

Desarrollo y validación de una escala de estrés cotidiano en preescolares

Development and validation of a scale daily stress in preschoolers

María Teresa Monjarás Rodríguez
Facultad de Psicología, UNAM

Emilia Lucio Gómez Maqueo
Facultad de Psicología, UNAM

El objetivo del presente estudio fue desarrollar la escala estrés cotidiano en preescolares y evaluar sus propiedades psicométricas. Se llevaron a cabo tres fases: un estudio exploratorio para identificar las principales áreas de estrés cotidiano, entrevistando a 32 niños de cuatro y cinco años de edad; en la segunda fase se desarrolló la escala de estrés cotidiano y se piloteó en 30 niños de cuatro y cinco años de edad, la validez de contenido se realizó empleando el método por jueces, por medio del cual se obtuvieron índices Kappa satisfactorios. En la tercera fase se analizó la validez de constructo y confiabilidad de la escala con 167 preescolares; se realizó el análisis de frecuencias, análisis de reactivos, análisis factorial de componentes principales y análisis de confiabilidad; resultaron seis factores: estrés en la relación con padres, en la relación con los hermanos, estrés ambiental, estrés escolar, estrés por fantasías y estrés por castigos, que explicaron el 57.89% de la varianza y $KMO=847$. El alfa de Cronbach global fue de .848 con los 19 reactivos que se agruparon en el análisis factorial. Las alfas de Cronbach por factor oscilan entre .56 y .63. La escala resultó válida y confiable, por lo que su uso puede contribuir tanto a la investigación como a la práctica clínica.

Palabras clave: estrés cotidiano, preescolares, desarrollo, evaluación

The aim of the present study was to develop the scale of daily stress in preschoolers and assess the psychometric properties. Three stages were carried out: an exploratory study to identify the principal areas of daily stress, 32 preschoolers of four and five years old were interviewed for this, in the second stage the scale was developed and tested with 30 preschoolers of four and five years old; content validity was assessed through independent judge ratings, which yielded satisfactory Kappa's indexes. In the third stage the construct validity and reliability of the scale was assessed with 167 preschoolers; frequency analysis, item analysis, factorial analysis of main components and reliability analysis were made for the scale. Six factors were obtained: stress in the relationship with parents, relationship with siblings, environmental stress, school stress, fantasies stress and stress by punishment, that together explained 57.89% of the variance and $KMO = 847$. The global Cronbach alpha was .848 with the 19 items that were grouped in the factorial analysis. The Cronbach alphas of each factor range between .56 and .63. The scale is valid and reliable, so its use can contribute to both research and clinical practice.

Keywords: daily stress, preschoolers, development, assesment

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. Los datos de la Encuesta Intercensal (2015) 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), lo cual implica el reto para el estado y la sociedad mexicana de garantizar oportunidades para su desarrollo; una de las áreas a considerar para su pleno desarrollo es la salud mental.

Benjet (2009) reportó que en los niños, los trastornos más frecuentes son los de ansiedad y problemas 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 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.

Anteriormente se consideraba que los niños no sufrían de estrés y que éste era un problema exclusivo de los adultos, se pensaba que en los niños aún no se habían desarrollado una serie de habilidades principalmente de tipo cognitivo para experimentar estrés; además de que se consideraba la infancia 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), específicamente en preescolares.

Antes de abordar el tema es importante definir el 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 Bernard 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. 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. Actualmente se sigue hablando de estrés como estímulo y como respuesta, Lifa Yu, 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.

Lazarus y Folkman (1986) refieren que el estrés se caracteriza, precisamente, por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del individuo 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 individuo realiza de ambos aspectos. 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).

Trianes (2002) menciona que existen cuatro factores que 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. En el presente trabajo retomamos el estrés como estímulo, específicamente el estrés cotidiano.

Kanner, Coyne, Shaefer y Lazarus (1981), definen el estrés 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.

