).

Es importante mencionar que los sucesos estresantes varían de acuerdo a la edad, según Sears y Milburn (1990). En la tabla 2 se presentan los principales estresores en los niños escolares, según diversos autores:

Yamamoto et al. (1996) en un estudio que realizaron con 1729 niños de 7 a 15 años, en cinco países diferentes (Reino Unido, Islandia, Sur de Africa, Polonia y Australia) reportaron que los sucesos más desagradables se agrupan en torno a dos cuestiones fundamentales: sentido de seguridad, reflejada por las experiencias que involucran la pérdida de los padres, reprobado un examen, pelear entre los padres y perderse; la otra cuestión gira en torno al sentido de dignidad, que involucran experiencias que denigran, avergüenzan o apenan al niño, por ejemplo reprobado un año escolar, mojar los pantalones en clase, descubrirlos robando algo, recibir un reporte en la clase y no creerles cuando dicen la verdad.

Milgram (1993) propone una descripción de situaciones y experiencias que pueden considerarse como estresantes en la infancia y adolescencia, lo cual no supone que necesariamente tengan que desencadenar reacciones de estrés en todos los sujetos. Estas situaciones, de las más usuales a las menos frecuentes, son las siguientes:

1. Tareas rutinarias de la vida cotidiana que provocan tensión emocional o malestar (p.ej. asistir a la escuela, los estudios).
2. Actividades o transiciones normales del desarrollo, generalmente de larga duración, asociadas a las diferentes etapas evolutivas (p.ej. la adolescencia).
3. Acontecimientos convencionales de corta duración que suelen ser considerados positivos pero que son estresantes (p.ej. logro de alguna meta).
4. Acontecimientos que alteran sin amenazar la vida (p.ej. una lesión leve).
5. Alteraciones familiares graves (p.ej. separación, divorcio).
6. Desgracias familiares (p.ej. fallecimiento de un miembro familiar).
7. Desgracias personales (p.ej. violencia o abuso a cargo de un adulto).
8. Desgracias catastróficas asociadas a desastres naturales, (p.ej. incendios), o a desastres causados por el hombre (p.ej. guerras).

En cuanto a niños preescolares, existe poca investigación; Arnold (1990) refiere que los niños preescolares tienden a presentar un pensamiento mágico el cual puede influir en la vulnerabilidad al estrés ya que pueden llegar a sentir culpa, por ejemplo cuando los padres se divorcian llegan a pensar que ellos son los responsables.

Arnold (1990) menciona que los principales estresores en los preescolares son: el nacimiento de un hermano, separación de los padres, pérdida de algunos padres y violencia.

En la tabla 3 se presentan los principales estresores en los preescolares, según diversas investigaciones:

Tabla 3.*Estresores en preescolares, según diversos autores.*

Autor	Lugar	Población	Situaciones estresantes
Halpern (2004)	New York	58 preescolares de 37 a 73 meses de edad	Situación de reto Conflicto con un compañero Separación de su cuidador Conflicto entre padres e hijos
Cummings y Korus (2009)	EUA	Nacimiento hasta Primera infancia	Estresores fisiológicos son la incomodidad o dolor en el cuerpo, sentirse hambriento, examen físico, cambios en las rutinas, separación materna, ruidos fuertes, luces muy brillantes. Estresores psicológicos como los cambios en el ambiente físico del infante, estar en un ambiente no familiar (doctor u oficina); estresores interpersonales como separación del cuidador.
Frydenberg & Deans (2011a)	Australia	Niños de 4 y 5 años	Separación de uno de los padres Amigos No querer algo Relación con el maestro Que lo molesten Miedos en la noche Tomar una decisión
Frydenberg, Deans & O'Brien (2012)	Australia	Niños de 4 y 5 años	Miedo a ser abandonado, castigado o accidentarse
Richaud e Iglesias (2013)	Argentina	Niños de 4 a 6 años	Accidentes o enfermedades Miedo a la oscuridad, películas, ruidos, fantasmas Sanción por parte de los padres o maestros Conflictos con compañeros

Debido a que existe poca investigación con respecto al tema de estrés cotidiano preescolar en México, se considera relevante comenzar el presente proyecto explorando sobre dicho tema. Lo anterior puede prevenir los efectos que se han estudiado de los sucesos estresantes en preescolar que se abordarán a continuación.

Efectos de los sucesos estresantes en infancia y preescolar

La comprensión del papel de los factores estresantes en la vida de los niños y adolescentes es de gran importancia ya que los modelos del niño y la psicopatología del adolescente reconocen la relevancia potencial del medio ambiente y factores de estrés en la etiología y el mantenimiento de trastornos internalizados y externalizados en niños y adolescentes (Rutter, 1989; Jurin, 2011).

Se han observado efectos a nivel fisiológico en niños que padecen estrés, Quas (2001) realizó una investigación donde midió las respuestas fisiológicas en niños sometidos a estrés,

encontró una activación aguda de estrés de las ramas parasimpáticas y simpáticas del sistema nervioso autónomo y del eje adrenal pituitario hipotalámico HPA. Considera importante tomar en cuenta la edad debido a que la interpretación de las experiencias depende de ésta y pueden afectar las repuestas, para activar el eje HPA. Por su parte Tracy (2006) encontró que el estrés afecta regiones que se encargan de funciones (ejecutivas) complejas como la regulación de la emoción y dificultades en la concentración.

Shonkoff y Garner (2011) refieren la importancia de comprender el aprendizaje y el comportamiento en los primeros años de vida, en su artículo los efectos de la adversidad en la primera infancia y estrés tóxico, refiere una estructura (EBD) ecológica (ambiente físico y social), biológica (adaptaciones y alteraciones fisiológicas) y de desarrollo (aprendizaje, conducta, bienestar físico y mental) para promover la salud y prevención, así también para comprender las relaciones entre circunstancias adversas en la infancia, estrés tóxico, arquitectura cerebral y salud física y mental pobre en la adultez, proponen un nuevo rol para los pediatras al promover el desarrollo e implementación de estrategias basadas en la ciencia para reducir el estrés tóxico en la temprana infancia para reducir problemas complejos y perdurables de la sociedad. Refieren que el estrés en la vida de los niños pequeños es visto como un factor de riesgo en el origen de conductas amenazantes a la salud como respuestas fisiológicas que pueden sentar las bases para enfermedades crónicas relacionadas con el estrés en su vida posterior. Consideran que una respuesta positiva al estrés se refiere a un estado fisiológico que es moderado y breve en magnitud, la noción central del estrés positivo es la disponibilidad del cuidado y responsabilidad del adulto que ayuda al niño a afrontarse con el estresor. Resaltan que los estresores acumulados inducen una carga en todo el funcionamiento del cuerpo, se requiere del afrontamiento para llegar nuevamente a la homeostasis. En niños pequeños se ha asociado el estrés con hipertrofia y sobre actividad en la amígdala y corteza orbitofrontal, mientras que los niveles comparables de adversidad pueden terminar en la pérdida de neuronas y conexiones en el hipocampo y corteza prefrontal, la exposición a estrés crónico y altos niveles de cortisol puede inhibir la neurogenesis en el hipocampo, que juega un rol importante en la codificación de la memoria y otras funciones, además de limitar la habilidad del hipocampo para promover aprendizaje contextual, haciendo más difícil la discriminación de condiciones entre peligro y seguridad, como en el trastorno de estrés

postraumático, estas alteraciones pueden persistir en la adultez y conducir a alguna enfermedad, como enfermedades cardiovasculares, asma y depresión.

Nolen, Seligman y Girus (1992) estudiaron las interrelaciones entre los sucesos de vida negativos en los niños y síntomas depresivos, en niños de nueve a once años de edad, en un estudio longitudinal por cinco años, observando que presentaban más depresión los niños que reportaron más sucesos de vida negativos. Cuando los niños eran más pequeños los sucesos de vida negativos también predecían significativamente la depresión posterior, a mayor edad la depresión disminuyó, dentro de las variables que influyeron en la presencia de mayor depresión estuvieron, más sucesos de vida negativos, estilo explicativo pesimista, los sucesos negativos fueron predictores de la depresión por los cinco años, especialmente sucesos relacionados con la familia como divorcio, muerte de un familiar. La depresión se asoció con sucesos negativos tempranos que pueden establecer un estilo explicativo pesimista, posiblemente debido a que los niños al experimentar sucesos de vida negativos, los cuales perduraban continuaban y los niños percibían que no podía hacer nada, contribuía a un estilo explicativo pesimista, los sucesos de vida negativos resultaron un mayor predictor de la depresión que el estilo explicativo pesimista.

Existen moderadores entre el estrés y psicopatología (Grant & Compas, 2003), como por ejemplo la crianza, pobreza y el sexo. Grant et al. (2003) realizaron un meta análisis con 46 estudios desde 1987 al 2003, para la búsqueda incluyeron las palabras pobreza o nivel socioeconómico bajo o estresor económico y psicopatología (síntomas psicopatológicos, desórdenes psicológicos problemas de salud mental, problemas emocionales o problemas conductuales y niños (o adolescentes), encontraron que la crianza negativa mediaba la relación entre pobreza y síntomas psicológicos en niños y adolescentes, la asociación entre pobreza y crianza negativa fue mayor en niños que en niñas, la asociación entre crianza negativa y síntomas internalizados fue mayor en niñas que en niños, la pobreza se relacionó directamente con síntomas internalizados pero no con externalizados en la muestra general.

Grant et al. (2004) al analizar diferentes estudios sobre estresores en niños y adolescentes encontraron que la exposición previa a estresores incontrolables puede conducir a una angustia

inmediata, lo cual a su vez, conduce a estresores controlables adicionales, lo que a su vez, contribuirá a síntomas psicológicos adicionales.

Trianes et al. (2009) correlacionaron su Inventario Infantil de Estresores cotidianos con problemas de salud, como la ansiedad, a partir de la escala de ansiedad del BASC, esto en niños de 8 a 12 años, encontrando correlaciones significativas, aunque moderadas; se observó una correlación positiva con la ansiedad.

VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTRÉS COTIDIANO

Mestre y Moreno (1992) realizaron un meta análisis sobre estrés en niños y adolescentes, encontrando que en la mayoría de los artículos las variables relacionadas son: patología, afrontamiento, edad-desarrollo, en dicho estudio también refiere que existen pocos estudios realizados en población preescolar.

En estudios como el realizado por Turner y Cole (1994) se puede observar que dentro de las variables que se relacionan con el estrés se encuentran: depresión, edad, estilo de afrontamiento cognitivo. Ellos estudiaron 149 niños de cuarto grado, 131 de sexto grado y 129 de octavo grado, en total fueron 409. Observaron la asociación entre depresión y sucesos de vida negativos, encontraron que el estilo cognitivo y eventos académicos, varían de acuerdo al grado en el que se encuentran los niños, entre los niños de octavo grado, los sucesos negativos académicos se asociaron con depresión en niños que tendían a tener un estilo cognitivo de tipo depresor con respecto a los eventos académicos, así también se relacionan los sucesos negativos sociales con mayor depresión en niños con un estilo cognitivo depresivo ante dichos problemas, en los niños de octavo grado más que en los niños de menor grado. Los eventos deportivos negativos y depresión aumentaban con el grado académico, pero no hubo una interacción entre estos y la depresión. Refieren que lo anterior reafirma su hipótesis de que la transición de la niñez a la adolescencia tardía marca un tiempo durante el cual la evaluación cognitiva comienzan a moderar los efectos del estrés, así también sugieren que en esta transición los modelos cognitivos de la depresión pueden ser más relevantes para los niños mayores. Proponen que en los niños más pequeños las cogniciones son una consecuencia directa de los eventos y retroalimentación que experimenta el niño.

Grant et. al. (2006) realizaron un meta análisis con aproximadamente 500 estudios científicos de la base psychlit y psychinfo que incluyeran las palabras, estrés, psicopatología, niños y adolescentes, desde 1987; encontraron como variables moderadoras las siguientes:

- Edad

Se encontró que la edad es una variable moderadora entre estresores y síntomas en más de 60 estudios. Sin embargo otros resultados son variables.

- Sexo

En 39 de 68 estudios se reporta un efecto moderado del estrés, observando que las niñas tienen mayor probabilidad de responder a los estresores con síntomas internalizantes y los niños tienden a responder con síntomas externalizantes. Examinando esos estudios que incluyen sólo los resultados internalizados y reportan un efecto moderado del efecto del sexo, 18 de 19 reportan una fuerte asociación entre estresores y síntomas en niñas. Cuatro de los seis estudios que incluían sólo los resultados externalizantes y reportaban un efecto moderado por sexo, reportaron una fuerte asociación entre estresores y síntomas en niños. También se encontró que el riesgo de tener resultados negativos en niños y niñas puede variar en función del estresor específico experimentado. Por ejemplo los relacionados con la pobreza, divorcio y abuso (que reportan gran vulnerabilidad para un sexo en específico) encuentran que los chicos se exponen a mayor riesgo. Por otro lado, estudios relacionados con la exposición a la violencia, a desastres y estresores acumulativos (que reportan vulnerabilidad para un sexo en particular) encontraron que las niñas se exponen más al riesgo. Parece ser que la pobreza, divorcio y abuso pueden involucrar exposición elevada a los conflictos, relacionados con la agresión y los resultados externalizantes con los niños que están expuestos al riesgo. Por otro lado las medidas de estresores acumulativos generalmente incluyen una variedad de estresores, incluyendo los que ocurren en una red social, la vulnerabilidad de las mujeres en el cuidado interpersonal puede explicar el riesgo elevado de las niñas para reportar estresores acumulativos.

Vega, Villagrán, Quiroz y Soria (2013) realizaron un estudio con 206 niños y niñas entre 10 y 13 años, sobre estrés y afrontamiento en niños, encontrando que las niñas presentan estrés

moderado y los niños no se encuentran estresados. En cuanto al afrontamiento, no se reportan diferencias por sexo pero sí por nivel de estrés, los niños que no reportan estrés, presentan un menor uso de estrategias, a diferencia de los que reportan estrés. También se reportó relación entre la estrategia de manejo inadecuado centrado en la emoción y depresión.

Compas, Howell, Phares, Williams y Ledoux (1989) en su estudio estrés de niños de padres y síntomas, encontraron que los niños y adolescentes (entre 10 y 14 años) presentaban más estrés que las niñas, también observaron una asociación entre los síntomas psicológicas de los padres y el estrés reportados de los niños y adolescentes, los padres presentaron menores problemas emocionales que las madres, sin embargo el impacto en el estrés reportados de los niños y adolescentes fue mayor cuando se reportaba problemas emocionales en los padres, así también se encontró que una depresión clínica en las madres se asocia con el aumento de perturbaciones en los niños.

Jurin (2011) en un estudio de estrés que realizó con niños y niñas de 10 a 14 años, encontró que los niños reportaban con como suceso más estresante, la pelea entre hermanos que las niñas; por otra parte las niñas mostraban como suceso más estresante su apariencia física que los niños.

Aunque las investigaciones antes mencionadas fueron realizadas en escolares, es importante mencionarlas ya que el estudio de estrés y afrontamiento en preescolares parte de los estudios realizados con niños escolares y adolescentes; por lo que los resultados obtenidos pueden ser un indicador en los resultados que se obtengan con preescolares.

- Características individuales

Se han encontrado factores protectores como la competencia social, competencia académica y nivel intelectual.

Trianes et. al. (2009) trabajaron con 1,094 niños entre 8 y 12 años, encontrando correlaciones positivas entre el estrés, definido desde estresores cotidianos, con el sentido de incapacidad del niño, locus de control externo, así como correlaciones negativas con el estrés cotidiano, confianza en sí mismo y autoestima.

- Nivel socioeconómico

Grant et al. (2003) refieren la asociación entre los estresores asociados a la pobreza y problemas en niños, la cual ha sido corroborada en otros estudios, p.e Duncan, Brooks-Gunn, y Klebanov, (1994), realizaron un estudio longitudinal por cinco años con 568 niños negros y 796 blancos con edades de 0 a 3 años, al inicio del estudio, observando la relación entre la pobreza y el desarrollo del niño, encontraron que los niños presentaban más problemas externalizados que las niñas y que el estatus económico familiar es un predictor de los problemas externalizados e internalizados, más que las otras variables (educación materna, etnicidad, matriarcado); también observaron que los niños negros tenían mayor posibilidad de estar en pobreza.

Grant et al. (2006) refieren que se observan dos modelos principales, la teoría interpersonal (p.e estresores afectan la salud mental de niños y adolescentes a través de la interrupción de interacciones importantes en las relaciones interpersonales), el otro modelo se refiere a la teoría cognitiva (P.e los estresores afectan la salud mental de niños y adolescentes a través del impacto en procesos cognitivos). En cuanto a modelos estudiados en el tema estrés y psicopatología se ha encontrado que el más consistente es el modelo del desarrollo en psicopatología que sugiere que los estresores ejercen su impacto negativo en niños y adolescentes mediante la interrupción relevante en las interacciones de las relaciones interpersonales, como por ejemplo las variables relacionadas con la familia (relación entre padres e hijos, crianza, etc.).

Como se puede observar la mayoría de los meta análisis donde se estudia las variables moderadoras relacionadas con el estrés se han realizado en adultos, niños y adolescentes; existe escasa investigación en preescolares; debido a ello el estudio en niños escolares puede ser una guía para iniciar los estudios con preescolares.

Medición del estrés cotidiano en infantes y preescolares

Se ha evaluado el estrés en niños considerando el auto reporte de los niños, reporte de los padres, de los clínicos y de los maestros, existen diferentes conclusiones respecto a esto, en el caso de Wolchik, Sandler, Braver y Fogas, (1985) quienes consideraron el reporte de los niños, padres y clínicos encontraron que los niños y sus padres diferían en un 16% en cuanto a los sucesos que

consideraban más estresantes en cuanto al divorcio, los clínicos puntuaron aproximadamente un 30% de los eventos como significativamente más estresantes de lo que lo hicieron los niños, consideran que posiblemente los niños minimizan los sucesos estresantes en el divorcio; al existir tal discrepancia entre auto reporte de los niños y el de los adultos, es de suma importancia contar con el propio reporte de los niños, quienes son expertos en sí mismos, en ocasiones los adultos pueden minimizar o maximizar sus emociones y aunque los preescolares no cuentan con capacidades cognitivas para contestar un cuestionario, sí pueden verbalizar sus emociones con entrevistas abiertas o a través de entrevistas que involucren historias o cuestionarios con dibujos, tal como se revisó en el capítulo de desarrollo preescolar.

En cuanto los auto reportes la mayoría de los trabajos de estrés realizados en infantes citan la definición transaccional de Lazarus y Folkman que hace mención a la evaluación cognitiva del individuo, sin embargo pocos investigadores han tomado en cuenta con seriedad el componente de evaluación cognitiva del modelo, de tal forma que pocas medidas de experiencias de estrés en niños y adolescentes incluyen escalas sistemáticas para evaluar la evaluación cognitiva de los estresores (Grant et. al. 2004).

Es importante revisar los diversos cuestionarios de estrés en niños, que pueden ser una guía para la elaboración de cuestionarios gráficos de estrés para preescolares; por tal motivo se presentan a continuación algunos de ellos.

- Existen investigaciones que estudian el estrés por medio de la evaluación que hacen los niños de los sucesos estresantes, preguntando qué tanto les molesta dicha situación, en la mayoría de los casos se utilizan escalas tipo Likert, tal es el caso de Wolchik et. al. (1985), quien utilizó un instrumento de eventos estresantes de divorcio con una escala de 1 al 7.
- Compas et al. (1989) estudiaron el estrés en niños y adolescentes con una escala que contenía una lista de 159 eventos estresantes, donde indicaban si el evento les había ocurrido hace tres meses y cómo lo percibían (- 4 = extremadamente indeseable, 0 = neutral, +4 = extremadamente deseable)
- Turner y Cole (1993) al realizar su estudio sobre la depresión en niños y eventos de vida desagradables, aplicado en un rango de edad de 9 a 15 años, usaron un inventario de eventos ambientales donde ellos señalaban la ocurrencia (0 = no siempre, 1 = Pocas veces y 2 =

frecuentemente), después marcaban qué tan placentero era cada evento en una escala de - 2 a +2, utilizando diferentes caras de gestos que representaban el grado de placer o displacer. Los sucesos se dividían en social, académicos y deportivos que ocurrían usualmente en la escuela.

- Por otra parte Trianes et al. (2009) elaboraron el Inventario de Estresores cotidianos para niños de 8 a 12 años donde obtuvieron los siguientes factores: 12 reactivos en el ámbito de la salud, 12 reactivos en el ámbito de la escuela y 17 reactivos en el ámbito de la familia, los niños debían marcar si la situación les había ocurrido, la puntuación total del cuestionario obtenida mediante la suma de las respuestas afirmativas a los reactivos es indicativa de un alto grado de estrés.
- En la escala infantil de estrés elaborado en México por Lucio, Durán y Heredia (2013) los niños indicaban qué tanto les molesta o preocupa cierta situación específica, p.e que mis hermanos se peleen conmigo, se utilizó una escala tipo likert pictórica (nada, poco, bastante o mucho), donde se representaba con un cilindro la magnitud, la escala está compuesta de 44 reactivos (eventos estresantes) que se agruparon en las dimensiones: falta de aceptación familiar, agresión verbal y burla, falta de confianza y respeto, presión escolar, exigencia familiar, regaño y castigo, conflictos familiares y miedos

En cuanto autoreportes en preescolares, existe poca investigación, Richaud e Iglesias (2013) crearon un instrumento de estrés para preescolares a partir de datos obtenidos en entrevistas exploratorias con los niños, se seleccionaron los estresores que fueron mencionados con mayor frecuencia y se construyeron tres láminas con imágenes (A, B, y C) con escenas protagonizadas por niños y niñas. En la Tabla 4 se especifica el contenido de dichas láminas.

Tabla 4.

Estresores seleccionados para las tarjetas de la prueba Pictórica Abierta

Tarjeta A:	Niño/a que se cae de la bicicleta y se lastima
Categoría:	Estresores relacionados con la salud
Subcategoría:	Accidentes o enfermedad propios
Tarjeta B:	Niño/a con miedo
Categoría:	Estresores relacionados con temores- miedos
Subcategoría:	Miedo a la oscuridad, películas, cuentos, ruidos, animales, fantasmas
Tarjeta C:	Niño/a que es reprendido por su padre
Categoría:	Estresores familiares
Subcategoría:	Sanciones por parte de los padres

Sin embargo, no siempre lo que es amenazante para un niño lo es para otro. Por lo tanto, con el fin de asegurarse de que la situación que aparecía en la lámina resultaba un estresor para el niño que respondía, se le solicitó que indicara si lo que allí sucedía le parecía feo o no.

La consigna, entonces, constaba de tres partes:

- a) ¿Me podés contar qué le pasa a este/a nene/a?
- b) Esto que le pasa a este nene/a ¿te parece que es más o menos feo, bastante feo o muy feo? Cuando se les hacía esta pregunta se presentaba al mismo tiempo una tarjeta con tres círculos ordenados de menor a mayor, que indicaban pictóricamente la dimensión en que el niño percibía lo feo de la situación.
- c) Si vos fueras este nene ... o Cuando te pasa esto ... Por ejemplo, te lastimás ¿Qué hacés después? ¿Qué hacés para sentirte mejor? ¿Qué hacés para resolver el problema ?

En todos los casos cada situación aparecía descrita en una tarjeta, donde el protagonista era un varón o una mujer, según correspondiera. Si quien respondía era una niña, se le daba la tarjeta cuya protagonista era una niña, y, si quien respondía era un niño, se le entregaba la tarjeta cuyo protagonista era un niño. En la figura 2 se ejemplifica la lámina A.

Figura 2. Ejemplo de lámina A. Niño que se cae de la bicicleta y se lastima.



Nota: Dibujo utilizado en cuestionario de estrés en preescolares Richaud e Iglesias (2013)

Grant et. al. (2004) refieren que otra técnica utilizada han sido las entrevistas que proporcionan índices relativamente objetivos del grado de la amenaza que está asociada a los eventos estresantes y condiciones en la vida de los niños y adolescentes, las entrevistas son usadas para generar una lista de eventos estresantes que han sido encontradas y las condiciones alrededor de estos eventos. Consideran que las entrevistas con niños y adolescentes debería ser el primer paso para evaluar el estrés, esto también con niños preescolares (Frydenberg & Deans, 2011a). Así también mencionan que los instrumentos que se han desarrollado alrededor de los sucesos estresantes en ocasiones confunden el estresor con síntomas de psicopatología, por ejemplo peleas o conflictos con otros puede estar incluido en síntomas de una conducta antisocial, otro problema observado es la pérdida de estandarización de medidas de estresores para niños y adolescentes. Los autores consideran que la estandarización de medidas, la generación de información normativa en la ocurrencia de estresores y el desarrollo de la taxonomía de estresores se recomienda como el próximo paso en la investigación relacionada con la medición del estrés. El desarrollo de una taxonomía podría ser una labor intensiva y el grado de amenaza poseído por experiencias particulares que pueden variar alrededor del desarrollo, es aconsejable centrarse inicialmente en un periodo de desarrollo, para ello serían necesario entrevistas estructuradas para la evaluación de los estresores, de éstas se podrían agrupar los estresores en categorías específicas como (familia, escuela, social) o categorizar dependiendo las características de los eventos (p.e eventos que involucran pérdida, violencia o rechazo).

Grant et al. (2003) señalan que el primer paso para desarrollar una taxonomía de estresores y poder medir el estrés es una clasificación de los eventos o circunstancias como “amenazas objetivas de la salud o bienestar” en niños y adolescentes, el método más prometedor es realizar entrevistas estructuradas para evaluar la experiencia de los estresores en niños y adolescentes. El siguiente paso sería administrar las listas de verificación a una muestra grande de niños y adolescentes y sus familias, seguidos de un análisis para determinar el estrés de cada informante

Grant et. al. (2006) consideran que el método más útil para evaluar las experiencias estresantes en los niños son las listas de verificación, éstas son consistentes con la conceptualización objetiva de estresores ambientales, estas listas contienen una muestra de reactivos seleccionados por los investigadores de los eventos estresantes representativos en la vida

del niño, los autores antes mencionados desarrollaron una lista de verificación donde se incluía preguntas sobre el grado en que un evento específico o circunstancias eran percibidas como desgastantes o excedían sus recursos. Es importante mencionar que algunas investigaciones indican que el proceso de evaluación cognitiva ante estresores, vista desde el modelo de indefensión aprendida que sostiene que las expectativas sobre acontecimientos futuros están estrechamente relacionados con la explicación de acontecimientos pasados; es todavía bajo en la infancia temprana; conforme los niños van creciendo y sus capacidades cognitivas incrementan, su estilo explicativo comienza a ser más estable (Nolen et al. 1992; Turner & Cole, 1994). El efecto de los estresores ocurre independientemente de los procesos de evaluación durante algunos periodos de la infancia.

Considerando que en México no existen instrumentos que evalúen el estrés cotidiano en preescolares desde su propia perspectiva, se pretende realizarlo, partiendo de una fase exploratoria donde se identifique el estrés cotidiano en los niños en sus diferentes áreas (familiar, escolar, social); lo anterior contribuye al estudio del estrés cotidiano específicamente en preescolares, campo en el que la información aún es limitada.

Capítulo 3. Afrontamiento

Con el fin de evitar alteraciones en los niños debido a la acumulación y percepción de los sucesos de vida estresantes, se han estudiado algunos factores protectores contra el estrés en niños como estilos de afrontamiento positivos, el uso de recursos de afrontamiento adecuados pueden ser factores importantes que influyen en el desarrollo y crecimiento positivo de un individuo (Compas, 1987b). Se considera que las respuestas adaptativas de afrontamiento pueden reducir algunas experiencias estresantes, por el contrario patrones de afrontamiento negativos pueden exacerbar el estrés y contribuir a largo plazo en resultados negativos, desencadenando en psicopatología. Es por ello la importancia de la revisión del constructo en el presente trabajo. (Compas et al. 1993).

Concepto de afrontamiento

Lazarus y Folkman (1984) establecieron una correspondencia entre estrés y afrontamiento, la cual definen como *“esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”* (p. 164).

Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding y Wadsworth (2001) definen el afrontamiento como un esfuerzo consciente y volitivo para regular la emoción, cognición, conducta, fisiología y el ambiente en respuesta a eventos estresantes o circunstancias, mencionan que el afrontamiento se refiere a un solo conjunto de procesos auto regulatorios.

Eisenberg, Fabes y Guthrie (1997) ven el afrontamiento como un proceso que involucra la regulación de la conducta y emoción en un conjunto de contextos, ante situaciones estresantes. Distinguen tres aspectos de auto regulación: "los intentos de regular directamente la emoción (por ejemplo, el afrontamiento centrado en la emoción), los intentos de regular la situación (por ejemplo, el afrontamiento centrado en el problema, incluyendo el pensamiento acerca de cómo hacerlo), y los intentos de regular el comportamiento (regulación de la conducta)

Skinner, (1999) define al afrontamiento como la forma en la que las personas movilizan, guían, manejan, energizan y dirigen su conducta, emoción y orientación.

Beutler y Moss (2003) refieren dos puntos de vista del afrontamiento: “el afrontamiento como respuesta” que define el afrontamiento como habilidades emocionales, conductuales y cognitivas, se considera que es un patrón específico por el cual las percepciones, emociones y conductas del individuo se preparan para adaptarse y cambiar. Otra visión más estrecha es la de “estilo de afrontamiento” y representa un estilo más observable pero general de interacción, en este uso, el afrontamiento es una variable de rasgo, se asemeja a otras cualidades de la personalidad y describe disposiciones para responder de cierta manera.

Frydenberg (2004) refiere que la evaluación de la situación y la evaluación de los resultados al aplicar cierta estrategia, determinan qué estrategias serán parte de nuestro repertorio individual de afrontamiento. Define el afrontamiento como pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria (Frydenberg, 2008).

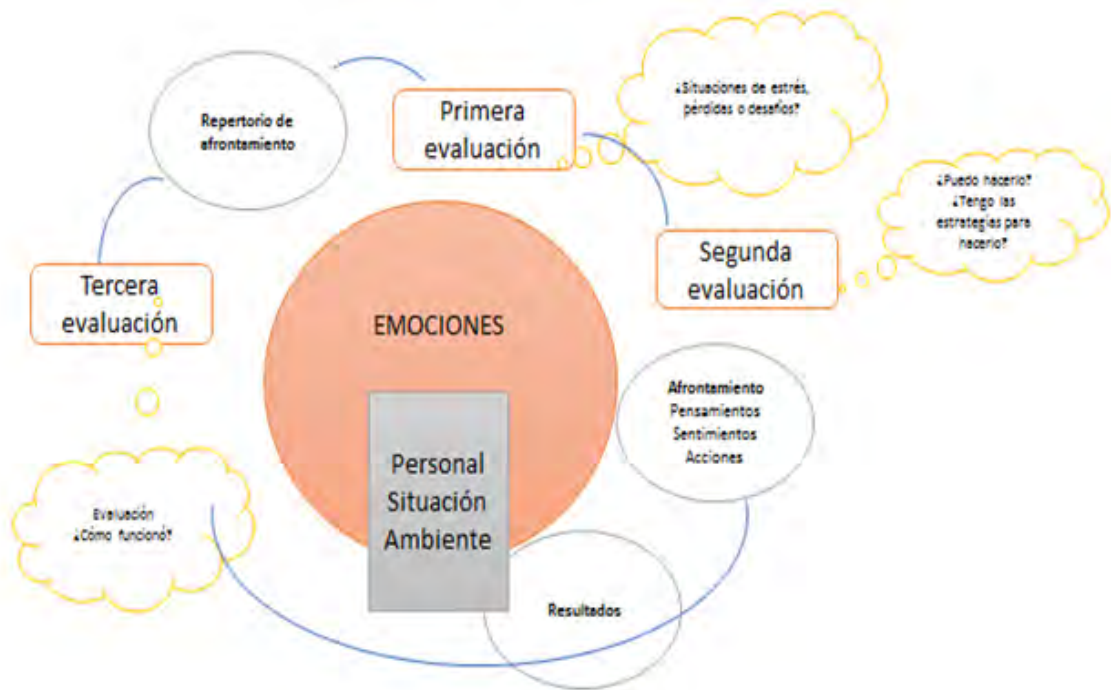
Frydemberg (2017) retoma el modelo de Lazarus y Folkman, refiriendo que en el afrontamiento se realiza una primera evaluación donde se evalúa si una situación es de amenaza ; daño / pérdida (qué ha ocurrido) (es decir, cómo podemos aprender u obtener confianza de esta experiencia). La persona examina si tiene los recursos (tanto internos como externos) para hacer frente a la situación (evaluación secundaria) y posteriormente evalúa si la estrategia funcionó (evaluación terciaria). La interacción compleja entre las personas y sus entornos hace que las acciones de evaluación y afrontamiento se vean afectadas por el medio ambiente y la forma en que uno se las arregla, lo que a su vez afecta el medio ambiente. Las emociones contribuyen a la dinámica y, a su vez, se ven afectadas por lo que sucede entre las personas y su entorno (figura 3).

Cheng (2003) resalta la importancia de los procesos cognitivos y motivación en el estudio del afrontamiento.

Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) conceptualizan el afrontamiento en un modelo de proceso dual que incorpora las reacciones al estrés y la acción de regulación. El afrontamiento se centra en cómo los múltiples subsistemas regulatorios trabajan juntos para tratar con el estrés.

Skinner y Zimmer-Gembeck (2009) refieren que el afrontamiento es parte de un proceso iterativo de adaptación al estrés, y esto refleja y contribuye al desarrollo de salud mental y física. Trabajan con un modelo que especifica tres niveles: afrontamiento como un proceso episódico (el afrontamiento es organizado en episodios que se despliegan en el tiempo, reclutado en respuesta a las demandas ambientales y es formada por la evaluación del individuo de esas demandas y de los recursos sociales e individuales disponibles en la situación), afrontamiento como un proceso adaptativo (visto como parte de un proceso adaptativo a través del cual la adversidad tiene efectos largos en el desarrollo, las consecuencias de afrontamiento no están limitadas a la resolución de episodios estresantes, pero devengarán en el funcionamiento, salud y sobrevivencia de los individuos, relaciones y grupos) y afrontamiento como un proceso interaccional (afrontamiento como un constructo organizacional, capturando las interacciones entre la conducta, emoción, atención, cognición y motivación sobre el estrés y construyendo lo que es sabido del estrés en las especies en general, fisiología y temperamento).

Figura 3. Teoría de la Evaluación del Afrontamiento



Nota: Tomado de (Frydenberg, 2017)

En cuanto al afrontamiento en niños Trianes (1990) menciona que las habilidades de afrontamiento del niño pueden diferir de la de los adultos, debido a que los niños por causa de un menor desarrollo cognitivo, afectivo y social, tendrán un repertorio limitado de estrategias de afrontamiento.

Para Garnezy y Rutter (1983) los patrones de afrontamiento se desarrollan desde la infancia, debido a que es una etapa en la que se aprende a tener control sobre el ambiente. De igual forma, se comienza a analizar qué tan efectivas son dichas respuestas de afrontamiento ante eventos estresantes.

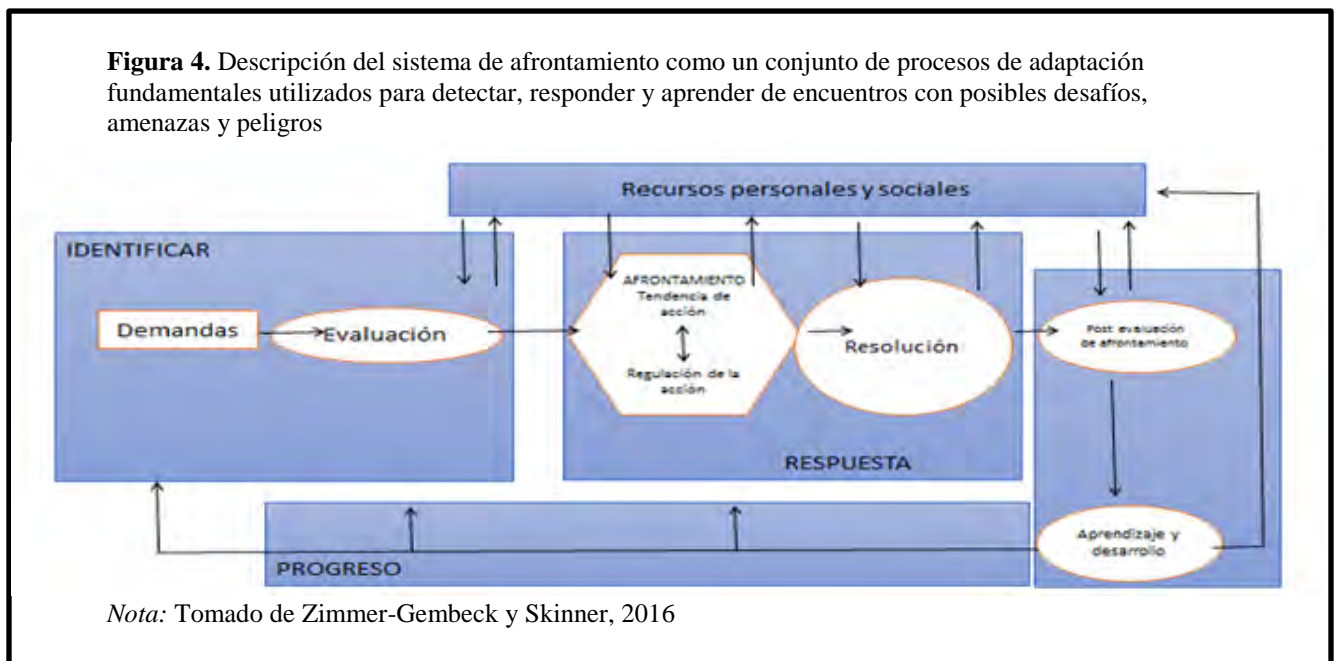
Estudios del cerebro del niño y desarrollo cognitivo han proporcionado evidencia en el uso de la evaluación cognitiva que involucra el afrontamiento, en niños pequeños. Mientras que las respuestas ante el estrés en el nacimiento son consideradas como reflejos y automáticas, alrededor de la semana 8 a la 12, estas respuestas del recién nacido son menos frecuentes, a medida que se desarrolla el cerebro. Hay evidencia de que los infantes a los 7 meses, ya desarrollaron funciones cognitivas avanzadas de la corteza prefrontal y otras regiones del cerebro. Una de las habilidades cognitivas críticas de esta edad importante para el estudio de estrés y afrontamiento es la recuperación de los esquemas de eventos pasados, habilidades de memoria de trabajo. Es decir, los recién nacidos están biológicamente preparados para percibir y crear representaciones del mundo. Con el aumento de las experiencias, los niños comienzan a desarrollar expectativas del mundo, objetos y personas. Por lo tanto, los bebés desarrollan esquemas, o representaciones mentales organizadas de sus experiencias sobre el mundo, personas y eventos. Alrededor de los siete meses de edad, los infantes pueden acceder a este esquema, que mantienen en su memoria de trabajo (memoria a corto plazo que almacena temporalmente y retiene información). La implicación de esto es que los infantes son capaces de evaluar las nuevas situaciones en relación con sus experiencias y esquemas. Si esta nueva información no puede ser asimilada en estos esquemas y se encuentran en situaciones desconocidas o interacciones que violan sus expectativas muestran respuestas de miedo, evitación o llanto. Por lo tanto, la investigación sobre el cerebro infantil y el desarrollo cognitivo sugiere que los bebés a partir de alrededor de 7 meses poseen las capacidades cognitivas para evaluar eventos como estresante. (Cummings & Kouros, 2009).

Cummings y Korus (2009) refieren que en cuanto al estudio del afrontamiento en la primera infancia y niñez, existen temas en común:

- El afrontamiento visto como un proceso complejo, multidimensional, que incluye un amplio rango de respuestas que ocurren cognitivamente, emocionalmente, conductualmente, fisiológicamente y socialmente. Se ve influenciado por el temperamento y el ambiente (disponibilidad de los padres).
- No es un proceso estático, el infante no responde de la misma forma a los diferentes estímulos estresantes.
- El afrontamiento es un proceso de desarrollo que cambia según la edad y dependiendo de las habilidades cognitivas y socioemocionales del individuo.

Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) definen el afrontamiento en ¿Cómo las personas interactúan en el presente con problemas reales y dificultades diarias?, dichos autores refieren tres perspectivas de afrontamiento, relacionadas con resiliencia y psicopatología:

- Perspectiva transaccional: básicamente como se van constituyendo las diferencias individuales en las evaluaciones, y maneras de lidiar con las emociones que generan las demandas estresantes. Es importante no sólo atender la intensidad y cronicidad de los eventos estresantes sino también tomar en cuenta la evaluación individual de estrés, respuestas de afrontamiento, sus sentimientos de eficacia y recusos personales y sociales
- Perspectiva de desarrollo normativo: afrontamiento como un conjunto de procesos básicos que se reorganizan con la edad; se basa en la proposición de que el afrontamiento es un proceso adaptativo funcional que tiene un valor de evolución que permite a las personas detectar, manejar y aprender potencialmente de los desafíos a los que nos enfrentamos. Dicha perspectiva se considera importante dentro de dicho proyecto al trabajar con una etapa específica del desarrollo (preescolares) (Fig 4)



- Perspectiva de sistemas de desarrollo: trabaja en las diferencias individuales, se centra en tres factores, las diferencias al experimentar estrés y la neurofisiología regulatoria,

especialmente en el trabajo sobre el temperamento; historias diferenciadas en las relaciones de cuidado relacionadas con los procesos regulatorios del estrés (apego y crianza) y exposición diferenciada a eventos de vida estresantes (especialmente los que se originan en la familia) que pueden socavar o abrumar el desarrollo de sistemas de afrontamiento.

En el presente trabajo se retoma la Teoría del Afrontamiento que refiere Frydenberg (2017) desde el modelo de Lazarus y Folkman donde en el afrontamiento se realiza una primera evaluación (qué ha ocurrido) (es decir, cómo podemos aprender u obtener confianza de esta experiencia). La persona examina si tiene los recursos (tanto internos como externos) para hacer frente a la situación (evaluación secundaria) y posteriormente evalúa si la estrategia funcionó (evaluación terciaria). Al mismo tiempo se trabajó desde la perspectiva de desarrollo normativo: afrontamiento como un conjunto de procesos de adaptación básicos que se reorganizan con la edad, debido a ello se procede a estudiar la relevancia del afrontamiento y los tipos de afrontamiento durante infancia y preescolar.

Relevancia del estudio de afrontamiento en la infancia

Frydenberg (2017) refiere que la teoría de afrontamiento ha dominado la literatura por cuatro décadas siendo de interés cómo los humanos se adaptan y manejan las tensiones que se van presentando conforme van creciendo.

Es importante estudiar las habilidades de afrontamiento debido a que son consideradas un elemento influyente en la promoción de desarrollo en la infancia y adolescencia ya que las estrategias de afrontamiento utilizadas por escolares en una situación específica se relacionan con una mayor o menor adaptación y grado de bienestar psicológico (Cappa, Begle, Conger, Dumas & Conger, 2011). Se infiere que lo mismo ocurre en la edad preescolar, Pang, Frydenberg y Deans (2015) realizaron un estudio con niños preescolares, donde encontraron relación entre la ansiedad y los tipos de afrontamiento, a mayor ansiedad, mayor uso de estrategias de expresión emocional negativa (p.e llorar) y a menor ansiedad, se observaba un mayor uso de estrategias de afrontamiento positivas (p.e hablar con amigos).

Frydenberg (2017) concluye que el estudio del afrontamiento es importante por su asociación con la autorregulación, así como su vínculo con la salud y bienestar, además de ser un mediador y moderador del impacto de estrés en el funcionamiento presente y futuro.

Por ejemplo se ha demostrado qué estrategias improductivas o desadaptativas se asocian a desajuste emocional, incluyendo síntomas de ansiedad y depresión (Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe & Novin, 2010). Por lo tanto los mecanismos de afrontamiento son importantes en la génesis de la resiliencia, como lo menciona Rutter (2007).

Yeo, Frydenberg, Northam y Deans, (2014), en un estudio que realizaron con el reporte de los padres de preescolares sobre estrategias de afrontamiento y ansiedad, observaron que los niveles de ansiedad bajos de los niños se asociaban con estrategias de afrontamiento positivo, mientras que los niños con altos niveles de ansiedad utilizaban menos estrategias de afrontamiento positivas, así también cuando se reportaban altos niveles de ansiedad utilizaban más estrategias de expresión emocional- afrontamiento negativo, los niños usaban más dicha estrategia en situaciones controlables que en situaciones con bajo control, es decir contrario a los adultos los preescolares en general usaban más el afrontamiento negativo en situaciones más controlables y usaban afrontamiento positivo en situaciones controlables.

Otro punto relevante en el estudio de afrontamiento es lo referido por Frydenberg (2004), quién menciona que la medida del constructo de afrontamiento y la investigación alrededor de esta ha permitido desarrollar programas para enseñar a las personas jóvenes y niños como afrontar una situación. Uno de esos programas “Lo mejor del afrontamiento” se ha desarrollado y evaluado en varias escuelas de Australia e Italia. Las implicaciones de usar un lenguaje de afrontamiento en contextos educacionales proporcionan un mecanismo promisorio para equipar a los niños a tratar con los conflictos y dificultades que se presenten en sus vidas dentro y afuera de la escuela. Lo anterior también puede ayudar a favorecer la resiliencia y disminuir problemas desarrollados en la infancia que pueden perdurar y magnificarse en la adultez.

Categorías de afrontamiento y su asociación con el estrés y la adaptación psicológica

Categorías de afrontamiento

En cuanto a los tipos de afrontamiento Band y Weisz (1988) refieren dos categorías de afrontamiento, el clasificado en afrontamiento centrado en el problema (tratando de controlar o modificar el origen del problema) y el afrontamiento centrado en la emoción (tratando de manejar o reducir la angustia emocional). En otra categoría se distingue el afrontamiento primario del secundario, control primario (afrontamiento dirigido a influir en las condiciones objetivas o eventos) y control secundario (afrontamiento orientado a maximizar las condiciones favorables que se presentan para reducir o minimizar el estrés) y abandono de control cuando no hacen nada. Los autores también consideraron el modelo centrado en el problema y la emoción, obtuvieron las siguientes estrategias dentro del control primario:

- Solución directa del problema: esfuerzos para cambiar las circunstancias estresantes de una forma inmediata (p.e estudiar para mejorar las calificaciones, decirle al otro que no me moleste)
- Centrado en el llanto: llorar para producir una asistencia instrumental de otros (p.e llorar para que el padre intervenga cuando el niño está siendo molestado o herido por otro)
- Centrado en la agresión: esfuerzos por resolver los problemas a través de la agresión física o verbal (p.e golpear a un niño que se está burlando)
- Centrado en la evitación: esfuerzos por evitar la situación (permanecer lejos de los niños que lo molestan)

Otras cinco estrategias se clasificaron como control secundario:

- Apoyo social o espiritual: esfuerzos por disminuir el estrés a través de apoyo social o espiritual) p.e orando o diciendo el problema a un amigo o padres, con la finalidad de que den soporte.
- Llanto centrado en la emoción: llorar con el fin de que se liberen los sentimientos negativos
- Agresión centrada en la emoción: agresión verbal o física para liberar los sentimientos reprimidos (p.e patear una pared después de ser avergonzado)
- Evitación cognitiva: los esfuerzos para evitar pensar en la situación estresante (p.e ver televisión)

- Cognición pura: esfuerzos para reducir el estrés a través de la fantasía o cambio en la forma de pensar (p.e el soñar despierto, esperar lo mejor, decirse a sí mismo que no era una mala calificación, después de todo).

Finalmente en la categoría abandono de control: no hacer nada, no hacer ningún esfuerzo para tratar con la situación estresante o reducir el impacto.

Rothbaum, Weisz y Snyder (1982) distinguen tres categorías para la población infantil:

□ Afrontamiento de control directo (o estrategias de control primario): se refiere a los intentos propositivos que un infante realiza con la finalidad de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos. Por ejemplo: estudiar mucho para sacar mejores calificaciones.

□ Afrontamiento de control indirecto (o estrategias de control secundario): Se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas adultas significativas para resolver el problema. Por ejemplo: pedir que le compren algo que tiene que regresar a un compañero de clase.

□ Afrontamiento de abandono de control: en cuanto a esta categoría, el infante percibe una situación como incontrolable. Es la ausencia de meta u objetivo de afrontamiento. Por ejemplo: irse a la calle, dormirse o esconderse en el cuarto ante la situación estresante.

Ayers (1991) clasificaron las estrategias de afrontamiento en 11 estilos, a partir de entrevistas que realizaron a 57 niños que habían sufrido la muerte de uno de sus padres o el divorcio de sus padres, a través de una entrevista semi estructurada se preguntaba sobre las estrategias de afrontamiento que utilizaron. Clasificaron las respuestas en los siguientes estilos de afrontamiento:

- Toma de decisiones cognitiva
- Solución directa del problema
- Comprensión del problema
- Reestructuración cognitiva positiva
- Expresión de sentimientos
- Descarga de emociones a través de la actividad física
- Acciones de evitación

- Evitación cognitiva
- Apoyo centrado en la emoción
- Apoyo centrado en el problema

Posteriormente Ayers (1991) agrupó los 11 estilos en cinco, refiriendo un modelo de cinco factores:

- Centrado en el problema
- Centrado en la emoción
- Distracción
- Evitación
- Búsqueda de apoyo

Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth (2001) realizaron un estudio para revisar el progreso y temas de estudio del afrontamiento ante el estrés durante la infancia y adolescencia, encontrando que los subtipos de afrontamiento se han dividido en centrado en el problema vs centrado en la emoción, primario vs secundario control y aproximación vs abandono de control. Otras dimensiones que han sido usadas con menos frecuencia incluyen centrado en sí mismo y centrado en el exterior, cognitivo y conductual, además de activo. El afrontamiento centrado en el problema se ha definido como respuestas de búsqueda de información, generar una posible solución, y tomar acción para cambiar las circunstancias que están creando estrés. El afrontamiento centrado en la emoción involucra respuestas como expresión de la emoción, búsqueda de consuelo y apoyo en otros, además de tratar de evitar la fuente de estrés. Hay discusión en cuanto a la categoría centrado en la emoción pues puede verse incluida en la categoría centrado en el problema, por ejemplo si un niño se siente triste porque se enojó con su compañero y se dirige a éste, calma la emoción y soluciona el problema. Control primario se refiere al intento directo de solucionar el problema o a regular directamente la emoción (p.e expresión regulatoria emocional). El control de afrontamiento secundario involucra los esfuerzos para adaptarse al ambiente y puede incluir la aceptación o reestructuración cognitiva. Otro subtipo es el afrontamiento asimilativo, que es paralelo con el control primario y el afrontamiento acomodativo que es paralelo con el afrontamiento secundario. Afrontamiento de conexión incluye respuestas que son orientadas hacia la fuente de estrés o hacia las emociones o pensamientos (p.e solución de

problemas o búsqueda de apoyo social); el tipo de afrontamiento de desconexión se refiere a la respuesta que está orientada a alejarse de la fuente de estrés, a la emoción o pensamiento. Aunque la dimensión de conexión desconexión se relaciona con la dimensión de acercamiento y evitación, la distinción entre la conexión y desconexión es amplia, en la que la evitación representa solo una forma en la que el individuo puede desconectarse. Las respuestas como la distracción también involucran la desconexión pero no la evitación.

Es importante mencionar que Cheng (2003) considera que el tipo de afrontamiento centrado en el problema es más efectivo en situaciones estresantes controlables, mientras que el afrontamiento centrado en la emoción es más efectivo en situaciones estresantes que no se pueden controlar.

Morales, Trianes y Miranda (2012) refieren que existe un consenso para aceptar que existe un amplio factor relativo a las estrategias de afrontamiento que se denomina producción o acercamiento al problema que implica que el niño o niña se mueve para resolver el problema directamente o buscando ayuda así como también existe un amplio consenso en torno al factor improductivo o disfuncional, el cual agrupa otros afrontamientos menos efectivos o inadaptativos tales como escapar de la situación, evadirse, agredir o emitir una respuesta emocional.

En cuanto a los estilos de afrontamiento Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) refieren que se han considerado muchas formas de afrontamiento como: solución de problemas, búsqueda de apoyo, escape, rumiación, reestructuración positiva, distracción, negociación, acción directa, aislamiento social e impotencia.

Frydenberg (2004) refiere 18 estrategias de afrontamiento en el cuestionario de afrontamiento para adolescentes realizado en Australia, agrupadas en tres dimensiones, solución del problema, acudir a otros y afrontamiento no productivo:

- Búsqueda de apoyo social: representado por los reactivos que indican una inclinación para compartir el problema con otros (p.e hablar a otra persona para que nos ayude)

- Centrarse en la solución del problema: enfrentar el problema sistemáticamente aprendiendo de este y tomando en cuenta los diferentes puntos de vista y opiniones (p.e trabajar en la solución del problema con lo mejor de mis habilidades)
- Trabajar duro: que describe el compromiso, la ambición (lograr)
- Preocuparse: caracterizada por los reactivos que indican una preocupación acerca del futuro en términos generales o más específicamente con la felicidad en el futuro (p.e preocuparse de lo que está pasando)
- Involucrarse con amigos cercanos: involucrarse en particular en relaciones íntimas (p.e gastar más tiempo con los niños/niñas - amigos)
- Búsqueda de pertenencia: cuidado y preocupación de la relación con otros en general y más específicamente, preocupación con lo que otros piensan (p.e mejorar mi relación con otros).
- Pensamiento ilusorio: caracterizada por los reactivos basados en el deseo y anticipación de resultados positivos (p.e desear lo mejor).
- Acción social: permitir a los otros conocer lo que nos preocupa, escribiendo peticiones o actividades en organizaciones como reuniones o rally (p.e disfrutar con personas que tienen la misma preocupación)
- Reducción de la tensión: caracterizado por los reactivos que reflejan enunciados referentes a hacer lo que consideran mejor para ellos que les relaje de la tensión (p.e hacerme sentir mejor tomando alcohol, cigarros u otras drogas).
- No afrontar: consiste en reactivos que reflejan la inhabilidad individual para tratar con el problema y el desarrollo de síntomas psicósomáticos (p.e no tengo forma de tratar con la situación)
- Ignorar el problema: caracterizado por reactivos que reflejan un bloqueo consciente del problema y aceptación que nos les permite tratar con el (p.e ignorar el problema)
- Auto culparse: indica que un individuo se vea sí mismo como el responsable (p.e aceptar que soy el responsable del problema)
- Guardarlo para sí mismo: por ejemplo guardar lo que siento para mi mismo
- Búsqueda de apoyo espiritual: rezar o creer en la asistencia de un líder espiritual
- Centrarse en lo positivo: centrarse en lo positivo de la situación, verse a sí mismos como afortunados

- Búsqueda de ayuda profesional: discutir el problema con personas calificadas para ello
- Búsqueda de diversiones relajantes: escuchar música, leer un libro, ver televisión.
- Recreación física: hacer deporte u algo saludable.

Richaud (2006) define el afrontamiento disfuncional como aquellas estrategias que no disminuyen o hacen desaparecer la amenaza, tales como evitación cognitiva (estrategia centrada en la evaluación), búsqueda de gratificaciones alternativas (estrategia centrada en el problema), paralización y descontrol emocional (estrategias centradas en la emoción), aunque es necesario recordar que no hay estrategias definitivamente funcionales o disfuncionales, ya que algunas de ellas que han resultado efectivas en un contexto determinado pueden no ser apropiadas en otro (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997). En cuanto a las estrategias funcionales refiere que en general se consideran adecuadas para resolver el problema y hacer desaparecer la amenaza, tales como análisis lógico (estrategia centrada en la evaluación), reestructuración cognitiva (centrada en la evaluación), búsqueda de apoyo (centrada en el problema) y acción sobre el problema (centrada en el problema).

Frydenberg (2017) define el afrontamiento productivo como las estrategias que generalmente ayudan a tratar con el problema (p.e solución de problema, búsqueda de apoyo social, recreación física), mientras que las estrategias no productivas parecen en gran medida poco útiles para lidiar con el estrés (p.e autoculparse, preocuparse), la autora concuerda con lo mencionado anteriormente en cuanto a que el afrontamiento no puede ser clasificado de forma universal como adaptativo y desadaptativo sin considerar factores personales, situacionales y de contexto por lo que las estrategias de afrontamiento deben ser categorizadas e interpretadas con precaución.

Skinner, Edge, Altman y Sherwood, H. (2003) refieren que hay una falta de consenso acerca de las categorías de afrontamiento, lo que se ha observado a través de la comparación de diversos estudios relacionados con las estrategias de afrontamiento, los autores revisaron estudios de hace veinte años acerca del afrontamiento. Los autores concluyen que para categorizar las estrategias se debe utilizar el factorial confirmatorio más que el análisis factorial exploratorio y la clasificación racional. Dentro de las categorías de orden superior refieren que las tres distinciones más comunes son: solución del problema enfocado en la emoción vs solución de problema enfocado en el

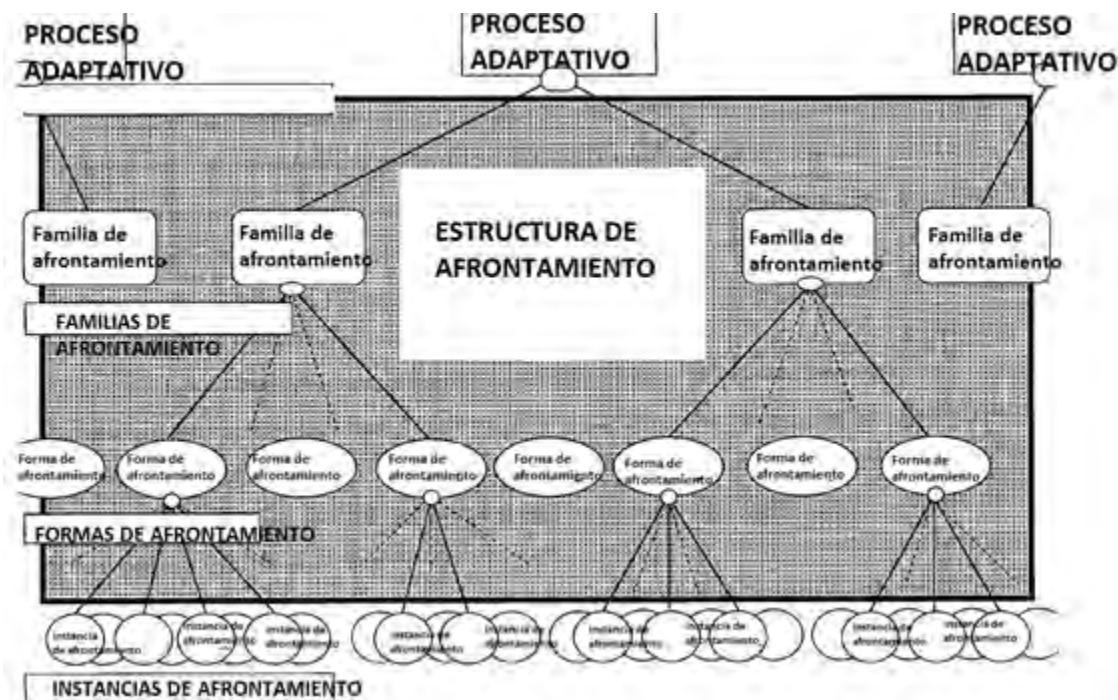
problema, aproximación vs evitación y cognitivo vs conductual), los autores recomiendan sistemas jerárquicos referentes a los tipos de acción (por ejemplo búsqueda de proximidad, acomodación). Identificaron 13 posibles familias básicas de orden superior de afrontamiento, las cuales pueden variar de acuerdo a la etapa de desarrollo del individuo:

- Solución del problema
- Búsqueda de apoyo
- Escape
- Distracción
- Reestructuración cognitiva
- Rumiación
- Desamparo
- Aislamiento social
- Regulación emocional
- Búsqueda de información
- Negociación
- Oposición
- Delegar

Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) resaltan que cada familia de orden superior representa un conjunto funcionalmente homogéneo de formas de afrontamiento que sirve para el mismo tipo de funciones adaptativas, por ejemplo solución de problemas considera de formas de afrontamiento cuyo objetivo es cambiar la situación estresante para armonizar la motivación del individuo e incluye acciones instrumentales, planeación y esfuerzo. Skinner et al. (2003) consideran que para el estudio del afrontamiento desde un punto de vista jerárquico (Figura 3), se deben tomar en cuenta dos aproximaciones, la inductiva y la deductiva. La aproximación inductiva clasifica las instancias del afrontamiento en categorías de primer orden utilizando el análisis factorial exploratorio o la clasificación racional donde se colocan juntos los reactivos que comparten características comunes y separar aquellos que difieren. La otra aproximación es la deductiva donde se va de lo general a lo particular, se toman categorías de segundo orden (p.e estilos que incluyen la categoría de aproximación) para organizar múltiples categorías de primer orden (p.e

solución de problemas), el cual a su vez incluye las instancias. También consideran importante los procesos adaptativos que median entre el estrés y sus efectos a largo plazo en la salud, sugieren que las mejores categorías de orden superior son los tipos de acción. Proponen combinar las aproximaciones inductiva y deductiva para generar un sistema jerárquico de categorías multidimensionales de orden superior, que se puede probar usando análisis confirmatorios jerárquicos. Argumentan que la mejor forma de clasificar las categorías de orden superior o segundo orden es por medio de los tipos de acción, por ejemplo búsqueda de solución de problemas, acomodación).

Figura 5. Conceptualización jerárquica de la estructura del afrontamiento. La figura indica que no hay un número fijo de procesos adaptativos, familias de afrontamiento, formas de afrontamiento o instancias de afrontamiento



Nota: Tomado de Skinner, E. Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2). P. 218

Cabe señalar que existen numerosos estudios que encuentran asociación entre la utilización de estrategias de afrontamiento improductivo disfuncionales y el sufrimiento de psicopatología e inadaptación socioemocional en niños y adolescentes (Seiffge-Krenke, et al., 2010). En un estudio realizado en España por Trianes y Morales (2010), el objetivo principal fue estudiar la relación entre el empleo de estrategias de afrontamiento, ajuste psicológico y manifestación de comportamientos desadaptados observaron que en cuanto al afrontamiento el estrés cotidiano infantil, produce correlaciones positivas con factores de afrontamiento improductivo y disfuncional y negativas con estrategias de afrontamiento productivo y funcional. Al mismo tiempo, se encontró que el empleo de estrategias de afrontamiento improductivo, en niños, se asocia a mayor vulnerabilidad al estrés cotidiano, el alumnado vulnerable puede sufrir desajustes clínicos, tiende a emplear afrontamiento improductivo en situaciones de estrés relacionado con acciones médicas, malas notas y problemas con los pares. También puede emplear evitación al enfrentarse a problemas interpersonales relacionados con la familia, con las notas y con los pares. También encontraron que no tener un afrontamiento hábil de los problemas familiares, escolares, médicos o entre iguales, tiene un efecto en el desajuste escolar. Al mismo tiempo se encontró una vía de prevención y disminución de riesgos en la infancia en la enseñanza de estrategias de afrontamiento productiva y funcional, ante los problemas familiares, escolares, de los iguales y en relación con actos médicos. Además es importante señalar que Verduzco, Lucio y Durán (2004) en un estudio realizado en México con niños de cuarto, quinto y sexto de primaria han encontrado que el afrontamiento directo aumenta con una autoestima alta, y disminuyen el Indirecto y el Abandono de Control.

Coincidiendo con lo anterior, Compas, Connor-Smith y Jaser (2004) refieren que el estrés y el afrontamiento juegan un papel importante en la relación entre temperamento y depresión, las características temperamentales pueden estar relacionadas con la depresión a través de sus efectos en respuestas automáticas y controladas frente al estrés. Diferentes aspectos de temperamento pueden facilitar algunos tipos de afrontamiento e impedir otras. Por ejemplo, niños con alto control atencional pueden tener mejor disposición a usar respuestas de afrontamiento que involucran cambio de atención, como aquellas involucradas en tareas distractoras para reducir el distress emocional. Niños con alta afectividad negativa pueden tener mayor dificultad en los esfuerzos de afrontamiento para modular el arousal emocional (p.e la expresión regulada de la emoción). Las

características mentales son puestas en acción sobre condiciones sobresalientes de riesgo, específicamente, sobre condiciones de estrés. Las características mentales pueden interactuar con respuestas automáticas y controladas al estrés en su asociación con la depresión. La misma respuesta de afrontamiento puede afectar la depresión diferencialmente como una función de las diferencias individuales en el temperamento. La reformulación cognitiva de una situación para centrarse en sus aspectos positivos puede tener efectos beneficiosos en un niño que es alto en el afecto positivo, pero puede ser relativamente ineficaz en un niño que es bajo en este rasgo. Las respuestas de afrontamiento pueden estar dirigidas a la regulación temperamental de respuestas al estrés basadas en respuestas automáticas. Es decir, algunos esfuerzos de afrontamiento pueden ser destinados a gestionar el propio temperamento bajo tensión, en particular, el nivel de emocionalidad negativa. En cuanto a los tipos de afrontamiento y adaptación psicológica, Compas et. al (2001) refieren que la evidencia de más de 60 estudios sugiere que la forma en que los niños y adolescentes afrontan el estrés se correlaciona con el ajuste psicológico y síntomas de síndromes de psicopatología internalizantes y externalizantes. El afrontamiento centrado en el problema y conexión se ha asociado con un mejor bienestar, mientras que el afrontamiento centrado en la emoción y desconexión se ha asociado con un pobre ajuste.

En México Vega et al. (2013) realizaron un estudio con niños de 10 a 13 años encontrando que a mayor estrés, había más uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas, además a mayor estrés había más depresión y a mayor uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas más depresión, las correlaciones positivas fueron bajas entre las subescalas de afrontamiento adecuadas e inadecuadas, estrés y depresión, la subescala de manejo inadecuado centrado a la emoción relaciona tanto con el estrés como con la depresión. En otro estudio con niños mexicanos de 8 a 11 años se encontró que los niños mayores de 10 años de edad utilizan con mayor frecuencia el enojo y la oposición, lo cual podría estar relacionado con que aún no han alcanzado un nivel adecuado de regulación emocional, desafortunadamente estos resultados también pueden relacionarse con el contexto de violencia en el que viven estos niños; con respecto a las estrategias de evitación y distracción, los niños menores son quienes puntuaron más alto. (Lucio, Durán & Hernández, 2015).

Morales y Trianes (2010) en un estudio realizado con niños de 9 a 12 años concluyen que las distintas situaciones o problemas llevan al niño o niña a emplear distintas estrategias de

afrontamiento dependiendo de las características de la situación. Se deduce que el estrés no guarda relación con un patrón determinado de afrontamiento en la situación estresante de afrontar problemas entre los padres. Se asocia en cambio a afrontamiento improductivo y evitación en situaciones que no se prestan a una acción directa por parte del niño o niña mientras que correlaciona con bajas habilidades de solución de problemas en los conflictos con iguales. Es evidente que las estrategias de afrontamiento llamadas improductivas o disfuncionales presentan en estos y otros datos una fuerte asociación con psicopatología e inadaptación, encontrándose al mismo tiempo una vía de prevención y disminución de riesgos en la infancia en la enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas y funcionales ante los problemas familiares, escolares, de los iguales y en relación con actos médicos. Es importante mencionar que Compas (1987b) encontró que la evitación es más adaptativa para estresores no controlables, como procedimientos médicos invasivos, lo cual concuerda con un meta análisis de 26 estudios de afrontamiento en niños con cáncer, donde no se confirma la hipótesis de que los pacientes pediátricos con cáncer quienes emplean una estrategia centrada en la emoción presenten un mejor ajuste psicológico y físico que los que emplean el de evitación. Sorprendentemente los niños que usan un afrontamiento centrado en el problema experimentan un peor ajuste. Los niños que se centran en el problema pueden estar abrumados por la información y decisiones que acompaña su enfermedad, la enfermedad puede ser percibida como incontrolable haciendo así los intentos de afrontamiento centrado en el problema inútil. (Aldridge & Roesch, 2006).

Es importante mencionar que la forma en que los niños afrontan el estrés puede variar ampliamente, dependiendo del contexto, las respuestas de afrontamiento pueden cambiar a lo largo del tiempo en respuesta a un contexto específico. (Cummings & Kouros, 2009). Aunque se han identificado diferentes estilos de afrontamiento en la adolescencia y adultez en los preescolares es difícil hablar de un estilo establecido debido a que se encuentran en una etapa de desarrollo y aprendizaje, por lo que su estilo aún no se ha consolidado, posteriormente retomaremos los estudios realizados específicamente con preescolares donde se distinguen de tres a cuatro estrategias principales que utilizan, antes de esto se abordan algunas variables que influyen en el afrontamiento y el desarrollo del afrontamiento desde las primeras etapas de la vida.

Afrontamiento, edad, sexo, temperamento y respuestas de cuidadores

Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) refieren que el afrontamiento podría comenzar con reacciones al estrés gobernadas por los reflejos, posteriormente son complementadas por un esquema de acción coordinada, los cuidadores llevan a cabo acciones de afrontamiento basadas en las intenciones expresadas de los infantes (co-regulación interpersonal). Durante la niñez temprana y edad preescolar, el afrontamiento se incrementa utilizando acciones directas, incluyendo esas que incluyen la participación de compañeros, esta podría ser la edad en la que acciones de afrontamiento aparecen (intra personal - autorregulación). Durante la infancia, el afrontamiento cognitivo se solidifica. En la adolescencia se añade el significado del afrontamiento meta cognitivo en el que el adolescente es capaz de regular sus acciones de afrontamiento basadas en preocupaciones futuras.

En la tabla 5 se describe el posible desarrollo de habilidades de afrontamiento (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009):

Tabla 5

Posible desarrollo de habilidades de afrontamiento (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009):

Edades aproximadas	Naturaleza de afrontamiento	Rol social	Naturaleza de la regulación
Nacimiento a los 18 meses	Reflejos a un esquema coordinado de acción	Llevar a cabo acciones basadas en la expresión de intenciones de los infantes	Corregulación interpersonal
2 a 5 años	Afrontamiento usando acciones voluntarias directas	Disponibles para una ayuda directa y participación	Auto regulación intrapersonal
Edad de los 6 a 9 años	Afrontamiento usando un significado cognitivo	Cooperar y dar soporte a los esfuerzos de afrontamiento del niño	Auto regulación coordinada
Edad de los 10 a los 12 años de edad	Afrontamiento usando significado meta cognitivo	Recordatorio del afrontamiento	Auto regulación pro activa
14 a 16 años de edad	Afrontamiento basado en valores personales	Afrontamiento suplementario, de apoyo	Auto regulación identificada
18 a 22 años	Afrontamiento basado en metas a largo plazo	Monitoreo	Auto regulación integrada

Posteriormente Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) refieren las formas en las que afrontan los niños, de acuerdo a su edad y cada tipo de familia (Tabla 6)

Tabla. 6
Ejemplos del desarrollo gradual de las familias de afrontamiento

Periodo de edad	Resolución de problemas	Reconfort	Distracción	Escape	Búsqueda de información
Nacimiento a los 18 meses	Esfuerzo Práctica Repeticón	Apelaciones al cuidador Búsqueda de proximidad Auto-calmarse Físicamente (por ejemplo, la succión, acariciarse)	Contemplar objetos Distráído por el cuidador	Mirada de aversión Dar señal al cuidador	Referencia social Observación
2 a 5 años	Acciones instrumentales	Auto-confort con comportamientos (por ejemplo, obtener una manta) Busca la comodidad	Distracción conductual (hacer otra cosa)	Abandonar la situación (retirada conductual)	Solicitar información
Edad de los 6 a 9 años	Armar estrategia Reparar Entender	Autoconfort a través de mensajes verbales tranquilizantes	Distracción cognitiva (pensar en algo más)	Evitación mental	Aprender de las experiencias de los otros Comparación social
Edad de los 10 a los 14 años de edad	Planear, Aprendizaje auto regulado (estudiar, ensayo)	Pensar acerca de las situaciones futuras positivas	Planear actividades distractoras	Evitar la situación	Buscar información (p.e. leer).
14 a 22 años de edad	Prevención, coordinación de múltiples actividades	Mayor perspectiva Comparación social	Meditación, guía, relajación	Decidir en qué situaciones participar	Integración de la información para recursos múltiples

Band y Weisz (1988) observaron que el principal efecto de la edad se encontró en la solución directa del problema en la situación médica, y en la situación de fallas en la escuela; las medias de grupo indicaron a mayor edad un incremento en la proporción de respuestas de solución del problema. En la situación médica se observó que con la edad declinaba el afrontamiento centrado en la evitación. Observaron que los niños de seis y siete años tendían a utilizar más las estrategias de control primario como gritar para evitar un golpe, así como estrategias secundarias

como la distracción, siendo adaptativa para su edad. El afrontamiento de control secundario tiende a aumentar con la edad, refieren que lo anterior puede deberse al desarrollo cognitivo del niño o a su dificultad por describir verbalmente las estrategias de control secundario, lo cual se asocia a lo encontrado por Weisz, Yeates, Robertson, y Beckham (1982), en relación a la contingencia ilusoria en los niños preescolares, se observó que el reconocimiento de la no contingencia es difícil antes de los mediados o finales de primaria, los niños preescolares son más susceptibles a la contingencia ilusoria, esto posiblemente asociado a su etapa egocéntrica en la que se encuentran.

Band y Weisz (1990) encontraron que la relación entre el estilo de afrontamiento y ajuste fue diferente, en algunos aspectos, en los niños con operaciones formales que aquellos que no alcanzan las operaciones formales.

Ha existido dificultad para desarrollar un estudio sobre los tipos de afrontamiento en las diversas etapas del desarrollo. Sin embargo Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) analizaron diferentes estudios, encontrando lo siguiente:

- Búsqueda de apoyo: es una de las estrategias más utilizadas en todas las edades, aunque depende de la edad el recurso del apoyo, en los primeros años de vida, los niños pequeños recurren a las figuras de apego, en la adolescencia buscan el apoyo de pares.
- Solución de problemas: los patrones en la diferencia de edad dependen de si la escala se centra en acciones instrumentales para cambiar la situación más que en formas complejas de solucionar el problema, para los niños pequeños alguna combinación que incluya ayuda o búsqueda de soporte de los adultos. En la infancia y adolescencia se incluye el trabajar con otros para tratar con el problema. Formas más avanzadas cognitivamente que las acciones instrumentales, como planear, hacer una lista, reflexionar, emergen en la adolescencia y temprana adultez.
- Distracción: la distracción conductual incrementa de los 6 años y en la adolescencia temprana
- Escape: los patrones de desarrollo dependen si el afrontamiento fue evaluado como respuesta a un estresor específico o de forma general, controlable o incontrolable.

Entre los niños preescolares, los tipos de afrontamiento son diferentes, debido a que primero buscan el apoyo de cuidadores o recurren a actividades conductuales para distraerse a sí mismos, conforme entran a las escuelas las estrategias son diferentes, se suman estrategias más cognitivas en la solución de problemas y tácticas de distracción. Los patrones de desarrollo en la búsqueda de apoyo incrementan entendiendo la especificidad del contexto en comparación con niños pequeños, los niños más grandes y adolescentes son más selectivos en sus recursos de apoyo dentro de las diferentes situaciones estresantes. También es importante mencionar que el desarrollo del afrontamiento es afectado por cambios en la fisiología, percepción, memoria, cognición, lenguaje, emoción, auto percepción, motivación, comparación social y relaciones sociales (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Kopp (2009b) resalta el desarrollo del afrontamiento centrado en la emoción en la edad preescolar, en el que los padres juegan un rol muy importante ya que las demandas de los padres se pueden ver como una clase importante de estresores normativos para los niños, similares a los desafíos sociales que contienen el potencial de conflictos interpersonales. Además, las respuestas de los niños se pueden ver como formas de afrontamiento centrado en la emoción que implican un equilibrio entre uno mismo y otro que típicamente se expresa mediante la aceptación relativa de lo que hacen y lo que no hacen, respuestas antagónicas absolutas de los padres, el afrontamiento centrado en la emoción representa un proceso de adaptación continuo que se deriva en gran medida de la inmediatez de evitar conflictos recurrentes emocionales entre los objetivos de socialización de los padres frente a los auto-relacionados, alrededor de los cuatro años el niño comprende que los otros tienen sus propias ideas y preferencias, perciben que las reglas de los padres no se deben a la pérdida de amor, van cambiando de la oposición a la acomodación.

Skinner y Zimmer-Gembeck (2016) refieren que durante el segundo año de vida, los infantes desarrollan capacidades de representación que son aplicadas a miles de episodios de afrontamiento en donde han participado los cuidadores, dando lugar a un sistema de evaluación explícito. Este sistema crea un regulador psicológico integrado por sistemas neuropsicológicos y de involucramiento social que también proporciona una base para interpretaciones realistas y explícitas balanceadas positivamente de experiencias estresantes y desafíos. Las habilidades del lenguaje emergente de los niños pequeños proporcionan maneras tanto de comunicarse como de desarrollar una comprensión implícita de emociones diferenciadas, objetivos, conocimientos,

problemas, causas y estrategias. Mediante estas interacciones sociales, comunicativas y físicas, los niños llegan a integrar sus experiencias internas con sus evaluaciones explícitas, expresiones y comunicaciones acerca del estrés y afrontamiento. Estas capacidades recién descubiertas ayudan a transformar la intencionalidad sensoriomotora de la infancia en la agencia autoconsciente del niño pequeño, cambiando el centro de gravedad para el afrontamiento hacia los sistemas atencionales, motivacionales y emocionales integrados y hacia un agente autónomo cada vez más reflexivo. En términos de consecuencias para afrontar, esta transición parece crear intenciones más duraderas (por ejemplo, más activa, afrontamiento orientado a la acción y persistencia) y nuevas fuentes de conflicto (pe la experiencia de emociones negativas estresantes autoconscientes y conflictos que son intrapersonales e interpersonales). Las estrategias de los niños pequeños para la regulación de la emoción y solución de problemas comienza a parecerse a los prototipos de las familias propuestas por Skinner. Este desarrollo sucesivamente se reorganiza en los sistemas de afrontamiento transformando el sistema previo de corregulación diádica en un sistema de cooperación tríadico, donde los infantes y sus cuidadores comienzan a trabajar juntos para tratar con el tercer participante en el sistema de afrontamiento nombrado el problema compartido presentado por el estresor. Aunque la transición puede ser algo desigual, sobre el tiempo comienza a ser recíproca concentrado en las emociones y problemas de los cuidadores, formando una relación caracterizada por una orientación mutua responsable. La calidad de la relación promueve la voluntad de los niños para cooperar con el cuidador al tratar con los conflictos y problemas, creando una base motivacional para el desarrollo del sistema de afrontamiento y aprender como trabajar con otros voluntaria y compasivamente.

Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) refieren el desarrollo del afrontamiento en las diferentes etapas de edad, considerando la perspectiva de desarrollo normativo:

- De 0 a 24 meses: Afrontamiento implícito- El cuidador responde al estrés del recién nacido, interpreta y cambia la situación para que ésta disminuya. En los primeros días de vida los bebés solo aprenden a enfrentarse al estrés usando mecanismos descritos por condiciones operantes y asociativas. Una relación segura con el cuidador va acompañada del desarrollo de estrategias generales de afrontamiento sobre los primeros meses de vida, llamado búsqueda de proximidad. Las estrategias de la regulación de la emoción también

mejora al final del segundo año de vida, después del segundo año de vida hay mejoría en centrar la atención, respuesta inhibitoria y regulación de la emoción.

- De 1 a 4 años: Basada en una historia de experiencias con afrontamiento sensitivo interpersonal y la construcción de modelos de trabajo de seguridad interna, los niños comienzan a tolerar altos niveles de estrés, mostrando ecuanimidad y paciencia. El cuidado de los adultos ayuda al niño a identificar y diferenciar las emociones así como sus causas y examina las estrategias que le pueden ayudar a tolerarlas: la autorregulación voluntaria es producto del desarrollo neurológico y cognitivo. Previamente los conflictos son resueltos de una forma automática, conforme se incrementa la memoria, atención, mejora la conciencia de sus propias metas e intenciones, son capaces de representar las fuentes de regulación. Las funciones ejecutivas permiten al niño mediar sus conflictos internamente.
- De los 5 a los 7 años: Una mayor reorganización en los sistemas de afrontamiento toma lugar, el niño comienza a internalizar el significado mental de la regulación y lentamente comienza a regular sus acciones utilizando una conciencia reflexiva. Esta revolución cognitiva permite al niño tener un amplio repertorio de afrontamiento porque le permite al niño reconstruir y desplegar formas de afrontamiento que ha utilizado con anterioridad. Durante la infancia media, el repertorio mental de afrontamiento aún no está diferenciado pero sí coordinado e integrado por repertorios previos de acción y estrategias interpersonales y automáticas. Una tarea es aprender sobre la flexibilidad de las estrategias considerando la severidad del estresor, desafíos internos y la efectividad de llevar a cabo cierta estrategia. Los niños necesitan practicar las estrategias, presentarán aciertos y errores con los que aprenderán a tolerar y beneficiarse de las emociones negativas que generan los errores, es importante ver los fallos constructivamente; asumir la responsabilidad de los errores y repararlos; en esta fase es muy importante las reacciones de los adultos ante las fallas y aciertos de los niños.
- Adolescencia: La maduración de la estructura cerebral les permite tener una evaluación más precisa de la situación y respuestas sofisticadas de afrontamiento. Los adolescentes comienzan a diferenciar y a ser flexibles en cuanto al tipo de apoyo que solicitan: búsqueda de pares, amigos maestros, u otros adultos. Los patrones sociales juegan un papel crucial en el desarrollo de sus sistemas adaptativos de afrontamiento.

Sexo

En cuanto a sexo Morales et. al. (2012) realizaron un estudio con niños y niñas entre 9 y 12 años encontrando que las niñas presentan un uso más elevado de todas las estrategias de afrontamiento centrado en el problema: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva. Para la estrategia indiferencia (afrontamiento improductivo) también encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Esta estrategia es más empleada por las niñas de 9 años, aunque su empleo es mayor por los niños del resto de las edades (10, 11 y 12 años). Asimismo para la estrategia de afrontamiento improductivo conducta agresiva la puntuación media es mayor para los niños. También encontraron que a menor edad mayor es el empleo de la estrategia reservarse el problema en ambos sexos. Refieren que la variable sexo también produce diferencias significativas en el uso de las estrategias actitud positiva, comunicar el problema a otros y búsqueda de información y guía en las que las niñas obtienen mayor puntuación.

Verduzo (2004), en un estudio realizado en México con 573 niños, hombres y mujeres de 4°, 5° y 6° de primaria en escuelas públicas y privadas, ubicadas en distintos puntos cardinales de la Ciudad de México en las delegaciones Venustiano Carranza, Alvaro Obregón, Gustavo A. Madero y Cuajimalpa. El 46.5% de la población estuvo constituido por mujeres y el 55.5% por hombres. Encontró que las categorías donde las niñas obtienen un puntaje mayor son:

- 1) Solución del problema a través de una acción directa personal
- 2) No me importa
- 3) Solución del problema sometiéndose, obedeciendo
- 4) Ignorar la situación
- 5) Responder previamente con emociones que generan estados de ánimo negativos
- 6) Solución el problema hablando con las personas.

Las categorías donde los hombres obtienen un puntaje mayor son:

- 1) No hago nada
- 2) No hay respuesta
- 3) Realizar una acción para distraerse del problema
- 4) Responder con una agresión activa

Eshenbeck, Kohlmann y Lohaus, (2007) estudiaron los tipos de afrontamiento en 1990 niños y adolescentes, observando que las niñas presentaron calificaciones más altas en búsqueda de soporte social y solución de problemas, mientras que los niños utilizan más la evitación.

Lucio, Durán y Hernández (2015) en un estudio con niños mexicanos de 8 a 11 años encontraron que los niños utilizaban más la auto agresión, oposición, distracción y evitación, mientras que las niñas presentan con mayor frecuencia la autocrítica, búsqueda de soporte social, tristeza y miedo.

En un estudio que realizaron Pang et. al. (2015) con niños preescolares, encontraron que no hubo un efecto de interacción de género y ansiedad en las estrategias de afrontamiento que utilizaron niños y niñas, no hubo diferencias en los niveles de ansiedad o la utilización de las diferentes tipos de afrontamiento en cuanto al género.

Temperamento

El temperamento afecta las respuestas al estrés, por ejemplo niños con un control atencional alto están más disponibles a utilizar habilidades de afrontamiento que incluyan distracción o desplazar su atención. Los infantes con alta emocionalidad negativa pueden tener una tendencia a sentirse ansiosos o amenazados; por lo tanto, pueden ser más propensos a encontrar eventos situaciones de estrés, ser menos receptivos a estrategias calmantes, y les resulta más difícil poner en práctica las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones en comparación con los bebés con alta emocionalidad positiva. Los infantes con inhibición en la conducta tienden a utilizar la evitación, o aislamiento, a diferencia de los niños no inhibidos que tienden a utilizar la aproximación. (Cummings & Kouros, 2009)

Respuestas de los cuidadores

Cummings y Kouros, (2009) refieren que las respuestas al estrés de los padres es una de las formas importantes en que los niños aprenden a afrontar el estrés. Específicamente la sensibilidad materna y capacidad de la madre para responder a las necesidades del niño es importante para desarrollar un apego seguro que permite al niño afrontarse al estrés. Cuando los padres atienden

los signos de estrés de los infantes y los tranquilizan, le ayudan a aprender cómo afrontar y regularse a sí mismos durante situaciones de estrés.

Medición de afrontamiento en la infancia

Antes de revisar las diferentes formas en que se ha evaluado el afrontamiento es importante mencionar que Ayers (1991) hace una distinción entre la evaluación del afrontamiento disposicional contra situacional, el primero se refiere a los instrumentos que evalúan las estrategias de afrontamiento, donde le preguntan al niño o adolescente qué estrategias utiliza normalmente cuando tiene un problema (sin especificar cuál); en la evaluación situacional se le pregunta sobre las estrategias que utiliza en una situación estresante específica. Considera que ambas tienen sus ventajas, la evaluación del afrontamiento disposicional tiene la ventaja de producir descripciones parsimoniosas de las relaciones que pudieran existir entre los diferentes estilos de afrontamiento y el niño y su adaptación. La evaluación situacional tiene la ventaja de permitir una investigación micro analítica de los procesos de afrontamiento con sucesos estresantes específicos. Una ventaja adicional de la evaluación disposicional es que las conclusiones relativas a este tipo de evaluación podrían generalizarse a un mayor número de situaciones estresantes y otros contextos en donde ocurren situaciones estresantes similares; su desventaja es que comparada con una evaluación situacional es más difícil investigar la influencia que tienen diferentes características de la situación en la selección particular de las estrategias de afrontamiento de la persona. En el presente estudio se evaluará el afrontamiento disposicional.

Compas, et. al. (2001) refieren cuatro aproximaciones que se han usado para evaluar las formas en que los niños y adolescentes afrontan el estrés: auto reporte, cuestionarios, entrevistas semi estructuradas, observaciones de conducta y de menor grado los reportes de otras figuras significativas (padres, maestros y pares).

A continuación se mencionan algunos de los autoreportes para medir afrontamiento en niños escolares:

El Kidcope (Spirito, Stark y Williams, 1988) es un cuestionario, desarrollado en Estados Unidos, de afrontamiento para niños (8 a 12 años de edad), que considera 10 estrategias de

afrontamiento (distracción, aislamiento, reestructuración cognitiva, autocrítica, culpar a los demás, resolución de problemas, regulación emocional, ilusión, apoyo social y resignación). Los menores deben relatar el acontecimiento más estresante al que han tenido que hacer frente y contestar a 15 ítems indicando el uso (sí/no) y la eficacia percibida (nada, un poco, mucho) de la estrategia de afrontamiento correspondiente.

Otro instrumento, es el de Estrategias Situacionales de Afrontamiento en Niños y en Niñas ESAN, desarrollado en España (Morales & Trianes 2010): este instrumento de autoinforme, revisa estrategias de afrontamiento suscitadas ante cuatro problemas, relacionados con el contexto familiar, la salud, las tareas escolares, y las relaciones sociales en niños de 9 a 12 años de edad. Estas estrategias fueron obtenidas de forma empírica ya que, en un estudio previo, con una muestra de 966 sujetos, las respuestas emitidas ante problemas abiertos fueron categorizadas por dos observadores obteniéndose una correlación media adecuada ($r = .67$) y diez estrategias de afrontamiento, constituyendo los diez ítems que se anidan en cada uno de los cuatro problemas hipotéticos. La versión final del ESAN consta de 40 reactivos, repartidos equitativamente en 4 situaciones problema, con un formato de respuesta en 5 escalones. La respuesta se refiere a los últimos 12 meses. Existe, para cada problema, la posibilidad de emitir una respuesta abierta describiendo una estrategia que no se encuentra entre las ofrecidas.

Posteriormente se realizó la Escala de Afrontamiento en Niños, EAN (Morales, Trianes, Blanca et al. 2012), para evaluar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los escolares, se utiliza el inventario EAN que recoge estrategias de afrontamiento seleccionadas por expertos como representativas del área del afrontamiento infantil. Este instrumento de auto informe verifica las estrategias de afrontamiento suscitadas ante cuatro problemas, relacionado con el contexto familiar, la salud, las tareas escolares, y las relaciones sociales en niños de 9 a 12 años de edad. Consta de 35 ítems con un formato de respuesta en escala tipo Likert de tres opciones (nunca, algunas veces y muy frecuentemente), que evalúa estrategias de afrontamiento diferentes, distinguiendo dos factores generales: afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo. El afrontamiento centrado en el problema está formado por las siguientes estrategias: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva; y el factor afrontamiento improductivo incluye estas estrategias: indiferencia,

conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual.

En México, Verduzco (2004) en su estudio relacionado con el estrés y afrontamiento en niños de 8 a 12 años, desarrolló un cuestionario de afrontamiento, relacionado con preguntas abiertas asociadas al afrontamiento sobre situaciones específicas de estrés, dentro de las categorías de respuesta, encontró:

- Solución del problema a través de la acción directa personal
- No hago nada
- No hay respuesta
- Realizar una acción para distraerse del problema
- No me importa
- Solución del problema, sometiéndose, obedeciendo
- Ignorar la situación, no hacer caso
- Responder pasivamente con emociones que generan estados de ánimo negativos.
- Aislarse
- Responder con una agresión activa
- Solución el problema hablando con las personas.

Lucio, Durán y Godinez (2016) realizaron un estudio de las estrategias de afrontamiento en niños de 8 a 11 años de edad, utilizando la Escala Infantil de Afrontamiento (EIA), el cual desarrollaron a partir de un estudio cualitativo, dónde se le preguntó a los niños sobre las estrategias de afrontamiento que utilizaban, así también de la teoría. Al realizar los análisis correspondientes del Inventario, obtuvieron cuatro factores principales: 1) afrontamiento disfuncional, 2) afrontamiento funcional 3) afrontamiento centrado en la emoción, 4) afrontamiento evitativo o distracción

La entrevista ha sido otro de los métodos para evaluar el afrontamiento infantil, en un estudio que realizaron Band y Weisz (1988) sobre afrontamiento en niños, entrevistaron a niños de 6-, 9-, y 12 años de edad, donde se les pedía que describieran sus esfuerzos para afrontar diversas

situaciones estresantes comunes, clasificaron las respuestas en control primario y secundario. Cabe señalar que para establecer el rapport, el entrevistador comenzaba hablando de algo divertido que sucedía a los niños de su edad, posteriormente se le preguntaba sobre algunos sucesos que lo hicieran sentir mal, infeliz o con miedo, después se preguntaba ¿Qué haces cuando tú te sientes mal, infeliz o con miedo?. Se consideraron seis estresores que ha reportado la literatura como más estresantes en la infancia y para cada situación, se le preguntaba al niño “dime, ¿qué haces y piensas cuando _____ te ocurre?” .

Weisz, McCabe y Dennig (1994) estudiaron el afrontamiento en niños de 5 a 12 años con leucemia, a través de entrevistas, se observó que los niños tendían a no utilizar un tipo de afrontamiento primario, prefieren utilizar un control secundario, el cual se asoció con un ajuste más favorable.

Frydenberg (2017) refiere la escala de afrontamiento para niños revisada (CCS-R) que es un reporte para los padres sobre las estrategias que utilizan sus hijos, consiste de 29 reactivos y puede ser usado como medida general o como específico, se le pide a los padres que reporten qué tan frecuente sus hijos utilizan las 29 estrategias en una escala likert de tres puntos (nunca, algunas veces, muchas veces), 129 padres de preescolares cuyas edades oscilaban de los 48 a los 60 meses lo respondieron. En cuanto a su forma específica las mismas estrategias fueron presentadas para dos situaciones: algo que no les gustara y separación de los padres, se obtuvo el factorial por componentes principales, obteniendo tres factores, el primero referido al afrontamiento positivo (compuesto de 13 reactivos con un alfa de cronbach de .87, el segundo factor referido a afrontamiento negativo de expresivo emocional, que se conformó de ocho reactivos con un alfa de cronbach de .73 y el último factor compuesto de cinco reactivos relacionado con afrontamiento negativo de inhibición emocional, con un alfa de cronbach de .66.

Afrontamiento en niños preescolares

Antes de mencionar los diferentes estudios relacionados con el afrontamiento en preescolares, es importante diferenciarlo del de los adultos, autores como Amirkhan y Auyeung, (2007), refieren algunas diferencias (Tabla 7):

Tabla 7*Diferencias entre adultos y preescolares en el afrontamiento*

Madurez biológica	Madurez cognitiva	Madurez emocional	Contexto social	Tipo de estresor	Control de la situación
Los adultos tienen mayor flexibilidad que les permite formas de afrontamiento menos rígidas	Los adultos presentan un nivel de funcionamiento de madurez mayor, que les permite analizar a detalle el problema	Los niños pequeños tienen pocas opciones para descargar sus emociones en respuesta al estrés debido a su inmadurez emocional	Los niños pequeños recurren más a los padres o pares, esto disminuye con el aumento de la edad.	Las situaciones estresantes en los niños pequeños son muy diferentes a los adultos	Los niños pequeños están sujetos a la autoridad de los padres

También es importante considerar las habilidades que requieren los preescolares para poder afrontar. Skinner y Zimmer-Gembeck (2016) refieren tres principales cambios importantes en el desarrollo del afrontamiento en la primera infancia, el primero es la emergencia de capacidades de representación que transforman la evaluación de afrontamiento implícita a la explícita, el segundo es el desarrollo del yo y la comprensión emocional, consciencia y regulación que integra la motivación intrínseca y los sistemas de acción de metas dirigidas con la emoción y el tercero es el desarrollo de la capacidad para compartir que cambia intencionalmente el sistema de afrontamiento de co regulación en uno cooperativo y mutuamente responsable entre el pequeño, su cuidador y el estresor. Durante la temprana infancia el sistema de afrontamiento experimenta un cambio mayor de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal. Al comienzo de este periodo, la evaluación del afrontamiento y las estrategias son producidas cooperativamente por el pequeño y su cuidador. Al final de este periodo el niño está disponible para evaluar y tratar con los problemas y estresores usando su propia interpretación y acción como primer línea de defensa. Los niños están disponibles a dar sentido a los problemas usando cada vez más modelos complejos, enriquecidos por la incorporación de estados emocionales y conceptos inferenciales como deseos y malos entendidos. Es muy importante para estos avances las discusiones con los cuidadores y otros adultos acerca de los problemas diarios, emociones y estresores, las discusiones incorporan múltiples perspectivas y exploran interpretaciones de transacciones estresantes. Estas representaciones crecientes, junto con el desarrollo de las capacidades de atención y memoria de trabajo, permiten el surgimiento de la autoregulación, que transforma las formas del afrontamiento previo guiado relativamente por la

regulación de la acción emocional relativamente automática al integrarlas con el afrontamiento basado en el control cognitivo deliberado. Las tendencias de acción descendentes pueden ahora acceder a las metas cognitivas ascendentes generadas por el sistema motivacional extrínseco. Estas representaciones descendentes también son metas definidas por emociones y deseos basados en estados futuros imaginarios alternativos, iluminados por las razones del cumplimiento, como el deseo de agrandar o una preocupación acerca de las consecuencias negativas debido a la desobediencia. La construcción de un brújula moral, esta es el crecimiento de apreciación e internalización de las reglas morales, que permiten al niño navegar por quejas y deseos que alcanza cuando trata con estresores interpersonales, aunque los niños todavía confían en el apoyo de sus cuidadores, especialmente cuando sus propios deseos deben acomodarse a las reglas o necesidades de otros.

Una vez revisado el desarrollo del afrontamiento en el preescolar es importante resaltar la importancia de estudiar el afrontamiento al estrés en niños pequeños ya que es una variable fundamental que permite conocer si los mismos tienen un estilo para resolver los conflictos, cuál es ese estilo y si resulta funcional para un desarrollo exitoso.

La evaluación de procesos psicológicos en niños ha sido siempre muy difícil y un desafío para el método. En general, cuando se trabaja con niños se utiliza la observación o los informes de terceras personas (padres o maestros) que si bien es interesante difiere la mayoría de las veces de la que el niño hace de sí mismo. Los autoreportes de los niños acerca de su propia conducta suelen ser una medida más segura comparada con los informes de los adultos. (Richaud & Iglesias, 2013). Autores como Jewett y Peterson, (2004) resaltan la importancia del estudio del estrés y afrontamiento en niños menores de seis años, debido a que se encuentran en una etapa vulnerable, al no contar con los mismos recursos cognitivos que un adulto para afrontar el estrés.

El Inventario de Afrontamiento de Dolor Pediátrico (Varni, Waldron, Gragg, Rapoff, Bernstein, Lindsley & Newcomb, 1996) para niños de 5 a 15 años, con 41 reactivos, considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentran; el Inventario ha sido utilizado con niños que presentan enfermedades reumáticas dicho inventario, está conformado por las siguientes escalas:

- Instrucción auto cognitiva: esta escala incluye oraciones internas para tratar con el dolor del niño en un nivel cognitivo.
- Solución de problema: incluye acciones para tratar de manejar el dolor
- Distracción: incluye reactivos que distraen la atención de niño del dolor
- Búsqueda de apoyo social: incluye reactivos referentes a la búsqueda de confort y comprensión de los padres, pares y otros.
- Impotencia: incluye reactivos que evalúan los sentimientos de victimización

Varni et. al. (1996) encontraron que en niños de 5 a 15 años con problemas de enfermedades reumáticas, las estrategias más utilizadas son: “tratar de no pensar en el dolor o ignorarlo” “decirle a mi madre o padre” “ver la televisión” “pensar en cosas felices” “decirme a mí mismo que todo está bien”, así también encontró que conforme los niños eran mayores utilizaban menos la búsqueda de soporte social y reorientación cognitiva, utilizaban más el esforzarse para descansar, estar solos. Sin embargo en dicho estudio no se especifican los resultados de forma clara por rango de edad.

Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinnuelas (1994) estudiaron la relación de la intensidad de emociones negativas y su control atencional y modo de afrontamiento en preescolares de 4 a 6 años de edad. Para medir las reacciones del enojo se utilizaron observaciones, para medir el control de afrontamiento y estilo de éste, se obtuvo el informe de las madres y maestros; para la competencia social se recurrió al auto reporte de los profesores de las habilidades sociales de los niños. Dentro de las estrategias de afrontamiento que se consideraron, se encontraron:

- Afrontamiento instrumental (realizar alguna acción constructiva para mejorar la situación)
- Intervención emocional (llorar para obtener asistencia y ayuda de otros para solucionar el problema)
- Agresión instrumental (resolver problemas a través de la agresión física y verbal)
- Evitación (evitar o dejar una situación problemática)
- Distracción (mantenerse ocupado para no pensar en el problema)
- Ventilación (llorar para liberar sentimientos reprimidos)
- Agresión emocional (usar la agresión física o verbal para liberar sentimientos reprimidos)

- Re estructuración cognitiva (tratar de pensar en la situación de forma positiva)
- Apoyo Emocional (hablar acerca del problema con amigos o maestros)
- Evitación cognitiva (ignorar o evitar pensar en el problema)
- Intervención instrumental (pedir a un adulto o niño ayuda para solucionar el problema)
- Apoyo Instrumental (hablar con un amigo o maestro acerca del problema para encontrar una solución)
- Negación (negar que hay un problema)

Posteriormente las estrategias fueron agrupadas de la siguiente forma:

- Negación, evitación, acciones de distracción y evitación cognitiva
- Agresión reactiva e instrumental
- Apoyo instrumental, intervención instrumental, soporte emocional,
- Ventilación e intervención emocional

Se encontró que los niños con tendencia a tratar el enojo de forma no hostil, sino de forma activa y constructiva presentaban mayores habilidades sociales, y altos niveles de estrategias de afrontamiento constructiva (particularmente en los niños). En contraste los niños con reacciones del enojo hostiles, presentaban modos no constructivos de afrontamiento, particularmente en la escuela y con alta intensidad emocional (particularmente las niñas).