Es importante estudiar el estrés cotidiano específicamente en la etapa preescolar partiendo de que el grado de amenaza poseído por experiencias particulares pueden variar a lo largo del desarrollo, 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, al ser una población vulnerable y en desarrollo; identificar los estresores en los preescolares permitirá establecer planes de prevención a futuro, además de contribuir al estudio del desarrollo preescolar.

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 escolares son la familia, la escuela y social (Verduzco, Lucio & Durán 2004),

A continuación se presentan los principales estresores que se han reportado en los preescolares y su la evaluación del estrés cotidiano, al respecto Grant et al. (2004) 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).

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.

Cummings y Korus (2009) en E.U.A. estudiaron a niños desde el nacimiento hasta primera infancia y encontraron como principales estresores los fisiológicos tales como 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 y Deans (2011) en Australia trabajaron con niños de cuatro y cinco años, encontrando como principales estresores: separación de uno de los padres, conflictos con amigos, no querer algo, relación con el maestro, que lo molesten, miedos en la noche, tomar una decisión.

Richaud e Iglesias (2013) en Argentina con niños de cuatro a seis años encontraron como principales estresores accidentes o enfermedades, miedo a la oscuridad, películas, ruidos, fantasmas sanción por parte de los padres o maestros, conflictos con compañeros. La forma en cómo evaluaron a los preescolares fue a través de una cédula de observación sistemática con 40 horas de observación natural de situaciones escolares cotidianas, partiendo de las observaciones seleccionaron los estresores con mayor frecuencia y se construyeron imágenes representativas de estas con dibujos a color, se mostraba cada tarjeta al preescolar y se le preguntaba ¿Qué le pasó a este niño?, esto que le pasa a este nene ¿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. Los autores ratifican la conveniencia del apoyo gráfico en las pruebas de evaluación infantil.

Frydenberg (2017) quién ha trabajado en Australia refiere que los principales estresores en niños de cuatro a seis años de edad son: sentimientos de incertidumbre ante nuevas situaciones, miedo a ser abandonado por un adulto significativo, tristeza por no tener amigos, miedo a orinarse, miedo a ser reprimidos o castigados por padres o maestros. Lo anterior lo concluye de

estudios donde se utiliza la entrevista abierta a los preescolares y observación del juego.

Aunque se ha estudiado el estrés cotidiano en preescolares, aún existe un gran hueco por descubrir, por ejemplo profundizar cuáles son sus principales áreas de estrés en los niños preescolares, considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentran y conocer si es posible que los mismos niños reporten sus estresores cotidianos, más allá de la observación o reporte de los padres, ya que se podría tener su propia perspectiva, además de enriquecer la información obtenida por la observación o reporte de padres y maestros.

Con respecto a la evaluación del estrés en niños, Godoy, Carter y Clark (2008) 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 como la mencionada por Richaud e Iglesias (2013), es necesario realizar una escala de estrés cotidiano para preescolares validada en México ya que el contexto social y cultural es diferente al de otros países.

Se considera importante utilizar una escala 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 & 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.

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, sentimientos de eficacia, además de recursos personales y sociales; por lo que contar con una escala de estrés cotidiano en preescolares nos permitiría evaluar

su percepción del estrés (evaluación individual) como primer paso en un modelo para poder prevenir problemas en el ámbito de la psicopatología infantil, una vez que se pueda tener identificado el estrés cotidiano en el preescolar se puede estudiar las respuestas que tienen los niños ante estos, sus sentimientos de eficacia y sus recursos personales y sociales. Considerando lo anterior es importante la creación y validación de la escala de estrés cotidiano para preescolares mexicanos.

El objetivo principal de estudio fue desarrollar la escala de estrés cotidiano en preescolares y evaluar sus propiedades psicométricas a través de tres fases: a) exploratoria, b) construcción de la escala, piloto, c) validez de constructo y confiabilidad

MÉTODO

Participantes

Fase 1 Exploratoria: En la primera fase participaron 32 niños de cuatro y cinco años de edad, 17 (53.1%) de escuela privada (zona oriente) y 15 (46.8%) de escuela pública (zona sur); 18 de 5 años de edad (56.3%) y 14 de 4 años de edad (43.8%). De los 32, 16 fueron niñas (50%).