Band y Weisz (1990) refieren que los niños pequeños usan estrategias conductuales para distraerse a sí mismos (como jugar con algo divertido), mientras que los niños mayores usan estrategias cognitivas como pensar acerca del problema.

Trianes (1999) refiere que la manera en que los niños de edad preescolar se enfrentan a las situaciones estresantes ha sido relativamente estudiada y en general los niños y niñas de 4 a 6 años de edad siempre que pueden evitan las situaciones estresantes que implican dolor. En la medida que no pueden evitarlas porque los padres les obligan (p.e ir al dentista) pondrán en marcha estrategias como emplear imágenes mentales para distraerse. El autor encontró que los preescolares emplean estrategias directas de solución del problema, buscan ayuda en los padres u otros niños para solucionar directamente el problema y tienden a defender la propia posición con estrategias no agresivas (resistencia activa), también tienden a evitar las situaciones problemáticas.

Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) refieren que los niños preescolares, ante situaciones estresantes tienden a buscar apoyo de los adultos o presentan conductas manifiestas para conseguir lo que quiere, superar obstáculos, mantener su posición, distraerse, o retirarse de encuentros estresantes, cuando sus esfuerzos por salir de la situación estresante no funcionan, escapan o evitan.

Por otra parte Halpern (2004) en un estudio que realizó con preescolares, evaluó las estrategias de afrontamiento preguntando a los niños cómo afrontaba la situación con base en cuatro viñetas que describían situaciones estresantes. 1) una situación de reto, 2) conflicto con compañero, 3) conflicto entre padres e hijos, 4) separación de su cuidador, el sexo en las historias cambiaba según el sexo del participante. Las respuestas se categorizaron en: aproximación, evitación, ventilación de la emoción, aceptación pasiva y no afrontamiento, se obtuvo confiabilidad entre jueces.

Yeo, Frydenberg, Northam & Deans (2014) reporta un estudio en que los niños de 4 a 5 años presentaron 36 respuestas de afrontamiento diferentes, las cuales no habían sido identificadas previamente. Estas respuestas fueron categorizadas conceptualmente en tres categorías: activa (qué hacen los niños), pasiva (como se retiran o evitan la situación difícil) y relacional (como los niños tratan con situaciones que involucran a los otros).

Frydenberg y Deans (2011a) estudiaron el afrontamiento en niños de cuatro a cinco años de edad, en una primera fase entrevistaron a 20 niños, además a los padres se les proporcionó una lista de 27 estrategias de afrontamiento donde indicaban si su hijo utilizaba dicha estrategia. Las respuestas de los niños y de los padres fueron agrupados en afrontamiento activo, pasivo y relacional. Por medio de pequeñas entrevistas los niños proporcionaron espontáneamente más estrategias de afrontamiento que aquellas listadas por los padres. Los niños reportaron mayor uso de afrontamiento activo que pasivo. Los padres reportaban menos estrategias activas que los niños. En el estudio se les presentaban a los niños siete dibujos relacionados con situaciones estresantes y se les preguntaba. ¿Qué ves en esta imagen? ¿Te ha pasado? ¿Cómo te hace sentir? ¿Qué haces para sentirte mejor? , se observó que en cuanto al estresor decir adiós a un familiar, la estrategia más utilizada fue “buscar confort”, para el estresor estar fuera de un juego se tuvo “solucionar el problema”, en el estresor elegir entre amigos también se observó la estrategia “solucionar el

problema”, en cuanto al estresor “llamada de atención por mi maestro” se encontraron las estrategias “no hacer nada” “solucionar el problema” y “buscar confort”, en el estresor “ser molestado” reportaban utilizar la estrategia “solucionar el problema”, tener miedos nocturnos, se encontró “ignorar el problema” y para el estresor “tener que hacer cosas que a un niño no le gustan”, se obtuvo la estrategia “buscar ayuda de un adulto”. Los autores concluyen que los niños pequeños pueden identificar un rango de desafíos y articular y utilizar estrategias de afrontamiento que no están reconocidas en la literatura; también refieren que la percepción de los padres del afrontamiento de sus hijos puede variar de la de los maestros y la de los niños.

Chalmers, Frydenberg y Deans, (2011) realizaron entrevistas semi estructuradas a un grupo de niños de cuatro años de edad usando imágenes visuales que hacían referencia a siete situaciones desafiantes acorde a su edad, con el fin de capturar la gama de estrategias descritas por los niños de edad preescolar y su uso. Las siete situaciones fueron nombradas: 1) separación de los padres, 2) amistad, 3) no querer a alguien, 4) relación con el maestro, 5) burlas, 6) Miedos nocturnos y 7) toma de decisiones. Al mostrarles las tarjetas, se les preguntaba: 1) ¿Qué ves en esta imagen?, 2) ¿Te ha pasado alguna vez?, 3) ¿Cómo crees que se sentiría esa persona?, Si da una respuesta negativa se le preguntaba: 4)¿Qué podrías hacer para sentirte mejor? o 5) ¿Qué le dirías a esa persona para que se sintiera mejor?. Posteriormente se realizó la transcripción de las grabaciones y se desarrolló una lista de todas las posibles estrategias de afrontamiento y se categorizaron: jugar/hacer algo más, trabajar para solucionar el problema, no hacer nada, búsqueda de confort, pensamiento positivo, llorar, ignorar el problema, búsqueda de apoyo, quejarse, culpar a otros, calmarse, rabietas, hablar de ello, guardarse los sentimientos, enojarse con uno mismo. Se obtuvo la confiabilidad inter jueces, al final la lista de estrategias se conformó de la siguiente forma: búsqueda de confort, jugar algo o hacer algo más, solucionar el problema, pensar positivo, calmarse, ignorar el problema, búsqueda de apoyo, no hacer nada, llorar y enojarse. Después se capturó en el programa SPSS la presencia (1) o (2) ausencia de la estrategia de afrontamiento, posteriormente se agruparon las estrategias en productivas e improductivas. Dentro de las estrategias productivas se ubicaron: hacer algo más/jugar, tranquilizarse, ignorar el problema, búsqueda de apoyo. Se consideraron como estrategias improductivas: no hacer nada, llorar, enojarse. Búsqueda de confort se categorizó como productiva e improductiva. Es importante señalar que Frydenberg, Deans y O’Brien (2012) refieren que no todas las respuestas son efectivas

para todas las situaciones, el individuo va construyendo su repertorio de afrontamiento, a través del tiempo; no hay estrategias buenas ni malas, lo importante es lograr el resultado esperado, el afrontamiento puede ser productivo si los resultados son benéficos o puede ser no productivo si no se logran los resultados esperados. Debido a lo anterior se puede suponer que el ignorar el problema lo ubican como una estrategia productiva, ya que ante situaciones no controlables puede resultar más funciona para ellos. Sin embargo es importante especificar si una estrategia es productiva o improductiva para el individuo o para su contexto.

Las estrategias reportadas por situación se reportan en la tabla 8:

Tabla 8
Estrategias utilizadas por preescolares en algunas situaciones

Situación	Estrategia	Frecuencia
Problema Amistad	Jugar o hacer algo más	11
	Solucionar el problema	22
	No hacer nada	6
	Búsqueda de confort	2
	Pensar positivo	1
	Ignorar el problema	1
	Búsqueda de ayuda	3
Tomar una decisión	Jugar o hacer algo más	10
	Solucionar el problema	30
	No hacer nada	4
Burlas	Jugar o hacer algo más	7
	Solucionar el problema	19
	No hacer nada	3
	Búsqueda de confort	2
	Pensar positivo	2
	Búsqueda de ayuda	8
		2

Chalmers et al. (2011) encontraron que la estrategia solucionar el problema fue más frecuente en la situaciones de amistad, elecciones y burlas, esto puede ser debido a que son situaciones percibidas con mayor control.

En otro estudio por Blair, Denham, Kochanoff y Whipple (2004) propusieron tres tipos de afrontamiento en niños preescolares basados en un cuestionario de 13 reactivos de afrontamiento (instrumental, intervención emocional, agresión instrumental, evitación, distracción, agresión emocional, ventilación, reestructuración cognitiva, soporte emocional, evitación cognitiva, intervención instrumental, soporte instrumental y negación) que respondían los padres y maestros,

en una escala de uno a siete. Los reactivos se categorizaron en tres dimensiones: afrontamiento constructivo (hablar con alguien para que me ayude a solucionarlo), ventilación emocional (utiliza la agresión física y verbal para liberar la sensación) y afrontamiento pasivo (p.e negación). Encontraron que el uso de estrategias de afrontamiento pasivas (principalmente evitación o negación) juega un rol significativo en el desarrollo de conductas no adaptativas en niños pequeños, predicen más problemas de conducta internalizante en niños y más externalizantes en niños. También observó que los niños que confrontan el problema están disponibles a expresar sus emociones y tienen la oportunidad de aprender como regularse.

Yeo et al (2014) refieren un estudio donde se le pregunta a los padres sobre la frecuencia de 14 estrategias de afrontamiento en niños de 4 a 5 años de edad en varias situaciones, un análisis exploratorio produjo cuatro componentes de solución que comprenden dos factores de afrontamiento productivos y dos factores de afrontamiento no productivos. Esos factores fueron categorizados en referencia a sí mismos y a otros, por ejemplo el afrontamiento no productivo fue dividido en referencia a otros (p.e me enoja con otros) o en referencia a sí mismos (me preocupo). El afrontamiento productivo también se dividió de esa forma: afrontamiento productivo en referencia a otros (p.e buscar ayuda del adulto) o en referencia a sí mismos (p.e pensamientos positivos), sin embargo una limitante del estudio fue la muestra pequeña de 46 niños.

Además Yeo et al (2014) realizaron un estudio con niños de 48 meses y 60 meses sobre afrontamiento y ansiedad, para ello utilizaron la escala de afrontamiento para niños, que consiste de 29 reactivos, usada para medir afrontamiento general y específico. Los padres responden qué tan frecuente su hijo utiliza las 29 estrategias listadas, es una escala likert que va de 1 a 3, participaron 99 padres. Encontraron tres componentes en el modelo de estrategias de afrontamiento: afrontamiento positivo, expresión emocional (afrontamiento negativo) e inhibición emocional (afrontamiento negativo). Dentro del afrontamiento positivo se encontraron los reactivos, con un alfa de .87:

- Observar lo que otros hacen
- Jugar
- Tratar de
- Hablar con amigos

- Desear
- Tratar de ayudar a otros
- Ir con un maestro que me ayude
- Trabajar duro
- Trabajar con otros
- Estar feliz con las cosas que hago
- Dibujar, jugar juegos, hacer deporte, divertirme
- Pasar tiempo con un buen amigo
- Jugar y olvidarse del problema

Dentro de la expresión emocional (afrontamiento negativo), se encontraron los siguientes reactivos, con un alfa de .73:

- Preocuparse
- Llorar o gritar
- Alejarse de otros niños
- Sentirse triste
- Sentirse mal
- Sentirse molesto con los otros
- Culpa a los otros de las cosas negativas
- Pelar o gritar

En cuanto al componente de inhibición emocional, afrontamiento negativo, se encontró, con un alfa de .73:

- No hacer nada
- Irse
- Guardarse los sentimientos para sí/ no mostrar a otros sus sentimientos
- Enfermarse

Yeo et al. (2014) observaron que en los componentes de afrontamiento en niños preescolares, el componente de estrategias positivas incluía tanto control primario y secundario, consideran que en preescolares no hay una distinción entre afrontamiento centrado en el problema y centrado en la emoción o control primario y control secundario, los niños realizan esta diferenciación conforme van madurando cognitivamente. Observaron que los niños presentaban mayor estrategias

negativas en situaciones controlables, esto puede deberse a que en los preescolares no hay un juicio de cómo son las diferentes situaciones controlables, el concepto de control puede ser no aplicable para los niños en este nivel de desarrollo.

Frydenberg (2017) refiere que a lo largo de ocho años de investigación ha observado la habilidad de los preescolares (específicamente entre cuatro y cinco años de edad), sus padres y maestros de articular su comprensión del afrontamiento, los niños se inclinan más hacia estrategias: centrada en la emoción, pasiva/inhibida, evitación.

Kopp (2009b) resalta el desarrollo del afrontamiento centrado en la emoción en la edad preescolar, refiriendo que es un proceso complejo que requiere de la integración de muchas habilidades (cognición y lenguaje) y se basa en patrones sociales, específicamente a demandas parentales.

Richaud e Iglesias (2013) refieren un estudio para evaluar el afrontamiento en niños de cuatro a seis años, diseñando una cédula de observación sistemática dirigida a docentes. Los maestros son destacados en la bibliografía como fuentes importantes de información sobre la conducta del niño, debido a que son observadores naturales en situaciones escolares, contando con una apreciable experiencia comparativa en observar a los niños en distintos momentos y contextos sociales.

Los autores antes mencionados también realizaron un auto reporte para los niños de cuatro a seis años, la primera dificultad importante para este tipo de evaluación en niños tan pequeños está en que los mismos no pueden verbalizar aquello que los está molestando o afectando en su bienestar físico o psicológico, y en que los cuestionarios de estudio del afrontamiento implican que la persona evaluada fije un estresor frente al cual responder qué fue lo que hizo, seleccionando entre los comportamientos expresados en los ítems que luego se le presentan.

A partir de datos obtenidos en entrevistas exploratorias con los niños, se seleccionaron los estresores que fueron mencionados con mayor frecuencia y se construyeron tres láminas (A, B, y C) con escenas protagonizadas por niños y niñas. Dentro de las preguntas que se les hacían se

encontraban: c) Si vos fueras este nene... o Cuando te pasa esto... Por ejemplo, te lastimas ¿Qué haces después? ¿Qué haces para sentirte mejor? ¿Qué haces para resolver el problema?.

En todos los casos cada situación aparecía descrita en una tarjeta, donde el protagonista era un varón o una mujer, según correspondiera. Si quien respondía era una niña, se le daba la tarjeta cuya protagonista era una niña, y, si quien respondía era un niño, se le entregaba la tarjeta cuyo protagonista era un niño.

Se seleccionaron otros tres estresores, que los niños mencionaron con frecuencia y se construyeron otras tres láminas estímulo; se graficaron también nueve estrategias de afrontamiento. En la tabla 9 se especifica el contenido de dichas tarjetas y en la figura 6 se ejemplifica el dibujo.

Tabla 9.

Estresores seleccionados para las tarjetas de la prueba Pictórica Cerrada

Tarjeta D:	Un conflicto o pelea con los pares
Categoría:	Estresores sociales
Subcategoría:	Conflicto entre el niño y sus compañeros
Tarjeta E:	Sanción disciplinaria de la madre
Categoría:	Estresores familiares
Subcategoría:	Sanciones por parte de los padres
Tarjeta F:	Sanción disciplinaria de la maestra
Categoría:	Estresores escolares
Subcategoría:	Sanciones del docente hacia el niño

Figura 6. Ejemplo de tarjeta E Sanción disciplinaria de la madre



Nota: Dibujo utilizado en cuestionario de estrés en preescolares Richaud e Iglesias (2013)

Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta que hacía referencia a la sanción disciplinaria de la madre y señalándola se le decía al niño: Te voy a contar una historia... Mira este dibujo. Mario (señalar el niño), estaba jugando a la pelota adentro de su casa y, cuando su Mamá lo vio se enojó mucho, entonces lo castigó y retó muchísimo y le quitó la pelota... Esto que le pasa a este/a nene/a ¿te parece feo? ¿Te parece que es más o menos feo, bastante feo o muy feo? Cuando se les hacía esta pregunta, se presentaba al mismo tiempo una tarjeta con tres círculos ordenados de menor a mayor, y al mismo tiempo que se les preguntaba cuán fea les parecía la situación, se le iban señalando los círculos.

Las tarjetas que representaban las diferentes estrategias de afrontamiento se mostraban de a tres, en orden contrabalanceado, mientras se le decía al/la niño/a: Mario puede hacer... Se marcaba con un círculo la tarjeta elegida y se continuaban presentando de a tres el resto de las tarjetas.

Por último, se preguntaba cuál era la más utilizada o preferida.

Ejemplos de una de las nueve estrategias posibles como respuesta al estrés se pueden observar en la figura 7 (pensar en cómo solucionar el problema, pensar en ir a pedirle perdón a la mamá, AL).

Figura 7. Tarjeta E1 Análisis lógico.



Nota: Dibujo utilizado en cuestionario de estrés en preescolares Richaud e Iglesias (2013)

Richaud e Iglesias (2013) observaron la conveniencia del apoyo gráfico en las pruebas de evaluación infantil. También se concluyó que al niño le resulta más sencillo pensar sobre sí mismo cuando se contextualizan y especifican las diferentes situaciones. La prueba que resultó más eficaz

con los niños pequeños, de acuerdo a los resultados obtenidos y por las características de su administración, ha sido el autoreporte en la versión Pictórica Abierta, dado que sortea la dificultad de reducir la gama de respuestas de los niños al permitirles dar más de una respuesta por cada estrategia de afrontamiento.

Se recomienda en las edades más pequeñas la utilización de formas no verbales que favorezcan la comprensión y el sostenimiento de la atención. (Richaud e Iglesias, 2013).

Frydenberg (2017) concluye que lo que se sabe del afrontamiento en preescolares hasta ahora es:

- Los niños pequeños pueden identificar un rango de estrategias de afrontamiento
- Niños y niñas afrontan de diferente forma
- La capacidad de afrontamiento varía con la edad
- El afrontamiento puede ser aprendido
- No hay afrontamiento bueno ni malo (tanto para niños mayores como para los adultos). Son las circunstancias las que hacen la diferencia.
- Las estrategias de afrontamiento caen en tres amplias categorías: la autosuficiencia productiva de afrontamiento, afrontamiento productivo relacionado con otros y afrontamiento no productivo

Es importante conocer aquello que estresa a los niños preescolares y sus estilos de afrontamiento para el desarrollo de intervenciones futuras en cuanto al manejo de las situaciones estresantes en los niños de esta etapa. Además de que su estudio es de suma importancia porque el afrontamiento adaptativo ante situaciones estresantes favorece el desarrollo integral del preescolar, incluyendo habilidades para regular sus emociones que es uno de los objetivos dentro del Programa de Educación Básica Preescolar, SEP (2011), donde se señala como uno de los objetivos que *“Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender”*

Considerando lo anterior el presente trabajo pretende:

- 1) Crear un instrumento de estrés y otro de afrontamiento para niños de cuatro y cinco años de edad para población mexicana, utilizando gráficos; pues dentro de la literatura existe poca investigación en relación al auto informe de los propios niños, en la mayoría de los casos se toma en cuenta la percepción de los padres, la cual puede diferir de la de los niños;
- 2) Estudiar la relación entre las áreas de estrés cotidiano percibido por los preescolares y los tipos de afrontamiento;
- 3) La predicción de los tipos de afrontamiento en el estrés cotidiano.

Cabe señalar que a final del estudio y con los resultados obtenidos, se considera pertinente hacer una propuesta de prevención universal para los preescolares y sus padres con la finalidad de que adquieran estrategias de afrontamiento productivas para afrontar los estresores diarios, debido a ello se procede a revisar las diversas intervenciones que se han realizado hasta ahora

Capítulo 4: Intervención del estrés cotidiano en preescolares

En el presente capítulo se revisarán las intervenciones en preescolares como medida de prevención al estrés cotidiano, relacionada con la promoción del afrontamiento positivo; se describirán las características de los programas de intervención con el apoyo empírico, antes de ello es importante abordar la diferencia entre los tipos de intervención.

Se suele distinguir entre: a) Prevención primaria: intervención dirigida a evitar la aparición de problemas (trastornos de ansiedad, drogadicción, SIDA, embarazos no deseados, trastornos cardiovasculares, etc.). La prevención primaria debe distinguirse de la promoción de la salud en la cual la intervención se dirige a enseñar o potenciar repertorios saludables con el objetivo de mantener la salud y mejorar la calidad de vida. b) Prevención secundaria: intervención dirigida a identificar los problemas en la fase más temprana posible y a actuar lo más pronto que se pueda sobre los mismos para que no se agraven. c) Tratamiento: intervención sobre problemas ya consolidados. d) prevención terciaria: intervención dirigida a prevenir recaídas en un problema ya tratado o a evitar complicaciones posteriores de problemas crónicos o mejorar la calidad de vida de las personas que los padecen. La prevención terciaria incluye el concepto clásico de rehabilitación. Se ha criticado la anterior clasificación de tipos de prevención y se ha dicho que sólo debería hablarse de prevención en el caso de la prevención primaria. El tratamiento haría referencia a la intervención sobre problemas incipientes o establecidos y el término de prevención terciaria quedaría sustituido por el de mantenimiento. Dentro de esta nueva óptica se han distinguido tres tipos de prevención: a) Universal: dirigida a la población en general sin que las personas hayan sido seleccionadas por tener algún factor de riesgo para el trastorno que se quiere prevenir, se dirigen al público en general. b) Selectiva: dirigida a personas que tienen un riesgo mayor que otras personas de desarrollar el trastorno, se dirige a individuos o grupos de la población cuyo riesgo de desarrollar el trastorno mental es significativamente más alto que la media. c) Indicada: dirigida a personas de alto riesgo que ya presentan manifestaciones subclínicas precursoras del trastorno o en las que se ha detectado algún marcador biológico indicando una predisposición para un trastorno mental, pero que no cumplen los criterios de diagnóstico para trastorno en ese momento. (Haggerty y Mrazek, (1994) y Bados, 2008). La prevención indicada se conoce también con el nombre de atención temprana (Bados 2008). Existen diversos tipos de intervención: psicoanálisis, terapia psicodinámica, terapia de conducta, terapia cognitivo-

conductual, análisis transaccional, terapia sistémica, etc. La intervención con individuos, parejas, familias, grupos y comunidades.

A partir de la necesidad de contar con intervenciones de probada validez empírica tanto en Medicina como en Psicología se ha desarrollado en los últimos años una tendencia hacia la identificación de intervenciones con apoyo empírico o también conocido como intervenciones apoyadas en la evidencia. La investigación en prevención además de estudiar los efectos de una intervención- está empezando a centrarse en identificar cuáles son los factores o ingredientes responsables de que un programa preventivo funcione (predictores de eficacia). Se ha observado que algunas intervenciones para la salud mental han demostrado ser muy beneficiosas, mientras que otras han indicado todo lo contrario incluyendo impactos negativos para la salud. Esta variación en los resultados ha determinado el cambio desde una ciencia de la prevención con una orientación epidemiológica, de factores de riesgo y de evaluar únicamente la eficacia de las intervenciones preventivas a una ciencia de la prevención que incluye el estudio de factores, procesos y mecanismos de cambio que pueden explicar esta diferencia en la efectividad. Esto contribuye a poder mejorar los programas ineficaces y promocionar los que son extremadamente eficaces, saber cuáles son eficaces o cuales hasta el momento no cuentan con suficiente apoyo basado en la evidencia. Individualmente, ya desde los años ochenta algunas evaluaciones de programas preventivos empezaron a examinar las causas de la variación de los resultados. Por ejemplo, los efectos moderadores de la edad el efecto moderador de los niveles de riesgo iniciales. Esto ha sentado las bases para que las intervenciones preventivas tengan en cuenta el riesgo inicial de los participantes y hayan desarrollado técnicas específicas dependiendo del grupo al que se dirigen. (Jane-Llopis, 2004; Villarroel, 2004)

Por otro lado los tratamientos también se dividen según su eficacia en: Tratamientos eficaces. Se considera que un tratamiento bien establecido es aquel que cumpla los siguientes criterios: 1. Al menos dos estudios con diseño de grupo que demuestren la eficacia del tratamiento en una o más de las siguientes maneras: El tratamiento es superior al farmacológico, al placebo o a un tratamiento alternativo. El tratamiento es equivalente a otro establecido en estudios con adecuado poder estadístico (sobre 30 personas por grupo). 2. Demostrar eficacia mediante una serie amplia de estudios de caso único (N sobre 9). Estos estudios deben: Tener un buen diseño experimental. Haber comparado la intervención dentro del modelo del diseño de caso único, con

el placebo, con la intervención farmacológica o con otros. 3. Contar con un manual de tratamiento 4. Las características de los sujetos (muestra) deben estar claramente identificadas 5. La efectividad de la intervención debe ser demostrada por al menos dos investigadores diferentes o dos grupos de investigación independientes. Tratamientos probablemente eficaces: Dos estudios han mostrado que el tratamiento es más eficaz que un grupo control que se encuentra en lista de espera. En dos estudios se cumplen los criterios de tratamiento bien establecidos, pero solo han sido demostrados por dos investigadores Una pequeña cantidad de estudios de caso único (N=3 o menor). Tratamiento en fase experimental: Tratamientos que no se pueden enmarcar en las categorías anteriores, aunque existan indicios experimentales prometedores de que se pueden alcanzar los niveles de eficacia establecidos. (Hamilton y Dobson, 2001)

Algunos de los elementos clave de los programas empíricamente validados en preescolares: 1) se enfocan en mejorar fortalezas de los participantes, no déficits 2) el contenido incluye componentes cognitivos, conductuales y afectivos, 3) son al menos 20 horas de intervención, 4) terapeutas capacitados y trabajo colaborativo, 5) uso de métodos de entrenamiento como (videos, juego de roles, modelado en vivo), actividades semanales de practica en casa 6) relación entre padres y maestros, sensibilidad de las barreras /dificultades socioeconómicas (Webster y Reid, 2006)

Usando metaanálisis en un grupo de 149 intervenciones se ha concluido que los programas para prevención en la salud mental son el doble de eficaces cuando se implementan por profesionales de la salud, lo que sugiere que la prevención debería incluirse en los sistemas de atención primaria y secundaria. Los efectos conseguidos se prolongan al menos durante un año y se recomienda que estos estudios incluyan medidas de evaluación a largo plazo. Estos programas pueden ser igualmente eficaces para distintas edades, aunque la evidencia parece indicar una preferencia por intervenir en los principios de la edad escolar. Los meta-análisis indican que la prevención es igualmente eficaz para grupos con distintos niveles de riesgo (prevención universal, selectiva e indicada). Estos resultados se confirman también comparando cambios en factores de riesgo y cambios en síntomas psiquiátricos. La combinación de enfoques universales con componentes más específicos para poblaciones de riesgo se propone como el paso siguiente en la investigación y en la política preventiva. ¿Cuáles son los mejores programas, los más cortos o más largos? ¿Cuál debe ser su duración? Y, ¿cuáles son los mejores métodos que utilizar? Las técnicas

cognitivas y las que mejoran competencias y habilidades personales son las más eficaces para mejorar la salud mental. Los programas que incluyen múltiples métodos de intervención (sobre unos cuatro) son el doble de eficaces que los programas que utilizan sólo uno o dos métodos. Según la edad de los participantes la duración de las intervenciones debería ser distinta: los programas más largos y con mayor número de sesiones son los mejores para los niños, y los más cortos son los más indicados para grupos de la tercera edad. (Jane-Llopis, 2004)

Es importante incidir desde el preescolar pues es una etapa de desarrollo con muchas transiciones y desafíos como el desarrollo de nuevas relaciones con pares y maestros, así como aprender a adaptarse a un nuevo ambiente, Margetts & Kienig (2013) refieren que, si no se manejan dichos desafíos apropiadamente, los posibles estresores pueden crear dificultades durante la infancia y años posteriores. La investigación ha mostrado que la incidencia del estrés cotidiano en niños y niñas puede tener importantes consecuencias emocionales. En este sentido, se ha encontrado que el estrés cotidiano puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000). Debido a lo anterior es de suma importancia prevenir desde la etapa preescolar.

Trianes, Blanca, Fernández, Escobar & Maldonado (2012) refieren que la prevención del estrés cotidiano infantil, se centra en la promoción de estrategias eficaces de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento se refieren a los esfuerzos voluntarios realizados con la finalidad de manejar las situaciones estresantes. Los autores enfatizan que es posible educar en la infancia un estilo saludable de afrontamiento ante los estresores cotidianos, reforzando intentos de solucionar los problemas y ayudando a que los menores aprendan a superarlos por sí mismos o buscando apoyo social, evitando explosiones emocionales que puedan suponer formas improductivas de hacer frente al estrés. Por tanto, el contexto escolar, además del familiar, es un marco ideal para la transmisión y enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas que promuevan el desarrollo y el bienestar personal.

Debido a la importancia de desarrollar habilidades adecuadas para tratar con los desafíos de la vida diaria, un número de intervenciones escolares han sido diseñadas con la meta de enseñar a los niños habilidades específicas “centradas en el problema” que se presume mejoran el afrontamiento, pocos programas han enseñado a los niños habilidades “centradas en la emoción”

como reestructuración cognitiva o regulación emocional para tratar más con estresores no controlables. Se ha encontrado que las habilidades de afrontamiento en edades tempranas puede ser un moderador de los efectos negativos de situaciones estresantes en el desarrollo de desajuste psicológico. Por lo que no es de sorprenderse que el avance en la investigación relacionado con procesos de afrontamiento tendrá una alta prioridad en los campos de pediatría y psicología clínica infantil. (Pincus y Friedman, 2004).

En la tabla 10 se presentan algunos programas para niños que favorecen habilidades para afrontar:

Tabla 10.

Programas para niños que favorecen sus habilidades para afrontar

Nombre del programa y autor	Edad a la que va dirigido y número de sesiones	Temas que aborda el programa	Resultados
Entrenamiento para la solución Interpersonal de problemas cognitivos (ICPS; Shure y Spivack 1979)	Preescolar y primaria (Lección diaria de 20 minutos por tres meses)	Se basa en la suposición de que la conducta social efectiva, ajustes sociales y comportamiento positivos dependen de la capacidad de solucionar problemas interpersonales. Aborda 1) la habilidad para generar múltiples alternativas de solución en problema interpersonales 2) la habilidad a considerar las consecuencias de posibles soluciones y 3) la habilidad de implementar y elegir una solución para alcanzar una meta específica	Hay evidencia de que la adquisición de habilidades para resolver problemas sociales se mantiene de 1 a 2 años (Shure & Spivack, 1988)
Proyecto de Resiliencia Infantil de Rochester (Parker, Cowen, Work y Wyman, 1990)	Niños de cuarto a sexto año (12 sesiones)	Autoestima global percibida, empatía, atribuciones de control, habilidades para resolver problemas sociales y autoestima. Se incorporan dos sesiones para enseñar a los niños la distinción entre problemas controlables y no controlables así como enseñar estrategias para tratar con problemas no controlables, en una tercera sesión se enseñaba a los niños a identificar emociones en ellos y los otros y cómo las emociones se relacionan con las experiencias	El programa tuvo resultados que se reflejaron en la autoeficacia percibida y tratar con situaciones problemáticas en nuevas situaciones, los niños mostraron un control más realista (Pincus y Friedman, 2004)
Educación Racional emotiva (Vernon, 1983)	1° a 6° grado Lecciones de 20 a 30 minutos diarios, alrededor de 21 actividades que enseñan los profesores	Educación emocional, solución de problemas y habilidades para la toma de decisiones	Se relaciona con competencia social y conducta prosocial (Garner, 1996)

Tabla 10.*Programas para niños que favorecen sus habilidades para afrontar*

Nombre del programa y autor	Edad a la que va dirigido y número de sesiones	Temas que aborda el programa	Resultados
Programa “Yo puedo hacerlo” (Dubow, Schmidt, McBride, Edwards & Merk, 1993)	Cuarto grado de primaria 13 sesiones divididas en seis unidades, cada sesión aproximadamente de 45 minutos	Fue específicamente diseñado para enseñar habilidades de afrontamiento para tratar con situaciones estresantes, investiga el efecto de enseñar dichas habilidades en su afrontamiento subsecuente. Sus temas principales son 1) Enseñar a los niños solución de problemas y habilidades de afrontamiento. 2) Practicar esas habilidades en cinco estresores específicos que ocurren en la infancia 3) Incrementar la eficacia de los niños para implementar estrategias efectivas de afrontamiento para cada estresor 4) mejorar la solución de problemas en los niños en relación con cada estresor 5) incrementar el conocimiento de los niños acerca de cada estresor	Los niños que tomaron el programa mejoraron la efectividad de sus estrategias de afrontamiento, capacidad para generar un mayor número de soluciones efectivas, autoeficacia

Los programas que han sido efectivos en preescolares para solución de problemas y regulación emocional son: (Caycedo, Gutierrez, Ascencio, Delgado, 2005).

Tabla 11.*Programas efectivos para la solución de problemas y regulación emocional*

Nombre del Programa	Número de sesiones	Temas que aborda	Resultados
PATHS Promover estrategias de afrontamiento alternativa.	Kínder, también se ha aplicado en contextos de educación especial 30-45 lecciones por año	Identificación de sentimientos y sus sensaciones corporales, regular emociones mediante técnicas de respiración, modelo de 11 pasos de solución de problemas, reuniones para resolver conflictos durante las clases. Competencia social y emocional.	Su uso tiene un impacto significativo en cuanto a las estimaciones de reportes de los maestros respecto a problemas de externalización e internalización y reducciones substanciales en los autorreportes de depresión en los niños. Los niños mostraron una mejor comprensión de emociones y mayor habilidad para identificar claves al reconocer sentimientos en otros.
Segundo Paso.	Niños y niñas de prekínder a noveno grado	El currículo está diseñado para desarrollar	Mejorías en competencia social y decremento de

Tabla 11.*Programas efectivos para la solución de problemas y regulación emocional*

Nombre del Programa	Número de sesiones	Temas que aborda	Resultados
	8 y 28 lecciones por año	habilidades sociales y emocionales de los estudiantes mientras se les enseña a cambiar algunos comportamientos y actitudes que contribuyen a la violencia. El programa se enfoca en enseñar. Empatía, manejo de la ira, y control de impulsos, y prevención de la violencia. Aprenden estrategias para manejar ira, miedo, estrés	comportamiento antisocial entre los participantes del currículo. Reducción de comportamiento agresivo e impulsivo
Dino Dinosaurio.	Padres, maestros y niños de 4 y 8 años 18 y 22 lecciones semanales de 2 horas por lección	Integra los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Los facilitadores reciben un amplio entrenamiento en el contenido y los métodos utilizados en el programa	Aumento en habilidades sociales y estrategias al manejar un conflicto con sus compañeros en comparación con grupo control
Yo puedo solucionar el problema.	Padres, maestros, niños y niñas de prekinder a quinto grado 59-83 lecciones por año	Enseñar a los niños cómo pensar y no qué pensar, desarrollando un estilo de pensamiento para solucionar problemas, que guíe el enfrentamiento de problemas interpersonales típicos del día a día	Mejora el comportamiento de los niños, aceptación de pares, habilidades de pensamiento consecuente y otros académicos.

Todos los programas revisados emplean el salón de clases como contexto de intervención lo que permite mayor supervisión sobre la ejecución del programa, el programa Segundo Paso es el único que demuestra cambios conductuales en ambientes no estructurados. (Caycedo et. al. 2005).

Se ha comprobado que los modelos preventivos basados únicamente en habilidades sociales son menos eficaces que los programas multimodales que integran la resolución de problemas, habilidades sociales y comprensión emocional (Weissberg & Elias, 1993).

Es urgente y necesario un conjunto de programas que reduzcan el riesgo global en la población escolar. El bienestar está relacionado con el desarrollo de competencia psicosocial, aspectos que incluyen el pensamiento optimista, utilización de estrategias productivas y reducción de estrategias mal adaptativas. (Frydenberg, et al. 2004).

Uno de los programas más actuales psicoeducativos que retoma el modelo de afrontamiento es el que proponen en 2015 Cornell et al. (2017), quienes desarrollaron el programa para preescolares, con la finalidad de favorecer la resiliencia dicho programa incluye actividades sobre (C) Tener cuidado de los otros, (O) Comunicación abierta, (P) conductas respetuosas, (E) Empatía y ® revisión de las tarjetas de afrontamiento, a continuación se describe las sesiones:

Sesión 1: Cuidado de los otros- conductas de cuidado, como mostrar a otros que me cuido, reconocer acciones de cuidado

Sesión 2: Abrir la comunicación, importancia de la comunicación con otros, habilidades de escucha, comunicación no verbal, expresar mi preocupación por otros

Sesión 3: Amabilidad: Conductas de respeto, apreciar diferencias individuales, comprender los resultados de una conducta amable y descortés,

Sesión 4: Compartir empatía: comprender el valor de compartir con otros, formas apropiadas de dar y recibir, beneficios de compartir

Sesión 5: Revisión y consolidación de los conceptos vistos en el programa

Durante las sesiones se usan las tarjetas de afrontamiento que ayudan a los niños a explorar sus emociones y qué pueden hacer ante diferentes situaciones cotidianas que se les presenten, se les dice a los niños que son detectives de sentimientos, se usan dibujos, títeres y role playing. Se ha evaluado la eficacia del programa encontrando un incremento en la conducta prosocial y habilidades de comunicación, esto contribuye a la resiliencia en preescolares (Frdyenberg, 2017)

Frydenberg y Deans (2011b) refieren la importancia de desarrollar un “lenguaje de afrontamiento en los preescolares”, lo que les permite tener la capacidad para enfrentarse a las circunstancias de la vida cotidiana, las conversaciones permiten al preescolar expresar sus sentimientos en torno a la situación y cómo manejarla; debido a lo anterior desarrollaron tarjetas con imágenes de afrontamiento como una herramienta visual para ayudar a centrar la atención tanto de forma individual como grupal en situaciones estresantes de la vida cotidiana y las estrategias para enfrentarse a éstas.

Las cartas de afrontamiento para preescolares estimulan la conversación acerca del afrontamiento con varias situaciones. Son 9 cartas que representan situaciones estresantes cotidianas, dos cartas en blanco y 22 cartas de afrontamiento. Dichas situaciones son: “tener miedo de conocer a alguien, elegir entre amigos, miedo a la oscuridad, problema con el maestro o padre, querer pertenecer a un grupo, ser molestado, que rompan un juguete, ser herido”, las estrategias de afrontamiento incluyen: “tener pensamientos felices, golpear un juguete, lastimar a otros, lastimarme a mí mismo, gritar, decirle a un adulto, sentir miedo, guardarme los sentimientos para mí, dejar la casa, detenerme y pensar, ayudar a otros, llorar, tener pensamientos de calma, enojarme, trabajar duro, quejarse del dolor, preocuparme, correr, jugar, ayuda a otros. Las tarjetas pueden usarse de múltiples formas, no hay una regla para usarse ni una secuencia, dependerá de la creatividad de cada usuario para usarlas, se puede usar sólo una tarjeta dependiendo de la situación que se encuentran confrontando, se les puede preguntar de forma individual o grupal: ¿Qué ves? ¿Qué piensas que está pasando? ¿Cómo se siente el niño de la imagen? ¿Qué piensas que hará este niño? ¿Te ha pasado algo similar? ¿Cómo te sentirías ante esa situación? ¿Qué sueles hacer cuando te sientes así? ¿Qué sueles hacer para sentirte mejor?

Otro programa reconocido es el llamado Zippy’s Friend, es un programa empleado en escuelas que se ha utilizado para ayudar a los niños a afrontar las adversidades diarias en su adaptación del kínder a la primaria. Es un programa que se ha distribuido por la Organización “Partnership for children”, en más de 100 000 niños de Brazil, Canada, China, Dinamarca, Inglaterra, Polonia, Islandia, Lithuania, forma parte de la curricular de kínder en Lithuania (Monkeviciéné, Mishara & Dufour, 2006); se ha visto que mejora las habilidades de afrontamiento y habilidades sociales, además de que disminuye problemas externalizados e hiperactividad (Mishara & Ystgaard, 2006). La hipótesis de este programa es que, si los niños preescolares expanden su repertorio de habilidades de afrontamiento, tendrán menos probabilidades de desarrollar problemas en la infancia, adolescencia y adultez cuando ellos se confronten con situaciones estresantes inevitables.

Los amigos de Zippy enseñan habilidades sociales y emocionales como reconocer y expresar sentimientos, ejercer el autocontrol, la auto-capacidad y lidiar con situaciones de conflicto. Estas habilidades se consideran habilidades importantes que facilitan la adaptación del comportamiento y afrontamiento. Además, de conformidad con las recomendaciones para

estrategias preventivas eficaces, la transferencia de la formación a situaciones de la vida real es también un componente principal del programa (Mishara & Ystgaard, 2006)

El programa de Zippy's Friend consta de 24 sesiones semanales en la que los niños participan en actividades que les ayudan a identificar sus emociones, expresarlas y aprender cómo afrontar con problemas comunes que viven. Este programa está construido de un conjunto de seis historias ilustradas que conciernen a un grupo de jóvenes niños y un insecto de mascota llamado Zippy. Las sesiones se dividen en seis módulos, cada uno de los cuales tiene un tema particular: (1) comprensión de los sentimientos, (2) comunicación, (3) hacer y acabar relaciones de amistad, (4) resolución de conflictos, (5) tratamiento del cambio y pérdida, y (6) habilidades generales de afrontamiento. Cada sesión tiene objetivos específicos e incluye 2-3 actividades. Zippy's Friends no les dice a los niños qué hacer, ni indica lo que es correcto o incorrecto. En su lugar, anima a los niños a explorar y pensar por sí mismos. Además, en lugar de concentrarse en los niños a lidiar individualmente con sus propios problemas, el programa hace hincapié en la importancia de hablar con los demás, escuchar, así como dar y recibir ayuda. Cada sesión comienza con una revisión de lo que los niños aprendieron la semana anterior y los mensajes clave se refuerzan a lo largo del programa. Diversos autores han evaluado su eficacia, encontrando que aquellos niños que cursan el programa presentan más estrategias de afrontamiento apropiadas, tales como, tratar de solucionar los problemas o pedir ayuda. (Monkevicien et al., 2006; Mishara & Ystgaard, 2006)

Además, existen otros programas que, si bien no son creados específicamente para enseñar afrontamiento, pueden ser utilizados con esta finalidad. Por ejemplo, los problemas interpersonales con iguales son considerados estresores cotidianos que requieren, por parte del alumnado, una respuesta de afrontamiento. Por ello, los programas que se centran en la solución de problemas interpersonales (SPI) pueden ser adecuados para promover nuevas estrategias que permitan afrontar estresores sociales Trianes et al. (2012)

En países como Argentina se ha dado importancia al Aprendizaje Socio Emocional (SEL) que involucra propuestas instruccionales como la instrucción directa, modelaje y práctica, parten de la Competencia socioemocional que es el mecanismo que los individuos usan para manejar sus interacciones intrapersonales e interpersonales y experiencias de forma efectiva. El aprendizaje socio emocional (SEL) también involucra la promoción de una salón positivo y cultura escolar de seguridad, cuidado y participación. Retoman el modelo de aprendizaje socioemocional en

contextos de educación de Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta (2015), este modelo considera varias influencias sistemáticas en la implementación del SEL y sus resultados incluyendo el salón de clases, escuela, familia, comunidad, región, estado y niveles nacionales. (Collie, Andrew y Frydenberg, 2017)

Los aspectos del desarrollo de la competencia emocional a lo largo de la vida, incluye expresión emocional y experiencia, comprensión de las emociones de sí mismo y de los otros, y regulación emocional. Los niños van incrementando su competencia emocional a lo largo de la vida, dicha competencia contribuye a la competencia social y bienestar durante la edad preescolar. (Denham y Burton, 2003)

Los niños de dos a cinco años son más emocionalmente sofisticados de lo que nos imaginamos, los cambios en la competencia emocional durante este periodo de edad han contribuido a la socialización y maduración de esos cambios. Debido a que la competencia emocional está íntimamente relacionada con la competencia social y salud mental, es muy importante promoverla a través de programas de prevención efectivos. (Denham y Burton, 2003)

Denham y Burton (2003) propusieron un programa multifacético para prevenir los déficit en el aprendizaje socioemocional, la intervención, incluyó: Relación de apego de los niños con sus maestros, Comprensión emocional y regulación, Solución de problemas sociales, Énfasis en el individuo y guía positiva en el manejo de la conducta

Denham y Burton (2003) describen los programas efectivos (ver tabla 12) en los preescolares que promueven el aprendizaje socioemocional:

Tabla 12*Programas que promueven el aprendizaje socioemocional en preescolares*

Nombre del programa	Temas que aborda	Resultados
Intervención socioemocional en riesgo de 4 años	Se centra en técnicas para expresar y comprender la emoción, también se centra en habilidades para la solución de problemas	Resultó efectivo, los niños decrementan su emoción negativa
PATHS Preeschool	Unidad 1: Introducción Unidad 2: Autocontrol y emociones básicas Unidad 3: Emociones avanzadas Unidad 4: Solución de problemas básicos. Sus actividades incluyen libros, canciones, juegos activos relacionados con la lección. Utilizan técnica de la tortuga: parar, tomar un respiro, decir el problema, decir cómo me siento.	Sostificación y conocimiento de sus emociones
ECAP Curriculum	El objetivo es promover en los niños la expresión de sus emociones y sus consecuencias	En marcha
Los años increíbles	Empatía, promoción del lenguaje emocional, comprensión de la emoción y los pasos para la solución de problemas utilizan el sombrero del detective	Los niños tuvieron una conducta más positiva comparada con el grupo control

Aunque las habilidades de afrontamiento son necesarias para un ajuste adecuado a los estresores de la infancia, hay evidencia limitada del porcentaje de niños que desarrollan habilidades de afrontamiento. El aprendizaje para manejar los estresores puede reducir el impacto negativo del estrés. Las técnicas de autorregulación pueden incluir relajación e imaginación para promover el bienestar de los niños, otra técnica es el mindfulness, En Ohio EUA un grupo de investigadores pilotearon la efectividad de la técnica del manejo diario del estrés basada en técnicas de hipnosis en el salón de clases, se usó un programa computarizado de biofeedback para medir su estado de relajación a través del ritmo cardiaco. La técnica para el manejo del estrés se realizó en la escuela, en tres partes: respiración profunda, movimiento e imaginación guiada., similar a la que usan en hipnosis. (Bothe, Grignon, y Olness, 2014); técnica se utilizó en algunos de los programas antes mencionados y es importante considerar para futuros programas.

Hasta aquí se han revisado programas con evidencia empírica realizados en otros países, en México existen pocos programas adaptados a la población, Nava (2016) realizó una investigación en México, refiere la importancia de implementar estrategias de trabajo que

favorezcan el desarrollo del área emocional de los niños preescolares; utilizando el juego, él propone utilizar la música como una estrategia innovadora. Lo anterior aunado a enseñar habilidades socioemocionales básicas que protejan de los factores de riesgo. El autor antes señalado estudio la música como estrategia para favorecer en los niños mexicanos una actitud positiva ante la vida, que sepan identificar, expresar, comprender y regular sus emociones y que conecten con las emociones de otras personas, trabajó con un grupo de tercero de preescolar conformado por 14 niños, empleó la música clásica o popular, universal o mexicana, por ejemplo se trabajaba la emoción de alegría con el video musical del Himno a la alegría, al finalizar se hacían las preguntas detonantes y se trabajaba la percepción y comprensión de esa emoción: si se trabajaba con el miedo los niños escuchaban y veían el video de la Danza macabra de Saint Saens o la Marcha fúnebre de Chopin, para la emoción de tristeza se utilizó el video musical Hio del corazón de la película de Dumbo de Disney. La emoción de enojo fue trabajada con los videos Que muera ya y Spirit e las películas La bella y la Bestia y Spirit de Disney. Se realizó una evaluación al principio y al final de las 14 sesiones y se observó que hubo un avance en cuanto a la identificación, expresión y regulación de las emociones. El autor discute que en México se observa que en los jardines de niños se continúa trabajando las competencias relacionadas con los aspectos cognitivos del niño como el lenguaje y pensamiento matemático, dejando de lado los contenidos del campo de desarrollo personal y social, esto porque los profesores no se sienten competentes para trabajarlo o bien porque no les parece importante hacerlo, quedando en el discurso favorecer el desarrollo integral del niño preescolar, ya que el programa de educación Preescolar (SEP, 2004) incluye entre las competencias que se deben promover, algunas relacionadas con la capacidad de los niños para autorregularse como son la expresión adecuada de emociones, la interiorización de reglas y normas de interacción, el control de sus impulsos y necesidad de gratificación inmediata y el uso de lenguaje para regular la conducta en distintos tipos de interacción con los demás, en éste último apartado se presenta el uso de las palabras para expresar emociones

En México se ha trabajado poco con afrontamiento en preescolares pero si con autorregulación, por ejemplo Viilanueva, Vega y Poncelis, (2011) presentan un programa para padres con consejos prácticos que permitan a los padres promover la autorregulación de sus hijos, a través de cuatro folletos que incluyen los siguientes temas: 1) Elecciones y consecuencias, 2) Dejar hacer: autonomía y autorregulación, uso del lenguaje para la autorregulación, el juego y la autorregulación

Esquivel (2014) realizó un programa de intervención con niños preescolares en México con el objetivo de promover el uso de estrategias para solucionar independientemente los conflictos. El programa se sustenta en la teoría cognoscitiva social del aprendizaje. Se empleó un modelo de solución de conflictos sociales que consta de los siguientes pasos: identificar el conflicto, comprenderlo, buscar soluciones, elegir una solución y ponerla en práctica. La promoción de estrategias se realizó de manera colaborativa entre maestras y psicólogas a través de diversas actividades y el uso de técnicas conductuales y cognoscitivas como el reforzamiento, instrucciones verbales. Se conformó por tres etapas, evaluación inicial con duración de seis sesiones con la finalidad de evaluar las estrategias que utilizaban los niños para la solución de conflicto, en la etapa de intervención de realizaron 62 sesiones de 30 minutos, tres veces por semana, evaluación final con una duración de 6 sesiones, donde se emplearon los mismos instrumentos que en la evaluación inicial. En los resultados señala que en la evaluación inicial los niños empleaban muy pocas estrategias para la solución de un conflicto e identificaban sólo algunas situaciones de conflicto, conforme fue avanzando el programa los niños eran capaces de identificar las situaciones de conflicto, comprender el conflicto, identificar sus emociones ante el conflicto, en general incrementaron sus estrategias para solucionar los conflictos, redujeron el uso de estrategias pasivas y aumentaron el uso de las estrategias asertivas.