Fase 2 Construcción, piloto de la escala y validez de contenido: La segunda fase se llevó a cabo con 30 niños de cuatro y cinco años de edad de una escuela pública en la Delegación Coyoacán. 18 de 4 años (60%) y 12 de 5 años de edad (40%). 13 fueron niñas (43.3%). La validez de contenido se realizó a través del método por jueces con 10 expertos, con grado de maestría en psicoterapia infantil.

Fase 3 Validez de constructo y confiabilidad: Para la tercera fase se trabajó con 167 niños de dos escuelas públicas de tiempo completo, asignadas por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. De los 167, 81 fueron 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, los niños de 3 años 9 meses a 3 años 11

meses representaron el 5.4%, los niños de 4 años 0 meses a 4 años 11 meses representaron el 52.7% 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.

Instrumento

A partir de los resultados de la primera y segunda fase se obtuvo la escala con imágenes de estrés cotidiano para preescolares, es importante señalar que cada reactivo de la escala constó de una imagen de los diferentes estresores cotidianos que reportaron los niños en la primera fase. En la figura 1 se puede observar un ejemplo

La escala contó con un total de 23 reactivos (dibujos a color) en la segunda fase y 24 en la tercera fase.

Procedimiento

En la primera fase se realizó un estudio exploratorio con la finalidad de identificar los estresores cotidianos. Se entrevistó a 32 niños de cuatro y cinco años de edad, utilizando una entrevista semi estructurada, de forma individual y con una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Participaron en el estudio únicamente los preescolares que contaron con el consentimiento informado de los padres. Se registraron sus respuestas y se categorizaron en las áreas reportadas por Verduzco, Lucio y Durán (2004), se obtuvieron además las frecuencias de las respuestas.

En la segunda fase se elaboraron los reactivos de la escala de estrés cotidiano partiendo de las respuestas con mayor frecuencia reportadas por los preescolares en la primera fase, así también se consideró la literatura. Se obtuvieron 23 reactivos, posteriormente se diseñaron las imágenes de cada reactivo con el apoyo de una diseñadora gráfica y psicoterapeuta infantil, las imágenes constaban de dibujos a color, cada imagen fue presentada en una hoja tamaño carta. Se consideró la pertinencia de pilotar dichas imágenes aplicando la escala a 30 niños con un tiempo estimado de 10-20 minutos. Se tomaron notas durante la aplicación, con la finalidad de observar la funcionalidad y comprensión de los reactivos (imágenes); también se pidió a 10 expertos en psicoterapia infantil evaluar la coherencia entre cada reactivo y la imagen de éste. Se distribuyó la escala a 10 expertos para que revisaran la pertinencia de los reactivos y su ubicación en posibles dimensiones; el número de evaluadores se consideraron bajo el criterio que maneja Martínez (1995), mínimo cinco expertos.

En la tercera fase, considerando las observaciones de los niños y expertos en psicoterapia infantil se realizaron cambios a la escala, en cuanto al diseño de algunas imágenes y redacción de reactivos. La versión final de la escala constó de 24 reactivos (tarjetas con imágenes), se agregó un reactivo por sugerencia de los expertos. Posteriormente se obtuvo el permiso de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para tener acceso a los preescolares; la coordinación asignó dos escuelas al azar del