En otro estudio realizado en México donde se caracterizó el papel del juego de rol en la comprensión de emociones básicas en una muestra de niños de educación preescolar. El estudio permitió concluir que la mediación del juego de rol utilizada como herramienta de interacción educativa no impuesta, pero si intencionada, de manera significativa y trascendente, es una herramienta metodológica apropiada para el aula de clase preescolar para el desarrollo integral emocional y social de las niñas y los niños en el rango de edad de cuatro a cinco años. Lo anterior debido a que esta herramienta facilita el reconocimiento por parte de los docentes del nivel de comprensión emocional de sus estudiantes. El juego de rol se manifestó como una estrategia pedagógica que facilita no solo la expresión verbal y corporal en niñas y niños en edad preescolar, por lo tanto, se constituye como una plataforma de formación escolar, que se considera como elemento pedagógico y didáctico para el desarrollo social y cultural de los niños en su contexto familiar y escolar. Por otra parte, el juego de rol se puede considerar como un elemento de innovación pedagógica y didáctica que se puede proyectar en niveles educativos superiores como básica primaria. (Figuroa y Guevara, 2010)

Según lo revisado hasta ahora, se observa la necesidad de realizar una intervención preventiva en preescolares en México, donde el eje sea el afrontamiento para reducir el estrés cotidiano que incide en la patología infantil, así también retomar las herramientas que ya han sido utilizados en esta población, como las mencionadas anteriormente, otro punto relevante a considerar es el contexto de violencia que se vive en México, el cual puede resultar un estresor diario que perciben los preescolares mexicanos.

Pincus y Friedman (2004) refieren que los futuros programas de entrenamiento en habilidades de afrontamiento en las escuelas podrían incluir el trabajo con padres para reforzar el uso apropiado de los niños de entrenamiento de habilidades de afrontamiento. Se recomienda que los programas incluyan tantas habilidades centradas en el problema como centradas en la emoción. La participación de los padres es vital dado que una investigación considerable ha demostrado que los niños aprenden y adoptan prácticas de afrontamiento de sus padres al principio de su vida (Armstrong, Birnie-Lefcovith & Ungar, 2005). A pesar de esto hay una ausencia de un programa para padres que identifique abiertamente el afrontamiento de los padres como principio básico de la prevención o maneje explícitamente el afrontamiento de padres y niños. (Gulliford, Deans, Frydenberg & Liang 2015)

Un factor clave que contribuye tanto a los padres como a los niños en una sana adaptación es hacer frente a las experiencias cotidianas. (Armstrong et al. 2011)

La capacidad de los padres para manejar las demandas asociadas con la crianza de un niño, así demostrar su voluntad de participar en un proceso de auto-indagación para mejorar sus prácticas de crianza y aprender nuevas habilidades, inherentemente se relaciona con el uso de estrategias cotidianas de afrontamiento. (Gulliford et al. 2015)

Los padres pueden jugar un rol importante en la vida emocional y social en sus hijos ayudándolos a manejar sus respuestas a los desafíos de situaciones estresantes de una forma proactiva y productiva. Los padres de niños entre 2 y 5 años pueden apoyar la adopción de estrategias productivas en situaciones específicas. La investigación ha indicado que es durante los primeros años de vida que los niños cambian de la regulación interpersonal a interpersonal (Frydenberg, Deans, Liang, 2014)

Se concluye que en la intervención con los niños se debe de considerar el trabajo con los padres por varias razones (Pillado, et. al. 2015):

- Como psicólogos, cuando la terapia se lleva a cabo con un menor de edad, el Código Deontológico que rige nuestra profesión nos obliga a obtener el consentimiento informado por parte de los responsables del niño, así como a informarles del proceso terapéutico.
- Los padres/tutores tienen un papel fundamental como agentes del cambio. Muy probablemente hayan contribuido al inicio y/o mantenimiento del problema y además puede que el problema esté muy relacionado con situaciones específicas de su interacción. Implicar a los adultos responsables será fundamental para garantizar el éxito de la terapia, bien sea cambiando aspectos fundamentales de su comportamiento o como co terapeutas de los cambios que se promueven en terapia. Dentro de las características de la intervención con los padres o tutores se considera que los adultos posean el conocimiento suficiente sobre el funcionamiento del comportamiento infantil para que puedan ser cada vez más autónomos en la modificación del comportamiento de los niños. Así, actividades como la explicación del análisis funcional del problema o la explicación de los principales procesos de aprendizaje serán elementos fundamentales en la intervención psicológica si queremos garantizar no sólo el éxito de la terapia sino el mantenimiento de los cambios a largo plazo.

La regulación emocional es facilitada por los padres, la propia expresión de las emociones de los adultos se asocia con varios aspectos de su expresión, comprensión y regulación de las emociones. En conclusión, con el refuerzo y modelado al que se exponen los niños por sus padres y ó otros favorecen o desfavorecen el aprendizaje emocional. La competencia emocional en los niños es fundamental para su crecimiento para su habilidad de interactuar y formar relaciones con los otros. Como se mencionó la competencia emocional y social están relacionadas y el concepto que resalta la compleja unión entre estas es el aprendizaje socioemocional (SEL). (Denham y Burton, 20003). En esos años preescolares, el contexto del hogar y las relaciones con pares son importantes para explicar y fomentar el desarrollo de la autorregulación. En la interacción cotidiana con sus hijos, los padres pueden promover este desarrollo a través de acciones específicas las cuales se sugieren en diversos programas y talleres que buscan orientarlos para lograr este fin. (Villanueva, Vega y Poncelis, 2011).

Los programas de crianza para prevenir problemas de conducta en preescolares con evidencia de su eficacia son (ver tabla 13):

Tabla 13

Programas de crianza para prevenir problemas de conducta en preescolares

Nombre	Edad y número de sesiones	Temas que aborda	Resultados
Viviendo con los niños (Patterson, 1976)	6 años en adelante De 15 a 20 horas de terapia por familia Prevención indicada	Rastreo, reforzamiento positivo, disciplina, monitoreo y solución de problemas	Los niños de los padres que recibieron el programa mostraron menor problemas que aquellas familias que recibieron un cuidado usual
Ayudando al niño que no cumple años (Hanf & Kling, 1973)	3 a 8 años De 6 a 12 horas por familia Prevención indicada	Se enseña a los padres una serie de habilidades incluyendo juego no directivo, elogio contingente y atención, cómo usar comandos claros y usar el tiempo fuera. Sus estrategias se basan en entrenar a los padres el auto control, solución de problemas	Los niños mejoraron su conducta a comparación del grupo control (Peed, Roberts, & Forehand, 1977)
Programa de interacción padre e hijo (Schuhmann, Foote, Eyberg, Boggs y Algina, 1998)	2 a 6 años 14 horas por familia De 6 a 12 horas por familia	Incluye una diada padre-hijo, el padre usa un puntero en el oído mientras juega con su hijo, por medio del cual el coaching lo va orientado, este observa a través de una cámara de gessell, es una integración de la terapia de juego y el pensamiento conductual actual sobre el manejo infantil	Se observaron mejorías en los problemas de conducta de los niños e interacciones positivas con sus padres (Eyberg & Boggs, 1989)
Entrenamiento de síntesis (Wahler Cartor, Fleishman y Lambert 1993)	5 a 9 años Sesiones de una hora por 9 meses Prevención indicada	Fue diseñado para madres con desventaja económica, estresadas y depresivas. Se enseña a las madres a tratar efectivamente con los estresores de su hijo aprendiendo a discriminar entre los estresores propios del niño y otros eventos de vida estresantes	Las madres lograron discriminar las reacciones de los niños (Wahler Cartor, Fleishman y Lambert 1993)
Programa de Crianza Positiva (Triple P) (Sanders, 1992)	7 – 14 años 6 a 12 hrs por familia Prevención indicada	Reforzamiento a conductas positivas, tiempo fuera. En las	Reducción en los problemas de conducta del niño en comparación

Tabla 13*Programas de crianza para prevenir problemas de conducta en preescolares*

Nombre	Edad y número de sesiones	Temas que aborda	Resultados
		sesiones se trabaja con el hijo y en otras únicamente con el terapeuta. Seis sesiones son designadas para manejar la conducta del niño en casa, tres sesiones se centran en el manejo de mala conducta en público, y dos sesiones para evaluar el apoyo del cuidador y solución de problemas.	con el grupo control (Connell, Sanders & Markie-Dadds, 1997)
Los años increíbles. Series de Crianza (Webster-Stratton, 1982)	2 a 8 años 20-44 horas por grupo 12 a 14 sesiones Prevención selectiva e indicada	Incluye el manejo de conducta del niño, habilidades sociales, lenguaje emocional, solución de problemas, atención diferencial, comandos efectivos, recompensa, estímulo, monitoreo, consecuencias, tiempo fuera	Diversas investigaciones han reportado disminución en los problemas de conducta (Webster-Stratton, 1982)
Programa de Crianza, Habilidades de afrontamiento (Cunningham, Bremner, & Boyle, 1995).	2 a 5 años 12 sesiones Prevención selectiva e indicada	Incluye solución de problemas, conducta prosocial, estrategias transicionales, planeación para situaciones difíciles, tiempo fuera.	Mejoría en la conducta de los niños
Atrevete a ser tu (Miller-Heyl, MacPhee & Fritz 1998)	2 a 5 años 20-4 horas por grupo Prevención selectiva	Diseñada para promover auto eficacia en los cuidadores, estrategias de crianza efectivas, comprensión del desarrollo, apoyo social y habilidades de solución de problemas	Los padres reportaron cambios en la auto evaluación, prácticas de crianza democráticas y disminución en la conducta oposicionista de su hijo (Miller-Heyl et al. 1998)

En cuanto a los programas de crianza que se llevan en las escuelas se encuentran los siguientes:

- Primeros pasos (Walker et al. 1998): preescolares con patrones antisociales de conducta, combina el programa CLASS para niños con problemas de conducta con un programa de seis semanas que se lleva en casa en la que los padres proporcionan un adecuado monitoreo

y reforzamiento para construir competencias sociales en el niño. El programa CLASS es un juego que se lleva todos los días en la escuela por un mes, 20 minutos al día.

- Entrenamiento del Maestro Años increíbles (Webster-Stratton & Hammond 1999), para niños de cuatro a ocho años, consta de 36 horas a 50 horas, el entrenamiento del maestro se centra en el manejo de habilidades en el salón, construir relaciones con los estudiantes y padres, promover competencia social y emocional en el salón de clase. Los padres reciben el entrenamiento básico de crianza

Se considera que el trabajar en las escuelas puede favorecer los resultados debido a que se tiene el enlace padre-maestro. hijo, además el ofrecer las intervenciones con padres en las escuelas reduce el estigma, a nivel preventivo los programas se pueden ofrecen en los primeros grados antes de que los problemas se conviertan en síntomas graves que requieren de un tratamiento especializado (Webster & Reid, 2006)

Como se mencionó anteriormente, Frydenberg (2017) refiere que a pesar de que existen programas de crianza con evidencia empírica tales como Triple P Positive Parenting, The incredible years y Parent Managment Training, no se consideraba como tema primordial las habilidades de afrontamiento, sin embargo ahora se sabe que es fundamental debido a su relación con la ansiedad, así como para promover la resiliencia.

El programa de afrontamiento familiar se basa en el modelo transaccional de afrontamiento y crianza positiva, consta de cinco sesiones de dos horas, se describe a continuación (Gulliford et al)

Sesión 1. Psicología positiva de crianza: Afrontamiento con estrés en la familia, Historia y principios básicos de la psicología positiva y crianza positiva, Salud familiar y bienestar, Bienestar subjetivo de los padres y sus fortalezas personales, Estrés diario asociado con la vida familiar, Teoría del aprendizaje social y modelo transaccional del afrontamiento, Estrilos de crianza y construcción de familias saludables y felices

Sesión 2. Padres tratando con situaciones difíciles: Preocupaciones diarias y ansiedad en los niños , Cómo puede ser operacionalizado el afrontamiento del adulto, Afrontamiento productivo y no productivo, Aprendizaje social que significa afrontar como un padre, Los padres examinan su propio estilo de afrontamiento específico a su rol de crianza, Edad y estados del desarrollo

socioemocional , Las preocupaciones de los niños y como las enfrentan, Como ayudar a los niños a identificar estresores y síntomas físicos de estrés en el cuerpo

Sesión 3. Escuchar a los niños, la neurociencia de comunicación: Comportamiento intencionado de los niños: cuando la asertividad ayuda Neurociencia de la comunicación, Escucha reflexiva y barreras en la comunicación. Como responder a las preocupaciones de los niños de una forma útil. Autorreflexión de nuestro propio estilo de crianza a medida que los padres exploran las habilidades de asertividad

Sesión 4. Como los niños tratan con sus preocupaciones y hablan de sus situaciones desafiantes con otros niños, Solución de problema colaborativo: Abrir el cuestionamiento y la escucha reflexiva con herramientas útiles de comunicación. • Las tarjetas de Afrontamiento de los primeros años (Frydenberg y Deans, 2011b) Resolución colaborativa de problemas • Resolución de problemas, una habilidad básica que se puede utilizar en diversos contextos • Aplicar la habilidad a sus propios problemas y problemas de los niños. • Cómo se puede usar la solución de problemas con los niños como un proceso colaborativo

Sesión 5. Mindfulness como una forma de lograr el bienestar •Poniendo todo junto: Orígenes de mindfulness y aplicaciones basadas en la evidencia contemporánea en relación con el bienestar • Actividades y recursos de atención plena para beneficiar tanto al niño como a sus padres. Los mensajes principales de las cinco sesiones se dibujan juntos • Los padres reflexionan sobre sus experiencias personales durante el programa en relación con la crianza de los hijos, afrontamiento y bienestar para ellos y para su hijo • Los padres comparten aspectos destacados y las áreas en las que continuarán enfocándose para mejorar la vida familiar

Se ha evaluado el programa, teniendo como resultado un cambio en el uso de afrontamiento productivo relacionada con la mejora de relaciones, búsqueda de diversión relajante y estrategias físicas de recreación, ésta cambio estuvo acompañado de un decremento en el uso de la preocupación, culparse y guardarse las cosas para sí mismo. Los padres percibieron una mejoría en la comunicación con sus hijos y en promover conductas positivas en sus hijos, así como una mejor conexión entre ellos. (Gulliford et al. 2015)

Frydenberg, Deans y Liang (2014) resaltan la importancia desde su experiencia en la investigación en afrontamiento por tres décadas, de los beneficios de enseñar habilidades de afrontamiento tanto adultos como a niños

Un programa innovador realizado por Liang, Frydenberg, Deans (2017) basado en la literatura del afrontamiento e incorporando aprendizajes en afrontamiento proactiva y productiva para familias de preescolares. Usaron recursos como las tarjetas de afrontamiento para preescolares y hojas de consejos para padres con la finalidad de favorecer la comunicación entre padres y niños, especialmente en relación al establecimiento de compartir un lenguaje de afrontamiento. Los niños preescolares proveen una ventana de oportunidades para atraer a los padres en la promoción de la salud mental y el desarrollo de relaciones saludables padre e hijo en un contexto particular. El programa de Crianza productiva para Preescolares (EYPPP) tiene el objetivo de apoyar a los padres a asegurarlos de que ellos pueden tener herramientas y recurso para comunicar efectivamente y desarrollar relaciones cálidas y confiables con sus niños, fue desarrollado como una extensión de seis fases de investigación en el afrontamiento con niños, maestros y padres para promover la importancia de las habilidades de afrontamiento diarias, es una adaptación del programa de fianza FCDC , fue desarrollo para niños de 2 y cinco años de edad. Es u programa que se ofreció en 5 semanas en la ciudad de Melbourne, las sesiones se conformaron de la siguiente forma:

Sesión 1: favorecer la salud y bienestar en el contexto familiar con niños preescolares: tomar tiempo para el propio bienestar, involucrar a mi hijo, asistir cuando se requiera, cachar a mi hijo hacienda algo bueno, notar los esfuerzos positivos, celebrar las buenas conductas, construir una red de apoyo, usar estrategias de distracción cuando con necesarias.

Sesión 2: Los padres tratan con las situaciones difíciles: cambiar “hablar de estrés” por “hablar de salud”, usar voz baja para la disciplina y fuerte cuando sucede algo positivo. Ayudar al niño a identificar su estrés y formas para manejarlo. Usar tipo de palabras con cada uno en la familia, usar el “ver, actuar y decir”, enseñar al niño “No decir si cuando ya tienes un no”

Sesión 3: Escuchar al niño y comprender la conducta del niño: practicar la escucha activa, ser un observador perspicaz, hacer un plan en contra del aburrimiento, usar Yo-mensajes.

Sesión 4: Colaborar en la solución de problemas con los niños pequeños: establecer reglas familiares simples, tener límites claros, mostrar con un ejemplo, reforzar las reglas de la familia consistentemente, recordar que todo problema tiene solución

Sesión 5: Mindfulness en familia: practicar encontrar el tiempo y espacio para mí, guardar la calma y mantener un sentido de humor, crear un tiempo de calidad juntos, establecer las oportunidades para actividades relajantes

Considerando lo visto hasta ahora y reportado por la Social Policy Evaluation and Research Unit (2014) hay muchos programas de crianza efectivos que comparten características comunes, algunos se han adaptado a niños más pequeños como el Triple P, Años Increíbles, Terapia de Interacción padre-hijo) aunque aún no se han evaluado. El de Años increíbles básicos es diseñado para promover la interacción de la familia y prevenir problemas de conducta antisocial en niños de 2 a 10 años. En la siguiente tabla se muestran los componentes en común de los programas efectivos de crianza:

- Infraestructura: personal capacitado, colección de datos, procesos para mantener integridad en el programa, alcance y buenas redes con otras instituciones, número limitado de casos, especialmente con visitas a domicilio
- Diseño: programa lógico detallado con metas específicas o resultados, Curriculum estructurado y sesiones planeadas con programas/manual de documentación, Competencia cultural (diversidad), Responder a prácticas y conceptos culturales, Especificar la población y el proceso de reclutamiento con estrategias para involucrar y retener a los participantes • iniciar la evaluación de los resultados • programa apropiado de duración y duración • plan individualizado y remitir a la dirección apropiada (p. ej., servicios de salud) • programas intensivos / integrales con componente de visitas a hogares • modelar oportunidades de oportunidad, Evaluación al principio y al final, Programa apropiada en su realización y duración, Plan individualizados y canalizar a la dirección apropiada (p.e servicios de salud), Programas intensivos/ programas integrales con componente de visitas a casa, Modelar habilidades y oportunidad de ponerlas en práctica
- Contenido: Enfoque del comportamiento del niño y el desarrollo apropiado; Manejo en la conducta del niño y proporcionar un ambiente estable, Estrategias de crianza positiva y solución de problemas no punitivos, Interacciones padre hijo, Estrategias para ayudar a los

padres y niños a regular sus emociones, Salud de los niños, desarrollo y seguridad, Bienestar parental y familiar

- Resultados: Monitorear los resultados y evaluación – proceso de mejora de la calidad

Dentro de los programas de padres se distinguen dos grandes aproximaciones teóricas: la aproximación “conductual”, donde se instruye a los padres en los fundamentos teóricos de la modificación de la conducta, se provee estrategias basadas en los principios de aprendizaje social y la “basada en las relaciones interpersonales” donde se apoya principalmente en teorías humanistas y adlerianas, su intervención se basa en la comunicación familiar, procesos de interacción ocurridos en la familia, este abordaje teórico también se nutre de ideas provenientes de otras fuentes teóricas, como de las teóricas psicodinámica y de sistemas familiares. (Robles y Romero, 2011)

En un meta análisis que realizaron Robles y Romero (2011) sobre los programas para padres con problemas de conducta concluyen que las intervenciones con padres basadas en un formato grupal se presentan como una de las alternativas más satisfactorias en el ámbito del tratamiento de los problemas de conducta externalizante en niños con edades comprendidas entre el período preescolar y la educación primaria, la perspectiva grupal resulta más atractiva para las familias que la terapia clínica tradicional posee una óptima relación coste-beneficio y resultados satisfactorios cuando va acompañada de videos. El formato grupal brinda a los padres la oportunidad de debatir y compartir experiencias con otras personas en su misma situación bajo la supervisión de un profesional, algo impensable en la intervención individual y, aunque los estudios no son del todo concluyentes respecto a si es más eficaz que el formato individual auto administrado, parece que el abordaje grupal es el más apropiado en cuanto a costes y beneficios, además de resultar más atractivo para las familias y poseer mejores resultados que otras formas de entrenamiento cuando va acompañado con videos que estimulan el debate grupal. No obstante, el formato individual podría ser el abordaje de elección para aquellas familias con mayor presencia de psicopatología.

Considerando lo revisado hasta ahora es importante realizar una propuesta de intervención preventiva para reducir el estrés cotidiano en preescolares mexicanos, teniendo como eje el afrontamiento y trabajando de forma conjunta con sus padres, se ha visto que el mejor contexto para trabajar con ellos es en la escuela, modalidad grupal tanto para los niños como para los padres, con un enfoque donde es importante retomar la teoría del afrontamiento, teoría cognoscitiva del

aprendizaje social y aprendizaje socioemocional, así también el modelo de solución de conflictos, ya que estas son las que se han utilizado en los programas con evidencia empírica y con prueba de efectividad.

Capítulo 5. Investigación

Justificación

En México, la población de niños entre 0 y 5 años de edad era de 11.6 millones en 2009, de los cuales 5.9 millones eran niños y 5.7 niñas (UNICEF, 2009). Según estimaciones del CONAPO (2014), los niños menores de 15 años a mediados del 2014, representaban el 28% de la población total, lo cual implica el reto para el estado y la sociedad mexicana 2015 de garantizar oportunidades para su desarrollo; una de las áreas a considerar para su pleno desarrollo es la salud mental. Los datos de la Encuesta Intercensal muestran que 32 de cada 100 niños y niñas tienen de 0 a 5 años, lo que representa un total de 12 713 051 personas. (INEGI, 2015)

Benjet (2009) reportó que en los niños, los trastornos más frecuentes son los de ansiedad y de conducta desde el año 2000, lo cual puede estar relacionado con el estrés diario al que se ven sometidos, es por ello la importancia de estudiar el tema de estrés cotidiano y afrontamiento en niños de 4 y 5 años de edad. Otras investigaciones indican que el estrés se asocia a problemas de conducta y psicopatología (Compas, Davis, Forsythe, & Wagner, 1987; Grant, Compas, Thurm, McMahon & Gipson, 2004; Jurin, 2011; Rutter, 1989; Shonkoff & Garner, 2011; Trianes et. al. 2009), los cuales pueden persistir y agravarse en etapas posteriores. Además es relevante estudiar el estrés en preescolares como una medida de prevención y promoción del desarrollo integral.

Benjet (2009) considera que la infancia es una etapa crítica del desarrollo humano en la cual se siembran las semillas de la salud mental y el bienestar futuro. Los menores de edad son muy vulnerables a su entorno, ya que cuentan con pocos recursos o poder para cambiarlo. Además el propio proceso de desarrollo implica mayor plasticidad y por ende mayor adaptabilidad y receptividad a ser influenciado por él.

También es necesario avanzar hacia la prevención, es decir, hacia la salud mental bajo una visión a largo plazo, que requiere acciones inmediatas con las poblaciones más jóvenes. El desafío es grande, México atraviesa por un momento difícil, la inseguridad y los problemas económicos afectan la calidad de vida de la población e incrementan su estrés. (Medina-Mora, Sarti y Real, 2016)

En el presente estudio se parte de una perspectiva de desarrollo, el estrés es visto como eventos ambientales o condiciones crónicas que amenazan objetivamente la salud física o psicológica o el bienestar del individuo de una edad particular en la sociedad particular (Grant et al. 2003).

Grant y McMahon (2005) sugieren que para la medición del constructo de estrés se requiere conocer las situaciones que están amenazando objetivamente a los individuos, es por ello que la investigación inicia con un estudio cualitativo donde se entrevista a niños de 4 y 5 años sobre las principales situaciones estresantes, para posteriormente medir el nivel de estrés cotidiano definido en términos de qué tan desagradables son determinadas experiencias y demandas que acarrea la interacción con el medio ambiente, para el niño dentro de la familia, escuela y otros entornos sociales. (Trianes, 1999; Yamamoto, 1979). En el presente proyecto se estudió las situaciones estresantes en el ámbito familiar, escolar y social, pues al revisar las investigaciones realizadas en otros países; se observó que la mayoría de los estresores reportados por los preescolares, abarcan dichas áreas (Frydenberg & Deans, 2011b; Halpern, 2004; Richaud e Iglesias, 2013).

En el presente proyecto se considera que los niños interactúan activamente con su ambiente, que no son receptores pasivos de las fuerzas externas y que la acumulación de sucesos estresantes puede generar a largo plazo una alteración emocional severa. Se ha encontrado que las áreas que producen mayor estrés en los niños son la familia, la escuela, y la salud (Verduzco, et al. 2004), con lo cual concuerdan otros autores que han evaluado los estresores cotidianos en la población infantil (Trianes et. al. 2009).

Con el fin de evitar alteraciones en los niños debido a la acumulación y percepción de los sucesos de vida estresantes, se han estudiado algunos factores protectores contra el estrés en niños como estrategias de afrontamiento positivos, el uso de recursos de afrontamiento adecuados que pueden ser factores importantes que influyen en el desarrollo y crecimiento positivo de un individuo (Compas, 1987b). Es por ello que en la presente investigación se estudiará la relación entre el estrés cotidiano y las estrategias de afrontamiento que utilizan los preescolares. Se parte de la definición de Frydenberg (2008) sobre afrontamiento: pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria.

Así como se ha propuesto estudiar el estrés cotidiano iniciando con entrevistas a los niños, también se ha realizado para el estudio del afrontamiento; Ayers (1991) es uno de los autores que en su intento por clasificar los tipos de afrontamiento, propone iniciar la investigación con entrevistas semi estructuradas para posteriormente categorizar las respuestas dadas por los niños; para ello entrevistó a niños que habían sufrido la muerte de uno de sus padres en los últimos dos años o divorcio de los padres, preguntando sobre las estrategias que utilizaron; la entrevista semiestructurada fue modificada mediante la adición de más preguntas para la entrevista que alentaría más discusión del evento estresante específico y los tipos de pensamientos y comportamientos que utilizaban los niños para hacer frente al evento descrito. Autores como Band y Weisz (1988), también realizaron entrevistas a los niños de 6 a 9 y 12 años, en los que se les pedía que describieran sus esfuerzos para afrontar diversas situaciones estresantes comunes, clasificaron las respuestas en control primario y secundario. Cabe señalar que para establecer el rapport, el entrevistador comenzaba hablando de algo divertido que sucedía a los niños de su edad, posteriormente se le preguntaba sobre algunos sucesos que lo hicieran sentir mal, infeliz o con miedo, después se preguntaba ¿Qué haces cuando tú te sientes mal, infeliz o con miedo?. Se consideraron seis estresores que ha reportado la literatura como más estresantes en la infancia y para cada situación, se le preguntaba al niño “dime, ¿qué haces y piensas cuando _____ te ocurre?” .

En cuanto a la edad preescolar Chalmers et al. (2011) realizaron entrevistas semi estructuradas a un grupo de niños de cuatro años de edad usando imágenes visuales que hacían referencia a siete situaciones desafiantes acordes a su edad, con el fin de capturar la gama de estrategias descrita por los niños de edad preescolar y su uso. Las siete situaciones fueron nombradas: 1) separación de los padres; 2) amistad; 3) no querer a alguien; 4) relación con el maestro; 5) burlas; 6) miedos nocturnos; y, 7) toma de decisiones. Al mostrarles las tarjetas, se les preguntaba: 1) ¿Qué ves en esta imagen?, 2) ¿Te ha pasado alguna vez?, 3) ¿Cómo crees que se sentiría esa persona?, Si da una respuesta negativa se le preguntaba: 4a)¿Qué podrías hacer para sentirte mejor? O 4b) ¿Qué le dirías a esa persona para que se sintiera mejor?. Posteriormente se realizó la transcripción de las grabaciones y se desarrolló una lista de todas las posibles estrategias de afrontamiento y se categorizaron.

La presente investigación inicio con un estudio cualitativo donde se entrevistó a los niños de 4 y 5 años, sobre las principales situaciones que los estresan y las estrategias de afrontamiento que utilizan para posteriormente realizar las escalas de estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares.

Es importante el conocimiento de las estrategias que utilizan los preescolares, pues estas son diferentes a las de niños mayores y adultos, pues como mencionan Yeo et al. (2014) el modelo de Lazarus y Folkman de afrontamiento en adultos centrado en el problema y centrado en la emoción no se adecúa al niño preescolar, igual que el modelo de Rothbaum et al. (1982) de control primario y secundario, debido a su capacidad cognitiva preoperacional. Se considera relevante estudiar el afrontamiento en esta etapa y específicamente en población mexicana, pues a pesar de que existen estudios en niños (Lucio et al, 2016; Lucio et al. 2015; Verduzco et al. 2004) en cuanto al tema de estrés y afrontamiento, no se han encontrado estudios en niños mexicanos de 4 y 5 años de edad.

Con respecto a la evaluación del estrés en niños, Godoy et al. (2009) refieren que el escepticismo acerca de la confiabilidad del reporte de los niños, especialmente con niños pequeños, ha obligado a los investigadores y clínicos a recurrir al reporte de los cuidadores. Sin embargo hay algunos cuidadores que subestiman la conducta de sus hijos o por el contrario, la sobre estiman. Se han utilizado cuestionarios, entrevistas y escalas tipo likert para evaluar a los niños. Para ello se han utilizado técnicas de innovación que han ofrecido una posibilidad para obtener información suplementaria. Richaud e Iglesias (2013) en Argentina desarrollaron un cuestionario tipo likert con dibujos para estudiar el estrés y afrontamiento en niños preescolares, lo cual resulta un antecedente a la presente investigación, sin embargo considerando que el contexto en México es diferente y hasta ahora no existen autoreportes que evalúen el estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares, resulta relevante realizar las escalas partiendo de lo reportado por los preescolares en su contexto, desde su propia perspectiva, más allá de lo que observan los padres, maestros o psicólogos.

Frydenberg, Deans & O'Brien (2012) utilizan imágenes de afrontamiento para estimular las conversaciones y las oportunidades de crear una variedad de problemas cotidianos que se han identificado como desafiantes y estresantes para los niños entre las edades de 4 a 8 años. El propósito de las imágenes es apoyar a los niños a hablar sobre lo que es importante para ellos y cómo se sienten ante las situaciones difíciles de manejar. La idea es crear un lenguaje compartido de afrontamiento, mover a los niños de un nivel simplista o superficial a uno más profundo y complejo.

Se consideró importante realizar las escalas de estrés y afrontamiento con imágenes ya que diversos autores refieren que a la edad preescolar los niños no tienen las habilidades requeridas para responder un cuestionario escrito, por lo que se requiere de métodos efectivos para la autoevaluación, uno de dichos métodos es el uso del formato pictórico (utilizando imágenes), permitiendo que el niño se involucre, muestre interés, comprensión y sostenga la atención, además ayudan al niño a comprender la tarea desde su auto descripción; es pertinente realizar las preguntas a través de estímulos concretos debido a que los preescolares se encuentran en la etapa preoperacional donde se tiene un tipo de pensamiento concreto (Harter & Pike, 1984; Sturgess, Rodger y Ozanne, 2002; Richaud e Iglesias, 2013, Frydenberg, 2017).

A la edad de cuatro años un niño puede recordar de dos a tres reactivos cuando se le presentan y posteriormente se le pide que los recuerde (memoria a corto plazo). (Gathercole, 1998). Va desarrollando su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones, y comienza a manejar conceptos como: tiempo, espacio, relación y clasificación, aspectos que van demostrando su desarrollo cognitivo (Gómez et al. 2001; Whaley & Wong., 2000); habilidades que les permitirán responder las escalas de estrés cotidiano y afrontamiento.

Las escalas de estrés y afrontamiento en preescolares con imágenes se consideraron de gran relevancia ya que como menciona Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) desde el modelo transaccional se ha correlacionado el estrés con el desarrollo de la psicopatología por lo que es importante no sólo atender la intensidad y cronicidad de los eventos estresantes sino también tomar en cuenta la evaluación individual de estrés, respuestas de afrontamiento, sus sentimientos de eficacia y recursos personales y sociales; por lo que contar con una escala de estrés cotidiano en

preescolares nos permite evaluar su percepción al estrés (evaluación individual) como primer paso a identificar en éste modelo, así como las estrategias que utilizan para poder prevenir en el ámbito de la psicopatología infantil. Las escalas resultan útiles tanto en la investigación, al obtener datos válidos y confiables de los preescolares que se pueden comparar o correlacionar con otras variables; como en la práctica clínica al tener una evaluación inicial y final que corrobore la eficacia de algún tratamiento psicológico. La presente investigación nos permite responder a las siguientes preguntas ¿cuáles son su principales áreas de estrés y cómo se relacionan con las estrategias de afrontamiento? ¿qué estrategias predicen el estrés cotidiano?, dando respuesta a éstas, se puede proponer una intervención de prevención universal para los preescolares.

Preguntas de investigación

¿Existe relación entre la percepción de estrés cotidiano en la familia, escuela y entorno social, con los tipos de afrontamiento en niños preescolares?

¿Los tipos de afrontamiento predicen la percepción del estrés cotidiano en preescolares?

Objetivos generales

Analizar la relación entre la percepción del estrés cotidiano asociado a la familia, escuela y entorno social con el afrontamiento en niños de 4 a 5 años de edad

Analizar el valor predictivo de los tipos de afrontamiento en la percepción del estrés cotidiano en preescolares

Hipótesis

H₁: Existe relación entre la percepción de estrés cotidiano asociado a la familia con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₂: Existe relación entre la percepción de estrés cotidiano asociado a la escuela con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₃: Existe relación entre la percepción de estrés cotidiano en el entorno social-ambiental con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₄: Los tipos de afrontamiento predicen el estrés cotidiano en preescolares

H₀₁: No existe relación entre la percepción de estrés cotidiano asociado a la familia con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₀₂: No existe relación entre la percepción de estrés cotidiano asociado a la escuela con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₀₃: No existe relación entre la percepción de estrés cotidiano en el entorno social ambiental con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de cuatro y cinco años de edad.

H₀₄: Los tipos de afrontamiento no predicen el estrés cotidiano en preescolares

Diseño

Mixto secuencial exploratorio (Creswell, 2015).

Variables

Definición conceptual

Estrés cotidiano en niños: se ha definido en términos de qué tan desagradables son determinadas experiencias (Yamamoto, 1979) y demandas que acarrea la interacción con el medio ambiente, (Kanne et al. 1981) para el niño dentro de la familia, escuela y otros entornos sociales (Lucio y Heredia, 2014).

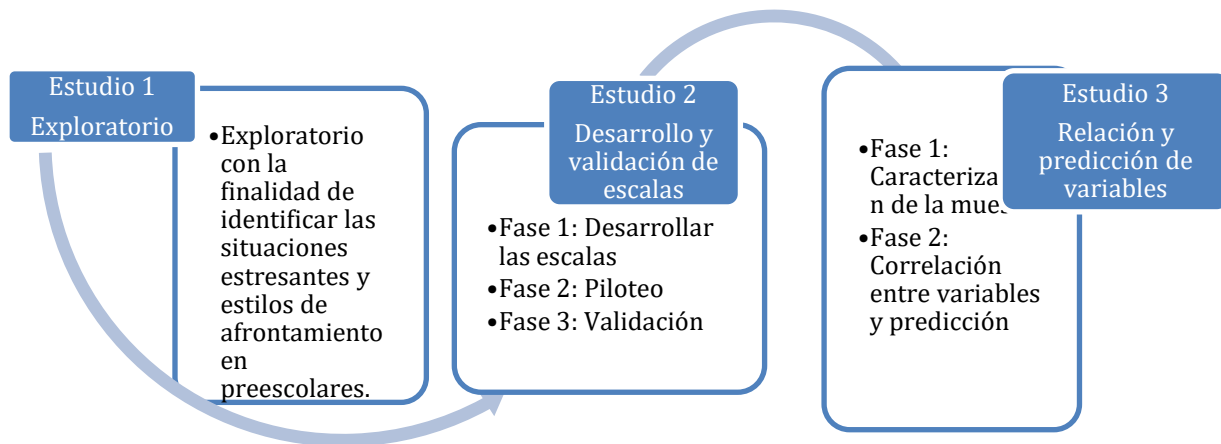
1. Afrontamiento general: pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria (Frydenberg, 2008). Dentro de los tipos de afrontamiento se parte de las dimensiones. Lucio, Durán y Godínez (2016):
 - 1) Afrontamiento funcional: se encuentra relacionado con las respuestas adaptativas que implican la adopción de medidas concretas para enfrentar la situación estresante.
 - 2) Afrontamiento disfuncional: incluye la retirada y actitudes relacionadas con el pensamiento fatalista.
 - 3) Afrontamiento centrado en la emoción: se refiere a aquellas técnicas cognitivas encargadas de disminuir el grado de trastorno emocional que genera la situación

4) Afrontamiento evitativo: se refiere a la evitación conductual y cognitiva ante el conflicto que implica evasión mental, negociación, pensamiento mágico y miedo

Definición operacional

1. Estrés cotidiano en niños: calificación obtenida en la escala que se elaboró.
2. Afrontamiento general: calificación obtenida en la escala que se elaboró.

La presente investigación se llevará a cabo por tres estudios:



Capítulo 5. Estudio 1. Exploratorio

Objetivo del estudio

Explorar los estresores cotidianos en el área familiar, escolar y social ambiental en los niños preescolares, así como los tipos de afrontamiento que utilizan.

Objetivos específicos

Identificar los estresores cotidianos de los preescolares en el área familiar, escolar y social ambiental.

Identificar los tipos de afrontamiento que utilizan los niños preescolares ante el estrés cotidiano.

Tipo de investigación

Exploratorio no experimental a menor escala (Kerlinger & Lee, 2002), con la finalidad de conocer la frecuencia y lenguaje empleado por los niños, en cuanto a los estresores y tipos de afrontamiento.

Participantes

Participaron en el estudio 32 niños de cuatro y cinco años de edad, 17 de escuela privada (zona oriente) y 15 de escuela pública de zona sur; 18 de cinco años de edad y 14 de cuatro años de edad. De los 32, 16 fueron niñas y 16 niños.

- Criterios de inclusión: niños de 4 años 0 meses a 5 años 11 meses que se encuentren estudiando el preescolar público o privado del D.F

- Criterios de exclusión: niños menores de 4 años 0 meses o mayores a 5 años 11 meses, niños con alguna dificultad auditiva o del habla, niños con problemas de aprendizaje y dificultades en la comprensión verbal.

Escenario

La escuela privada se encuentra en la Colonia Leyes de Reforma, Iztapalapa, Tercera sección, su horario escolar es de 8:00 am a 2:00pm, los preescolares reciben clases de inglés y francés, el número de alumnos es de 27, desde maternal hasta kínder 3. La población de la Delegación Iztapalapa es de 1, 827, 867 habitantes, se considera la Delegación con mayor población del Distrito Federal. El porcentaje de personas que no sabe leer y escribir en dicha Delegación es de 6.55%. (INEGI, 2017). El porcentaje de percepción de inseguridad pública es de 96.7% (INEGI, 2018). El grado de marginación es muy alto en la Colonia Leyes de Reforma. (SIDESO, 2007).

La escuela pública se encuentra en Colonia San Ángel, Álvaro Obregon; su horario es de jornada amplia de 8:00am a 4:00pm, el número de alumnos de la escuela es de 170, de 3 a 6 años. La Colonia San Ángel es un centro residencial, comercial, de comunicaciones, sitio de dependencias gubernamentales y uno de los principales atractivos turísticos de la ciudad de México. La población de la Delegación es de 749,982 habitantes. El porcentaje de personas que no sabe leer y escribir es de 4.44% (INEGI, 2017). El porcentaje de percepción de inseguridad pública es de 86.9%. (INEGI, 2018). El grado de marginación en la Colonia San Ángel es muy bajo. (SIDESO, 2007)

Instrumentos

Entrevista semi abierta sobre sucesos que estresan a los preescolares en la familia, escuela y entorno social; utilizando un lenguaje acorde a su edad. Dicha entrevista consta de las siguientes preguntas:

¿Qué te preocupa o molesta de tu familia?

¿Qué te preocupa o molesta de tus compañeros o amigos?

¿Qué te preocupa o molesta de la escuela?

¿Hay otra cosa que te preocupe o moleste?

¿Qué haces cuándo algo te molesta o te preocupa?

Procedimiento

Se acudió a una escuela pública y otra privada del Distrito Federal, solicitando permiso para tener acceso a cada una de las instituciones y entrevistar a los preescolares de cuatro años a cinco años once meses, con respecto a sus áreas de estrés cotidianas y sus estrategias de afrontamiento que utilizan. Una vez obtenido el permiso, el área de Dirección entregó a los padres de familia el consentimiento informado donde se explica en qué consiste la participación de su hijo dentro del proyecto estrés y afrontamiento en preescolares, fue también el área de Dirección quién eligió a los preescolares que participarían en el estudio de manera aleatoria, sin considerar criterios específicos de conducta. Una vez obtenido el consentimiento de los preescolares se procedió a entrevistarlos de forma individual, antes de comenzar la entrevista se decía al preescolar “Buen día mi nombre es Teresa Monjarás y estoy aquí para investigar sobre las cosas que estresan o preocupan a los niños de tu edad y lo que hacen cuándo algo les preocupa, esto ayudará a los adultos a comprender mejor a los niños, ¿me podrías ayudar con esta tarea, respondiendo unas preguntas?”, si el niño asentía se procedía a trabajar con él, en general los niños se mostraban interesados por colaborar. Una vez que se realizaron las entrevistas, se capturaron en el programa ATLAS TI, se categorizaron y se obtuvieron las frecuencias.

Cabe señalar que la cantidad de estresores y estrategias de afrontamiento que reportaron, varió en cada niño, es decir algunos reportaban más que otros.

Análisis

Se registraron las respuestas de los niños y después se realizó un análisis de contenido, utilizando el ATLAS TI. Para el análisis del estrés cotidiano se categorizaron las respuestas en familiar, escolar, salud, social en cuanto a las respuestas de afrontamiento se categorizaron en funcional, disfuncional, centrado en la emoción y evitación, según Lucio, Durán y Godínez (2016).

Resultados

Estresores cotidianos

De la tabla 14 a la 18 se presentan las respuestas dadas por los preescolares, categorizadas en el área familiar, escolar, salud, social y otros.

Tabla 14

Estresores reportados por preescolares en área familiar N=32

Estresores en la familia	Frecuencia
Que me regañen/ castiguen mis papás (y yo no hago nada malo, papá me regañe, mamá me regañe, que me griten mamá y papá)	19
Que me peguen mis papás (con el cinturón, mamá con el cinturón, papá me pegue)	12
Que me peguen (hermana o hermano/empujen)	11
Que me obliguen a hacer algo	7
Que me dejen solo (a) (en la noche, que me quede sola)	6
Que me pegue un familiar(primos, tíos, abuelos)	6
Que mis hermanos me molesten	6
Que se mueran (mi tío/familia)	4
Que no me dejen hacer lo que quiero	4
Que no me den lo que quiero	4
Que mis hermanos no me presten sus juguetes/ no compartan	3
Que me regañe un familiar (primos, tíos, abuelos)	3
Que le pase algo a mi familia	3
Pelear con mi hermano (a)	2
Que me confundan con otro	2
Que me dejen solo	2
Que mi familia (primos, tíos o abuelos) no me haga caso	2
Que mi hermana grite	2
Que mis papás no me hagan caso	2
Que mis papás se peleen	2
Que no tenga dinero	2
Que papá o mamá no me visite	2
Que papá se ponga borracho	2
La música que pone mi mamá porque está muy fuerte	1
Que me digan groserías mis papas	1
Que me molesten mis primos	1
Que me muerda mi perrito	1
Que mi papá se vaya a trabajar	1
Que mis hermanos no compartan	1
Que mis primos se peguen	1
Que no me quieran decir nada	1
Que no salgamos de paseo	1
Que regañen a mis hermanos	1
Ver triste a mis papás	1

Tabla 15*Estresores reportados por preescolares en el área escolar N=32*

Estresores en la escuela	Frecuencia
Que me regañen/ griten/ castiguen las maestras	19
Que me molesten mis compañeros (me digan cosas feas, me quiten mis colores que se rían o burlen,)	14
Que me peguen mis compañeros (me pellizquen, empujen)	12
Que todos griten /que hagan ruido/ la alarma/ hablen mucho y no dejen oír	8
Que me dejen mucha tarea	8
Trabajar mucho/que hagamos mucho trabajo	7
No quiero ir a la escuela porque quiero dormir	2
Que las maestras no estén	2
Cuando me obligan a hacer algo las maestras	1
Cuando nos toca educación física	1
El ingles	1
Las computadoras tienen virus	1
Que no me dejen platicar con compañeros	1
Que no quieran jugar conmigo	1
Que regañen a mis compañeros	1
Que vayamos a computación en el desayuno	1

Tabla 16*Estrés social reportado por preescolares N=32*

Estresores social (amigos)	Frecuencia
Que me escupan/ que me peguen mis amigos	6
Que no quieran ser mis amigos	3
Que no compartan	3
Que se enojen mis amigos	2
Que estén tristes mis amigos	2
Que le pase algo a mis amigos	2
Que me hagan algo los extraños	2
Que me molesten mis amigos	2
Que me quiten mis cosas	2
Los perros grandes de la calle	1
Que no quieran jugar conmigo	1

Tabla 17*Estresores reportado por preescolares en el área de salud N=32*

Estresores salud	Frecuencia
Que me inyecten	1
Que se lleven a mi hermana al hospital	1
Medicina	1
Estar enferma e ir al doctor	1

Tabla 18*Otros estresores reportados por los preescolares N=32*

Estresores	Frecuencia
Monstruos/ fantasmas	8
El ruido de los policías y camiones, bomberos, basura	5
insectos (Arañas o alacrán)	2
soñar feo/pesadillas	2
Los luchadores que pegan	1
Ruido	1
Oscuridad	1
que le pase algo a mi mascota	1
que se queme la cocina	1
que me vayan a robar	1
Terremotos	1

Se observa que en el ámbito familiar los principales estresores están en relación con conflictos con los padres y hermanos, tales como: que me regañen mis papás, que me peguen mis papás, que me peguen mis hermanos, que me obliguen a hacer algo. De forma general los estresores en la familia se relacionan con la violencia familiar.

Los principales estresores escolares reportados son: regaño o castigo de las maestras, que los molesten o peguen sus compañeros, que todos griten, que les dejen mucha tarea. Otros autores como Halpern (2004) y Frydenberg y Deans (2011a) han reportado que los preescolares reportan como principales estresores en la escuela, los conflictos con compañeros.

En relación al área social, el principal estresor está en función del rechazo de los otros y violencia por parte de los pares.

Se encontraron otros estresores relacionados con el pensamiento mágico relacionado a fantasías negativas característico de la edad como los miedos a fantasmas. Otro estresor que coincide con la literatura es el ruido, referido por Cummings y Korus (2009).

En la tabla 19 se observa de forma esquemática los estresores con mayor frecuencia en las diferentes áreas.

Tabla 19*Estresores con mayor frecuencia N=32*

Área familiar	F	Área escolar	F	Área social ambiental	F	Área de fantasías negativas	F
Que me regañen/ castiguen mis papás	19	Que me regañen o castiguen las maestras	19	Que me peguen mis amigos	6	Los monstruos /fantasmas	8
Que me peguen mis papás	12	Que me molesten mis compañeros (burlas)	14	Ruido de policías, camiones o ambulancias	5		
Que me peguen mis hermanos	11	Que me peguen mis compañeros	12	Que no quieran ser mis amigos	3		
Que mis hermanos me molesten/ Pelear con mis hermanos	8	Que todos griten o hagan ruido	8	Que no compartan	3		
Que me obliguen a hacer algo	7	Que me dejen mucha tareas	8				
Que me dejen solo	6	Trabajar mucho	7				
Que me pegue un familiar (abuelos, tíos, primos)	6						

Partiendo de los resultados anteriores, de la literatura sobre estresores cotidianos en preescolares y de la Escala Infantil de Estrés (Lucio, Durán y Heredia, 2013); se seleccionaron los estresores asociados a la familia, escuela, entorno social ambiental y fantasías negativas que conformarán los reactivos pictóricos de la escala de estrés:

Tabla 20*Estresores cotidianos que se consideraron para la construcción de la escala de estrés en preescolares*

Área familiar	Área escolar	Área social ambiental	Área de fantasías negativas
Que me regañen/ castiguen mis papás	Que me griten o castiguen las maestras	Que se burlen/rían de mi (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)	Los monstruos /fantasmas
Que me peguen mis papás	Que me molesten mis compañeros	Que no quieran ser mis amigos (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)	Cuando hay una sombra
Que me peguen mis hermanos	Que me peguen mis compañeros	El ruido de los camiones o ambulancias	La oscuridad
Que mis hermanos me molesten/ Pelear con mis hermanos	Que hagan ruido mis compañeros	Que me vayan a robar (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)	Sñar feo
Que me obliguen a hacer algo	Que me dejn mucha tarea	Los terremotos (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)	
Que me dejen solo			
Que mis hermanos no me presten sus juguetes (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)			
Que mis papás se peelen (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)			
Que mis papás se enfermen o les pase algo (Tomado de la Escala Infantil de Estrés. Lucio, Durán y Heredia, 2013)			

Tipos de Afrontamiento

A continuación se presentan las respuestas obtenidas por los 32 preescolares en cuanto a los tipos de afrontamiento que utilizan cuando se sienten estresados o preocupados. (Tabla 21 a 24).