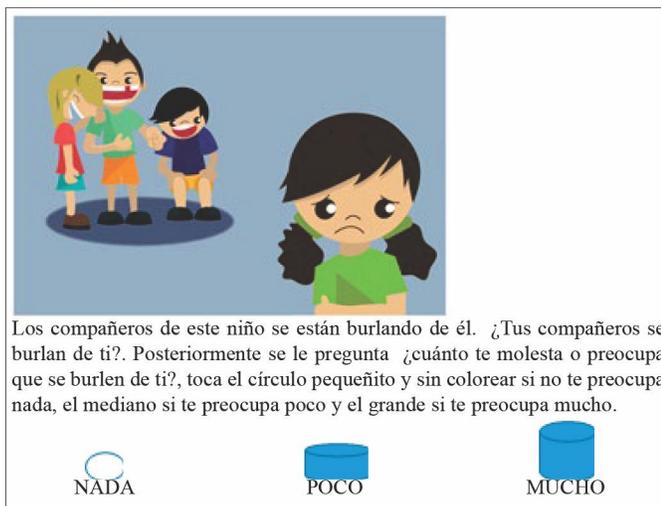


Figura 1. Ejemplo de reactivo de la escala de estrés cotidiano. Mira esta imagen (se le muestra la imagen)

Distrito Federal para realizar las aplicaciones. Se acudió a las escuelas asignadas donde los directivos y profesores colaboraron para entregar los consentimientos informados a los tutores de los preescolares, únicamente se trabajó con los preescolares que entregaron el consentimiento informado.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido a través del método de expertos. Se evaluó el grado de acuerdo entre jueces a través del índice Kappa de Cohen, con respecto a la pertinencia de los reactivos para determinar la validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008).

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

- 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)

En cuanto al análisis factorial exploratorio los estadísticos sugieren contar con al menos cinco personas por cada elemento o reactivo para el análisis factorial exploratorio (Floyd & Widaman, 1995; Streiner, 1994, Worthington & Whittaker, 2006), criterio que se cumple al ser 24 reactivos.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados en la siguiente secuencia: análisis de contenido, análisis estadístico de los ítems, análisis factorial exploratorio y análisis de confiabilidad. Los resultados y tablas se muestran conforme algunos estudios instrumentales recientemente publicados (Barcelata & Rodríguez, 2016; Hernández, Calleja, Vera, Fuentes, & Maza, 2015; Romero, Lucio & Durán 2016; Toledano-Toledano et al., 2017)

Tabla 1.
Porcentaje de respuestas para cada opción.

Reactivos	Opciones			
	1	2	3	Total
r1 ¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	20.4	37.1	42.5	100
r2 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	32.3	39.5	28.1	100
r3 ¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	36.5	30.5	32.9	100
r4 ¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	31.1	24.0	44.9	100
r5 ¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	27.5	37.1	35.3	100
r6 ¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?	26.3	26.9	46.7	100
r7 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?	49.1	28.7	22.3	100
r8 ¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	36.5	31.1	32.3	100
r9 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	29.3	30.5	40.1	100
r10 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	24.6	30.5	44.9	100
r11 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	26.9	34.7	38.3	100
r12 ¿Cuánto te molesta o preocupa que hagan ruido tus compañeros?	18.0	24.6	57.5	100
r13 ¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	35.9	26.9	37.1	100
r14 ¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	34.1	22.8	43.1	100
r15 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	30.5	21.6	47.9	100
r16 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?	34.1	28.1	37.7	100
r17 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te vayan a robar?	31.7	21.6	46.7	100
r18 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?	38.3	31.7	29.9	100
r19 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	25.1	29.3	45.5	100
r20 ¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	31.1	27.5	41.3	100
r21 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	50.3	21.6	28.1	100
r22 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te obliguen a recoger tus juguetes?	37.7	28.1	34.1	100
r23 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te dejen mucha tarea?	35.9	29.9	34.1	100
r24 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás no jueguen contigo?	40.1	22.8	37.1	100

Nota: N=167

Ánalysis de contenido

En los resultados de la validación por el método de juicio de expertos, se obtuvo que 80% de los jueces tuvo acuerdo del 100% con respecto a que los 19 ítems eran pertinentes y pertenecían a la dimensión correspondiente. El otro 20% de los jueces tuvo un acuerdo de 82%, el principal desacuerdo en los reactivos que conformaron el área escolar y social ambiental.

Ánalysis estadístico de los reactivos

Ánalysis de frecuencias.