Tabla 21.*Afrontamiento centrado en la emoción reportado por los preescolares N=32*

MIEDO	Frecuencia	TRISTEZA	Frecuencia
Me da miedo	1	Lloro	10
Me quedo paradita asustada	1		

Tabla 22.*Afrontamiento disfuncional reportado por los preescolares N=32*

AISLAMIENTO SOCIAL	Frecuencia	ENOJO	Frecuencia	OPOSICION	Frecuencia
Me voy a mi cuarto	5	Me enojo	6	Pego	10
Me escondo	1			Aviento /lanzo cosas	2

Tabla 23.*Afrontamiento funcional reportado por los preescolares N=32*

BUSQUEDA DE APOYO	Frecuencia	ADAPTACIÓN	Frecuencia	NEGOCIACION	Frecuencia
Los acuso con la maestra	11	Agarro otros juguetes/ agarro los míos	2	Les digo que no porque no me gusta / le digo que ya / le digo que no los queme (les digo que no lo hagan)	4
Le digo a mi mamá /los acuso con mis papás	10	Me junto con otros	1	Le digo alto respétame	4
Le llamo a mi abuelita	1	Lo tengo que hacer	1	Le digo que le baje/ que guarde silencio	3
Los acompaño	1	Es porque no obedezco	1	Le digo que no me pegue/ le digo que no porque me van a matar de pegar	3
Mi hermano me protege	1	Con mi hermano que no lo dejan, yo juego con él	1	Les hago caso	1
				Intento contentarlo, le digo cosas bonitas	1
				Cambio de cuchara para que me cambien la comida	1
				Les digo dense disculpas	1
				La defiendo y le digo que no la regañen	1

Tabla 24.*Afrontamiento evitativo reportado por los preescolares N=32*

DISTRACCIÓN	Frecuencia	EVITACIÓN	Frecuencia
		No hago nada	12
		Me quedo callado	4
		Me tapo los oídos	3
Juego	2	No puedo dormir	2
		Me pongo en una burbuja	1
		Me hago a un lado	1
		Corro	1
		Les quiero decir algo pero me da pena	1
		No lloro	1

En la tabla 25 se presentan los tipos de afrontamiento que resultaron por arriba del 10% de la población, se categorizó el enojo en tipo de afrontamiento centrado en la emoción a diferencia de la escala de Lucio, Durán y Heredia (2013) que lo categoriza en disfuncional, sin embargo lo anterior se corroborará con el factorial del que se hablará en el estudio 3.

Tabla 25*Estresores con mayor frecuencia N=32*

Funcional	F	Disfuncional	F	Evitación	F	Centrado en la emoción	F
Los acusó con la maestra	11	Pego	10	No hago nada	12	Llóro	10
Le digo a papá o mamá	10	Me voy a mi cuarto	5	Me quedo callado	4	Me enojo	6
Les digo que no lo hagan/que no me pegue	7			Me tapo los oídos	3		
Les digo alto respétame	4						
Les digo que guarden silencio	3						

La principales tipos de afrontamiento que utilizan los preescolares son el evitativo (no haga nada $f=12$), seguido del afrontamiento funcional relacionado con la búsqueda de apoyo (los acuso con la maestra $f=11$, le digo a mi mamá $f=10$). También reportaron afrontamiento disfuncional (pego $f=10$) y centrado en la emoción (lloro $f=10$).

Partiendo de los resultados anteriores y considerando algunos reactivos de la escala de Lucio, Durán y Godinez (2016), las estrategias que se eligieron para la escala de afrontamiento en preescolares fueron: (Tabla 26)

Tabla 26*Tipos de afrontamiento que se consideraron para la construcción de la escala de afrontamiento en preescolares*

Funcional	Disfuncional	Evitación	Centrado en la emoción
Los acuso con la maestra	Pego	No hago nada	Lloro
Le digo a papá o a mamá	Me voy a mi cuarto	Me quedo callado	Me enojo
Les digo que no lo hagan /que no me pegue	Lanzo cosas	Juego	Me da miedo
Les digo alto respétame	Me escondo	Corro	Me quedo asustada
Pienso que todo se va a arreglar	Grito (Tomado de la escala de afrontamiento para niños, Lucio, Durán y Godínez (2016))	Me duermo (Tomado de la escala de afrontamiento para niños, Lucio, Durán y Godínez (2016))	Me siento triste (Tomado de la escala de afrontamiento para niños, Lucio, Durán y Godínez (2016))

Capítulo 6. Estudio 2. Desarrollo y validación de escalas

Objetivo del estudio

- Desarrollar y validar las escalas estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares

Objetivos específicos

- Desarrollar una escala gráfica de estrés cotidiano asociado a estresores familiares, escolares, sociales-ambientales y fantasías negativas para niños preescolares
- Desarrollar una escala gráfica de afrontamiento para niños preescolares
- Evaluar la pertinencia de la comprensión de los reactivos pictóricos, las instrucciones y tipos de respuestas de las escalas construidas de estrés cotidiano y afrontamiento por medio del piloteo
- Evaluar la validez de contenido de las escalas con 10 expertos
- Evaluar la validez y confiabilidad de los instrumentos

Fase 1) Construcción de escalas.

Escala Estrés Cotidiano en Preescolares

El objetivo de la escala es conocer cuánto les molesta o preocupa a los preescolares cada una de las situaciones estresantes en diversas áreas (familiar, escolar, social-ambiental y fantasías negativas), por lo que escala mide la percepción de estrés cotidiano de los preescolares en diversas áreas. Se le muestra al niño la imagen explicando lo sucedido en dicha imagen, posteriormente se le pregunta ¿te ha pasado? ¿cuánto te preocupa o molesta?, posteriormente se le muestran cilindros de menor a mayor (tres), se explica que el cilindro más pequeño significa que le preocupa nada, el siguiente poco, el que le sigue mucho; el niño selecciona el cilindro que represente su molestia o preocupación. El aplicador tacha la opción que eligió el niño en la hoja de respuestas

Procedimiento y resultados

Partiendo del estudio exploratorio expuesto anteriormente y la literatura se consideraron 23 reactivos para la escala de estrés cotidiano en preescolares, los cuales se muestran en la tabla 19, contempla el área familiar, escolar, social-ambiental y fantasías negativas. Cuenta con tres opciones de respuesta: nada, poco y mucho. La escala cuenta con dibujos a color realizados por

la diseñadora gráfica Fernanda Rodríguez Velazquez y Psicoterapeuta infantil (Teresa Monjarás Rodríguez).

A continuación (Figura 8) se presenta un ejemplo de las instrucciones y reactivo de la escala de estrés cotidiano en preescolares

Figura 8. Ejemplo de instrucciones y reactivo escala estrés cotidiano

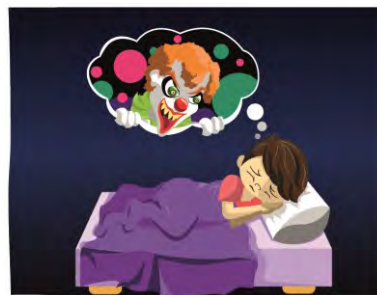


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INSTRUMENTO DE ESTRÉS PARA PREESCOLARES

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____
GRUPO: _____ **N° DE HERMANOS:** _____
SEXO: _____ **FECHA:** _____

INSTRUCCIONES

Se le presentará cada una de las imágenes al preescolar que se muestran a continuación. Para cada una de ellas se le indicará lo que está sucediendo en la imagen, se le preguntará si le ha sucedido y cuánto le molesta o preocupa dicha situación; posteriormente se le mostrarán tres círculos de diferentes tamaños, indicándole que debe elegir el círculo más pequeño y sin colorear si no le preocupa nada, el mediano si le preocupa poco y el grande si le preocupa mucho. El entrevistador tachará en la presente hoja, la opción elegida por el niño.
 Ejemplo: Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1)



Aquí este niño está soñando feo. ¿Has soñado feo?. Posteriormente se le pregunta ¿cuánto te preocupa o molesta soñar feo?, toca el círculo pequeñito y sin colorear si no te preocupa nada, el mediano si te preocupa poco y el grande si te preocupa mucho.

<p>.Mostrar imagen 1. Este niño está soñando feo ¿Has soñado feo? SI NO</p>	<p style="text-align: center;">¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <input type="radio"/> NADA </div> <div style="text-align: center;"> <input type="radio"/> POCO </div> <div style="text-align: center;"> <input type="radio"/> MUCHO </div> </div>
---	--

Escala de Afrontamiento

La escala de afrontamiento para preescolares contó con una serie de tipos de afrontamiento que se obtuvieron a partir de los datos obtenidos en el análisis de contenido de la entrevista. La escala mide el grado en que los niños utilizan los tipos de afrontamiento. Se utilizaron imágenes (dibujos a color) para cada reactivo y para señalar los tipos de respuesta, la escala tiene tres opciones de respuesta. Se preguntó al niño “Cuando algo te preocupa o molesta, Tú ...”, posteriormente se presentaron las estrategias de afrontamiento representadas con dibujos (p.e. pegas, lloras, pides ayuda, etc.), para cada reactivo se preguntó si lo realiza siempre, pocas veces o nunca, para ello se tuvieron tres cilindros, explicando que el cilindro pequeño representa nunca, el que sigue a veces y el último siempre. El aplicador tacha la opción que eligió el niño en la hoja de respuestas.

Procedimiento y resultados

Partiendo del estudio exploratorio, y de lo reportado por la literatura, se consideraron 21 reactivos para el instrumento de afrontamiento en preescolares, los cuales se muestran en la tabla 25, contempla los tipos de afrontamiento disfuncionales, funcionales, de evitación y centrado en la emoción. El instrumento tiene tres opciones de respuesta: nunca, algunas veces y siempre. Los dibujos fueron elaborados por una diseñadora gráfica y psicoterapeuta infantil.

A continuación (Figura 9) se presenta un ejemplo de las instrucciones y reactivo de la escala de afrontamiento en preescolares

Figura 9. Ejemplo de instrucciones y reactivo escala afrontamiento.



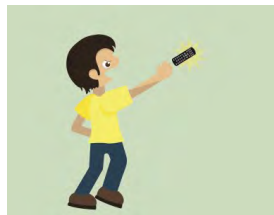
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INSTRUMENTO DE ESTRÉS PARA PREESCOLARES



NOMBRE: _____ EDAD: _____
 GRUPO: _____ N° DE HERMANOS: _____
 SEXO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES






Se le presentará cada una de las imágenes al preescolar que se muestran a continuación. Para cada una de ella se le indicará lo que está sucediendo en la imagen, se le preguntará si cuando está preocupado o molesto lo hace; posteriormente se le mostrarán tres círculos de diferentes tamaños, indicándole que debe elegir el círculo más pequeño y sin colorear si nunca lo hace, el mediano si lo hace algunas veces y el grande si lo hace siempre. El entrevistador tachará en la presente hoja, la opción elegida por el niño.

Ejemplo:

Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1)

Aquí el niño lanza cosas cuando algo le molesta o preocupa. Posteriormente se le pregunta ¿tú lanzas cosas cuando algo te molesta o preocupa?, toca el círculo pequeñito y sin colorear si nunca lo haces, el mediano si lo haces algunas veces y el grande si lo haces siempre

<p>.Mostrar imagen 1. Este niño lanza cosas cuando algo le molesta o preocupa</p>	<p>¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  NUNCA </div> <div style="text-align: center;">  ALGUNAS VECES </div> <div style="text-align: center;">  SIEMPRE </div> </div>
---	--

Fase 2) Piloteo de los instrumentos

Participantes

Participaron 30 niños preescolares de cuatro y cinco años de edad de una escuela pública en la Delegación Coyoacán.

- Criterios de inclusión: niños de 4 años 0 meses a 5 años 11 meses que se encuentren estudiando el preescolar público o privado del D.F .

- Criterios de exclusión: niños menores de 4 años 0 meses o mayores a 5 años 11 meses, niños con alguna dificultad en la comprensión y producción del lenguaje.

Todos los participantes contaron con el consentimiento informado de los padres, se excluyó a los niños de 3 y 6 años de edad. Así como a una niña de 4 años de edad con problemas en la producción del habla.

Escenario

La escuela donde se aplicó el piloteo se encuentra ubicada en la Colonia Centinela, Coyoacan, el; la zona se encuentra rodeada de museos y centros culturales, es una zona segura y residencial. Tiene un horario de tiempo completo, es decir de 9:00 am a 4:00pm, tiene 94 alumnos de 3 a 6 años. La población de la Delegación es de 608,479 habitantes. El porcentaje de personas que no sabe leer y escribir es de 3.59%. (INEGI, 2017). El porcentaje de percepción de inseguridad pública es de 90.8% (INEGI, 2018). El grado de marginación es muy bajo en la Colonia Centinela. (SIDESO, 2007).

Procedimiento

Se contactó con los directivos de un preescolar público para pilotear los instrumentos, se convocó a los tutores para que firmaran el consentimiento informado, donde se estipulaba la participación de sus hijos en el proyecto estrés y afrontamiento, respondiendo dos instrumentos de forma individual. Se trabajó con los preescolares que desearon participar en el estudio y sus padres hubieran firmado el consentimiento informado

La aplicación se realizó en dos sesiones, con la finalidad de evitar la fatiga de los participantes. Se aplicó primero la escala de estrés (23 reactivos) con un tiempo estimado de 10-20 minutos, en la segunda sesión se aplicó el de afrontamiento (21 reactivos) con un tiempo estimado de 10-20 minutos. Se tomaron notas durante la aplicación, con la finalidad de observar la funcionalidad y comprensión de las escalas.

En cuanto a la aplicación para la validez de contenido, se contactó a 10 expertos con Maestría en Psicoterapia Infantil o Especialistas en intervención clínica de niños y adolescentes. Una vez que se estableció el contacto, se entregó a cada uno de ellos el Cuestionario Validez de Expertos (Ver Fig. 15) posteriormente se procedió a pasar los resultados al programa SPSS v20

Análisis

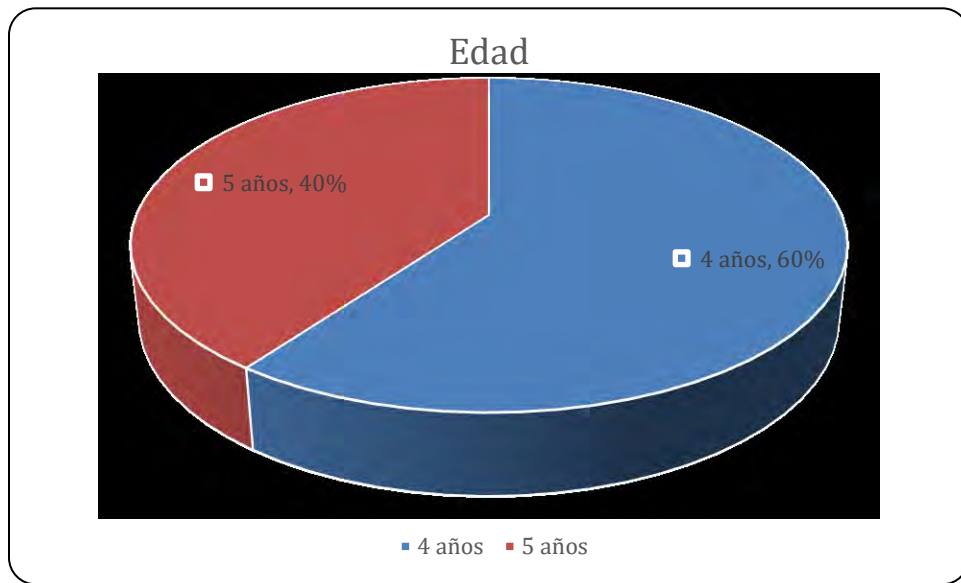
Se realizaron análisis descriptivos de los reactivos de ambas escalas. Las escalas fueron sometidas a un análisis de contenido por 10 expertos en psicoterapia infantil, el número de evaluadores se considerarán bajo el criterio que maneja Martínez (1995), quien considera mínimo cinco expertos. Se calculó el estadístico Kappa de Cohen y se consideraron los comentarios realizados a los instrumentos para la fase final.

Resultados

Descripción de la muestra

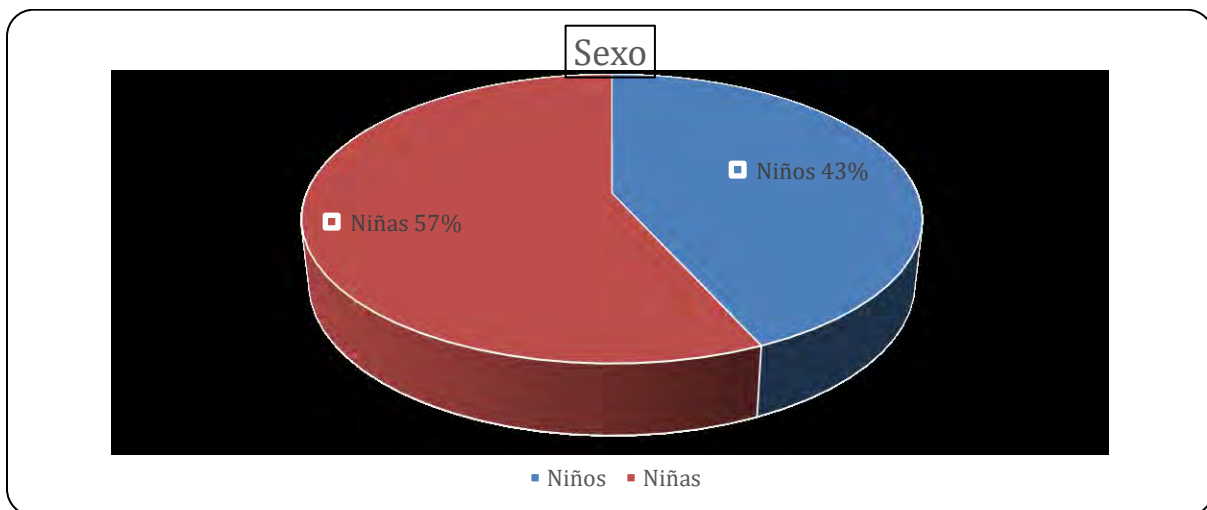
En la figura 10 se observa que el 60% de los niños tienen cinco años de edad y el 40% cuatro años de edad, pertenecientes a un jardín de niños de la zona sur de la Ciudad de México.

Figura 10. Distribución de la edad de los preescolares



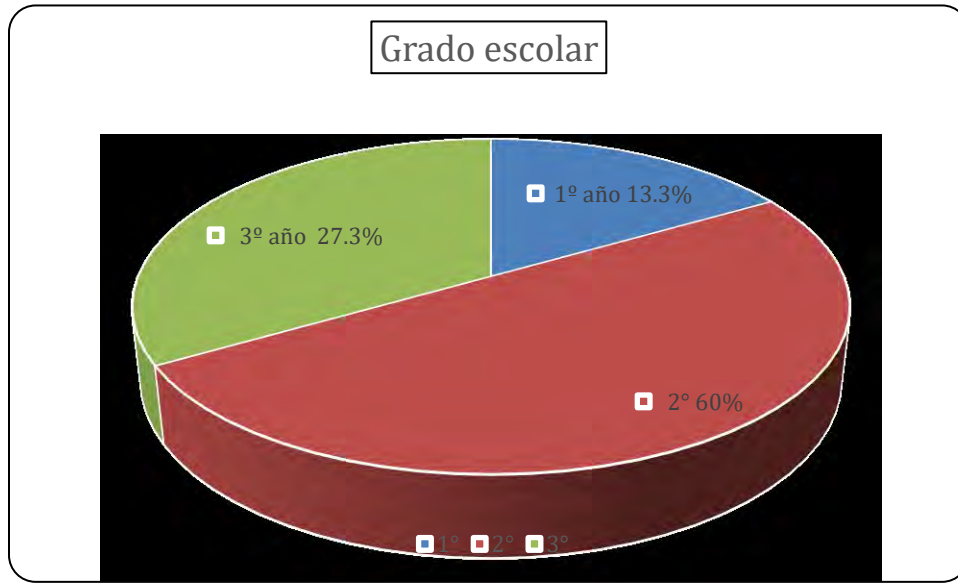
Con respecto al sexo de la población preescolar en la que se trabajó, el sexo estuvo distribuido de forma que las niñas conformaron el 43.30% de y los niños el 56.70%.

Figura 11. Distribución del sexo de los preescolares.



Aunque sólo se trabajó con preescolares de cuatro y cinco años de edad, algunos de cuatro años se encontraban cursando el 1° grado de preescolar y otros de cinco años de edad el 3° año de preescolar. Por lo que el 13.3% pertenecían al 1° grado escolar, la mayoría se encontraba cursando el 2° año de preescolar (60%) y el 27.3% el 3° grado de preescolar.

Figura 12. Distribución del grado escolar de los preescolares.



En la tabla 27 se observan los porcentajes de datos sociodemográficos, reportados por los padres de los preescolares. El 40% de los padres de los preescolares son casados, la mitad de los padres son empleados (50%) y el 30% de las madres son amas de casa, el 53.4 % preescolares tiene un hermano y se reporta que el 40% son los menores entre sus hermanos. En cuanto al sostén económico, se reporta que el 40% reporta sostiene el padre y otro 40% ambos padres. El 40% reporta un ingreso familiar de 1000 a 4000 pesos y sólo el 3.3% 13000 o más.

Tabla 27.
Datos sociodemográficos reportados por los padres N=30

	N	%
Edad de la madre		
23-26 años de edad	5	16.60%
27-30 años de edad	7	23.40%
31-35 años de edad	9	30%
36-40 años de edad	7	23.30%
No respondieron	2	6.70%
Edad del padre		

Tabla 27.*Datos sociodemográficos reportados por los padres N=30*

	N	%
22-28 años de edad	5	16.60%
29-32 años de edad	7	23.40%
33-37 años de edad	8	26.70%
38-48 años de edad	6	20%
No respondieron	4	13.30%
Estado civil de los padres		
Casado	12	40%
Divorciada	3	10%
Separada	5	16.7%
Unión Libre	9	30%
Se volvió a casar	1	3.3%
Escolaridad de la madre		
Primaria	1	3.30%
Secundaria	4	13.30%
Preparatoria	12	40%
Licenciatura	10	33.30%
No respondieron	3	10%
Escolaridad del padre		
Primaria	2	6.7%
Secundaria	5	16.7%
Preparatoria	9	30%
Licenciatura	9	30%
Doctorado	1	3.3%
No respondieron	4	13.3%
Ocupación del padre		
Obrero	2	6.7%
Empleado	15	50%
Profesionista	5	16.7%
Negocio Propio	6	20%
No respondieron	2	6.7%
Ocupación de la madre		
Empleada	8	26.7%
Profesionista	6	20%
Negocio Propio	3	10%
Ama de casa	9	30%
Trabajador domestica	4	13.3%
Número de hermanos		
Uno	16	53.3%
Dos	4	13.3%
Tres	1	3.3%
Ninguno	9	30%
Lugar que ocupa entre sus hermanos		
El mayor	8	26.7%
El de en medio	1	3.3%
El menor	12	40%
Hijo único	9	30%
Sostén económico		
Papá	12	40%
Mamá	3	10%
Ambos padres	12	40%
Mamá, papá y abuelos	2	6.7%
Mamá, papá y tíos	1	3.3%

Tabla 27.*Datos sociodemográficos reportados por los padres N=30*

	N	%
Personas que duermen en cada cuarto		
Una persona por cuarto	5	16.7%
Dos personas por cuarto	13	43.3%
De tres a cuatro personas por cuarto	12	40%
Ingreso familiar		
1000 a 4000	12	40%
5000 a 8000	8	26.7%
9000 a 12000	6	20%
13000 o más	1	3.3%
No respondieron	3	10%

Resultados Escala Estrés.

- Frecuencias

De la tabla 27 a la tabla 30 se pueden observar las frecuencias de los reactivos de acuerdo a los tipos de respuesta en el cuestionario de estrés.

Tabla 28.*Frecuencias de los reactivos de estrés cotidiano del área familiar N=30*

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r.10 Que te peguen tus papas	7	23.3	6	20	17	56.7
r. 7 Que te peguen tus hermanos	10	33.3	10	33.3	10	33.3
r.11 Que te regañen tus papás	7	23.3	13	43.3	10	33.3
r 22 Que te obliguen a hacer algo	12	40	7	23.3	11	36.7
r. 15 Que tus papas se peleen	7	23.3	6	20	17	56.7
r. 19 Que tus papas se enfermen	7	23.3	6	20	17	56.7
r. 18 Que tus hermanos no te presten sus juguetes	12	40	7	23.3	11	36.7
r. 5 Que te dejen solo	7	23.3	8	26.7	15	50
r. 21 Que tus hermanos se peleen contigo	13	43.3	4	13.3	13	43.3

Tabla 29*Frecuencias de los reactivos de estrés cotidiano del área escolar N=30*

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r.9 Que te peguen tus compañeros	9	30	8	26.7	13	43.3
r.16 Que te molesten tus compañeros	15	50	5	16.7	10	33.3

r.2 Que te grite o castigue la maestra	10	33.3	10	33.3	10	33.3
r.12 Hagan ruido tus compañeros	9	30	9	30	12	40
r.23. Te dejen mucha tarea	9	30	8	26.7	13	43.3

Tabla 30.

Frecuencias de los reactivos de estrés cotidiano del área social-ambiental

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r. 3 Que se burlen de ti	11	36.7	7	23.3	12	40
r. 6 Que no quieran ser tus amigos	8	26.7	8	26.7	14	46.7
r. 8 Ruido de camiones y ambulancias	7	23.3	10	33.3	13	43.3
r. 17 Que te vayan a robar	11	36.7	4	13.3	15	50
r. 14 Los terremotos						

Tabla 31.

Frecuencias de los reactivos de estrés cotidiano del área de fantasías negativas

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r. 4 Monstruos o fantasmas	6	20	12	40	12	40
r. 13 Sombras	12	40	5	16.7	13	43.3
r. 20 Oscuridad	9	30	4	13.3	17	56.7
r. 1 Soñar feo	6	20	9	30	15	50

Considerando lo anterior se presenta la figura 13 que muestra los estresores que preocupan mucho a los niños preescolares

Figura 13. Estresores que preocupan mucho a los preescolares

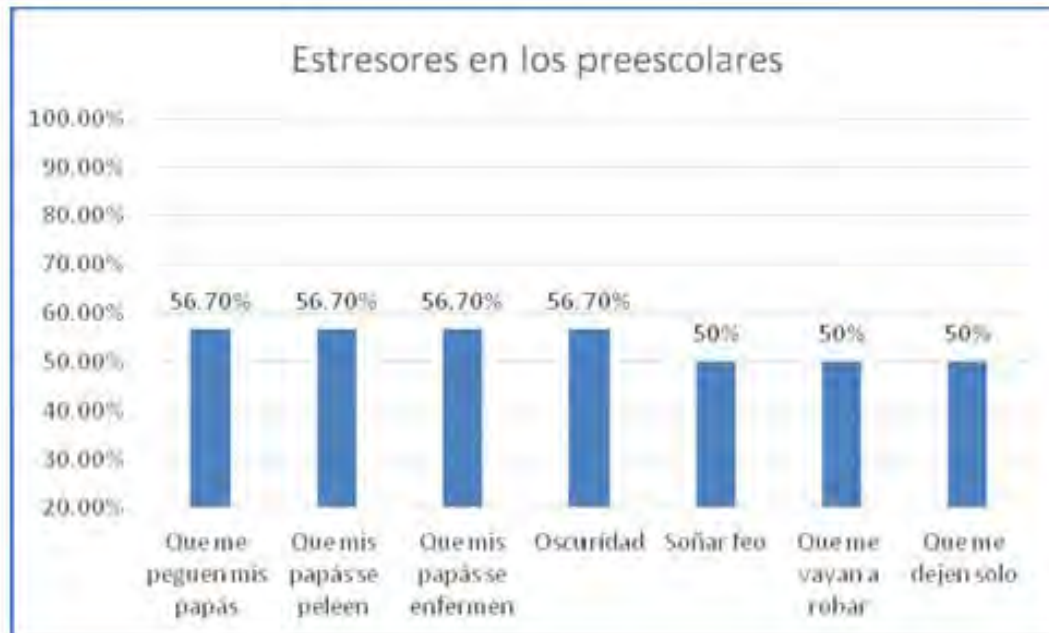


Figura 14. Porcentaje de la ocurrencia de los estresores cotidianos en los preescolares N=30



En la figura 14 se reportan los estresores que los niños refieren sí les ha sucedido, se observa que la mayoría de los estresores cotidianos les han ocurrido.

Validez de contenido

Para el cálculo del índice Kappa se aplicó un cuestionario (Ver figura 15) a 10 expertos de sexo femenino, egresadas de la Maestría en Psicoterapia Infantil o Especialidad en Intervención clínica con niños y adolescentes de la Facultad de Psicología de la UNAM. La media de edad de los expertos fue de 33 años de edad, en cuanto a los años de experiencia en el campo de psicología clínica, la media fue de 7.7 años.

Figura 15. Cuestionario aplicado a jueces expertos para la validez

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VALIDEZ EXPERTOS INSTRUMENTO DE ESTRÉS PARA PREESCOLARES

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____
ESCOLARIDAD: _____ **ESPECIALIZACIÓN:** _____
EXPERIENCIA PROFESIONAL (en años) : _____ **FECHA:** _____
SEXO: _____

INSTRUCCIONES

Se te presentará una lista de enunciados de situaciones estresantes para preescolares. Enunciado e imagen. Por favor, marca con una X frente a cada enunciado la columna de SI o NO según consideres la pertenencia del enunciado e imagen a cada categoría en la que está asignado, tomando en cuenta su definición. En caso de considerar que el enunciado no pertenece a la categoría, por favor indica en que categoría lo reclasificarías. Si tienes algún comentario del enunciado o imagen por favor repórtalo en la columna de comentarios

1. ESTRESOR FAMILIAR

Experiencias y demandas frustrantes que acarrea la interacción cotidiana entre el niño y su familia

	SI	NO	¿En qué otra área lo clasificarías?	Comentarios
				
Que me peguen mis papás				

A continuación se presentan los resultados Kappa por cada par de personas que participaron en el jueceo, siendo cinco pares. En la tabla 1 y 2 del apéndice A podemos observar que en el primer par de jueces existió un acuerdo de 1, lo cual nos habla de que ambos se encontraron de acuerdo en cuanto a la clasificación de los reactivos por cada área, al igual que el par 2, 4 y 5 (ver tabla 3, 4, 7, 8, 9 y 10 del apéndice A)

En cuanto al par tres se observa que hubo un acuerdo del 82% , el principal desacuerdo se encontró en el área escolar y social ambiental. (Ver tabla 5 y 6 del apéndice A)

Con la finalidad de puntualizar sobre los desacuerdos de los jueces y obtener sus comentarios generales sobre los instrumentos, se pidió colocaran sus observaciones, las cuales se presentan a continuación:

Comentarios de los 10 jueces que evaluaron la escala de estrés cotidiano:

- “Una situación estresante común que ocurre en el escuela es que no quieran jugar conmigo en recreo”
- “ En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que me peguen mis hermanos, quizá ayudaría que hubiera un contexto familiar para que el niño mayor se asociara a un hermano”
- “En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que mis hermanos se peleen conmigo, pudiera ser útil agregar un contexto familiar”
- “En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que me dejen mucha tarea, tal vez agregar algún material que represente el volumen de tarea”.
- “Sugiero agregar un reactivo sobre los abuelos, actualmente son los que pasan más tiempo con los niños”.
- “En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que me peguen mis papás, sólo aparece papá, creo que podría confundirse y pensar que sólo papá pega, talvez podrías poner una representación materna presente”
- En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que mis compañeros me peguen, hicieron los siguientes comentarios “sólo aparecen dos niños peleando, creo que sólo representa género masculino cuando se ha visto que la niñas han incrementado violencia física” “Quizá poner más niños en el fondo porque se parece a la de los hermanos”
- “En el reactivo me molesta o preocupa que me castiguen las maestras, creo que sería mejor separarlas”
- Para el reactivo me molesta o preocupa que me obliguen a hacer algo, hicieron los siguientes comentarios: “es muy general y podría pertenecer a estresores ambientales, sociales y escolares” “sugiero poner en la imagen algo que denote una conducta negativa que obliguen a realizar los padres, más que comer verduras...por ejemplo mandarlos a la

tienda solos....” “me parece que debería ser más específico, como lo muestra la imagen comer, hacer mi tarea, recoger mis juguetes, alguna actividad, que lo remonte alguna situación en casa”.

- “En el reactivo me molesta que me griten o castiguen las maestras, agregar en la imagen un señalamiento de que está gritando”
- “En el reactivo me molesta o preocupa que me dejen mucha tarea colocar más libros y cuadernos en la mesa de trabajo del niño”
- “En la imagen me molesta o preocupa que no quieran ser mis amigos, parece que están en un contexto escolar y se encuentra dentro de la categoría de estresores social-ambiental”

Resultados Escala Afrontamiento

- Análisis de frecuencias de los reactivos

A continuación se presentan las frecuencias de los reactivos de afrontamiento por tipo de respuesta (tabla 32 a la 35).

Tabla 32.

Frecuencias de las estrategias de afrontamiento funcional

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r. 5 Los acusas con la maestra	4	13.3	13	43.3	13	43.3
r. 2 Le dices a mamá o papá	5	16.7	15	50	10	33.3
r. 8 Les dices que no lo hagan	12	40	6	20	12	40
r. 10 Les dices alto, respétame	7	23.3	7	23.3	16	53.3
r. 14 Piensas que todo va a salir bien	7	23.3	14	46.7	9	30

Tabla 33.

Frecuencias de las estrategias de afrontamiento disfuncional

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
9. Pegas	19	63.3	7	23.3	4	13.3
21. Te vas a tu cuarto	6	20	8	26.7	16	53.3
1. Lanzas cosas	22	73.3	6	20	2	6.7
11. Te escondes	9	30	9	30	12	40
15. Gritas	19	63.3	3	10	8	26.7

Tabla 34.*Frecuencias de las estrategias de afrontamiento evitativo*

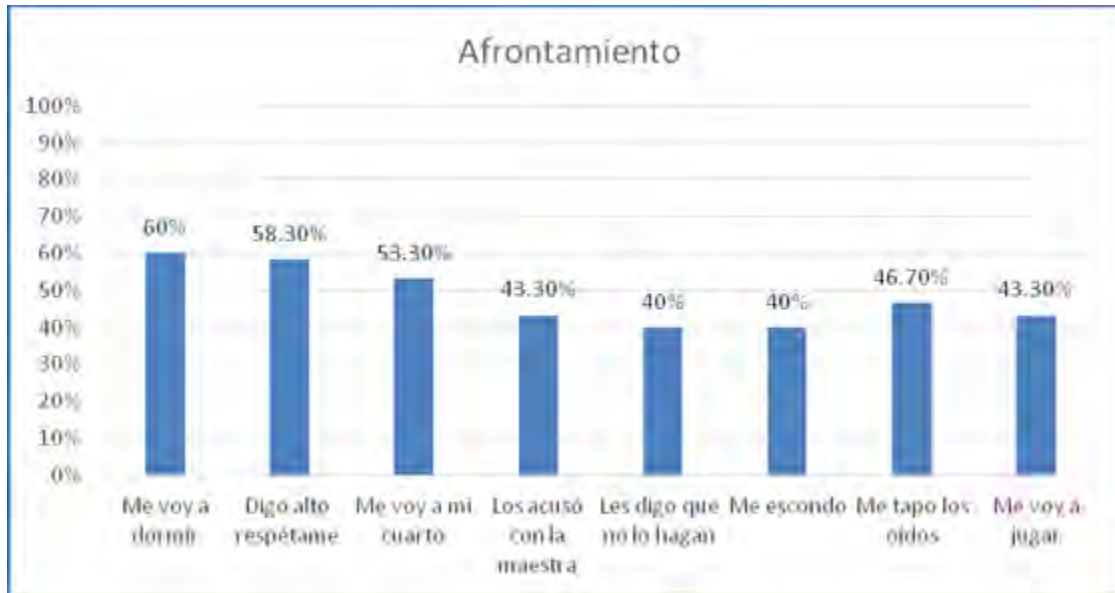
Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
7. Te quedas sin hacer nada	16	53.3	4	13.3	10	33.3
17. Te quedas callado	13	43.3	10	33.3	7	23.3
20. Te tapas los oídos	9	30	7	23.3	14	46.7
13. Te vas a jugar	9	30	8	26.7	13	43.3
4. Corres	20	66.7	6	20	4	13.3
19. Te vas a dormir	9	30	3	10	18	60

Tabla 35.*Frecuencias de las estrategias de afrontamiento centrado en la emoción*

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r. 6 Lloras	11	36.7	11	36.7	8	26.7
r. 16 Te enojas	14	46.7	6	20	10	33.3
r. 3 Sientes miedo	15	50	6	20	9	30
r. 18 Te quedas asustada	13	43.3	10	33.3	7	23.3
r. 12 Te sientes triste	14	46.7	9	30	7	23.3

En cuanto a las principales estrategias que reportan los niños, se encuentran (Figura 16):

Figura 16. Estrategias que utilizan los preescolares con mayor frecuencia.



Validez de contenido.

Para el cálculo del índice Kappa se aplicó un cuestionario a 10 expertos. A continuación, se presenta un ejemplo de dicho cuestionario:

Figura 17. Cuestionario aplicado a jueces expertos para validez de instrumento de afrontamiento

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VALIDEZ EXPERTOS INSTRUMENTO DE AFRONTAMIENTO PARA PREESCOLARES

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____


ESCOLARIDAD: _____ **ESPECIALIZACIÓN:** _____

EXPERIENCIA PROFESIONAL (en años) : _____ **FECHA:** _____

SEXO: _____

INSTRUCCIONES
 Se te presentará una lista de enunciados de situaciones cosas que hacen los preescolares para enfrentar sus problemas. Enunciado e imagen. Por favor, marca con una X frente a cada enunciado la columna de SI o NO según consideres la pertinencia del enunciado e imagen a cada categoría en la que está asignado, tomando en cuenta su definición. En caso de considerar que el enunciado no pertenece a la categoría, por favor indica en que categoría lo reclasificarías. Si tienes algún comentario del enunciado por favor repórtalo en la columna de comentarios.

1. AFRONTAMIENTO FUNCIONAL
 Se encuentra relacionado con las respuestas adaptativas que implican la adopción de medidas concretas para enfrentar la situación estresante.

	SI	NO	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿En qué otra estrategia lo clasificarías? Si crees que a ninguna, ¿Podrías nombrar otra estrategia que no se encuentre dentro del cuestionario? Comentarios
Le digo a mamá o papá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

A continuación se presentan los resultados Kappa por cada par de personas que participaron en el jueceo, siendo cinco pares:

En la tabla 12A (Apéndice) se observa que el acuerdo entre el primer par de jueces es de 74%, teniendo que el principal desacuerdo se encuentra en el área funcional y disfuncional. En la tabla 15A se observa que el acuerdo entre el segundo par de jueces fue del 87%, siendo el principal desacuerdo en el tipo de afrontamiento funcional y evitativo. En la tabla 17A se observa que el acuerdo entre el tercer par de jueces es de 87%, siendo el principal desacuerdo en el tipo de

afrontamiento funcional. En la tabla 19A se observa que el acuerdo entre el cuarto par de jueces es de 87%, encontrándose el principal desacuerdo en cuanto a los reactivos que conforman el tipo de estrategia disfuncional y evitativo. Por último en la tabla 21A se observa que el acuerdo entre el quinto par de jueces fue de 87% encontrando el principal desacuerdo en los reactivos que pertenecen al área funcional.

Con lo obtenido en los jueces se observa que la mayoría presenta un acuerdo por arriba del 80% en cuanto a la clasificación de los reactivos en las dimensiones de afrontamiento funcional, disfuncional, centrado en la emoción y evitación. El desacuerdo que es constante en la mayoría de los pares de jueces se encontró en el área funcional.

A continuación, se presentan los comentarios que los jueces realizaron al instrumento de afrontamiento:

Comentarios de los 10 jueces que evaluaron el instrumento de afrontamiento:-

- Para el reactivo cuando algo me molesta o preocupa pienso que todo se arreglará, hicieron los siguientes comentarios: “No pondría este enunciado e imagen en la categoría de afrontamiento funcional (medida adaptativa concreta) ya que no implica que afronte la situación y su rostro refleja angustia. Considero que pienso en formas de arreglar el problema podría ser más adaptativo”. “Se entendería mejor, pienso cómo solucionarlo o arreglar el problema” “Pensar en que se arreglará es como no hacer nada ante la situación, podría ser pienso en encontrar una solución para que todo se arregle.” “No sé cómo se podría diferenciar de un pensamiento mágico en el que se considere que sin esfuerzo o sin hacer algo todo se solucionará” “Cambiaría el enunciado a pienso positivamente, pienso en alguna solución”
- “En los reactivos pego, lanzo cosas y grito ponen a un niño. Creo que alguna de estas conductas consideradas tradicionalmente como masculinas, la imagen debería ser de una niña.”
- En la imagen cuando algo me molesta o preocupa lanzo cosas, comentaron: “ayudaría que fueran varios objetos” “No creo que se entienda bien la imagen”

- En la imagen cuando algo me molesta o preocupa, los acuso con la maestra, comentaron: “Quizá un pizarrón detrás ayude a entender que es una maestra”
- “Los reactivos cuando algo me molesta o preocupa les digo alto respétame y les digo que no lo hagan son muy similares”
- En el reactivo cuando algo me preocupa o molesta corro, “Podría ser mejor salgo corriendo porque corro se puede relacionar con jugar”
- En el reactivo cuando algo me preocupa o molesta me da miedo, “tal vez la cara denote más tristeza que miedo, sugiero poner más atributos que enfatizen temor”

Observaciones Fase Piloteo

Las escalas de estrés y afrontamiento dieron pie a que los preescolares hablaran de lo ocurrido, algunos de ellos verbalizaron más y no se limitaron a dar respuestas cerradas.

En cuanto a lo observado durante la aplicación piloto, las principales observaciones que se reportan son:

- En la escala de estrés, el reactivo “que me obliguen a hacer algo”, estaba representado por un niño que comía brócoli, la mayoría de los niños reportó que les gusta comer brócoli. No está muy clara la imagen con el reactivo.
- En la escala de estrés, el reactivo “que mis hermanos no me presten sus juguetes”, los niños que tenían hermanos mayores reportaron que sus hermanos no tienen juguetes porque son mayores.
- En la escala de afrontamiento los niños mostraron dificultad por comprender las opciones nunca, muchas veces y siempre, por lo que se cambió a: no lo hago, pocas veces y muchas veces.
- En la escala de afrontamiento el reactivo “pegar” utiliza la misma imagen que el reactivo “que me peguen mis compañeros”, que se utiliza en el instrumento de estrés, los niños comentaban que era la misma y algunos se confundían.
- Otras situaciones que reportaron los niños fueron: “que mis papás no jueguen conmigo”
- Otra estrategia de afrontamiento que los niños reportaron fue “veo la tele”

Cambios que se realizaron al instrumento de estrés considerando los resultados del piloteo y comentarios de jueces

- Cambiar la imagen del reactivo que me obliguen a hacer algo a que me obliguen a recoger mis juguetes
- Cambiar el reactivo “que mis hermanos no me presten sus juguetes” por “que mis hermanos no me presten sus cosas”
- En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que me peguen mis hermanos agregar un contexto familiar para que sea asociado a hermanos
- En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que mis hermanos se peleen conmigo, agregar un contexto familiar
- En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que me dejen mucha tarea, agregar algún material que represente el volumen de tarea
- Colocar una imagen materna en el reactivo que me peguen mis papás ya que sólo se encuentra la imagen del padre
- En la imagen del reactivo me molesta o preocupa que mis compañeros me peguen, agregar niños con uniforme observando a un niño y niña pegándose.
- En la imagen me molesta o preocupa que no quieran ser mis amigos agregar contexto social, ambiental. Quitar uniforme escolar de los niños.
- Incluir reactivo de estrés cotidiano “Que mis papás no jueguen conmigo”, ya que fue referido por los niños”

Cambios que se realizaron al instrumento de afrontamiento considerando los resultados del piloteo y comentarios de jueces

- Cambiar la imagen “pegar” en el instrumento de afrontamiento, ya que es la misma que utiliza “que me peguen mis compañeros en el cuestionario de afrontamiento”
- Cambiar las opciones en el cuestionario de afrontamiento a: No lo hago, Pocas veces y Muchas veces.
- Incluir la estrategia de afrontamiento “Veó la tele”, ya que fue referido por los niños.

- Para el reactivo cuando algo me molesta o preocupa pienso que todo se arreglará, cambiar a pienso como solucionarlo, modificar imagen.
- En el reactivo “pego” agregar una niña y niño pegándose.
- Modificar imagen en reactivo lanzo cosas, pues no se comprende que se encuentra lanzando objetos.
- En la imagen cuando algo me molesta o preocupa, los acuso con la maestra, agregar pizarrón
- Distinguir la imagen de los reactivos cuando algo me molesta o preocupa les digo alto respétame y les digo que no lo hagan son muy similares- especificar
- Cambiar enunciado en el reactivo cuando algo me preocupa o molesta corro por “salgo corriendo”
- En el reactivo cuando algo me preocupa o molesta me da miedo, enfatizar en la imagen la expresión de miedo.

A continuación, se presentan los reactivos del instrumento de estrés en su versión final, resultando un total de 24 reactivos:

Tabla 36.

Reactivos de la versión final Instrumento estrés

Área familiar		¿Cuánto te molesta o preocupa?				Área fantasías negativas	
		Área escolar	Área social Ambiental				
r5.	Estar solo	r2.	Que te castiguen las maestras	r1.	Que tus compañeros no quieran ser tus amigos	r4.	Ver monstruos o fantasmas
r7.	Que te peguen tus hermanos	r9.	Que te peguen tus compañeros	r3.	Que se burlen de ti	r6.	Soñar feo
r10.	Que te peguen tus papás	r12.	Que hagan ruido tus compañeros	r8.	El ruido de los camiones y ambulancias	r13.	Las sombras
r11.	Que te regañen tus papás	r16.	Que te molesten tus compañeros	r14.	Los terremotos	r20.	La oscuridad
r15.	Que tus papás se peleen	r23.	Que te dejen mucha tarea	r17.	Que te vayan a robar		
r18.	Que tus hermanos no te presten sus cosas.						
r19.	Que tus papás se enfermen						
r21.	Que tus hermanos se peleen contigo						
r22.	Que te obliguen a recoger tus juguetes						
r24.	Que tus papás no jueguen contigo						

En la tabla 37 se observan los reactivos de la versión final del instrumento de afrontamiento por área, resultando un total de 23 reactivos.

Tabla 37.

Reactivos de la versión final Instrumento afrontamiento

		¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú...?					
Funcional		Disfuncional	Centrado en emoción	Evitación			
r2.	Le dices a mamá o papá	r1.	Lanzas cosas	r3.	Sientes miedo	r4.	Sales corriendo
r5.	Acusas con la maestra	r9.	Pegas	r6.	Lloras	r7.	No haces nada
r8.	Dices que no lo hagan	r11.	Te escondes	r12.	Te sientes triste	r13.	Decides ponerte a jugar
r10.	Dices alto respétame	r15.	Gritas	r16.	Te enojas	r17.	Te quedas callado
r14.	Piensas positivo	r21.	Te vas a tu cuarto	r18.	Te quedas asustado (a)	r19.	Te vas a dormir
r22.	Buscas una solución.					r20.	Te tapas los oídos Ves la tele
						r23.	

En el **Ápndice B** se encuentran las hojas de respuesta que completa el aplicador durante la aplicación para ambos instrumentos.

Fase 3 Validación de las escalas

Participantes

Muestra no probabilística intencional, 167 niños de edad de dos escuelas públicas de tiempo completo, 86 niños (51.55%) y 81 niñas (48.5%). En un rango de edad de 3 años 9 meses a 5 años 11 meses, media de edad = 4.37 y DE = .585.

- Criterios de inclusión: niños de 3 años 9 meses a 5 años 11 meses que se encuentren estudiando el preescolar público o privado del D.F
- Criterios de exclusión: niños menores de 3 años 9 meses o mayores a 5 años 11 meses, niños con alguna dificultad en la comprensión y producción del lenguaje.

Escenario

Una de las escuelas se encuentra ubicada en Colonia Santa Ursula Coapa, Coyoacán; la mayoría vive junto con la familia extensa en terrenos familiares, hay hacinamiento en sus hogares, su horario es de tiempo completo (de 8:00am a 4:00 pm), tiene 173 alumnos, de 3 a 6 años de edad. La otra escuela se encuentra ubicada en Colonia Adolfo Ruiz Cortines, Coyoacán; el horario de tiempo completo (de 8:00 a 4:00 pm), tiene 224 alumnos de 3 a 6 años de edad. El número de habitantes en la Delegación es de 608,479; el porcentaje de personas que no sabe leer ni escribir es de 3.59%, (INEGI, 2017), el porcentaje de percepción de inseguridad pública es de 90.8% (INEGI, 2018). El grado de marginación de la Colonia Santa Ursula Coapa es bajo, por el contrario la Colonia Adolfo Ruiz Cortines tiene un grado de marginación alto. (SIDESO, 2007).

Instrumentos:

A partir de los resultados de la segunda fase se obtuvo la escala de estrés cotidiano y la escala de afrontamiento corregido.

La escala de estrés cotidiano se conformó de las instrucciones: Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1) Aquí (se lee la oración y pregunta p.e Los compañeros de este niño no quieren ser sus amigos ¿Tus compañeros no quieren ser tus amigos?). Posteriormente se le pregunta ¿cuánto te preocupa o molesta? (p.e que no quieran ser tus amigos), toca el círculo pequeño y sin colorear si no te preocupa nada, el mediano si te preocupa poco y el grande si te preocupa mucho. La escala contó con un total de 24 reactivos

La escala de afrontamiento se conformó de las instrucciones: Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1) Aquí (... p.e éste niño lanza cosas cuando algo le preocupa o molesta). Posteriormente se le pregunta si lo ha hecho y cuántas veces, toca el círculo pequeño y sin colorear si no lo haces, el mediano si lo haces pocas veces y el grande si lo haces muchas veces. La escala contó con un total de 23 reactivos.

Procedimiento:

Se obtuvo el permiso de la SEP a nivel preescolar, posteriormente se acudió a dos escuelas donde se contactó a los directivos mostrando el permiso, por lo que permitieron el acceso. Se convocó a los padres a una plática de disciplina en los niños, una vez finalizada la plática se mencionó la realización del proyecto estrés y afrontamiento en la escuela y se pidió el consentimiento de los tutores para que sus hijos participaran, respondiendo dos instrumentos de forma individual. Se trabajó con los preescolares, cuyos padres entregaron el consentimiento firmado. Para los padres que no acudieron a la junta, se les hizo llegar el consentimiento informado por medio de la Dirección, quién se encargó también de recibir dichos consentimientos firmados, estableciendo una fecha límite de entrega para los padres.

La aplicación fue de forma individual en dos sesiones, con la finalidad de evitar la fatiga de los niños. Se aplicó primero la escala de estrés cotidiano (24 reactivos) con un tiempo estimado de 15 minutos, en la segunda sesión se aplicó el de afrontamiento (23 reactivos) con un tiempo estimado de 15 minutos. Una vez obtenidos los datos se capturaron a la base de datos SPSS V20, se analizaron los datos y se entregaron los resultados generales, a través de una presentación oral tanto a los directivos como a los padres de familia, quienes se mostraron muy interesados, al reportar que la mayoría de ellos no conocían aquello que les estresaba a sus hijos.

Ánàlisis:

Los análisis de datos se realizaron a través del paquete estadístico SPSS y siguiendo los criterios establecidos por Carretero-Dios & Pérez (2007) para la construcción de los test, a partir del inicio D:

- A) Justificación del estudio
- B) Delimitación conceptual del constructo a evaluar
- C) Construcción y evaluación cualitativa de los ítems
- D) Análisis estadístico de los ítems (análisis de frecuencias y discriminación de reactivos a través de la t de student)

- E) Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna, correlación de Pearson)
- F) Estimación de la fiabilidad (alfa de cronbach)
- G) Obtención de evidencias externas de validez (análisis de componentes principales)

Resultados

Descripción de la muestra

En cuanto al sexo, 86 niños (51.55%) y 81 niñas (48.5%). Los niños de 3 años 9 meses a 3 años 11 meses representaron el 5.4% de la muestra, los niños de 4 años 0 meses a 4 años 11 meses representaron el 52.7% de la muestra y los de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses el 41.9%.. En cuanto al grado escolar, el 41.9% se encontraban en segundo año de preescolar y 58.1% cursaban el tercer año de preescolar.

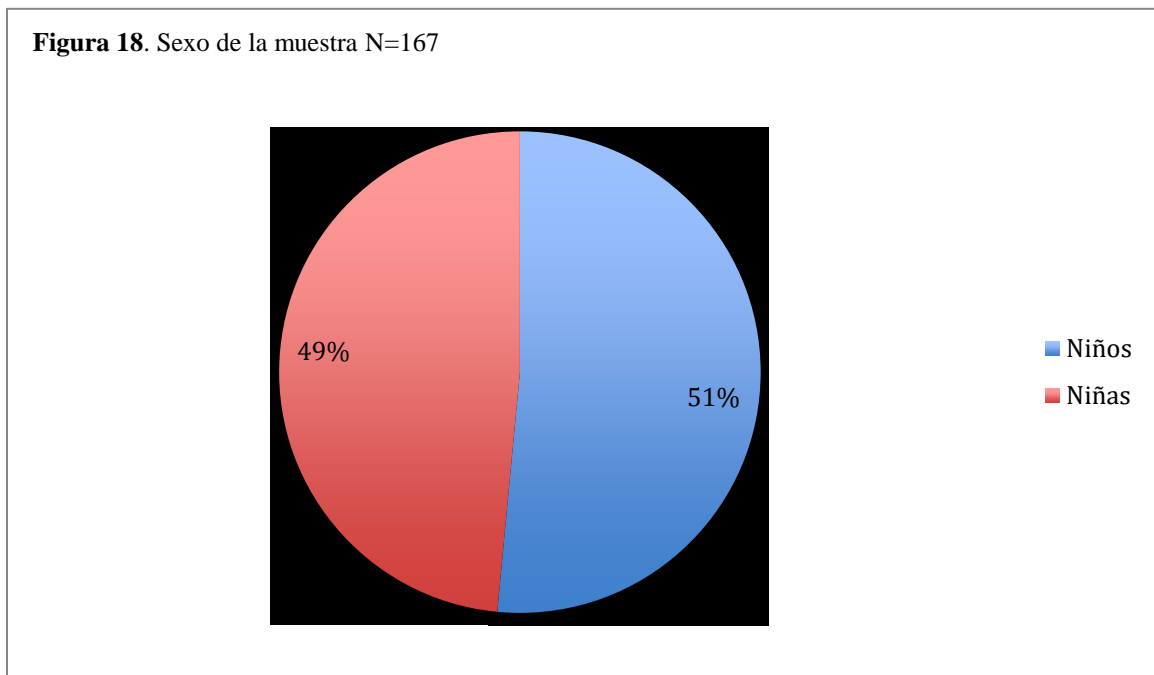


Figura 19. Distribución de la edad N=167

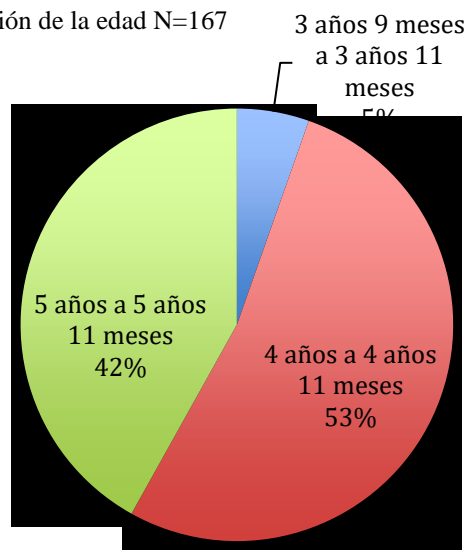
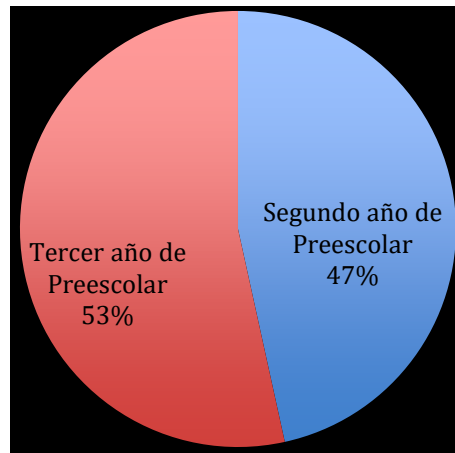


Figura 20. Distribución del grado escolar N=167



En la tabla 38 se observan los porcentajes de datos sociodemográficos, reportados por los padres de los preescolares. El 39.6% de los padres de los preescolares viven en unión libre, el 57.3% de los padres son empleados y el 43.9% de las madres son empleadas, el 41.5% de los

preescolares tiene un hermano y se reporta que el 37.8% son los menores entre sus hermanos. En cuanto al sostén económico, se reporta que el 40.9% lo sostienen ambos padres, seguido del 29.9% que reportan sostiene el padre. El 61% reporta un ingreso familiar de 1000 a 4000 pesos y sólo el 1.8% más de 12,000.

Tabla 38.

Datos sociodemográficos reportados por los padres N=167

	N	%
Edad de la madre		
19-25 años de edad	55	33.2%
26-32 años de edad	58	34.7%
33-39 años de edad	37	22.1%
40-46 años de edad	11	6.6%
No respondieron	6	3.6%
Edad del padre		
22-28 años de edad	51	30.5%
29-35 años de edad	38	22.8%
36-43 años de edad	26	15.6%
44-54 años de edad	13	7.8%
No respondieron	39	23.4%
Estado civil de los padres		
Casada	42	25.6%
Divorciada	21	12.8%
Viuda	1	.6%
Separada	31	18.9%
Unión libre	65	39.6%
Se volvió a casar	3	1.8%
Sin contestar	4	2.4%
Escolaridad de la madre		
Primaria	12	7.2%
Secundaria	58	34.9%
Preparatoria	73	44.0%
Licenciatura	18	10.8%
No respondieron	6	3.6%
Escolaridad del padre		
Primaria	7	4.3%
Secundaria	59	36.6%
Preparatoria	52	32.3%
Licenciatura	12	7.5%
Maestría	1	.6%
No respondieron	36	21.6%
Ocupación del padre		
Obrero	6	3.7%
Empleado	94	57.3%
Profesionista	10	6.1%
Negocio Propio	20	12.2%
Trabajo eventual	5	3.0%
Desempleado	3	1.8%
No respondieron	16	9.6%
Ocupación de la madre		
Empleada	72	43.9%
Profesionista	8	4.9%

Tabla 38.*Datos sociodemográficos reportados por los padres N=167*

	N	%
Negocio Propio	16	9.8%
Ama de casa	41	25.0%
Trabajador domestica	11	6.7%
Desempleada	8	4.9%
Estudiante	4	2.4%
No sé	1	.6%
Sin contestar	6	3.6%
Número de hermanos		
Uno	68	41.5%
Dos	35	21.3%
Tres	8	4.9%
Cuatro	3	1.8%
Medio hermano	1	.6%
Ninguno	48	30%
Sin contestar	4	2.4%
Lugar que ocupa entre sus hermanos		
El mayor	36	22%
El de en medio	9	27.4%
El menor	62	37.8%
Hijo único	52	31.7%
Gemelo	1	.6%
De los menores	4	2.4%
Sin contestar	3	1.8%
Sostén económico		
Papá	49	29.9%
Mamá	34	20.7%
Ambos padres	67	40.9%
Uno de mis abuelos/tío	7	4.3%
Padre, madre, abuelos y hermanos	1	.6%
papá y abuelos	1	.6%
Mamá y abuelos	4	2.4%
No respondieron	4	3.4%
Personas que duermen en cada cuarto		
Una persona por cuarto	16	9.8%
Dos personas por cuarto	74	45.1%
De tres a cuatro personas por cuarto	64	39.0%
De cinco a seis	9	5.5%
Sin contestar	4	3.4%
Ingreso familiar		
1000 a 4000	100	61.0%
5000 a 8000	43	26.2%
9000 a 12000	9	5.5%
Más de 12000	3	1.8%
Menos de 1000	2	1.2%
No respondieron	10	6.0%

En la tabla 39 se reporta la media poblacional de las calificaciones, obtenidas por los preescolares en el instrumento de estrés:

Tabla 39.*Calificaciones promedio en el instrumento de estrés cotidiano N=167*

Variables	Media teorica	Media poblacional	Calificación	Calificación
			Máxima	Mínima
Estrés cotidiano	36	49.45	67	25

Los preescolares reportaron un estrés cotidiano por arriba de la media teórica (36), lo cual nos habla de la presencia de estrés cotidiano en esta población.

Tabla 40.*Percentiles estrés*

Porcentaje	Calificación
25%	42.00
50%	51.00
75%	57.00

Con respecto al nivel de estrés en la población estudiada y considerando los percentiles, se observa que 49 de los 167 niños perciben un alto nivel de estrés cotidiano en su ambiente (tabla 41).

Tabla 41.*Grupos de acuerdo al nivel de estrés*

Grupo	Frecuencia
Bajo- Percentil 1-25	42
Medio – Percentil 26-75	76
Alto- Percentil 76-100	49

En cuanto al cuestionario de afrontamiento, se obtuvo que la media poblacional fue de 42.94, calificación que se encuentra por arriba de la media teórica (34.5).

Tabla 42.*Media poblacional del instrumento de afrontamiento N=167*

Variables	Media teorica	Media poblacional	Calificación	Calificación
			Máxima	Mínima
Afrontamiento	34.5	42.94	68	23

Resultados escala de estrés cotidiano

Frecuencias de los reactivos del instrumento de estrés cotidiano

En la tabla 43 se presenta la frecuencia de cada uno de los reactivos que conformaron la escala de estrés cotidiano en preescolares considerando el área propuesta por la última versión del cuestionario mencionada en el apartado anterior

Tabla 43.

Frecuencia reactivos área familiar N=167

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r5. Estar solo	46	27.5	62	37.1	59	35.3
r.7 Que te peguen tus hermanos	82	49.1	48	28.7	37	22.2
r10. Que te peguen tus papás	41	24.6	51	30.5	74	44.9
r11. Que te regañen tus papás	45	26.9	58	34.7	64	38.3
r15. Que tus papás se peleen	51	30.5	36	21.6	80	47.9
r18. Que tus hermanos no te presten sus cosas.	64	38.3	53	31.7	50	29.9
r19. Que tus papás se enfermen	42	25.1	49	29.3	76	45.5
r21. Que tus hermanos se peleen contigo	84	50.3	36	21.6	47	28.1
r22. Que te obliguen a recoger tus juguetes	63	37.7	47	28.1	57	34.1
r24. Que tus papás no jueguen contigo	67	40.1	38	22.8	62	37.1

Tabla 44.

Frecuencia reactivos área escolar N=167

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r2. Que te castiguen las maestras	54	32.3%	66	39.5%	47	28.1%
r9. Que te peguen tus compañeros	49	29.3	51	30.5	67	40.1
r12. Que hagan ruido tus compañeros	30	18	41	24.6	96	57.5
r16. Que te molesten tus compañeros	57	34.1	47	28.1	63	37.7
r23. Que te dejen mucha tarea	60	35.9	50	29.9	57	34.1

Tabla 45.*Frecuencia reactivos social ambiental N=167*

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r1. Que tus compañeros no quieran ser tus amigos	34	20.4%	62	37.1%	71	42.5%
r3. Que se burlen de ti	61	36.5%	51	30.5%	55	32.9%
r8. El ruido de los camiones y ambulancias	61	36.5	52	31.1	54	32.3
r14. Los terremotos	57	34.1	38	22.8	72	43.1
r17. Que te vayan a robar	53	31.7	36	21.6	78	46.7
r20. La oscuridad	52	31.1	46	27.5	69	41.3

Tabla 46.*Frecuencia reactivos área fantasías N=167*

Reactivos	Nada		Poco		Mucho	
	N	%	N	%	N	%
r4. Ver monstruos o fantasmas	52	31.1	40	24	75	44.9
r6. Soñar feo	44	26.3	45	26.9	78	46.7
r13. Las sombras	60	35.9	45	26.9	62	37.1
r20. La oscuridad						

Capacidad de discriminación de reactivos.

Para analizar la discriminación interna de los reactivos, en principio se debe identificar a los sujetos que poseen una puntuación igual o inferior al percentil 25 (25% inferior) y aquéllos con puntuación igual o superior al percentil 75 (25% superior). Para ello se crea una variable donde se codifica con un número determinado estos dos subgrupos. El grupo bajo percentil 25 se ubicó en los puntajes inferiores a 42, el grupo alto percentil 75 se ubicó en los puntajes superiores a 57. Posteriormente se calcularon las diferencias entre las medias de estos dos subgrupos para cada reactivo a través de la prueba t de student.

Los reactivos seleccionados para el factorial fueron aquellos que discriminaron al realizar la prueba T. Se observó que todos discriminaron por lo que se incluyeron en el factorial. (Ver tabla apéndice 22A)

Correlación reactivo calificación total.

Posteriormente se realizó el análisis de correlación reactivo-calificación total por medio del coeficiente de correlación de Pearson; que consiste en calcular la correlación entre cada reactivo y la puntuación total del cuestionario. Se observó que todos los reactivos correlacionaron con la calificación total, por lo que contribuyen a la misma medida. En la tabla 47 se presentan las correlaciones.

Tabla 47

Análisis de reactivo-calificación total N= 167

Reactivo	Correlaciones
r1¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	.339**
r2¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	.428**
r3¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	.539**
r4¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	.449**
r5¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	.426**
r6¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?	.615**
r7¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?	.462**
r8¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	.464**
r9¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	.571**
r10¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	.520**
r11¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	.515**
r12¿Cuánto te molesta o preocupa que hagan ruido tus compañeros?	.554**
r13¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	.507**
r14¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	.572**
r15¿Cuánto te molesta o preocupa que tis papás se peleen?	.569**
r16¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?	.584**
r17¿Cuánto te molesta o preocupa que te vayan a robar?	.593**
r18¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?	.474**
r19¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	.595**
r20¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	.506**
r21¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	.492**
r22¿Cuánto te molesta o preocupa que te obliguen a recoger sus juguetes?	.499**
r23¿Cuánto te molesta o preocupa que te dejen mucha tarea?	.469**
r24¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás no jueguen contigo?	.532**

Fiabilidad.

Para realizar éste análisis de confiabilidad interna, se empleó la fórmula alfa de CronBach, se revisó la correlación elemento total corregida y el valor de modificación del estadístico de confiabilidad al eliminar los reactivos, este procedimiento busca aumentar la consistencia interna de la dimensión, Se consideran adecuados los valores mayores o iguales a .25 o .30 (Nunnally, 1987).

Se obtuvo un alfa total de .878 al considerar los 24 reactivos de la escala de estrés cotidiano.

Tabla 48.*Alpha de Cronbach de los reactivos N=167*

Reactivos	Correlación elemento total corregida	Alfa de cronbach si se elimina el elemento
r1¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	.271	.878
r2¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	.363	.875
r3¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	.478	.872
r4¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	.378	.875
r5¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	.360	.876
r6¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?	.561	.870
r7¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?	.397	.875
r8¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	.397	.875
r9¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	.512	.871
r10¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	.458	.873
r11¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	.453	.873
r12¿Cuánto te molesta o preocupa que hagan ruido tus compañeros?	.498	.872
r13¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	.440	.873
r14¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	.510	.871
r15¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	.507	.871
r16¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?	.525	.871
r17¿Cuánto te molesta o preocupa que te vayan a robar?	.533	.871
r18¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?	.408	.874
r19¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	.540	.871
r20¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	.440	.873
r21¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	.425	.874
r22¿Cuánto te molesta o preocupa que te obliguen a recoger sus juguetes?	.432	.874
r23¿Cuánto te molesta o preocupa que te dejen mucha tarea?	.402	.875
r24¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás no jueguen contigo?	.466	.873

Análisis componentes principales

Con la finalidad de indagar cómo se estaban agrupando los reactivos por factor y analizar la dimensionalidad interna de la escala, se procedió a realizar un primer Análisis Factorial Exploratorio considerando los 24 reactivos, debido a que todos correlacionaron con la calificación total, además la eliminación de alguno de los reactivos no aumentaba el alfa de cronbach total. Sin embargo a partir de los primeros análisis se eliminaron 4 reactivos (r22, r23, r24, r12) debido a

que no se agrupaban en la dimensión teórica propuesta, presentaban falta de concordancia conceptual.

De los resultados del AFE, a partir de la matriz de componentes rotados por medio del método varimax, se obtuvieron seis factores que en conjunto explicaron el 57.89% de la varianza y $KMO=847$. Se consideraron sólo reactivos con cargas factoriales mayores a .40 para que formaran parte de la matriz factorial. El reactivo 17 (Que me vayan a robar tuvo una carga menor a .40) por lo que fue eliminado.

La versión final del cuestionario quedó conformada por 19 reactivos que se agruparon en seis factores. *El primer factor* denominado Estrés cotidiano en la relación con padres, consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 27.52% y un $\alpha= .619$. *El segundo factor* denominado Estrés cotidiano en la relación con los hermanos consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 7.06% y un $\alpha= .639$. *El tercer factor* denominado Estrés cotidiano ambiental, consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 6.71% y un $\alpha= .567$. *El cuarto factor* llamado Estrés cotidiano escolar, consta de cuatro reactivos con una varianza explicada de 5.83% y un $\alpha= .596$. *El quinto factor* nombrado Estrés cotidiano por fantasías consta de tres reactivos con una varianza explicada de 5.44% y un $\alpha= .592$. *El sexto factor* nombrado Estrés cotidiano por castigos consta de tres reactivos con una varianza explicada de 5.31% y un $\alpha= .581$. (ver tabla 49)

Tabla 49.

Factorial Componentes Principales Instrumento Estrés cotidiano

	Relación con padres	Relación con hermanos	Ambiental	Escolar	Fantasías	Castigos
r15¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	.782					
r11¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	.651					
r19¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	.555					
r18¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?		.790				
r21¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?		.702				
r7¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?		.598				
r20¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?			.791			
r8¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?			.665			
r14¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?			.474			
r1¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?				.445		
r16¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?				.433		
r9¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?				.433		
r3¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?				.675		
r4¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?					.705	
r13¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?					.565	
r6¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?					.409	
r5¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?						.817
r10¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?						.421
r2¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?						.465
Eigen	5.5	1.41	1.34	1.16	1.080	1.06
Varianza explicada	27.52%	7.06%	6.71%	5.83%	5.44%	5.31%

Confiabilidad total y por factores

Se obtuvo un alfa final, considerando 19 reactivos que se agruparon en el análisis factorial de .848.

Los factores y los coeficientes de consistencia interna, así como el número de reactivos se presentan en la tabla 50. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .58 y .61 (Tabla 50), siendo valores aceptables tratándose de una primera versión de la escala y considerando el número de reactivos en cada factor. Nunnally (1967) refiere que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente, Kerlinger y Lee (2002) mencionan que un valor bajo de confiabilidad puede ser aceptable si el instrumento de medición posee una validez alta. En cuanto a los valores r (producto momento de Pearson) indican correlaciones con significancia estadística moderada entre la mayoría de los factores (Nunnally & Bernstein, 1994). (Ver tabla 51)

Tabla 50

Factores y coeficientes de consistencia interna

	Factor	Número de Reactivos	Alfa de Cronbach
1.	Estrés en la relación con los padres	3	.619
2.	Estrés en la relación con los hermanos	3	.639
3.	Estrés ambiental	3	.567
4.	Estrés escolar	4	.596
5.	Estrés asociado a fantasías	3	.592
6.	Estrés por castigos	3	.581
7.	Total	19	.848

Tabla 51

Correlación entre factores

	ERP	ERH	EA	EE	EF	EC
(ERP) Estrés en la relación con los padres	1					
(ERH) Estrés en la relación con los hermanos	.352**	1				
(EA) Estrés ambiental	.397**	.298**	1			
(EE) Estrés escolar	.499**	.412**	.448**	1		
(EF) Estrés asociado a fantasías	.482**	.340**	.447**	.475**	1	
(EC) Estrés por castigos	.404**	.316**	.339**	.443**	.340**	1

$p = .01$

Resultados escala afrontamiento en preescolares

Frecuencias de los reactivos del instrumento de afrontamiento

De la tabla 52 a la 55, se presenta la frecuencia de cada uno de los reactivos que conformaron el cuestionario de afrontamiento en preescolares considerando el área propuesta por la última versión del cuestionario, referida en el piloteo.

Tabla 52.

Frecuencia de los reactivos de afrontamiento funcional

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r2. Le dices a mamá o papá	54	32.3%	51	30.5%	62	37.1%
r5. Acusas con la maestra	49	29.3%	48	28.7%	70	41.9%
r8. Dices que no lo hagan	84	50.3%	34	20.4%	49	29.3%
r10. Dices alto respétame	55	32.9%	47	28.1%	65	38.9%
r14. Piensas positivo	48	28.7%	50	29.9%	69	41.3%
r22. Buscas una solución.	51	30.5%	40	24.0%	76	45.5%

Tabla 53.

Frecuencia de los reactivos de afrontamiento disfuncional

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r1. Lanzas cosas	132	79.0%	18	10.8%	17	10.2%
r9. Pegas	122	73.1%	22	13.2%	23	13.8%
r11. Te escondes	76	45.5%	36	21.6%	55	32.9%
r15. Gritas	119	71.3%	21	12.6%	27	16.2%
r21. Te vas a tu cuarto	61	36.5%	48	28.7%	58	34.7%

Tabla 54.*Frecuencia de los reactivos de afrontamiento centrado en la emoción*

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r3. Sientes miedo	82	49.1%	34	20.4%	51	30.5%
r6. Lloras	72	43.1%	47	28.1%	48	28.7%
r12. Te sientes triste	86	51.5%	39	23.4%	42	25.1%
r16. Te enojas	89	45.3%	37	22.2%	41	24.6%
r18. Te quedas asustado (a)	73	43.7%	46	27.5%	48	28.7%

Tabla 55.*Frecuencia de los reactivos de afrontamiento de evitación*

Reactivos	No lo hago		Pocas veces		Muchas veces	
	N	%	N	%	N	%
r4. Sales corriendo	104	62.3%	31	18.6%	32	19.2%
r7. No haces nada	100	59.9%	31	18.6%	36	21.6%
r13. Decides ponerte a jugar	46	27.5%	31	18.6%	90	53.9%
r17. Te quedas callado	73	43.7%	45	26.9%	49	29.3%
r19. Te vas a dormir	60	35.9%	46	27.5%	61	36.5%
r20. Te tapas los oídos	58	34.7%	49	29.3%	60	35.9%
r23. Ves la tele	35	21.0%	43	25.7%	89	53.3%

Capacidad de discriminación de reactivos

Para analizar la discriminación interna de los reactivos, en principio se debe identificar a los sujetos que poseen una puntuación igual o inferior al percentil 25 (25% inferior) y aquéllos con puntuación igual o superior al percentil 75 (25% superior). Para ello se crea una variable donde se codifica con un número determinado estos dos subgrupos. El grupo bajo percentil 25 se ubicó en los puntajes inferiores a 36, el grupo alto percentil 75 se ubicó en los puntajes superiores a 50. Posteriormente se calcularon las diferencias entre las medias de estos dos subgrupos para cada reactivo a través de la prueba t de student.

Los reactivos seleccionados para el factorial fueron aquellos que discriminaron al realizar la prueba T. Se observó que todos discriminaron. (ver tabla 23 del apéndice)

Correlación reactivo calificación total

Posteriormente se realizó el análisis de correlación reactivo-calificación total por medio del coeficiente de correlación de Pearson; que consiste en calcular la correlación entre cada reactivo y la puntuación total del cuestionario. Se observó que todos los reactivos correlacionaron con la calificación total, por lo que contribuyen a la misma medida. En la tabla 56 se presentan las correlaciones.

Tabla 56

Análisis de reactivo-calificación total N=167

Reactivo	Correlaciones
r1¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?	.524**
r2¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú le dices a mamá o papá?	.414**
r3¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sientes miedo?	.549**
r4¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sales corriendo?	.560**
r5¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú acusas con la maestra?	.505**
r6¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lloras?	.588**
r7¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú no haces nada?	.542**
r8¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices que no lo hagan?	.422**
r9¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú pegas?	.450**
r10¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices alto, respétame?	.452**
r11¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te escondes?	.615**
r12¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te sientes triste?	.616**
r13¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú decides ponerte a jugar?	.547**
r14¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú piensas positivo?	.411**
r15¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú gritas?	.535**
r16¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te enojas?	.664**
r17¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas callado?	.646**
r18¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas asustado?	.671**
r19¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a dormir?	.481**
r20¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te tapas los oídos?	.517**
r21¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a tu cuarto?	.545**
r22¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú buscas una solución?	.546**
r23¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú ves la tele?	.426**

Fiabilidad

Para realizar éste análisis de confiabilidad interna, se empleó la fórmula alfa de cronbach, este procedimiento busca aumentar la consistencia interna de la dimensión, Se consideran adecuados los valores mayores o iguales a .25 o .30 (Nunnally, 1987). Se obtuvo un alfa total de .884 al considerar los 23 reactivos del cuestionario de estrés.

Tabla 57*Alfa de cronbach de los reactivos N=167*

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
r1¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?	.475	.880
r2¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú le dices a mamá o papá?	.342	.883
r3¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sientes miedo?	.484	.879
r4¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sales corriendo?	.502	.879
r5¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú acusas con la maestra?	.439	.881
r6¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lloras?	.530	.878
r7¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú no haces nada?	.481	.879
r8¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices que no lo hagan?	.347	.883
r9¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú pegas?	.390	.882
r10¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices alto, respétame?	.382	.882
r11¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te escondes?	.556	.877
r12¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te sientes triste?	.560	.877
r13¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú decides ponerte a jugar?	.483	.879
r14¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú piensas positivo?	.339	.883
r15¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú gritas?	.479	.880
r16¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te enojas?	.614	.876
r17¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas callado?	.593	.876
r18¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas asustado?	.621	.875
r19¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a dormir?	.412	.881
r20¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te tapas los oídos?	.452	.880
r21¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a tu cuarto?	.482	.879
r22¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú buscas una solución?	.482	.879
r23¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú ves la tele?	.358	.883

Análisis componentes principales

Con la finalidad de indagar cómo se estaban agrupando los reactivos por factor y analizar la dimensionalidad interna de la escala, se procedió a realizar un primer Análisis Factorial Exploratorio considerando los 23 reactivos, debido a que todos correlacionaron con la calificación total, además la eliminación de alguno de los reactivos no aumentaba el alfa de cronbach total. Se consideraron sólo reactivos con cargas factoriales mayores a .40 para que formaran parte de la matriz factorial (todos los reactivos tuvieron cargas factoriales mayores a .40).

A partir de los primeros análisis se eliminaron un total de 6 reactivos (r2,r5,r7,r22,r13,r11), debido a inconsistencia teórica con el factor en el que se agrupaban, compartían cargas factoriales mayores a .40 en dos o más factores y también los que se encontraban conceptualmente repetidos. La versión final se conformó de 17 reactivos.

De los resultados del AFE, a partir de la matriz de componentes rotados por medio del método varimax, se obtuvieron cuatro factores que en conjunto explicaron el 53.85% de la varianza y KMO= 861.

La versión final de la escala quedó conformada por 17 reactivos que se agruparon en cuatro factores. *El primer factor* denominado Afrontamiento emocional, consta de cuatro reactivos, con una varianza explicada de 16.59% y un $\alpha = .766$. *El segundo factor* denominado Afrontamiento disfuncional, consta de cinco reactivos, con una varianza explicada de 14.12% y un $\alpha = .737$. *El tercer factor* denominado Afrontamiento evitativo, consta de cinco reactivos, con una varianza explicada con una varianza explicada de 12.70% y un $\alpha = .690$. El cuarto factor nombrado afrontamiento funcional cuenta con tres reactivos, explica el 10.43% de la varianza y un $\alpha = .586$ (ver tabla 58)

Tabla 58*Análisis factorial del instrumento de afrontamiento*

Reactivos	Emocional	Disfuncional	Evitativo	Funcional
r3.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sientes miedo?	0.786			
r6.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lloras?	0.718			
r12.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te sientes triste?	0.645			
r18.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas asustado?	0.660			
r1.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?		0.692		
r15. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú gritas?		0.714		
r16. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te enojas?		0.611		
r9. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú pegas?		0.603		
r4.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sales corriendo?		0.537		
r21. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a tu cuarto?			0.575	
r19. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a dormir?			0.600	
r17. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas callado?			0.463	
r23.¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú ves la tele?			0.782	
r20. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te tapas los oídos?			0.405	
r8. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices que no lo hagan?				0.751
r14. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú piensas positivo?				0.711
r10. ¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices alto, respétame?				0.651
Eigen	5.23	1.53	1.24	1.13
Varianza explicada	16.59%	14.12%	12.70%	10.43%

Confiabilidad total y por factores

Se obtuvo un alfa final con los 17 reactivos que se agruparon en el análisis factorial, la cual fue de .845

Los factores y los coeficientes de consistencia interna, así como el número de reactivos se presentan en la tabla 59. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .58 y .76 (Ver tabla 59), siendo valores aceptables tratándose de una primera versión de la escala y considerando el número de reactivos en cada factor. En cuanto a los valores r (producto momento de Pearson) indican correlaciones con significancia estadística de moderada entre la mayoría de los factores (Nunnally

& Bernstein, 1994). (Ver tabla 60). El único factor que muestra correlación baja con los otros factores es el funcional.

Tabla 59

Factores y coeficientes de consistencia interna

	Factor	Número de Reactivos	Alfa de Cronbach
8.	Emocional	4	.766
9.	Disfuncional	5	.737
10.	Evitativo	5	.690
11.	Funcional	3	.586
12.	Total	17	.845

Tabla 60

Correlación entre factores

	AEM	ADIS	AEVI	AFU
(AEM) Afrontamiento emocional	1			
(ADIS) Afrontamiento disfuncional	.557**	1		
(AEVI) Afrontamiento evitativo	.541**	.521**	1	
(AFU) Afrontamiento funcional	.251**	.298**	.378**	1

$p = .01$

Capítulo 7 Estudio 3. Relación y predicción entre afrontamiento y estrés cotidiano

Objetivo del estudio.

- 1) Analizar la relación entre la percepción de estrés cotidiano en las diferentes áreas (relación con los padres, relación con los hermanos, ambiental, escolar, fantasías y castigos) con los tipos de afrontamiento (emocional, disfuncional, evitación y funcional), 2)
- 2) Analizar la predicción de los tipos de afrontamiento en la percepción del estrés cotidiano

Objetivos específicos.

- Caracterizar a niños identificados en tres grupos con niveles diferenciados de estrés cotidiano (estrés bajo, estrés moderado y alto) con respecto a datos sociodemográficos, tipos de estresores cotidianos y los tipos de afrontamiento que utilizan
- Estudiar la relación entre la percepción de estrés cotidiano en las diferentes áreas con los tipos de afrontamiento reportados por los niños de segundo y tercer grado de preescolar.
- Estudiar la predicción de los tipos de afrontamiento en la percepción del estrés cotidiano

Tipo de estudio.

Estudio de campo de tipo comparativo (Kerlinger & Lee, 2002), correlacional y predictivo.

Fase 1 Caracterización de los preescolares con base a su nivel de estrés

Participantes.

Muestra por conveniencia, participaron 115 niños, 60 niños de una escuela pública en el municipio de nezahualcoyotl y 55 niños de una escuela pública de la delegación Iztacalco.

- Criterios de inclusión: niños de 4 años 0 meses a 5 años 11 meses que se encuentren estudiando el preescolar público o privado del D.F

- Criterios de exclusión: niños menores de 4 años 0 meses o mayores a 5 años 11 meses, niños con alguna dificultad en la comprensión y producción del lenguaje.

Escenario

Una de las escuelas donde se aplicaron las escalas para dicha fase, se encuentra ubicada en la Zona Metropolitana, Cd. Nezahualcoyotl, Estado de México. La escuela se encuentra dentro de una unidad habitacional, la escuela cuenta con 327 alumnos, de 3 a 6 años. La población del municipio es de 1,039,867 habitantes, su percepción de inseguridad pública es de 79.7% (INEGI, 2018). El grado de marginación del municipio es muy bajo. (COESPO, 2010).

Otra de las escuelas se encuentra ubicada en la Colonia Agrícola Oriental, Iztacalco, cerca del metro Pantitlan, predominan las unidades habitacionales, presenta escasas de agua, tiene 105 alumnos de 3 a 6 años. La población de la Delegación es de 390, 348 habitantes, el porcentaje de personas que no sabe escribir ni leer es de 4.81%. (INEGI, 2017),. La percepción de inseguridad en porcentaje es de 94% (INEGI, 2018). El grado de marginación en la Colonia Agrícola Oriental es medio. (SIDESO, 2007)

Instrumentos.

Ficha sociodemográfica; la cual se realizó para el presente estudio y consta de 11 preguntas sobre datos sociodemográficos de los preesoclares, tales como edad del niño, edad de la madre, edad del padre, ocupación del padre, ocupación de la madre, número de hermanos del preescolar, lugar que ocupa entre sus hermanos el preescolar, estado civil de los padres, así como preguntas relacionadas con status económico (sostén económico, personas que duermen en cada cuarto, tipo de vivienda, salario mensual).

Escala de estrés cotidiano para preescolares: se empleó la escala validada en la fase tres del estudio dos, consta de 19 reactivos que explican el 57.89% de la varianza y KMO: 847, con un alfa de Cronbach de .848; consta de seis factores. *El primer factor* denominado Estrés cotidiano en la relación con padres, consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 27.52% y un $\alpha=$

.619. *El segundo factor* denominado Estrés cotidiano en la relación con los hermanos consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 7.06% y un $\alpha = .639$. *El tercer factor* denominado Estrés cotidiano ambiental, consta de tres reactivos, con una varianza explicada de 6.71% y un $\alpha = .567$. *El cuarto factor* llamado Estrés cotidiano escolar, consta de cuatro reactivos con una varianza explicada de 5.83% y un $\alpha = .596$. *El quinto factor* nombrado Estrés cotidiano por fantasías consta de tres reactivos con una varianza explicada de 5.44% y un $\alpha = .592$. *El sexto factor* nombrado Estrés cotidiano por castigos consta de tres reactivos con una varianza explicada de 5.31% y un $\alpha = .581$.

Escala de afrontamiento para preescolares : se empleó la escala validada en la fase tres con una varianza del 53.85%, KMO= .861, consta de 17 reactivos que explican el con un alfa de Cronbach e .845. Contiene cuatro factores. *El primer factor* denominado Afrontamiento emocional, consta de cuatro reactivos, con una varianza explicada de 6.59% y un $\alpha = .766$. *El segundo factor* denominado Afrontamiento disfuncional, consta de cinco reactivos, con una varianza explicada de 14.12% y un $\alpha = .737$. *El tercer factor* denominado Afrontamiento evitativo, consta de cinco reactivos, con una varianza explicada con una varianza explicada de 10.43% y un $\alpha = .586$

Procedimiento.

Se solicitó el permiso ante la SEP para el acceso a los preescolares, una vez obtenido éste se les presentó a los directivos el plan de trabajo. Se convocó a los padres de familia a través de una plática de disciplina en nuestros hijos, al final de la plática se mencionó que se llevaría a cabo un proyecto de estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares dentro de la escuela, éste consistía en aplicar algunos instrumentos a sus hijos de forma individual para lo que requeríamos firmaran el consentimiento informado. Debido a que acudieron pocos padres a la plática, los directivos y profesoras se encargaron de entregar los consentimientos a los padres faltantes donde se explicaba de forma general la participación de sus hijos dentro del estudio, se procedió a trabajar únicamente con los niños, cuyos tutores firmaron el consentimiento informado.

Las escalas se aplicaron de forma individual a los niños, en dos sesiones, con la finalidad de evitar la fatiga. Se aplicó primero la escala de estrés cotidiano y en otra sesión la escala de afrontamiento, cada uno con una duración de 15 minutos.

Análisis.

Una vez aplicadas las escalas, se procedió a la captura de los datos en el paquete SPSS, la información se analizó con dicho programa y se realizaron los análisis descriptivos de los datos sociodemográficos, así como de las variables estrés cotidiano y afrontamiento.

Para el análisis de los datos se agrupó a los preescolares en función de las puntuaciones brutas obtenidas en la escala de estrés cotidiano, para ello se realizó un análisis de conglomerados (método de K medias).

Con base a esos grupos se realizaron análisis descriptivos para caracterizar a los niños de cada conglomerado respecto a los tipos de estrés cotidiano y tipos de afrontamiento, posteriormente se realizó la prueba χ^2 de homogeneidad para observar las diferencias de los datos sociodemográficos, por último la prueba de Kruskal Wallis para observar si existían diferencias entre los grupos en cuanto a tipos de estresores y tipos de afrontamiento que utilizan.

Resultados.

Descripción de la muestra

En las figuras 21 a la 23 se puede observar la representación grafica del sexo, edad y grado escolar de los preescolares que participaron en el estudio.

Figura 21. Distribución de la edad de la población n=115

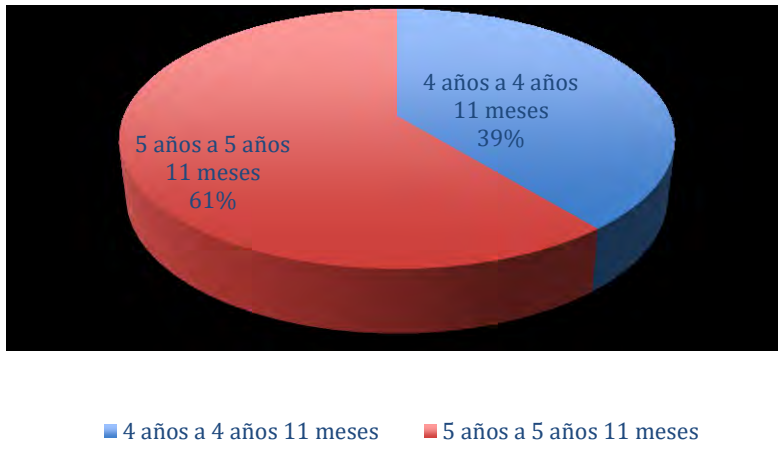


Figura 22. Distribución del sexo de la población n= 115

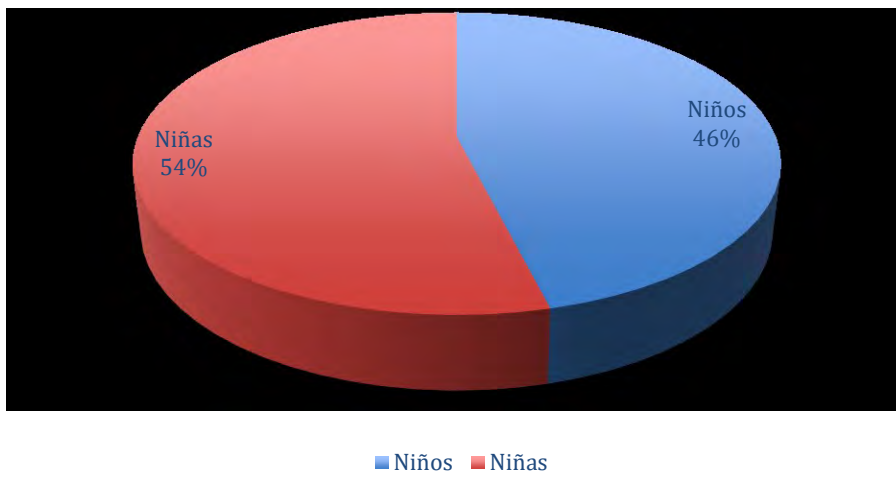
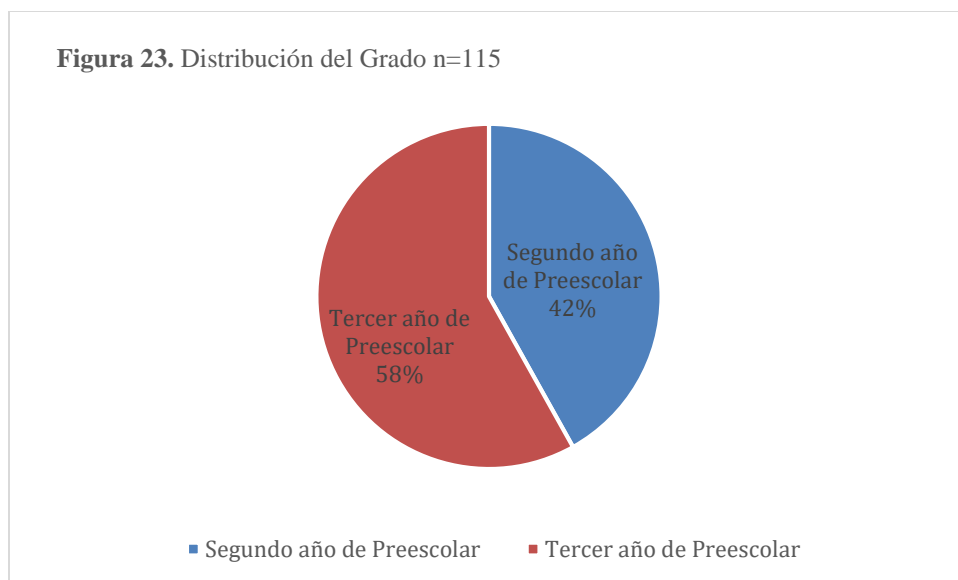


Figura 23. Distribución del Grado n=115



A continuación se muestran otros datos sociodemográficos reportados por los tutores de los preescolares, el 46.89% de las madres de los niños son jóvenes con una edad entre 19 y 28 años en cuanto a los padres el 31.4% se encuentra entre los 22 y 28 años de edad. Cabe señalar que una madre reporta tener 64 años de edad pero ésta es la abuela, quien presenta la custodia del menor junto con el abuelo, quién es jubilado. El 32.3% de los padres son casados y el 34.8% viven en unión libre. En cuanto a la escolaridad de los padres, se observa que la mayoría reporta haber estudiado la preparatoria. Un 57.4% de los padres son empleados y un 50.4% de las madres son amas de casa. El 40% de los preescolares tiene un hermano y el 25.2% ningún hermano, el 25.2% es hermano mayor y otro 25.2% hijo único. Con respecto a su nivel socioeconómico se observa que la mayoría pertenecen a un nivel bajo a medio bajo debido a que el 52.2% reporta tener un salario mensual de 1000 a 4000 mil pesos y el 27% de 5000 a 8000 pesos, únicamente el 16.5% reporta ganar más de 8000 pesos. (Tabla 61).

Tabla 61.

Datos sociodemográficos reportados por los padres N=115

	N	%
Edad de la madre		
19-28 años de edad	54	46.9%
29-38 años de edad	41	35.6%
39-48 años de edad	14	12.1%
64 años de edad	1	.9%
No respondieron	5	4.3%
Edad del padre		
22-28 años de edad	36	31.4%
29-32 años de edad	14	12.1%

33-37 años de edad	22	19.1%
38-48 años de edad	19	16.5%
48-64 años de edad	6	5.2%
No respondieron	18	15.7%
Estado civil de los padres		
Casado	37	32.3%
Divorciada	15	13%
Viuda	3	2.6%
Separada	17	14.8%
Unión Libre	40	34.8%
Se volvió a casar	1	.9%
No respondieron	2	1.7%
Escolaridad de la madre		
Primaria	3	2.6%
Secundaria	36	31.3%
Preparatoria	57	49.6%
Licenciatura	12	10.4%
Maestría	1	.9%
No respondieron	6	5.2%
Escolaridad del padre		
Primaria	5	4.3%
Secundaria	25	21.7%
Preparatoria	54	47%
Licenciatura	13	11.3%
No respondieron	18	15.7%
Ocupación del padre		
Obrero	3	2.6%
Empleado	66	57.4%
Profesionista	8	7%
Negocio Propio	17	14.8%
Trabajo eventual	6	5.2%
No sé	7	5.2%
No respondieron	7	7.0%
Jubilado	1	.9%
Ocupación de la madre		
Empleada	38	33%
Profesionista	5	4.3%
Negocio Propio	9	7.8%
Tabla 61.		
<i>Datos sociodemográficos reportados por los padres N=115</i>		
	N	%
Ama de casa	58	50.4%
Trabajador domestica	1	.9%
Desempleada	1	.9%
No sé	1	.9%
No respondieron	2	1.7%
Número de hermanos		
Uno	46	40%
Dos	25	21.7%
Tres	10	8.7%
Cuatro	3	2.6%
Cinco	1	.9%
Ninguno	29	25.2%
No respondieron	1	.9%
Lugar que ocupa entre sus hermanos		

El mayor	29	25.2%
El de en medio	11	9.6%
El menor	42	36.5%
Hijo único	29	25.2%
Gemelo	2	1.7%
De los menores	2	1.7%
Sostén económico		
Papá	54	47%
Mamá	19	16.5%
Ambos padres	31	27%
Uno de mis abuelos	2	1.7%
Padrastra o madrastra	3	2.6%
Mamá y abuelos	3	2.6%
Bisabuelo materno	1	.9%
Suegros	1	.9%
No respondieron	1	.9%
Personas que duermen en cada cuarto		
Una persona por cuarto	9	7.8%
Dos personas por cuarto	66	57.4%
De tres a cuatro personas por cuarto	30	26.1%
De cinco a seis personas	7	6.1%
De siete a ocho personas	1	.9%
No respondieron	2	1.7%
Ingreso familiar		
1000 a 4000	60	52.2%
5000 a 8000	31	27%
9000 a 12000	16	13.9%
Más de 12000	3	2.6%
Menos de 1000	1	.9%
No respondieron	4	3.5%

En la siguiente tabla 62 se reporta la media poblacional de las calificaciones, obtenidas por los preescolares en el instrumento de estrés cotidiano:

Tabla 62.

Calificaciones promedio en el instrumento de estrés cotidiano N=115

Variables	Media teorica	Media poblacional	Calificación	
			Máxima	Mínima
Estrés cotidiano	28.5	40.7	57	20

Los preescolares reportaron un estrés cotidiano por arriba de la media teórica (28.5), lo cual nos habla de la presencia de estrés cotidiano en esta población, lo cual puede estar relacionado a la zona donde se encuentra la escuela, la cual es considerada como una zona con una alta percepción de inseguridad (INEGI, 2018)

Con respecto al nivel de estrés en la población estudiada y considerando los percentiles, se observa que 45 de los 115 niños perciben un alto nivel de estrés cotidiano en su ambiente (tabla 63).

Tabla 63

Grupos de acuerdo al nivel de estrés

Grupo	Frecuencia
Bajo- Percentil 1-25	37
Medio – Percentil 26-75	41
Alto- Percentil 76-100	45

En la tabla 64 se presentan las medias obtenidas por cada factor. En cuanto a las diferentes áreas de estrés se observa que la media más alta es la del factor escolar, esto debido a que es el factor que presenta mayor número de reactivos, considerando que las otras áreas tienen el mismo número de reactivos se observa que todas presentan una media que oscila entre 5.6 y 6.6, los factores que presenta las medias más altas después del escolar son la relación con los padres, seguida de fantasías.

Tabla 64.

Descriptivos de las áreas de estrés N=115

	Relación con los padres	Relación hermanos	Ambiental	Escolar	Fantasías	Castigos
Media	6.68	5.68	6.37	8.93	6.60	6.47
N	115	115	115	115	115	115
Desviación estandar	1.720	2.183	1.640	1.954	1.577	1.500
Mínimo	3	3	3	4	3	3
Máximo	9	9	9	12	9	9

En cuanto a la escala de afrontamiento, se obtuvo que la media poblacional fue de 32.1, calificación que se encuentra por arriba de la media teórica (25.5).

Tabla 65.*Media poblacional del instrumento de afrontamiento N=115*

Variables	Media teorica	Media poblacional	Calificación Máxima	Calificación Minima
Afrontamiento	25.5	32.1	51	17

En la tabla 66 se presentan las medias obtenidas por cada tipo de afrontamiento, se observa que la media más alta se presenta en el factor de evitación, lo cuál nos habla de que los niños pueden estar utilizando con mayor frecuencia dicha estrategia.

Tabla 66*Descriptivos de los tipos de afrontamiento*

	Emocional	Disfuncional	Evitación	Funcional
Media	7.65		7.73	10.5
N		115	115	115
Desviación estandar	2.60		2.78	2.89
Mínimo		4	5	5
Máximo		12	15	15

Análisis del estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares por sexo y por edad.

o Estrés cotidiano, sexo y edad

Con la finalidad de realizar la comparación entre niños y niñas en función de los factores que arrojo el factorial de la escala de estrés cotidiano, se realizó la Prueba U de Man withney, debido a que las variables no presentan una distribución normal de acuerdo con la prueba Kolmogorov-Smirnov, que se presenta a continuación:

Tabla 67.*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables de estrés cotidiano*

	Estrés en la relación con padres	Estrés en la relación con hermanos	Estrés ambiental	Estrés Escolar	Fantasías	Castigos
N	115	115	115	115	115	115
Parámetros normales	6.67	5.6783	6.3652	8.9304	6.6000	6.4696
Media						
Desviación estándar	1.71959	2.18266	1.64012	1.95440	1.57725	1.50042
Prueba Estadística	.131	.168	.168	.149	.209	.169
Significancia asimétrica	.000	.000	.000	.000	.000	.000

A continuación se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en los diferentes tipos de estrés cotidiano.

Tabla 68*Diferencias entre los factores de la escala de estrés cotidiano por sexo N=115*

Factor	Niños	Niñas	Z	Sig
	Rango promedio	Rango promedio		
Relación con los padres	55.87	59.82	-.645	.519
Relación con los hermanos	56.63	59.17	-.414	.679
Ambiental	58.23	57.81	-.069	.945
Escolar	57.95	58.04	-.014	.989
Fantasías	57.30	58.60	-.213	.832
Castigos	58.12	57.90	-.037	.970

En la siguiente tabla se observan diferencias estadísticamente significativas por edad en el área de estrés ambiental, escolar y castigos, donde los niños de cuatro años perciben tener mayor estrés, posiblemente relacionado a que es justo a los cuatro años cuando el niño comienza a comprender que los otros tienen sus propias ideas y preferencias, va cambiando de la oposición a la acomodación (Koop, 2009a)

Tabla 69*Diferencias entre los factores de la escala de estrés cotidiano por edad N=115*

Factor	4 años	5 años	Z	Sig
	Rango promedio	Rango promedio		
Relación con los padres	64.02	54.13	-1.580	.114
Relación con los hermanos	60.37	56.48	-.621	.535
Ambiental	67.13	52.13	-2.404	.016
Escolar	66.54	52.51	-.645	.026
Fantasías	60.44	56.43	-2.035	.519
Castigos	65.72	53.04	-.621	.042

○ *Afrontamiento, sexo y edad*

Con la finalidad de realizar la comparación entre niños y niñas en función de los tipos de afrontamiento, se realizó la Prueba U de Man withney, lo anterior debido a que las variables no presentan una distribución normal acuerdo con la prueba Kolmogorov-Smirnov, que se presenta en la tabla 70.

Tabla 70.*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables de afrontamiento cotidiano*

		Afrontamiento Emocional	Afrontamiento Disfuncional	Evitación	Afrontamiento Funcional
N		115	115	115	115
Parámetros normales	Media	7.65	7.73	10.50	6.24
	Desviación estándar	2.602	2.789	2.891	1.804
Prueba Estadística		.120	.203	.094	.123
Significancia asimétrica		.000c	.000	.015	.000

De acuerdo a los resultados obtenidos por la prueba U de Man Withney se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo y los tipos de afrontamiento. (Tabla 71)

Tabla 71*Diferencias entre los factores de la escala de afrontamiento por sexo N=115*

Factor	Niños	Niñas	Z	Sig
	Rango promedio	Rango promedio		
Emocional	55.44	60.19	-766	.444
Disfuncional	64.25	52.65	-1.896	.058
Evitación	59.66	56.58	-496	.620
Funcional	58.34	57.61	-102	.919

En cuanto a la edad se muestra que los niños de cuatro años utilizan más el afrontamiento emocional, disfuncional y evitación, en el factor funcional no se encontraron diferencias significativas, lo anterior se relaciona con lo referido por Koop (2009b) donde resalta el desarrollo del afrontamiento centrado en la emoción en la edad preescolar, en el que los padres juegan un rol muy importante ya que las demandas de los padres se pueden ver como una clase importante de estresores normativos para los niños, similares a los desafíos sociales que contienen el potencial de conflictos interpersonales. Así también Frydenberg (2017) refiere que a lo largo de ocho años de investigación ha observado que los preescolares se inclinan más hacia estrategias: centrada en la emoción , pasiva/inhibida, evitación.

Tabla 72*Diferencias entre los factores de la escala de afrontamiento por edad N=115*

Factor	4 años	5 años	Z	Sig
	Rango promedio	Rango promedio		
Emocional	69.21	50.79	-2.924	.004
Disfuncional	70.82	49.76	-3.370	.001
Evitación	76.20	46.30	-4.718	.000
Funcional	62.54	55.08	-1.186	.236

Caracterización de los preescolares por grupos de nivel de estrés cotidiano y variables sociodemográficas.

En la figura 24 se presentan las puntuaciones medias obtenidas en los tres conglomerados solicitados para la variable estrés cotidiano. Se observa que el primer conglomerado quedó conformado con n= 18 preescolares (15.6% de la muestra total) con una puntuación media en la EECP de 51.56 (preescolares con alto nivel de estrés); el conglomerado dos agrupó a n=91 (79.1% de la muestra) con una puntuación bruta media de 39.74 (preescolares con un nivel de estrés medio); el conglomerado tres agrupó a 6 niños (5.2% de la población), preescolares con un bajo nivel de estrés.

Figura 24. Se representan las puntuaciones medias (brutas) para la escala de estrés cotidiano en preescolares de acuerdo a cada conglomerado conformado

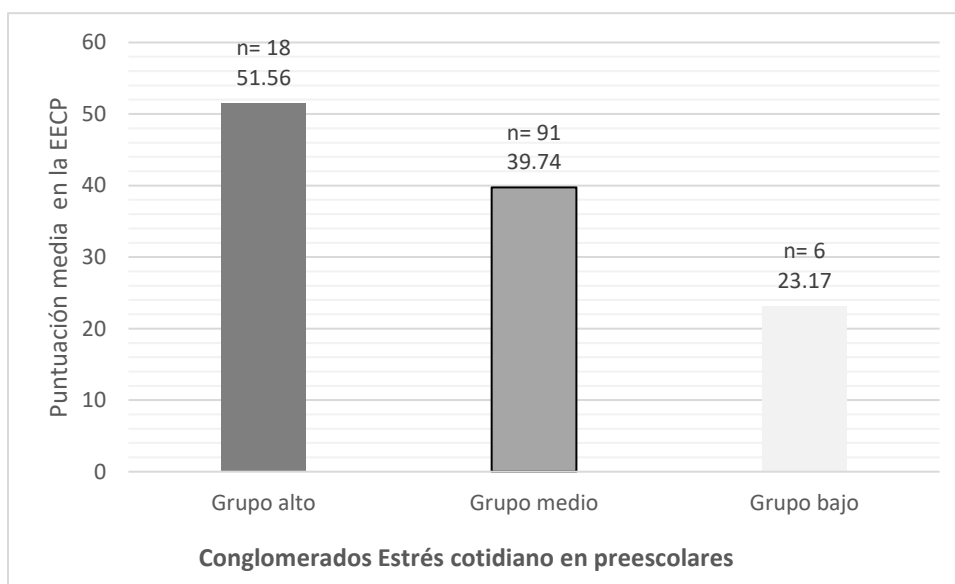


Tabla 73

Descriptivos de los grupos por nivel de estrés

Número inicial de casos	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Grupo alto	51,56	18	2,770	48	57
Grupo moderado	39,74	91	4,551	30	47
Grupo bajo	23,17	6	2,229	20	27
Total	40,72	115	7,296	20	57

- *Grupos de nivel de estrés cotidiano en preescolares y datos sociodemográficos.*

En la tabla 74 se muestra de forma comparativa las características sociodemográficas de los preescolares por nivel de riesgo (bajo, moderado y alto), cuyos valores de χ^2 por homogeneidad arrojan que no hay diferencias estadísticamente significativas con relación a variables socioedmo graficas, a excepción del número que ocupa entre sus hermanos, se observa que en el grupo de alto nivel de estrés el 55.6% reporta ser el hermano mayor a diferencia del grupo bajo donde ninguno reportó ser el hijo mayor, en el grupo bajo el 50% reporta ser el hijo de en medio y el 33.3% hijo único, lo anterior puede deberse a que ser el hijo mayor representa responsabilidad y mayor estrés en el sistema familiar.

Tabla 74

Diferencias entre los grupos de nivel de estrés y características sociodemográficas

	Grupo alto	Grupo promedio	Grupo bajo	χ^2	P
Estado civil de los padres				8.50	.580
Casado	35.3%	34.4%	0.0%		
Divorciada	5.9%	13.3%	33.3%		
Viuda	5.9%	2.2%	0.0%		
Separada	17.6%	15.6%	0.0%		
Unión Libre	35.3%	33.3%	66.7%		
Se volvió a casar	0.0%	1.1%	0.0%		
Escolaridad de la madre				4.56	.803
Primaria	6.3%	2.3%	0%		
Secundaria	31.3%	31.0%	66.7%		
Preparatoria	50.0%	54.0%	33.3%		
Licenciatura	12.5%	11.5%	0.0%		
Maestría	0.0%	1.1%	0.0%		
Escolaridad del padre				4.73	.578
Primaria	0.0%	6.5%	0.0%		
Secundaria	26.7%	23.4%	60.0%		
Preparatoria	60.0%	55.8%	40.0%		
Licenciatura	13.3%	14.3%	0.0%		
Ocupación del padre				10.05	.612
Obrero	5.9%	2.3%	0.0%		
Empleado	58.8%	60.5%	100%		
Profesionista	5.9%	8.1%	0.0%		
Negocio Propio	5.9%	18.6%	0.0%		
Trabajo eventual	17.6%	3.5%	0.0%		
Jubilado	0.0%	1.2%			
Ocupación de la madre				11.12	.519
Empleada	16.7%	37.1%	33.3%		
Profesionista	0.0%	5.6%	0.0%		
Negocio Propio	11.1%	7.9%	0.0%		
Ama de casa	66.7%	47.2%	66.7%		

Trabajador domestica	0.0%	1.1%	0.0%		
Desempleada	5.6%	0.0%	0.0%		
Número de hermanos				9.81	.457
Uno	55.6%	39.6%	0.0%		
Dos	27.8%	19.8%	40.0%		
Tres	5.6%	8.8%	20.0%		
Cuatro	5.6%	2.2%	0.0%		
Cinco	0%	1.1%	0.0%		
Ninguno	5.6%	28.6%	40.0%		
Lugar que ocupa entre sus hermanos				31.95	.000
El mayor	44.4%	22.0%	16.7%		
El de en medio	11.1%	6.6%	50.0%		
El menor	27.8%	40.7%	0.0%		
Hijo único	5.6%	28.6%	33.3%		
Gemelo	0.0	2.2%	0.0%		
De los menores	11.1%	0.0%	0.0%		
Sostén económico				18.50	.185
Papá	61.1%	43.3%	66.7%		
Mamá	11.1%	16.7%	33.3%		
Ambos padres	16.7%	31.1%	0.0%		
Uno de mis abuelos	11.1%	0.0%	0.0%		
Padrastra o madrastra	0.0%	3.3%	0.0%		
Mamá y abuelos					
Suegros	0.0%	1.1%	0.0%		
Bisabuelo materno	0.0%	1.1%	0.0%		
Personas que duermen en cada cuarto				12.11	.146
Una persona por cuarto	0.0%	10.0%	0.0%		
Dos personas por cuarto	52.9%	60.0%	50.0%		
De tres a cuatro personas por cuarto	41.2%	23.3%	33.3%		
De cinco a seis personas					
De siete a ocho personas	0.0%	6.7%	16.7%		
	5.9%	0.0%	0.0%		
Ingreso familiar				6.98	.538
1000 a 4000	61.11%	52.9%	50.0%		
5000 a 8000	33.3%	27.6%	16.7%		
9000 a 12000	5.6%	16.1%	16.7%		
Más de 12000	0.0%	2.3%	16.7%		
Menos de 1000	0.0%	1.1%	0.0%		

Grupos de nivel de estrés cotidiano, áreas de estrés cotidiano y afrontamiento.

En la tabla 75 se observa que en el grupo alto de estrés cotidiano el rango promedio de los tipos de estresores se encuentra por arriba de 89, teniendo el rango promedio más alto, la relación con los padres con 96.06; en el grupo de nivel de estrés moderado el rango va de 53.54 a 55.08, a diferencia del grupo bajo donde el rango promedio en los diferentes estresores va de 7.33 a 21.8. Al aplicar la prueba de Kruskal Wallis para observar las diferencias entre los grupos por nivel de

estrés y los tipos de estresores se observan que existen diferencias en todos los tipos de estresores principalmente entre el grupo bajo y alto en el área de estrés en la relación con los pares y área escolar, siendo el grupo alto de estrés cotidiano el que tiene puntuaciones más altas.

Tabla 75
Diferencias entre los grupos de nivel de estrés y las áreas de estrés

Estrés cotidiano	Grupos			χ^2	Sig
	Alto	Promedio	Bajo		
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Relación con los padres	96.06	53.81	7.33	40.10	.000
Relación con los hermanos	92.58	53.54	21.83	28.99	.000
Ambiental	92.14	54.43	9.67	33.86	.000
Escolar	94.72	54.02	8.25	37.49	.000
Fantasías	90.33	54.90	8.08	32.67	.000
Castigos	89.39	55.08	8.08	31.41	.000

Con respecto a los tipos de afrontamiento, se observa que el grupo de alto nivel de estrés presenta el rango promedio más alto en el tipo de afrontamiento emocional, lo cual significa que aquellos preescolares con alto nivel de estrés tienden a utilizar un tipo de afrontamiento emocional (ver tabla 76.), al realizar la prueba posthoc se observa que la principal diferencia se encuentra entre el grupo bajo contra en grupo alto con una significancia de .002, y el grupo moderado con el alto con una significancia de .037 (Ver tabla 77)

Tabla 76*Diferencias entre los grupos de nivel de estrés y afrontamiento emocional*

Tipo de afrontamiento	Grupos			χ^2	Sig
	Alto	Promedio	Bajo		
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Emocional	77.72	56.36	23.75	13.05	.001

Tabla 77*Prueba post hoc*

Grupos a comparar	Prueba estadística	Error estándar	Sig
Grupo bajo vs grupo moderado	32.60	13.94	.058
Grupo bajo vs grupo alto	53.97	15.59	*.002
Grupo moderado vs grupo alto	21.36	8.53	*.037

Con respecto al afrontamiento disfuncional se observan diferencias estadísticamente significativas en los grupos de nivel de estrés (alto, promedio y bajo), siendo el grupo alto el que muestra mayor rango promedio, las principales diferencias se observan entre el grupo bajo y grupo alto con una significancia de .010.

Tabla 78*Diferencias entre el tipo de afrontamiento disfuncional y grupos por nivel de estrés*

Tipo de afrontamiento	Grupos			X2	Sig
	Alto	Promedio	Bajo		
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Disfuncional	74.53	56.62	29.33	9.36	.009

Tabla 79*Prueba post hoc*

Grupos a comparar	Prueba estadística	Error estándar	Sig
Grupo bajo vs grupo moderado	27.28	13.78	.143
Grupo bajo vs grupo alto	45.19	15.42	*.010
Grupo moderado vs grupo alto	17.90	8.43	.102

En el tipo de afrontamiento de evitación se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, alto, medio y bajo de estrés cotidiano, encontrando la principal diferencia entre el grupo bajo y alto con una significancia de .002 y entre el grupo bajo y moderado con una significancia de .029.

Tabla 80*Diferencias entre el afrontamiento de evitación y los grupos por nivel de estrés*

Tipo de afrontamiento	Grupos			X2	Sig
	Alto	Promedio	Bajo		
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Evitación	74.47	57.18	21.00	11.96	.003

Tabla 81*Prueba post hoc*

Grupos a comparar	Prueba estadística	Error estándar	Sig
Grupo bajo vs grupo moderado	36.18	13.98	*.029
Grupo bajo vs grupo alto	53.47	15.63	*.002
Grupo moderado vs grupo alto	17..29	8.55	.130

En cuanto al tipo de afrontamiento funcional, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, esto puede deberse a que los niños preescolares de esta población utilizan poco este tipo de afrontamiento.

Tabla 82

Diferencias entre el afrontamiento funcional y los grupos por nivel de estrés

Tipo de afrontamiento	Grupos			X2	Sig
	Alto	Promedio	Bajo		
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Funcional	56.28	60.01	32.75	3.92	.141

La caracterización de los grupos presenta datos que pueden servir para planear una futura intervención, donde se abordaría el tema de estrés principalmente en la relación con los padres y en el área escolar, así también se trabajaría para fomentar el afrontamiento funcional, más que el afrontamiento emocional, evitativo y disfuncional que utilizan los preescolares que presentan un nivel alto de estrés.

Fase 2 . Relación entre estrés cotidiano y tipos de afrontamiento

Participantes.

Muestra no probabilística intencional, 115 niños de edad de preescolares públicos de (zona oriente), 53 niños (46.1%) y 62 niñas (53.9%), en un rango de edad de 4 años 0 meses a 5 años 11 meses, media de edad = 4.61 y DE = .490, los niños de 4 años 0 meses a 4 años 11 meses representaron el 39.1% de la muestra, los niños de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses representaron el 52.7% de la muestra. En cuanto al grado escolar, el 41.9% se encontraban en segundo año de preescolar y 58.1% cursaban el tercer año de preescolar.

- Criterios de inclusión: niños de 4 y 5 años que se encuentren estudiando el preescolar público o privado del D.F, cuyos padres hayan firmado el consentimiento informado

- Criterios de exclusión: niños menores de 4 años y mayores de 5 años 11 meses, niños con alguna dificultad en la comprensión y producción del lenguaje, que no cuenten con el consentimiento de los padres.

Escenario

Una de las escuelas donde se aplicaron las escalas para dicha fase, se encuentra ubicada en la Zona metropolitana, Cd. Nezahualcoyotl, Estado de México. La escuela se encuentra dentro de una unidad habitacional, en la escuela hay 327 alumnos, de 3 a 6 años. La población del municipio es de 1,039,867 habitantes, su percepción de inseguridad pública es de 79.7% (INEGI, 2018). El grado de marginación del municipio es muy bajo. (COESPO, 2010).

Otra de las escuelas se encuentra ubicada en la Colonia Agrícola Oriental, Iztacalco, cerca del metro Pantitlan, predominan las unidades habitacionales, presenta escases de agua, tiene 105 alumnos de 3 a 6 años. La población de la Delegación es de 390, 348 habitantes, el porcentaje de personas que no sabe escribir ni leer es de 4.81%. (INEGI, 2017),. La percepción de inseguridad en porcentaje es de 94% (INEGI, 2018). El grado de marginación en la Colonia Agrícola Oriental es medio. (SIDESO, 2007)

Procedimiento.

Se solicitó el permiso ante la SEP para el acceso a los preescolares, una vez obtenido éste se les presentó a los directivos el plan de trabajo. Se convocó a los padres de familia a través de una plática sobre disciplina en nuestros hijos, al final de la plática se mencionó que se llevaría a cabo un proyecto de estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares dentro de la escuela, éste consistía en aplicar algunos instrumentos a sus hijos de forma individual para lo que requeríamos firmaran el consentimiento informado. Debido a que acudieron pocos padres a la plática, los directivos y profesoras se encargaron de entregar los consentimientos a los padres faltantes donde se explicaba de forma general la participación de sus hijos dentro del estudio, se procedió a trabajar únicamente con los niños, cuyos tutores firmaron el consentimiento informado, teniendo un total de 115 preescolares.

Las escalas se aplicaron a los niños de forma individual, en dos sesiones, con la finalidad de evitar la fatiga. Se aplicó primero la escala de estrés cotidiano y en otra sesión la escala de afrontamiento, cada uno con una duración de 15 minutos. Posteriormente se procedió a la captura de los datos en el programa SPSS V20, una vez analizados los datos, se realizó una presentación oral con los padres de familia para hacerles saber los resultados generales de la escuela.

Análisis

Una vez aplicadas las escalas, se procedió a la captura de los datos en el paquete SPSS, la información se analizó con dicho programa.

Para el análisis de los datos se utilizó la correlación Spearman, debido a que la distribución de las variables no es normal.

Resultados

Con la finalidad de conocer la relación entre el estrés cotidiano y tipos de afrontamiento, considerando los factores que arrojó el factorial, se realizó la prueba de Spearman, debido a que las variables no presentan una distribución normal de acuerdo con la prueba Kolmogorov-Smirnov, presentadas en el apartado anterior

En la tabla 83, se presentan las correlaciones entre estrés cotidiano y tipos de afrontamiento

Tabla 83.

Correlaciones entres estrés cotidiano y tipos de afrontamiento

	Afrontamiento Emocional	Afrontamiento Disfuncional	Afrontamiento Evitativo	Afrontamiento Funcional
Estrés	.397**	.303**	.427**	.060

**p=.01 *p=.05

Se puede observar que todos los tipos de afrontamiento a excepción del afrontamiento funcional, correlacionaron con el estrés cotidiano en preescolares, siendo el afrontamiento emocional y evitativo los que presentan correlaciones más altas, considerando el criterio de Hernández, Fernandez y Baptista (2006) las correlaciones presentadas son moderadas. El que todas las estrategias excepto el afrontamiento funcional hayan correlacionado con el estrés cotidiano de forma positiva nos habla de que dichas estrategias consideradas como improductivas se relacionan más con el estrés, como en el estudio referido por Trianes y Morales (2010), sin embargo como lo menciona Frydenberg, Deans y O'Brien (2012) refieren que no todas las respuestas son efectivas para todas las situaciones, el individuo va construyendo su repertorio de afrontamiento, a través del tiempo; no hay estrategias buenas ni malas, lo importante es lograr el resultado esperado, el afrontamiento puede ser productivo si los resultados son benéficos o puede ser no productivo si no se logran los resultados esperados

Al obtener las correlaciones separadas por sexo se observa que tanto niños como niñas presentan mayor relación entre el estrés y afrontamiento evitativo, siendo éstas correlaciones moderadas. Las relaciones para ambos sexos entre estrés y afrontamiento funcional es baja. En las niñas la relación entre estrés y afrontamiento funcional es baja y negativa, a diferencia de los niños donde la correlación es positiva.

Tabla 84.

Correlación entre estrés cotidiano y afrontamiento en niños

	Afrontamiento Emocional	Afrontamiento Disfuncional	Afrontamiento Evitativo	Afrontamiento Funcional
Estrés	.360**	.340**	.401**	.204

**p=.01 *p=.05

Tabla 85.

Correlación entre estrés cotidiano y de afrontamiento en niñas

	Afrontamiento Emocional	Afrontamiento Disfuncional	Afrontamiento Evitativo	Afrontamiento Funcional
Estrés	.433**	.288**	.463**	-.054

**p=.01 *p=.05

En la tabla 85 se muestran las correlaciones entre las áreas de estrés cotidiano y tipos de afrontamiento, las correlaciones son moderadas entre el afrontamiento emocional con el estrés ambiental y el relacionado con fantasías, en cuanto al tipo de afrontamiento disfuncional la única relación moderada que se encuentra es con los estresores ambientales, con respecto al afrontamiento evitativo se observan correlaciones moderadas en la relación con los padres, con los hermanos y castigos, lo anterior concuerda con la literatura, Zimmer y Skinner (2011) refieren que cuando los esfuerzos de los preescolares por salir de la situación estresante no funcionan, escapan o evitan.

El afrontamiento funcional no presenta correlaciones significativas con ninguno de los tipos de estrés cotidiano, lo anterior puede deberse a que los preescolares aún se encuentran en la regulación de sus emociones y se encuentran en el proceso de aprendizaje de adquirir nuevas herramientas que les permitan actuar de una forma funcional ante los eventos estresantes (Kopp, 2009)

Tabla 85.
Correlación entre áreas de estrés cotidiano y tipos de afrontamiento

	Afrontamiento emocional	Afrontamiento Disfuncional	Afrontamiento Evitativo	Afrontamiento Funcional
Relación padres	.270**	.185*	.312**	.133
Relación hermanos	.271**	.165*	.317**	-.013
Ambiental	.321**	.342**	.216*	.086
Escolar	.233*	.168*	.285**	.107
Fantasías	.350**	.198*	.240**	.042
Castigos	.242**	.263**	.328**	.111

**p=.01 *p=.05

Efecto de los tipos de afrontamiento en el estrés cotidiano de preescolares

Para determinar el efecto que tienen los tipos de afrontamiento sobre el estrés en niños preescolares, se realizó un análisis de regresión para datos categóricos.

Se obtuvo una $R^2 = .23$, en la tabla 87 se puede observar las calificaciones β de cada variable, también se observa que el tipo de afrontamiento evitativo y emocional se relacionan estadísticamente con el estrés cotidiano, el tipo de afrontamiento funcional se relaciona de una forma negativa con el estrés cotidiano, aunque dicha relación no es estadísticamente significativa.

Es importante señalar que aunque se esperaba que el tipo de afrontamiento disfuncional se relacionara significativamente con el estrés cotidiano, no fue así, al analizar los reactivos de dicho factor se observó que se hacen referencia a conductas directivas como (lanzar las cosas, gritar, pegar, salir corriendo) a diferencia del evitativo donde los reactivos se relacionan con conductas inhibitorias (voy a mi cuarto, voy a dormir, me quedo callado, veo a tele) y el emocional donde se hace referencia a emociones negativas (sentir miedo, sentirse triste, asustado).

Tabla 86

R² reportada en la regresión para datos categóricos

R Multiple	R cuadrada	R cuadrada ajustada	Error de predicción aparente
.528	.279	.232	.721

Tabla 87

Regresión de los tipos de afrontamiento como predictores del estrés cotidiano

	Coeficientes estandarizados		Df	F	Sig.
	Beta	Bootstrap (1000) Estimado del error estandar			
Emocional	.248	.134	2	3.413	.037
Disfuncional	.106	.164	2	.417	.660
Evita	.346	.114	2	9.234	.000
Funcional	-.172	.255	1	.454	.502

Variable dependiente: Estrés cotidiano

Se observa que dichas variables explican sólo el 23% del nivel de estrés cotidiano del preescolar por lo que hay muchas otras variables que influyen.

Se concluye que para una posible intervención en el estrés cotidiano en preescolares será importante incidir en el afrontamiento funcional, ya que es el único que se relaciona de una forma negativa con el estrés cotidiano, considerando lo anterior se realizó una propuesta para trabajar con los preescolares y sus padres con la finalidad de fomentar el afrontamiento productivo, dicha propuesta se encuentra en el apéndice F, es importante señalar que es una propuesta que aún no ha sido piloteada ni probada, por lo que será importante hacerlo en futuras investigaciones. Dicha propuesta tiene como eje el afrontamiento, se propone trabajar de forma conjunta con sus padres, se ha visto que el mejor contexto para trabajar con ellos es en la escuela, modalidad grupal tanto para los niños como para los padres, con un enfoque donde es importante retomar la teoría del afrontamiento, teoría cognoscitiva del aprendizaje social y aprendizaje socioemocional, así también el modelo de solución de conflictos, ya que estas son las que se han utilizado en los programas con evidencia empírica y con prueba de efectividad.

Conclusiones y discusión

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación entre la percepción de estrés cotidiano en preescolares en las diferentes áreas (familiar, ambiental, escolar, fantasías y castigos) con los tipos de afrontamiento (emocional, disfuncional, evitación y funcional), así como la predicción de los tipos de afrontamiento en la percepción del estrés cotidiano en preescolares.

Para cumplir con el objetivo se realizó un estudio exploratorio sobre el estrés cotidiano en preescolares y los tipos de afrontamiento, para posteriormente realizar las escalas. Se analizaron las frecuencias de los estresores cotidianos en preescolares, se observa que los resultados obtenidos en México coinciden con algunos de los resultados de otros países, por ejemplo Arnold (1990) menciona que los principales estresores en los preescolares son: el nacimiento de un hermano, separación de los padres, pérdida de algunos padres y violencia, en México se observa que en el ámbito familiar la pelea entre los padres, conflicto con los hermanos y violencia son los principales estresores.

En el ámbito escolar se observa que los principales estresores se relacionan con conflictos con compañeros, lo cual coincide con lo mencionado por Halpern (2004), Frydenberg & Deans (2011). En relación al área social, el principal estresor está en función del rechazo de los otros y violencia por parte de los pares. Se encontraron otros estresores relacionados con el pensamiento mágico característico de la edad como los miedos a fantasmas. Otro estresor que coincide con la literatura es el ruido, referido por Cummings y Korus (2009).

Aunque algunos estresores coinciden con los de otros países, se observa que la violencia en el área familiar y social son de los principales estresores, lo cual podría relacionarse con la violencia en el país.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento se observó que los tipos de afrontamiento se agruparon en centrado en la emoción, evitación, disfuncional y funcional lo que confirma lo obtenido en otros estudios donde se ha evaluado afrontamiento en preescolares. (Yeo, et al., 2014)

Una vez que se exploró sobre el estrés cotidiano en preescolares y tipos de afrontamiento, se elaboraron dos escalas para preescolares, una de estrés cotidiano y otra de afrontamiento, partiendo de la categorización de las respuestas de los preescolares.

Uno de los desafíos para evaluar a los niños pequeños es que presentan habilidades meta cognitivas limitadas, por lo que tienen dificultad para expresar sus pensamientos y emociones (Godoy, Carter & Clark, 2009). Sin embargo se ha logrado evaluar el estrés en niños lo cual resulta sumamente valioso debido a la discrepancia que puede existir entre la percepción de los padres y los propios niños, pues como refiere Frydenberg y Deans (2011). Es de suma importancia tener el propio reporte de los niños, quienes son expertos en sí mismos, en ocasiones los adultos pueden minimizar o maximizar sus emociones y aunque los preescolares no cuentan con el conocimiento requerido para contestar un cuestionario escrito, sí pueden verbalizar sus emociones con entrevistas abiertas o a través de entrevistas que involucren historias o cuestionarios con dibujos, recurso que se utilizó para la elaboración de ambas escalas, se logró tener una escala de estrés cotidiano y otra de afrontamiento para preescolares en México; al respecto del uso de imágenes se ha observado que permiten al niño que se involucre, muestre interés, comprensión y sostenga la atención, además ayudan al niño a comprender la tarea desde su auto descripción; se consideró oportuno realizar las preguntas a través de estímulos concretos (imágenes) debido a que los preescolares se encuentran en la etapa preoperacional donde se tiene un tipo de pensamiento concreto (Harter y Pike, 1984; Sturgess et al., 2002; Richaud e Iglesias, 2013).

Con el uso de imágenes en ambas escalas se facilitó la comunicación con los niños en cuanto a su percepción de estrés cotidiano y afrontamiento, cabe señalar que a ambas escalas cuentan con opciones de respuesta cerradas, sin embargo, en muchas ocasiones los niños hablaban de sus problemáticas de forma abierta, se concluye que para el trabajo con preescolares es primordial el uso de recursos adecuados a su desarrollo, tales como imágenes. (Richaud e Iglesias, 2013; Frydenberg 2017).

Considerando lo anterior la contribución del presente proyecto en la investigación del estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares fue tener el reporte directo de los preescolares, permitiendo un mayor acercamiento a su percepción del estrés cotidiano y afrontamiento, que hasta ahora no se había evaluado en México.

Ambas escalas resultaron válidas y confiables, con lo que se obtuvo la primera versión preliminar de la escala de estrés cotidiano y de afrontamiento para preescolares; es importante mencionar que las escalas se encuentran en construcción por lo que se debe continuar con las investigaciones pertinentes tales como la validez de criterio y análisis confirmatorio. La escala de

estrés cotidiano en preescolares se conformó por seis factores (relación con los padres, relación con los hermanos, ambiental, escolar, fantasías y castigos) concordando con los resultados de la fase exploratoria, el factor relación con los padres fue el que presentó mayor varianza explicada del 27.52%, lo cual nos habla de que el principal área de estrés cotidiano en el preescolar se encuentra en el área familiar, específicamente en relación a las peleas entre los padres y regaños.

La escala de afrontamiento para preescolares se conformó de cuatro factores (emocional, disfuncional, evitativo y funcional) que también coincidieron con los resultados obtenidos en la fase exploratoria, el factor emocional fue el que obtuvo mayor varianza explicada con un 16.59%, lo anterior concuerda con lo mencionado por Kopp (2009b) quién resalta el desarrollo del afrontamiento centrado en la emoción en la edad preescolar.

La versión preliminar de las escalas resulta relevante al tener la aproximación de qué situaciones estresantes cotidianas aquejan a preescolares mexicanos y qué estrategias utilizan, además dichas escalas pueden servir tanto para la investigación como para la práctica clínica pues como lo menciona Frydenberg (2017) muchos de los instrumentos psicométricamente válidos se han utilizado exclusivamente para la investigación en lugar de la intervención; sin embargo, las herramientas se prestan a aplicaciones clínicas porque la identificación misma del estrés cotidiano y afrontamiento del individuo puede conducir a la reflexión y al cambio de comportamiento, además un primer paso en la práctica clínica es el diagnóstico, fase en la que se pueden aplicar las escalas para después pensar en estrategias de intervención.

Antes de conocer la relación entre la percepción de estrés cotidiano en preescolares y los tipos de afrontamiento se consideró pertinente realizar la descripción y caracterización de los preescolares tomando en cuenta el nivel de estrés cotidiano reportado; se observó que el contexto pareció influir en los resultados, pues la aplicación se llevó a cabo en la zona oriente, la cual se ha considerado como una zona con alta percepción de inseguridad (INEGI, 2018), lo anterior se expone, ya que la media de la calificación obtenida por esta muestra, en la escala de estrés cotidiano, se encontró por arriba de la media teórica, siendo la media teórica de 28.5 y el nivel de estrés de la muestra de 40.7, lo anterior explica por qué al realizar los conglomerados sólo 6 sujetos se agruparon con estrés bajo, ya que la mayoría cayó entre estrés moderado a alto. En cuanto a las diferencias por sexo y por edad en las variables estrés cotidiano y afrontamiento se resalta que en el sexo no se observaron diferencias pero sí en la edad, los niños de 4 años reportaron tener mayor

estrés en el área escolar, ambiental y castigos que los niños de cinco años, además utilizan más el tipo de afrontamiento emocional, evitación y disfuncional que los niños de cinco años, lo anterior concuerda con lo mencionado por Grant et. al. (2006) quienes encontraron como variables moderadoras del estrés la edad y el sexo, aunque reportan diferencias en cuanto al estrés y afrontamiento por sexo en el presente estudio no se encontró, posiblemente por el tamaño y contexto de la muestra, por lo que sería importante comparar otras muestras en otros contextos. En cuanto a las diferencias encontradas por edad es importante resaltar que Band y Weisz (1988) encontraron que los niños pequeños utilizan afrontamiento evitativo el cual declina con la edad; a la edad de cuatro años, los niños comprenden que los otros tienen sus propias ideas y preferencias, perciben que las reglas de los padres no se deben a la pérdida de amor, van cambiando de la oposición a la acomodación (Koop, 2009a), sumado a lo anterior es importante señalar que muchos niños comienzan su escolarización a partir de los cuatro años, por lo que se ven sometidos al estrés escolar, así como los desafíos que deben afrontar al ingresar a la escuela; además la percepción de estrés puede ser mayor en los niños menores porque las emociones son básicas en esta edad, dado que el desarrollo cognitivo todavía no ha finalizado.

Al caracterizar a los grupos por nivel de estrés cotidiano (bajo, promedio y alto) se observó que la única variable sociodemográfica que mostró diferencias fué “orden que ocupan entre los hermanos”, en el grupo alto de estrés cotidiano se encontraron más preescolares que son hermanos mayores, que con respecto a los otros dos grupos, lo anterior puede relacionarse con lo reportado por la literatura donde uno de los mayores estresores en la infancia es el nacimiento de un hermano, así como las peleas entre estos (Arnold, 1990; Jurin, 2011; Lucio, Durán y Heredia, 2013) y al ser el hermano mayor puede caer en él una mayor responsabilidad.

En el grupo de estrés cotidiano alto se observaron diferencias estadísticamente significativas con respecto a todas las áreas de estrés, con respecto al grupo alto y bajo; en el grupo de alto nivel de estrés el rango promedio más alto se encontró en el área de relación con los padres y área escolar, lo anterior se relaciona con el proceso de desarrollo del afrontamiento el cual va de un proceso intrapersonal a interpersonal, en ese proceso la relación con los padres juega un papel muy importante, al respecto Skinner y Zimmer-Gembeck (2016) mencionan que en el desarrollo de afrontamiento se va transformando el sistema previo de co-regulación diádica en un sistema de cooperación triádico, donde los infantes y sus cuidadores comienzan a trabajar juntos para tratar

con el tercer participante en el sistema de afrontamiento nombrado el problema compartido. La calidad de la relación promueve la voluntad de los niños para cooperar con el cuidador al tratar con los conflictos y problemas, creando una base motivacional para el desarrollo del sistema de afrontamiento y aprender cómo trabajar con otros voluntaria y compasivamente. En cuanto a los estresores escolares se ha reportado que en los preescolares los principales son la relación con el maestro y conflictos con compañeros. (Halpern, 2004; Frydenberg & Deans, 2011a; Richaud e Iglesias, 2013)

En cuanto a las diferencias en los tipos de afrontamiento y los grupos por nivel de estrés cotidiano se observaron diferencias estadísticamente significativas en los tipos de afrontamiento emocional, disfuncional y evitación, donde el grupo alto muestra las calificaciones más elevadas en estos tipos de afrontamiento en comparación con el grupo promedio y bajo; con respecto al afrontamiento funcional no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos por nivel de estrés cotidiano (alto, promedio, bajo); lo anterior concuerda con lo mencionado por Frydenberg (2017) quién refiere que los niños se inclinan más hacia estrategias: centrada en la emoción, pasiva/inhibida, evitación.

La información que se obtuvo sirve para poder planear estrategias de intervención ante el estrés cotidiano, enfatizando sobre el estrés en la relación con los padres y en el estrés escolar, así también favorecer el afrontamiento funcional, ya que éste no mostró diferencias significativas en el grupo alto de estrés cotidiano, a diferencia de los otros tipos de afrontamiento (emocional, evitación y disfuncional).

Al estudiar la relación entre las áreas de estrés cotidiano (relación con los padres, relación con los hermanos, ambiental, fantasías, castigos) con los tipos de afrontamiento (emocional, disfuncional, evitación y funcional); se observó que los tipos de afrontamiento emocional, disfuncional y de evitación correlacionaron positivamente con todas las áreas de estrés cotidiano (relación con los padres, relación con los hermanos, ambiental, fantasías y castigos), dichas correlaciones fueron moderadas, no se encontró relación entre el factor afrontamiento funcional y el estrés cotidiano, lo anterior concuerda con lo encontrado por Trianes y Morales (2010) quienes reportan que en cuanto al afrontamiento, el estrés cotidiano infantil, produce correlaciones

positivas con factores de afrontamiento improductivo y disfuncional y negativas con estrategias de afrontamiento productivo y funcional; el hecho de que no haya correlación entre el afrontamiento funcional y las diferentes áreas de estrés cotidiano también puede estar relacionado con la etapa de desarrollo de los preescolares ya que aún se encuentran en la regulación de sus emociones y en un proceso de aprendizaje de adquirir nuevas herramientas que les permitan actuar de una forma funcional ante los eventos estresantes (Kopp, 2009a). Las correlaciones más altas se encontraron entre el estrés cotidiano ambiental (p.e oscuridad, ruido de camiones o ambulancias) y el afrontamiento disfuncional, así como el estrés por fantasías (fantasmas, soñar feo, sombras) y el afrontamiento emocional, al respecto hay autores como Compas (1987b) que refiere que la evitación es más adaptativa para estresores no controlables, por el contrario Yeo et al. (2014) observaron que los niños preescolares presentaban más estrategias negativas en situaciones controlables y estrategias positivas en situaciones no controlables. Esto puede deberse a que en los preescolares no hay un juicio de cómo son las diferentes situaciones controlables, el concepto de control puede ser no aplicable para los niños en este nivel de desarrollo, al parecer existe una controversia en cuanto a esto. En el presente estudio se observó que el estrés cotidiano no controlable como en el área ambiental y por fantasías no sólo correlacionó con la evitación sino también con el emocional y no correlacionó con el funcional, parece que en preescolares es indistinto si el estresor es controlable o incontrolable pues en ambas condiciones muestran tanto estrategias productivas como improductivas, lo importante es alcanzar la meta de reducir el estrés. Lo anterior también se vincula con el modelo de Lazarus y Folkman donde en el afrontamiento se realiza una primera evaluación donde se evalúa si una situación es de amenaza ; daño / pérdida (qué ha ocurrido) (es decir, cómo podemos aprender u obtener confianza de esta experiencia). La persona examina si tiene los recursos (tanto internos como externos) para hacer frente a la situación (evaluación secundaria) y posteriormente evalúa si la estrategia funcionó (evaluación terciaria). La interacción compleja entre las personas y sus entornos hace que las acciones de evaluación y afrontamiento se vean afectadas por el medio ambiente y la forma en que uno se las arregla, lo que a su vez afecta el medio ambiente. Las emociones contribuyen a la dinámica y, a su vez, se ven afectadas por lo que sucede entre las personas y su entorno; los preescolares en un principio por la etapa de desarrollo en la que se encuentran hacen una evaluación primaria del estresor y en función de ello afrontan, sin considerar si es controlable o no, conforme van desarrollando sus habilidades cognitivas y van aprendiendo de la experiencia van dando valor a los estresores así como el control

que tienen sobre ellos. Es importante considerar la perspectiva de desarrollo referida por Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) donde el afrontamiento es un conjunto de procesos de adaptación básicos que se reorganizan con la edad; el afrontamiento es un proceso adaptativo funcional que tiene un valor de evolución que permite a las personas detectar, manejar y aprender potencialmente de los desafíos a los que nos enfrentamos.

Se consideró importante estudiar el efecto de los tipos de afrontamiento en la percepción del estrés cotidiano en preescolares, se obtuvo que los tipos de afrontamiento que predicen el estrés cotidiano en preescolares son de tipo emocional y de evitación, éste último tuvo la beta más alta con .346, también se obtuvo que el tipo funcional no predice el estrés cotidiano en preescolares, pues como lo mencionamos anteriormente resulta un factor protector al estrés. Era de esperarse que el tipo de afrontamiento de evitación se asocie más al estrés cotidiano pues además de ser un tipo de afrontamiento característico de la edad al igual que el afrontamiento emocional, se ha asociado al igual que otras estrategias consideradas como improductivas al estrés cotidiano, así como a problemas internalizados (depresión, ansiedad), a diferencia del afrontamiento de tipo funcional o productivo que se ha asociado con ajuste psicológico (Seiffge-Krenke, et al., 2010; Trianes y Morales, 2010; Vega et al. 2013; Verduzco et al. 2004 y Wright et al. 2010). Se concuerda con lo mencionado por Frydenberg (2017), que a pesar de la diversidad de nomenclatura en la clasificación de afrontamiento, existe un considerable consenso en qué estrategias favorecen y cuáles no cuando afrontamos las circunstancias de la vida, está claro que el afrontamiento funcional es uno de los que favorece.

Los resultados encontrados sirven para la prevención del estrés cotidiano en los preescolares, donde será importante modelar estrategias de afrontamiento funcionales, así como estrategias de tipo emocional o de evitación, dependiendo de la situación a la que se enfrente el preescolar pues es importante mencionar que la forma en que los niños afrontan al estrés puede variar ampliamente, dependiendo del contexto (Cummings & Kouros, 2009). Como lo menciona Frydenberg, Deans y O'Brien (2012) no todas las respuestas son efectivas para todas las situaciones, el individuo va construyendo su repertorio de afrontamiento, a través del tiempo; no hay estrategias buenas ni malas, lo importante es lograr el resultado esperado, el afrontamiento puede ser productivo si los resultados son benéficos o puede ser no productivo si no se logran los

resultados esperados. Es importante especificar si una estrategia es productiva o improductiva para el individuo o para su contexto.

Otro punto relevante en el estudio de afrontamiento es lo referido por Frydenberg (2004), quién menciona que la medida del constructo de afrontamiento y la investigación alrededor de esta ha permitido desarrollar programas para enseñar a las personas jóvenes y niños como afrontar una situación. Uno de esos programas “Lo mejor del afrontamiento” se ha desarrollado y evaluado en varias escuelas de Australia e Italia. Las implicaciones de usar un lenguaje de afrontamiento en contextos educacionales proporcionan un mecanismo promisorio para equipar a los niños a tratar con los conflictos y dificultades que se presenten en sus vidas dentro y afuera de la escuela. Lo anterior también puede ayudar a favorecer la resiliencia y disminuir problemas desarrollados en la infancia que pueden perdurar y magnificarse en la adultez.

En cuanto a lo estudiado hasta ahora en el estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares, sumado a los resultados obtenidos del presente proyecto, se concluye:

- Los niños pequeños pueden identificar un rango de estrategias de afrontamiento, en la que predomina afrontamiento emocional y de evitación-
- Las estrategias de afrontamiento de tipo emocional, disfuncional y evitación se relacionan con el estrés cotidiano a diferencia del tipo funcional, el cual no se relaciona con éste.
- Aunque Frydenberg (2017) ha encontrado que los niños y niñas afrontan de diferente forma, en el presente estudio no se encontraron tales diferencias por lo que es importante hacer tales comparaciones no sólo con un contexto en particular como en el realizado en el estudio, sino considerar otros contextos
- Se observó que los niños más pequeños perciben más estrés y presentan más estrategias de tipo emocional, disfuncional y de evitación
- Las estrategias de afrontamiento caen en tres amplias categorías según Frydenberg (2017) la autosuficiencia productiva de afrontamiento, afrontamiento productivo relacionado con otros y afrontamiento no productivo, en el presente estudio se categorizaron en emocional, disfuncional, evitación y funcional.
- Los estresores que resultaron más significativos son: el estrés cotidiano en la relación con los padres y en el área escolar, para el grupo con alto nivel de estrés; así también este grupo

mostró calificaciones más altas en el tipo de afrontamiento emocional, de evitación y disfuncional lo anterior debe corroborarse con otros estudios

Es importante conocer aquello que estresa a los niños preescolares y sus estrategias de afrontamiento para el desarrollo de intervenciones futuras en cuanto al manejo del estrés cotidiano, considerando que el afrontamiento adaptativo ante situaciones estresantes favorece el desarrollo integral del preescolar, incluyendo habilidades para regular sus emociones que es uno de los objetivos dentro del Programa de Educación Básica Preescolar, SEP (2011), donde se señala que *“Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender”*

Se concluye la importancia de incluir el afrontamiento en las intervenciones para prevenir el estrés cotidiano en preescolares, en este punto es importante resaltar que para dicho proceso se requiere, tres principales cambios importantes en el desarrollo del afrontamiento en la primera infancia, el primero es la emergencia de capacidades de representación que transforman la evaluación de afrontamiento implícita (donde juega un papel muy importante el cuidador) a la explícita, el segundo es el desarrollo del yo y la comprensión emocional, consciencia y regulación que integra la motivación intrínseca y los sistemas de acción de metas dirigidas con la emoción y el tercero es el desarrollo de la capacidad para compartir que cambia intencionalmnte el sistema de afrontamiento de co regulación en uno cooperativo y mutuamente responsable entre el pequeño, su cuidador y el estresor. (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2016). Considerando lo anterior se propone una intervención preventiva universal para preescolares mexicanos, la cual se muestra en el apéndice F , teniendo como eje el afrontamiento y trabajando de forma conjunta con sus padres, se ha visto que el mejor contexto para trabajar con ellos es en la escuela, modalidad grupal tanto para los niños como para los padres, con un enfoque donde es importante retomar la teoría del afrontamiento, teoría cognoscitiva del aprendizaje social y aprendizaje socioemocional, así también el modelo de solución de conflictos, ya que estas son las que se han utilizado en los programas con evidencia empírica y con prueba de efectividad; otro tema importante por introducir en dicha intervención es la violencia, ya que en el contexto de México, es un tema que produce estrés tanto en preescolares como en adultos.

Por último es importante decir que aún existe un amplio camino de estudio en cuanto al estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares específicamente en México, donde existe poca investigación y el contexto de violencia y económico es muy diferente al contexto de otros países donde se han realizado los principales estudios en preescolares. En otros países se informa que los preescolares utilizan mucho más estrategias de tipo funcional que las encontradas en el presente estudio, por lo que sería importante comparar las estrategias que utilizan los preescolares mexicanos con los de otros países y en caso de corroborar que los mexicanos presentan menos estrategias funcionales, investigar ¿a qué se debe y qué se puede hacer?. Es relevante señalar que aunque los preescolares tiendan a utilizar estrategias de tipo emocional y de evitación, considerando la etapa de desarrollo cognitivo y emocional, es primordial promover las estrategias productivas o funcionales para prevenir el estrés cotidiano en preescolares.

Alcances y Limitaciones

La creación de las escalas permitió tener el propio reporte de los niños sobre el estrés cotidiano y tipos de afrontamiento que utilizan, a través de herramientas acordes a su desarrollo (escala con imágenes). Hasta ahora no se tenían escalas de estrés cotidiano y afrontamiento dirigidas a los preescolares mexicanos.

Se corroboró que los preescolares utilizan más estrategias de tipo emocional, disfuncional y evitación, debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, sin embargo dichas estrategias se relacionan con el estrés cotidiano a diferencia de las estrategias funcionales por lo que es importante enseñar y fomentar la práctica de éstas en los preescolares.

La metodología realizada en el presente estudio resulta un apoyo a seguir para psicólogos clínicos ya que en la práctica es importante partir de una fase exploratoria (entrevista y aplicación de escalas o pruebas psicológicas) para establecer un diagnóstico y de los resultados obtenidos, proponer estrategias de intervención. Además incidir en edades tempranas puede prevenir problemas psicológicos posteriores. Los psicólogos clínicos infantiles pueden llevar cabo la propuesta de intervención para la prevención de estrés cotidiano y promoción de estrategias productivas en preescolares, para mayor información sobre la propuesta se debe contactar al correo teremonaras87@gmail.com.

En cuanto a las limitantes, una de las principales fue que únicamente se trabajó con el reporte de los preescolares y no se obtuvo datos de los padres o maestros con los que se pudiera contrastar las respuestas de los niños y así tener diferentes miradas del estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares. Otra limitante fue el número de preescolares a los que se les aplicaron las escalas para su validación, esto se debió a que las escalas se aplicaban de forma individual, lo que resultó un costo mayor para el investigador; se sugiere ampliar la muestra para obtener datos más confiables. Otro punto a considerar es que para la validación de las escalas, únicamente se obtuvieron aplicaciones de la zona sur de la ciudad de México por lo que se debería incluir preescolares de diferentes zonas para poder generalizar su aplicación. También se recomienda realizar la validez de criterio.

En cuanto a la fase de aplicación general, el estudio se realizó en zona oriente lo cual pudo influir en los resultados, debido a que es una zona considerada con alta percepción de inseguridad, por lo que sería importante realizar un estudio contrastando diferentes contextos.

Referencias

- Aldridge, A. A., Roesch, S. C. (2006). Coping and adjustment in children with cancer: A meta analytic study. *Journal of Behavioral Medicine*. 30(2), 115-129. doi: 10.1007/s10865-006-9087-y
- Aldwin, C. M. (1994). Stress, Coping, and Development. An Integrative Perspective. New York: The Guilford Press.
- Amirkhan, J., & Auyeung, B. (2007). Coping with stress across the lifespan: Absolute versus relative changes in strategy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 298–317. [doi:10.1016/j.appdev.2007.04.002](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.04.002)
- Armstrong, M. A., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 269–281. doi:10.1007/s10826-005-5054-4
- Appley, M. H., & Trumbull, R. E. (1986). Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives. *In Early versions of most of the chapters that compose this volume were presented and discussed at an invitational Conference on Psychological Stress Theory*, held in Luxembourg during the week of Apr 2-6, 1984. Plenum Press.
- Arnold, L. E. (1990). *Childhood Stress*. United States of America: John Wiley & Sons, INC.
- Ayers, T.S. (1991). A dispositional and situational assessment of children 's coping: Testing alternative theoretical models. Unpublished dissertation, Department of Psychology, Arizona State University, Tempe
- Bados, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. Documento interno. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPCS%20caracter%C3%ADsticas%20y%20modelos.pdf>
- Barrera, C. E. (2005). Educación preescolar en México: 1970-2005. En *Centro De Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP)*, 7, 28-39.
- Band, B. E. and Weisz, R. J. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253. doi.org/10.1037/0012-1649.24.2.247.

- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1990). Developmental differences in primary and secondary control coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19*(2), 150-158.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, *75*, 366-370. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x
- Benjet, C. (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En Rodríguez, J.J., Kohn, R. y Aguilar-Gaxiola, S.(Ed). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe, Organización Panamericana de la Salud*. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. pp. 234-242.
- Benjet, C., Borges, G., Mendez, E., Albor, Y., Casanova, L., Orozco, R., Curiel, T., Fleiz, C., Medina-Mora. (2016). Eight-year incidence of psychiatric disorders and service use from adolescence to early adulthood: longitudinal follow-up of the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *European Child & Adolescent Psychiatry*. *25*, 163-173. doi: 10.1007/s00787-015-0721-5
- Beutler, E. L., and Moss, H. R. (2003). Coping and coping styles in personality and treatment planning: Introduction to the special series. *Journal Of Clinical Psychology*. *59* (10), 1045-1047. doi: 10.1002/jclp.10196
- Blair, A. K., Denham, A. S., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004).Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers.*Journal of School Psychology*. *42*, 419–443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Bothe, D. A., Grignon, J. B., & Olness, K. N. (2014). The effects of a stress management intervention in elementary school children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *35*(1), 62-67.
- Brobeck, E., Marklund, B., Haraldsson, K., & Berntsson, L. (2007). Stress in children: how fifth-year pupils experience stress in everyday life. *Scandinavian journal of caring sciences*, *21*(1), 3-9. doi: 10.1111/j.1471-6712.2007.00445.x
- Caqueo, U. A., Urzúa, A., Ferrer, R., Pereda, N., Villena, C., Irrázaval, M. (2014). Afrontamiento y etnia: Estrategias e niños y niñas aymara. Coping ethnicity: Strategies in Mymara boys and girls. *Terapia Psicológica*. *32* (2), 79-86.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W.W. Norton

- Cappa, K.A., Begle, A. M., Conger, J.C., Dumas, J.E., & Conger, A.J. (2011). Bidirectional relationships between parenting stress and child coping competence: Findings from the Pace study. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 334-342. doi: 10.1007/s10826-010-9397-0
- Carretero-Dios, H, & Pérez, C. (2007).Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *Journal Of Clinical and health Psychology*, 7(3), 863-882. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770319>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12, 157-173.
- Chalmers, K. Frydenberg, E. y Deans, J. (2011). An Exploration Into the Coping Strategies of Preschoolers: Implications for Professional Practice. *Children Australia*, 36(3). 120-127. doi 10.1375/jcas.36.3.120
- Cheng, C. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: a dual-process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 425. doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.425
- Coddington, D. R. (1972).The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children II a study of a normal population. *Journal Of Psychosomatic Research* 16, 205-213. doi:10.1016/0022-3999(72)90045-1
- Cohen, S., Kessler. R, & Gordon, U. L. (1997). *Measuring stress*. A guide for health and social scientists. New York: Oxford University Press.
- Collie, J. R, Andrew, J. M. & Frydenberg. E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and Issues relevant to Australia and the Asia- Pacific. En. Frydenberg. E., Andrew, J. M. y Collie R. (Eds). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, Programs and Approaches*. (pp. 1-16) Singapore: Springer
- Compas, B. (1987a). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*. 7(3). 275-302.
- Compas, B. (1987b). Coping with stress during Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*. 101(3), 393-403. doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.393

- Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: the Adolescent Perceived Events Scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 534.
- Compas, B. E., Howell, C. D., Phares, V., Williams, A. R., and Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative Analysis. *Developmental Psychology*, 25(4), 550-559. doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.550
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of adolescence*, 16(3), 331-349.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. and Jaser S. S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 33(1), 21-31. doi : 10.1207/S15374424JCCP3301_3
- Compas, B. E., Connor-Smith, K. J., Saltzman, H., Thomsen, H. A. and Wadsworth, E. M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*. 127 (1), 87-127. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.87
- CONAPO, (2014). En México, los niños de 0 a 14 años representan el 28% de la población total. Recuperado en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2080/1/images/Dia_Del_Nino_2014.pdf
- Consejo Estatal de Población. (COESPO). (2010). Marginación municipios con base en CONAPO 2010. Recuperado el 01 de junio 2018 de http://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/coespo_pdf_im2010.pdf
- Connell, S., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification*, 21, 379–408.
- Cornell, C., Kiernan, N., Kaufman, D., Dobe, P., Frydenberg, E. & Deans. J. (2017). Developing Social Emotional Competence in early years. . En Frydenberg, E., Andrew, J. M. y Collie R. (Eds). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, Programs and Approaches*. (pp. 391-412) Singapore: Springer.
- Craig, G, J. (1994), *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

- Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson
- Cummings, E. M., & Kouros, C.D. (2009). Stress and coping. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp 457-470). San Diego, EUA: Academic Press
- Cunningham, C. E., Bremner, R., & Boyle, M. (1995). Large group community-based parenting programs for families of preschoolers at risk for disruptive behaviour disorders: Utilization, cost effectiveness, and outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1141–1159.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children. The Guilford series on Special and emotional development*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Denham, S. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New. York : Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Diamond, A. (1991). Neuropsychological insights into the meaning objects concept development. In S. Carey & R. Gelman (Eds.). *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition* (pp 67-110). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Douglas, V. I. (1965). Children's responses to frustration: A developmental study. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 19: 161-171. doi: 10.1037/h0082902
- Dubow, E. F., Schmidt, D., McBride, J., Edwards, S., & Merk, F. L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 428–440
- Duncan, G, J. Brooks-Gunn, J. & Klebanov, K. P.(1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00752.xDuncan,.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. En I.N. Sandler, & S. A. Wolchik (Eds.). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 41-70). Nueva York: Plenum Press.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinnuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to young children's anger related reactions. *Child Development*, 65, 109-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00738.x.
- Erickson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ed. Horme
- Eshenbeck, H., Kohlmann, C.W., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*. 28(1), 18-26. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.18
- Esquivel, S. N. A. (2014). *Programa de promoción de estrategias para solucionar conflictos de manera independiente*. Tesis de Maestría. UNAM: México
- Eyberg, S. M., & Boggs, S. R. (1989). Parent training for oppositional-defiant preschoolers. In C. E. Schaeffer & J. M. Brienmeister (Eds.), *Handbook of parent training* (pp. 105–132). New York: Wiley.
- Figuroa, L. A. G., y Guevara, B. I. A. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana Facultad De Educación: Bogotá
- Folkman, S. (2011). *Oxford handbook of stress health and coping*. Unites States of America : Oxford University Press
- Frydenberg, E. (2004). Coping Competencies: What to teach and when. *Theory Into Practice*, 43(1), 14-22. doi:10.1207/s15430421tip4301_3
- Frydenberg*, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117-134. doi: 10.1080/02667360410001691053
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E., & Deans, J. (2011a). Coping competencies in the early years: Identifying the strategies that preschoolers use. En: Buchwald, P; Moore, K. A. & Ringeisen, T. *Stress and anxiety: Application to education and health*. Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH
- Frydenberg, E., & Deans, J. (2011). *Early years coping cards*. Melbourne, Australia: ACER Press.

- Frydenberg, E., Deans, J., & O'Brien (2012). *Developing everyday coping skills in the early years: Proactive strategies for supporting social and emotional development*. New York, Ny: Continuum International.
- Frydenberg, E., Deans, J., & Liang, R.(2014). Parents Can Do Coping: Parenting skills in the early years. *Children Australia*,39, 99–106. doi:10.1017/cha.2014.7
- Frydenberg, E. (2017). *Coping and challenge of resilience*. Australia: Palgrave Macmillan:
- Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (1), 3-27. Doi: 10.1111/1469-7610.00301
- Garnezy, N. y Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*.Unites States of America: MacGraw Hill
- Garner, P. W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 19-36.http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90003-9
- Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años: Guía para el estudio del niño preescolar*. Buenos Aires: Paidos.
- Godoy, L., Carter, S., & Clark, R. (2009). Social-Emotional Development Assessment. En B. Benson & H. Marshall (Eds.) (2009), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp 437-445). San Diego, EUA: Academic Press.
- Gómez, C. I. Díaz, G. M. & Ruíz, M.J. (2001). *Enfermería de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: McGraw-Hill
- Grant, E. K., Compas, E. B., Stuhlmacher, A. F., Thurm, E. A., McMahon, D. S, & Halpert, J. (2003). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Moving From Markers to Mechanisms of Risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Grant, E, K., Compas, E. B., Thurm, E. A., McMahon, D. S,m Gipson, Y. P., Campbell, J. A., Krochock, K., & Westerholm, I. R. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283. doi:10.1016/j.cpr.2005.06.011

- Grant, K. E. & McMahon, D.S (2005).Development of psychopathology: A vulnerability stress perspective. *Compilation HanKin, L &Abela J, R, Z.* (2005). Unites States of America: Age Publicatios
- Grant, K. E., Compas, E. B., Thurm, E. A., McMahon, D. S., & Gipson, Y. P. (2004).Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects. *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 412-425. doi:10.1207/s15374424jccp3302_23
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist, 50*(3), 219–231. doi:10.1111/ap.12121.
- Haggerty, R. J., & Mrazek, P. J. (Eds.). (1994). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. *National Academies Press.* Recuperado en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK236318/#ddd0000021> 14/03/17
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(4), 399–421. doi:10.1016/j.appdev.2004.06.001
- Hamilton, K.E. y Dobson, K.S. (2001). Empirically supported treatments in psychology: Implications for international promotion and dissemination. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology, 1*, 35-51
- Hanf, C., & Kling, J. (1973). *Facilitating parent–child interactions: A two-stage training model.* Portland, OR: University of Oregon Medical School.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55* (6), 1969-1982. doi: 10.2307/1129772
- Heffelfinger, A. K. & Mrakotsky, C.(2006). Cognitive Development. Psychological Understanding and Relationships. En Luby, J. L. (Ed) (2006) *Handbook of preschool mental health.* (pp 45-60). New York : Guilford
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México. McGrawHill
- Howes, C. (2009). Friends and Peers. En B. Benson & H. Marshall (Eds.) (2009), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood.* (pp-156-166). San Diego, EUA: Academic Press.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). Encuesta Intercensal 2015: Síntesis metodológica y conceptual. México: INEGI. Recuperado el 23 de enero de 2017, de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078836.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2017). Anuario estadístico y geográfico de la Ciudad de México. Recuperado el 01 de Junio 2018 de http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/CDMX_ANUARIO_PDF.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). Encuesta Nacional De Seguridad Urbana 2018. Recuperado el 23 de enero de 2018 de www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines2018/ensu/ensu201804.pdf.
- Jané-Llopis, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 89, 67-77.
- Jewett, J., & Peterson, K. (2004). Stress and young children. *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278
- Jurin, T. (2011). Sources of daily stress and its physical and psychological manifestation in primary school children. En: Buchwald, P; Moore, K. A. & Ringeisen, T. *Stress and anxiety: Application to education and health*. Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Shaefer, C. y Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill
- Kopp, C. B. (2009a). Self Regulatory processes. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp-364-379). San Diego, EUA: Academic Press.
- Kopp, C. B. (2009b). Emotion-focused coping in young children. Self and self regulatory processes. In E. A. Skinner & M. Zimmer-Gembeck (Eds), *Coping and the development of regulation. New Directions for Children and Adolescent Development*, 124, pp. 33-46. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lagattuta, K., & Wellman, H. (2001). Thinking about the past: Young children's Knowledge about links between past events, thinking and emotion. *Child Development*, 72, 82-102. doi: 10.1111/1467-8624.00267
- Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: Ed. MacGrawHill..
- Lazarus, R. S. y Folkman, R. S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Liang, R., Frydenberg, E., Deans, J. (2017). Parents and Children's Coping: Building Resilience and Wellbeing in the Early Years. *Social Indicators Research*. 1-12. doi:10.1007/s11205-017-1752-8
- Lifa, Y., Chiu, C. H., Lin, S. Y., Wang, H. H., & Chen, W. J. (2007). Testing a model of stress and health using meta analytic path analysis. *Journal Nursing Research*. 15(3), 202-213. doi: 10.1097/01.JNR.0000387616.64812.60
- Lucio, G. M. E., León, I., Dúran. C., Bravo. E., y Velasco E. (2001). Los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socioeconómico. *Salud Mental*. 24(5), 17-24.
- Lucio, G. M. E., Durán, P. C. y Godínez, R. E. (2016). Validación psicométrica de la Escala Infantil de Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. 6(2), 59-65
- Lucio, G. M. E.; Durán, C. y Heredia, C. (2013). *Escala Infantil de Estrés (EIE)*. Sólo para investigación.
- Lucio, G. M. E. y Heredia, A. C. (2014). *Psicopatología Riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*. México: Manual Moderno.
- Lucio, G. M. E., Durán, P. C., Hernández, C. Q. (2015). Coping Strategies in a group of children from 8 to 11 years old. En: Buchwald, P; Moore, K. A. & Howard, S. *Stress and anxiety: Application to schools, well being, coping and internet use*. (p.57-65). Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH
- Mansilla, A. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista De Investigación en Psicología*. 3(2), 105-116.
- Margetts, K., & Kienig, A. (2013). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. New York: Routledge.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Medina-Mora, M.E., Sarti, G.E. J. Real, Q. T. (2016). La depresión y otros trastornos psiquiátricos. *Academia Nacional De Medicina. CONACYT.* Recuperado de https://www.anmm.org.mx/publicaciones/CAnivANM150/L27_ANM_DEPRESION.pdf
- Mestre, E. V., & Moreno, R. C. (1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13(2-3), 91-96.
- Miller, T. W. (1998). *Children of trauma: stressful life events and their effects on children and adolescents*. Madison, CT: International University Press
- Miller-Heyl, J., MacPhee, D., & Fritz, J. J. (1998). DARE to be You: A family-support, early prevention program. *Journal of Primary Prevention*, 18(3), 257–285.
- Milgram, N. (1993). "Los niños y el estrés" en Th Ollendic y M. Herse , *Psicopatología infantil*; Barcelona: Martínez Roca.
- Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy’s Friends. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 110–123 doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.002
- Monkevicienė, O., Mishara, B. L., Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy’s Friends Programme on Children’s Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Journal* . 34(1), 53-60 doi: 10.1007/s10643-006-0104-0
- Morales, R. M. y Trianes, V. M. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. 3(2), 275-286. doi: 10.1989/ejep.v3i2.65
- Morales, R. M., Trianes, V. M., Miranda, P, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 95-110.
- Morales, R. M., Trianes, V.M., Blanca, J.M., Miranda, J., Escobar, M., Fernández-Baena, J. F. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de psicología*, 28(2), 475-483.
- Nava, A. M. (2016). La música como estrategia para la educación de la inteligencia emocional en nivel preescolar. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 2(2), 46-59.
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría Psicométrica*. Editorial Trillas.: México.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). New York: McGraw Hill.

- Nolen, H. S., Seligman, E. P. M., Girgus, S. J. (1992). Predictors and Consequences of childhood depressive symptoms: a 5 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101,(3), 405-422. doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.405
- Oblitas, G. L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson Learning
- Pang, I., Frydenberg, E., y Deans, J. (2015). The relationship between anxiety and coping in pre-schoolers. En: Buchwald, P; Moore, K. A. & Howard, S. *Stress and anxiety: Application to schools, well being, coping and internet use*. (p. 27-36). Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH
- Parker, G. R., Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1990). Test correlates of stress affected and stress resilient outcomes among urban children. *Journal of Primary Prevention*, 11, 19– 35.
- Patterson, G. R. (1976). *Living with children: New methods for parents and teachers*. Champaign, IL: Research Press.
- Peed, S., Roberts, M., & Forehand, R. (1977). Evaluations of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their noncompliant children. *Behavior Modification*, 1, 323–350.
- Pereda, N., Forns, M., Kirchner, T., & Muñoz, D. (2009). Use of the Kidcope to identify socio-economically diverse Spanish school-age children's stressors and coping strategies. *Child: care, health and development*, 35(6), 841-850.
- Piaget J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966/2007). *Psicología del niño* (17ª ed.). Madrid: Morata.
- Pillado, C. M., Tabuyo, M. G., Ortiz, C. Á., Sanz, M. G., Cebrián, R. P., Cabrero, Ó. P., & de la Torre, M. (2015). *Guía de intervención clínica infantil*. Centro de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en http://www.uam.es/centros/psicologia/paginas/cpa/paginas/doc/documentacion/rincon/guia_infantil.pdf
- Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.

- Puckett & Black, (2007). *Understanding Preschooler Development*. Canada: Redleaf Press.
- Quas, A. J. (2001). Measuring physiological stress responses in children: Lessons from a novice. *Journal Of Cognition and Developmental*, 12(3), 261-274. doi:10.1080/15248372.2011.590785
- Rice, F. Philip (1997), *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Richaud M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201. ISSN 0185-6073
- Richaud M.C. e Iglesias, M. F., (2013). Evaluación de afrontamiento en niños pequeños. *Subjetividad y procesos cognitivos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 17 (1), 257-273.
- Robinson, J. (2009). Empathy and Prosocial Behavior. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp-129-138). San Diego, EUA: Academic Press.
- Robles, P. Z., y Romero, T. E, (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*. 27(1), pp- 86-101
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: a two process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1).5-37. doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5
- Ruff, H. A. & Capozzoli, M. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39(5), 877-890. Doi: 10.1037/0012-1649.39.5.877
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323-356. doi: 10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x
- Rutter, M. (1988). Stress, coping and development: Some issues and some questions. En: Saranson E.S. (1997), *Childrens Stress and Coping. A family and Social Psychology*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23–51. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00768.x
- Rutter, M. (1996). Stress Research: Accomplishments and tasks ahead. En: *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Haggerty R.j.; Sherrod L.R.; Garmezy N y Rutter M. Cambridge University Press.

- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205-209.
- Sanders, M. R. (1992). *Every parent: A positive guide to children's behavior*. Sydney: Addison- Wesley.
- Sandin, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- Sapienza, K. J. y Masten, S. A. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Child and adolescent psychiatry*, 24, 267-273. doi: 10.1097/YCO.0b013e32834776a8
- Sears, J. C. y Milbrun, J. (1990). *School Age Stress*. En: Arnold, L.E. (1990). *Stress*. United States of America: John Wiley & Sons, INC.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011*. Guía para la educadora. México. D.F.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691. doi: 10.1006/jado.2000.0352
- Seiffge-Krenke, I., Molinar, R., Ciariano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E., Kloep, M. and Hendry, L. B. (2010). Competence in coping with future-related stress in adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 11, 703-720. doi: 10.1007/s10902-009-9157-2
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mc Graw Hill.
- Schore, A.N., (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (SIDESO). (2007). Grado de marginación. Recuperado el 01 de Junio 2018 de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=55>.
- Schuhmann, E., Foote, R., Eyberg, S. M., Boggs, S., & Algina, J. (1998). Parent-child interaction therapy: Interim report of a randomized trial with short-term maintenance. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 34-45.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89-94.

- Shure, M.B., & Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen Ounces of Prevention: A casebook for Practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Shonkoff, P. J., & Garner, G. A. (2011). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 127, 232-246. doi: 10.1542/peds.2011-2663
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, coping, and development. In Ed. JB Brandstädter, RM Lerner. *Action and self development*. Pp-465-503. Thousand Oaks, CA: Sage
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, Z. J. M. (2007). The development of coping. *Annual Review Psychology*, 58, 119-44. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, Z. J. M. (2009). Challenges to the developmental study of coping. *New Directions For Child and Adolescent Development*, 124, 5-17. doi: 10.1002/cd
- Skinner, E. Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269. doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, Z. J. M. (2016). *The Development of coping. Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. Springer International Publishing: Suiza,
- Social Policy Evaluation and Research Unit. (2014). *Effective Parenting Programmes*. Wellington: Superu. Recuperado de <http://www.superu.govt.nz/sites/default/files/Effective-Parenting-Programme-Report.pdf>
- Spirito, A., Stark, L. J. & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Paediatric Psychology*, 13(4), 555-574.
- Spitz, R.a., Emde, R.N. y Metcalf, D.R., (1970). "Further prototypes of ego formation: A working paper from a research project on early development", en *Psychoanalytic Study of the Child*, 25, pp. 417-441.
- Sroufe, L. A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press

- Sturges, J., Rodger, S., Ozanne, A. (2002). A review of the use of self report Assessment with Young Children. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 108-116. [doi:10.1177/030802260206500302](https://doi.org/10.1177/030802260206500302)
- Thomann, C.R. & Carter, A.S. (2009). Social and Emotional development theories. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), (2009). *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp-420-428). San Diego, EUA: Academic Press.
- Thompson, R. A., Goodvin, R., & Meyer S. (2006). Social Development. Psychological Understanding and Relationships. En Luby, J. L (Ed). (2006) *Handbook of preschool mental health*. (pp 3-19). New York : Guilford
- Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. En B. Benson & H. Marshall (Eds.) (2009). *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp-119-129). San Diego, EUA: Academic Press.
- Tracy, H. P. (2006) Effects of stress on children examined. *Medical News & Perspectives .American Medical Association*. 295(16), 1888. doi:10.1001/jama.295.16.1888.
- Trianes, M. (1990). *El estrés en la infancia*. Madrid: Narcea ediciones.
- Trianes, M.V. (1999). *Estrés en la infancia, su prevención y tratamiento*, 2º Edición. Madrid: Narcea ediciones
- Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfaomega
- Trianes, M. V. y Morales, M. F. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 275-286.
- Trianes, T. V., Blanca, M. J., Fernández, B. F., Escobar, E. M., Maldonado, M. E. y Muñoz, S. A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*. 21 (4), 598-603.
- Trianes T. V., Blanca, M. J., Fernández, B.F., Escobar E, M., & Maldonado M. E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823404004>

- Tromick, E. (2009). Social Interaction. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), *Academic Social and Emotional Development in infancy and early childhood*. (pp 429-434). San Diego, EUA: Academic Press.
- Turner, E. J., Cole, D. J. (1994). Developmental differences in cognitive diatheses for child depression. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. 22(1), 15-32. doi: 10.1007/BF02169254
- UNICEF, (2009). Los primeros años. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm.
- UNESCO. (2010). *X Encuentro Internacional de Educación inicial y preescolar. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, del 9 al 13 de julio de 2012* Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia_Llivina_X_Encuentro_CELEP.pdf
- Varni, W. J., Waldron, A. S., Gragg, A. R., Rapoff, A. M., Bernstein, H. B., Lindsley, B. C. & Newcomb, D. M. (1996). Development of the Waldron/ Varni Pediatric Pain Coping Inventory. *Pain*, 67, 141-150. doi:10.1016/0304-3959(96)03077-1
- Vega, P. L. (2011). Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres. México: Facultad de psicología. Coordinación de Difusión Cultural. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Vega, V. C. Z., Villagrán, V. M. G., Quiroz, N. C., y Soria, T. R. (2013) Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños. *Alternativas en Psicología*. 28, 92-105.
- Verduzco, I. A. (2004). Autoestima, estrés y afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo. *Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México*, 77(51), 283-286
- Verduzco, I. A., Lucio, G.M. E., y Durán, P. C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 18-25.
- Vernon, A. (1983). Rational-emotive education. In A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. New York: Plenum
- Villanueva, M. L., Vega, P. P. L., Poncelis, R. M. F., (2011). *Creciendo juntos, Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*. México: Puentes para crecer.

- Villarroel, E. P. (2004). Estrategias de intervención en psicología clínica: las intervenciones apoyadas en la evidencia. *Liberabit. Revista de Psicología* 10, 4-10.
- Wahler, R. G., Cartor, P. G., Fleischman, J., & Lambert, W. (1993). The impact of synthesis teaching and parent training with mothers of conduct disordered children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 425–440.
- Whaley, L. F. & Wong, D. L.. (2000). *Enfermería Pediátrica*. Madrid: Mosby
doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Steverson, H., & Feil, E. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66–80.
- Webster-Stratton, C. (1982). The long term effects of a videotape modeling parent training program: Comparison of immediate and 1-year followup results. *Behavior Therapy*, 13, 702– 714.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: Processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 917–927.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2006). Treatment and Prevention of Conduct Problems: Parent Training Interventions for Young Children (2-7 Years Old). In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 616-641). Malden: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470757703.ch30
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people’s social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policy makers and funders. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 3, 179–190. doi: /10.1016/S0962-1849(05)80088-5
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3 – 19). New York, NY: Guilford

- Weisz, J. R., McCabe, M. A., & Denning, M. D. (1994). Primary and Secondary Control Among Children Undergoing Medical Procedures: Adjustment as a Function of Coping Style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*(2), 324-332. doi.org/10.1037/0022-
- Weisz, J. R., Yeates, K. O., Robertson, D., & Beckham, J. C. (1982). Perceived contingency of skill and chance events: A developmental analysis. *Developmental Psychology, 18*, 898-905. doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.898
- Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Braver, S. L. & Fogas, B. S. (1985). "Events of parental divorce: stressfulness ratings by children, parents and clinicians"; *American Journal. of Community Psychology, 14*(1), 59-74. doi: 10.1007/BF00923250
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C. and Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: differential links with coping strategies. *Journal Abnormal Child Psychological, 38*. 405-419. doi: 10.1007/s10802-009-9375-4
- Yamamoto, K. & Byrnes, A. D. (1984). Classroom Social Status, Ethnicity, and ratings of stressful events. *Journal of Educational Research, 77*(5), 283-286
- Yamamoto, K., Davis, O. L., Dylak, S., Whittaker, J., Marsh, C., Westhuizen, P. C. (1996). Across six nations: stressful events in the lives of children. *Child Psychiatry and Human Development, 26*(3), 139- 150. Doi: 10.1007/BF02353355
- Yamamoto, K. (1979). Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences. *Developmental Psychology, 15*(5), 581.
- Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E. and Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Psychological Society. 66*, 93-101. doi: 10.1111/ajpy.12047
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 1-17. DOI: 10.1177/0165025410384923
- Zimmer-Gembeck, J. M. & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for Psychopathology and Resilience. *Development Psychopathology, 4*(10), 1-61. doi: 10.1002/9781119125556.devpsy410

APÉNDICES

APÉNDICE A. ÍNDICES KAPPA

Tabla 1A*Par 2: Juez2*Juez9*

		Juez9					Total
			Familiar	escolar	social ambiental	fantasias negativas	
Juez2	Familiar	Recuento	9	0	0	0	9
		Recuento esperado	3.5	2.0	2.0	1.6	9.0
	Escolar	Recuento	0	5	0	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	social ambiental	Recuento	0	0	5	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	fantasias negativas	Recuento	0	0	0	4	4
		Recuento esperado	1.6	.9	.9	.7	4.0
Total	Recuento		9	5	5	4	23
	Recuento esperado		9.0	5.0	5.0	4.0	23.0

Tabla 2A*Medidas simétricas Juez 2*Juez9*

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	8.081	.000
N de casos válidos		23			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Tabla 3A*Par 1: Juez 1 con Juez 10*

		Juez10					
			Familiar	Escolar	social ambiental	Fantasías negativas	Total
Juez1	Familiar	Recuento	9	0	0	0	9
		Recuento esperado	3.5	2.0	2.0	1.6	9.0
	Escolar	Recuento	0	5	0	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	social ambiental	Recuento	0	0	5	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	Fantasías negativas	Recuento	0	0	0	4	4
		Recuento esperado	1.6	.9	.9	.7	4.0
Total	Recuento		9	5	5	4	23
	Recuento esperado		9.0	5.0	5.0	4.0	23.0

Tabla 4A*Medidas simétricas Juez 1*Juez 10*

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	8.081	.000
N de casos válidos		23			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Tabla 5A*Par 3: Juez3*Juez8*

			Juez8				Total
			Familiar	Escolar	social ambiental	Fantasías negativas	
Juez3	Familiar	Recuento	9	0	0	0	9
		Recuento esperado	3.5	1.6	2.3	1.6	9.0
	Escolar	Recuento	0	4	3	0	7
		Recuento esperado	2.7	1.2	1.8	1.2	7.0
	social ambiental	Recuento	0	0	3	0	3
		Recuento esperado	1.2	.5	.8	.5	3.0
	fantasias negativas	Recuento	0	0	0	4	4
		Recuento esperado	1.6	.7	1.0	.7	4.0
Total	Recuento		9	4	6	4	23
	Recuento esperado		9.0	4.0	6.0	4.0	23.0

Tabla 6A*Medidas simétricas Juez 3*Juez8*

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.821	.092	6.881	.000
N de casos válidos		23			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Tabla 7A*Par 4: Juez4*Juez7*

			Juez7				Total
			Familiar	Escolar	social ambiental	fantasías negativas	
Juez4	Familiar	Recuento	9	0	0	0	9
		Recuento esperado	3.5	2.0	2.0	1.6	9.0
	Escolar	Recuento	0	5	0	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	social ambiental	Recuento	0	0	5	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	fantasias negativas	Recuento	0	0	0	4	4
		Recuento esperado	1.6	.9	.9	.7	4.0
Total	Recuento		9	5	5	4	23
	Recuento esperado		9.0	5.0	5.0	4.0	23.0

Tabla 8A*Medidas simétricas Juez4*Juez7*

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	8.081	.000
N de casos válidos		23			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Tabla 9A*Par 5: Juez5*Juez6*

		Juez6					
			Familiar	Escolar	social ambiental	fantasias negativas	Total
Juez5	Familiar	Recuento	9	0	0	0	9
		Recuento esperado	3.5	2.0	2.0	1.6	9.0
	Escolar	Recuento	0	5	0	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	social ambiental	Recuento	0	0	5	0	5
		Recuento esperado	2.0	1.1	1.1	.9	5.0
	fantasias negativas	Recuento	0	0	0	4	4
		Recuento esperado	1.6	.9	.9	.7	4.0
Total		Recuento	9	5	5	4	23
		Recuento esperado	9.0	5.0	5.0	4.0	23.0

Tabla 10A*Medidas simétricas Juez5*Juez6*

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	8.081	.000
N de casos válidos		23			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Tabla. 11A*Par 1: Juez 1*Juez10*

		Juez1					Total
		Funcional	Disfuncional	Centrado en la emocion	Evitativo		
Juez1	Funcional	Recuento	4	0	0	0	4
		Frecuencia esperada	1.3	.4	1.0	1.3	4.0
	Disfuncional	Recuento	2	2	0	1	5
		Frecuencia esperada	1.7	.5	1.2	1.7	5.0
	Centrado en la emocion	Recuento	0	0	5	0	5
		Frecuencia esperada	1.7	.5	1.2	1.7	5.0
	Evitativo	Recuento	1	0	0	6	7
		Frecuencia esperada	2.3	.7	1.7	2.3	7.0
Total		Recuento	7	2	5	7	21
		Frecuencia esperada	7.0	2.0	5.0	7.0	21.0

Tabla 12A.*Medidas simétricas Juez 1*Juez 10*

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.745	.111	6.058	.000
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 13A*Par 2: Juez2 * Juez9*

			Juez9				
			Funcional	Disfuncional	Centrado en la emoción	Evitativo	Total
Juez2	Funcional	Recuento	4	1	0	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.2	1.2	1.7	5.0
	Disfuncional	Recuento	0	4	0	1	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.2	1.2	1.7	5.0
	Centrado en la emoción	Recuento	0	0	5	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.2	1.2	1.7	5.0
	Evitativo	Recuento	0	0	0	6	6
		Frecuencia esperada	1.1	1.4	1.4	2.0	6.0
Total	Recuento		4	5	5	7	21
	Frecuencia esperada		4.0	5.0	5.0	7.0	21.0

Tabla 14A.*Medidas simétricas Par 2: Juez 2*Juez9*

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.872	.086	6.913	.000
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 15A.*Par 3: Juez 3*Juez8*

			Juez8				
					Centrado en la		
Juez3			Funcional	Disfuncional	emocion	Evitativo	Total
Juez3	Funcional	Recuento	4	1	0	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.7	1.0	1.4	5.0
	Disfuncional	Recuento	0	5	0	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.7	1.0	1.4	5.0
	Centrado en la emoción	Recuento	0	1	4	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.7	1.0	1.4	5.0
	Evitativo	Recuento	0	0	0	6	6
		Frecuencia esperada	1.1	2.0	1.1	1.7	6.0
Total	Recuento		4	7	4	6	21
	Frecuencia esperada		4.0	7.0	4.0	6.0	21.0

Tabla 16^a*Medidas simétricas Par 3: Juez3*Juez8*

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.873	.085	6.973	.000
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 17^a*Par 4: Juez4 * Juez7*

		Juez7					
		Funcional	Disfuncional	Centrado en la emocion	Evitativo	Total	
Juez4	Funcional	Recuento	5	0	0	0	5
		Frecuencia esperada	1.2	.7	1.2	1.9	5.0
	Disfuncional	Recuento	0	3	0	2	5
		Frecuencia esperada	1.2	.7	1.2	1.9	5.0
	Centrado en la emocion	Recuento	0	0	5	0	5
		Frecuencia esperada	1.2	.7	1.2	1.9	5.0
	Evitativo	Recuento	0	0	0	6	6
		Frecuencia esperada	1.4	.9	1.4	2.3	6.0
Total		Recuento	5	3	5	8	21
		Frecuencia esperada	5.0	3.0	5.0	8.0	21.0

Tabla 18^a*Medidas simétricas Par 4: Juez4*Juez7*

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.872	.085	6.959	.000
N de casos válidos		21			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 19^a*Par 5: Juez5 * Juez6*

		Juez6					
		Funcional	Disfuncional	Centrado en la emocion	Evitativo	Total	
Juez5	Funcional	Recuento	4	1	0	1	6
		Frecuencia esperada	1.1	1.7	1.4	1.7	6.0
	Disfuncional	Recuento	0	5	0	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.4	1.2	1.4	5.0
	Centrado en la emocion	Recuento	0	0	5	0	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.4	1.2	1.4	5.0
	Evitativo	Recuento	0	0	0	5	5
		Frecuencia esperada	1.0	1.4	1.2	1.4	5.0
Total		Recuento	4	6	5	6	21
		Frecuencia esperada	4.0	6.0	5.0	6.0	21.0

Tabla 20^a*Medidas simétricas Par 5: Juez 5*Juez6*

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.873	.084	7.024	.000
N de casos válidos		21			

Tabla 21^a*Análisis de la discriminación de reactivos entre grupos extremos de la escala estrés cotidiano*

Reactivos	Medias		t
	Grupo Bajo	Grupo Alto	
¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	-0.856	-0.239	-3.531
¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	-1.067	-0.456	-4.967
¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	-1.451	-0.937	-9.218
¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	-1.326	-0.695	-6.362
¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	-1.118	-0.474	-4.913
¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?	-1.660	-1.136	-10.637
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?	-1.298	-0.716	-6.891
¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	-1.278	-0.640	-5.972
¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	-1.510	-0.973	-9.180
¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	-1.244	-0.654	-6.428
¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	-1.214	-0.643	-6.456
Cuánto te molesta o preocupa que hagan ruido tus compañeros?	-1.374	-0.782	-7.307
¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	-1.345	-0.743	-6.889
¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	-1.437	-0.862	-7.948
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	-1.510	-0.925	-8.304
¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?	-1.568	-1.004	-9.056
¿Cuánto te molesta o preocupa que te vayan a robar?	-1.564	-1.014	-9.318
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?	-1.288	-0.746	-7.455
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	-1.480	-0.976	-9.703
¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	-1.423	-0.808	-7.201
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	-1.348	-0.768	-7.258
¿Cuánto te molesta o preocupa que te obliguen a recoger sus juguetes?	-1.297	-0.656	-6.050
¿Cuánto te molesta o preocupa que te dejen mucha tarea?	-1.345	-0.743	-6.889
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás no jueguen contigo?	-1.513	-0.943	-8.572

Tabla 22A*Resultados de la prueba t de Student Reactivos Instrumento Afrontamiento*

Reactivos	T	Df	Sig. (2-colas)	Medias	
				Alto	Bajo
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?	-5.443	45.73	.000	-.965	-.444
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú le dices a mamá o papá?	-5.448	86	.000	-1.179	-.549
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sientes miedo?	-.9742	77.88	.000	-1.588	-1.049
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sales corriendo?	-7..684	69.81	.000	-1.374	-.808
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú acusas con la maestra?	-6.403	83.449	.000	-1.281	-.674
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lloras?	-9.484	81.623	.000	-1.457	-.952
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú no haces nada?	-7.087	62.811	.000	-1.369	-.767
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices que no lo hagan?	-4.997	78.538	.000	-1.144	-.492
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú pegas?	-4.860	59.853	.000	-1.027	-.428
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú dices alto, respétame?	-5.729	86	.000	-1.225	-.594
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te escondes?	-11.364	78.499	.000	-1.629	-1.144
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te sientes triste?	-9.841	76.510	.000	-1.503	-.997
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú decides ponerte a jugar?	-8.268	80.996	.000	-1.551	-.949
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú piensas positivo?	-5.778	86	.000	-1.130	-.552
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú gritas?	-6.682	43.000	.000	-1.213	-.651
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te enojas?	-11.894	53.340	.000	-1.620	-1.153

¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas callado?	-12.743	86	.000	-1.655	-1.208
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te quedas asustado?	-16.436	75.127	.000	-1.733	-1.358
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a dormir?	-8.067	86	.000	-1.416	-.856
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te tapas los oídos?	-7.268	86	.000	-1.274	-.726
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú te vas a tu cuarto?	-8.481	86	.000	-1.431	-.887
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú buscas una solución?	-8.231	81.580	.000	-1.496	-.913
¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú ves la tele?	-5.697	80.017	.000	-1.196	-.577

**APÉNDICE B. EJEMPLO ÚLTIMA
VERSIÓN DE LA ESCALA DE ESTRÉS
COTIDIANO PARA PREESCOLARES**



Última versión Escala de Estrés para Preescolares

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESCALA DE ESTRÉS COTIDIANO PARA PREESCOLARES












NOMBRE: _____ **EDAD:** _____
GRUPO: _____ **N° DE HERMANOS:** _____
SEXO: _____ **FECHA:** _____

INSTRUCCIONES

Se le presentará cada una de las imágenes al preescolar que se muestran a continuación. Para cada una de ella se le indicará lo que está sucediendo en la imagen, se le preguntará si le ha sucedido y cuánto le molesta o preocupa dicha situación; posteriormente se le mostrarán tres círculos de diferentes tamaños, indicándole que debe elegir el círculo más pequeño y sin colorear si no le preocupa nada, el mediano si le preocupa poco y el grande si le preocupa mucho. El entrevistador tachará en la presente hoja, la opción elegida por el niño.

Ejemplo:

Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1) Aquí (se lee la oración y pregunta).Posteriormente se le pregunta ¿cuánto te preocupa o molesta? (se lee nuevamente la oración debajo de la imagen), toca el círculo pequeñito y sin colorear si no te preocupa nada, el mediano si te preocupa poco y el grande si te preocupa mucho.

<p>Mostrar imagen 1. Los compañeros de este niño no quieren ser sus amigos ¿Tus compañeros no quieren ser tus amigos? SI NO</p>	<p>¿Cuánto te molesta o preocupa que tus compañeros no quieran ser tus amigos?</p> <p style="text-align: center;">    NADA POCO MUCHO </p>
<p>Mostrar imagen 2. A estos niños les está gritando la maestra ¿Te gritan o castigan tus maestras? SI NO</p>	<p>¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?</p> <p style="text-align: center;">    NADA POCO MUCHO </p>
<p>Mostrar imagen 3. Los compañeros de este niño se están burlando de él ¿Tus compañeros se burlan de ti? SI NO</p>	<p>¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?</p> <p style="text-align: center;">    NADA POCO MUCHO </p>

**APÉNDICE C. HOJA DE CALIFICACIÓN
ESCALA ESTRÉS COTIDIANO PARA
PREESCOLARES**

PERCENTIL		Factores						PERCENTIL
	Estrés total	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
100	57	-	-	-	-	-	-	100
95	53	-	-	9	-	-	-	95
90	50	-	9	-	12	9	9	90
85	48	-	-	-	-	-	-	85
80	46	9	-	8	11	-	-	80
75	45	-	8	-	-	8	8	75
70	44	8	-	-	-	-	-	70
65	-	-	7	-	-	-	-	65
60	43	-	-	-	10	-	-	60
55	42	-	-	7	-	-	-	55
50	41	-	6	-	-	-	7	50
45	40	7	-	-	-	-	-	45
40	39	-	5	-	9	7	-	40
35	38	-	-	-	-	-	-	35
30	37	6	4	-	-	6	-	30
25	-	-	-	6	8	-	6	25
20	36	-	-	-	-	-	-	20
15	34	-	-	5	7	5	5	15
10	31	5	-	4	6	4	4	10
5	26	3	3	3	5	3	3	5

**APÉNDICE D. EJEMPLO ÚLTIMA
VERSIÓN DE LA ESCALA DE
AFRONTAMIENTO PARA
PREESCOLARES**



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Última versión Escala de Afrontamiento para Preescolares

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA PREESCOLARES













NOMBRE: _____ **EDAD:** _____
GRUPO: _____ **N° DE HERMANOS:** _____
SEXO: _____ **FECHA:** _____

INSTRUCCIONES

Se le presentará cada una de las imágenes al preescolar que se muestran a continuación. Para cada una de ella se le indicará lo que está sucediendo en la imagen, se le preguntará si cuando está preocupado o molesto lo hace; posteriormente se le mostrarán tres círculos de diferentes tamaños, indicándole que debe elegir el círculo más pequeño y sin colorear si nunca lo hace, el mediano si lo hace algunas veces y el grande si lo hace siempre. El entrevistador tachará en la presente hoja, la opción elegida por el niño.

Ejemplo:

Mira esta imagen (se le muestra la imagen 1) Aquí (se lee la oración y pregunta). Posteriormente se le pregunta si lo ha hecho y cuántas veces, toca el círculo pequeñito y sin colorear si nunca lo haces, el mediano si lo haces algunas veces y el grande si lo haces siempre

<p>.Mostrar imagen 1. Este niño lanza cosas cuando algo le molesta o preocupa</p>	<p>¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lanzas cosas?</p> <p style="text-align: center;">    </p> <p style="text-align: center;"> NO LO HAGO POCAS VECES MUCHAS VECES </p>
<p>Mostrar imagen 2. Este niño siente miedo cuando algo le preocupa o molesta</p>	<p>¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sientes miedo?</p> <p style="text-align: center;">    </p> <p style="text-align: center;"> NO LO HAGO POCAS VECES MUCHAS VECES </p>
<p>Mostrar imagen 3. Este niño sale corriendo cuando algo le molesta o preocupa</p>	<p>¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú sales corriendo?</p> <p style="text-align: center;">    </p> <p style="text-align: center;"> NO LO HAGO POCAS VECES MUCHAS VECES </p>
<p>Mostrar imagen 4. Este niño llora cuando algo le molesta o preocupa</p>	<p>¿Cuándo algo te molesta o preocupa, tú lloras?</p> <p style="text-align: center;">    </p> <p style="text-align: center;"> NO LO HAGO POCAS VECES MUCHAS VECES </p>

APÉNDICE E. HOJA DE CALIFICACIÓN AFRONTAMIENTO EN PREESCOLARES

PERCENTIL		Factores				PERCENTIL
	Afrontamiento total	F1	F2	F3	F4	
100	51	-	15	-	-	100
95	46	12	13	15	-	95
90	44	-	12	-	9	90
85	41	11	-	14	-	85
80	40	-	11	-	-	80
75	37	10	10	13	8	75
70	36	-	9	-	-	70
65	35	-	8	12	-	65
60	33	9	-	-	-	60
55	32	-	-	-	7	55
50	31	8	-	11	-	50
45	30	-	7	-	-	45
40	29	7	-	10	6	40
35	28	-	6	-	-	35
30	27	6	-	9	-	30
25	26	-	-	-	5	25
20	26	5	-	8	-	20
15	24	-	-	-	-	15
10	23	-	-	7	4	10
5	20	4	5	5	3	5

APÉNDICE F. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA PARA PREESCOLARES

SUSTENTO TEORÍCO: Se retomó la teoría del afrontamiento, teoría cognoscitiva del aprendizaje social y aprendizaje socioemocional, así también el modelo de solución de conflictos, ya que éstas son las que se han utilizado en los programas con evidencia empírica y con prueba de efectividad; otro tema importante por introducir en dicha intervención es la violencia, ya que en el contexto de México, es un tema que produce estrés tanto en preescolares como en adultos, según los resultados obtenidos del presente estudio.

OBJETIVO GENERAL: Promover estrategias de afrontamiento productivas o funcionales en los preescolares, con la finalidad de reducir el estrés cotidiano al que se ven inmersos.

TEMARIO

Tema y número de sesión	Objetivo
Sesión de Evaluación	Evaluar el estrés cotidiano y afrontamiento en los preescolares
Sesión 1: Presentación al grupo	Presentarse frente a los integrantes del grupo y conocer a cada uno de ellos, favoreciendo la cohesión del grupo.
Sesión 2: Identificación de las emociones	Que los niños logren reconocer la tristeza, alegría y enojo en sí mismos y en los otros. Ayudar a los niños a identificar qué pueden hacer para sentirse mejor
Sesión 3: Comprensión de las emociones	Reconocer y comprender sus emociones en sí mismos y en los otros, colocarse en la perspectiva de los otros.
Sesión 4: Identificar el estrés cotidiano	Que los niños reconozcan cuáles son sus estresores cotidianos, así como sus emociones, pensamientos y acciones ante estos
Sesión 5: Malos y buenos tratos	Que los niños reconozcan los buenos y malos tratos, así como sus emociones en torno a estos, que identifiquen la importancia de los buenos tratos, la amistad y cómo pueden promoverlos.
Sesión 6: Comunicarme con mi familia y amigos	Describir las diferencias entre oír y escuchar, identificar cómo es un buen escucha e identificar la importancia de comunicarnos de forma apropiada con los otros
Sesión 7: Solución de problemas	Aprender y practicar los seis pasos del método solución de problemas
Sesión 8: Afrontamiento	Que los niños conozcan qué es el afrontamiento y las diferentes formas de afrontar
Sesión 9: Afrontando con mis padres	Que los padres y sus hijos establezcan situaciones difíciles cotidianas en la familia, así como la forma de afrontarlas positivamente.

Sesión 10: Comunicación padres e hijos	Que los padres e hijos sean conscientes de los resultados al tener una comunicación efectiva
Sesión 11: <u>Solución de conflictos en la familia, reconstruyendo la relación</u>	Que los padres y niños logren solucionar los conflictos en conjunto
Sesión 12: Cierre	Realizar un resumen y recordatorio de lo visto en el grupo
Sesión de Post Evaluación	Evaluar el estrés cotidiano y afrontamiento de los preescolares que participaron en el estudio

Para mayor información sobre las escalas y propuesta de intervención enviar correo teremonjaras87@gmail.com