En la tabla 1 se observan los porcentajes obtenidos en las tres opciones de respuesta, 1 = nada, 2 = poco y 3 = mucho para cada uno de los reactivos, con el fin de indagar sobre la normalidad de los reactivos. Se observa que las respuestas a los reactivos se distribuyen de manera uniforme.

Discriminación de reactivos.

Con el propósito de corroborar que los reactivos discriminaban entre los sujetos que obtuvieron calificaciones totales

altas y los de bajas, se identificó 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). 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 aquéllos que discriminaron al realizar la prueba t. Se observó que todos los reactivos discriminaron por lo que se incluyeron en el factorial (ver Tabla 2).

Correlación reactivo calificación total

Posteriormente se llevó a cabo 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 de la escala. Todos los reactivos tuvieron correlaciones significativas $p=.001$ mayores a .30, ver tabla 3, por lo que se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio.

Tabla 2.

Ánalysis de la discriminación de reactivos entre grupos extremos de la escala de estrés cotidiano.

Reactivos	Medios		
	Grupo Bajo	Grupo Alto	t
¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	-.856	-.239	-3.531**
¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	-1.067	-.456	-4.967***
¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	-1.451	-.937	-9.218***
¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	-1.326	-.695	-6.362***
¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	-1.118	-.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	-.716	-6.891***
¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	-1.278	-.640	-5.972***
¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	-1.510	-.973	-9.180***
¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	-1.244	-.654	-6.428***
¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	-1.214	-.643	-6.456***
¿Cuánto te molesta o preocupa que hagan ruido tus compañeros?	-1.374	-.782	-7.307***
¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	-1.345	-.743	-6.889***
¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	-1.437	-.862	-7.948***
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	-1.510	-.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	-.746	-7.455***
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	-1.480	-.976	-9.703***
¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	-1.423	-.808	-7.201***
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	-1.348	-.768	-7.258***
¿Cuánto te molesta o preocupa que te obliguen a recoger tus juguetes?	-1.297	-.656	-6.050***
¿Cuánto te molesta o preocupa que te dejen mucha tarea?	-1.345	-.743	-6.889***
¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás no jueguen contigo?	-1.513	-.943	-8.572***

Nota: *** $p=.000$ ** $p=.001$

Tabla 3.
Correlación de cada reactivo con la calificación total.

Reactivos	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 tus 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 tus 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**

Nota: $p=.001$

Tabla 4.
Factorial Componentes Principales Instrumento Estrés cotidiano

Reactivos	Estadísticos			Carga factorial				
	M	DS	ERP	ERH	EA	EE	EF	EC
r15 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se peleen?	2.17	.871	.782					
r11 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te regañen tus papás?	2.11	.802	.651					
r19 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus papás se enfermen?	2.20	.818	.555					
r18 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos no te presten sus cosas?	1.92	.824		.790				
r21 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos peleen contigo?	1.78	.860		.702				
r7 ¿Cuánto te molesta o preocupa que tus hermanos te peguen?	1.73	.802		.598				
r20 ¿Cuánto te molesta o preocupa la oscuridad?	2.10	.848			.791			
r8 ¿Cuánto te molesta o preocupa el ruido de las ambulancias o camiones?	1.96	.831			.665			
r14 ¿Cuánto te molesta o preocupa los terremotos?	2.09	.877			.474			
r1 ¿Cuánto te molesta que tus compañeros no quieran ser tus amigos?	2.22	.764				.445		
r16 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros?	2.04	.849				.433		
r9 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus compañeros?	2.11	.829				.433		
r3 ¿Cuánto te molesta o preocupa que se burlen de ti?	1.96	.835				.675		
r4 ¿Cuánto te molesta o preocupa ver monstruos o fantasmas?	2.14	.864					.705	
r13 ¿Cuánto te molesta o preocupa las sombras?	2.01	.857					.565	
r6 ¿Cuánto te molesta o preocupa soñar feo?	2.20	.833					.409	
r5 ¿Cuánto te molesta o preocupa estar solo?	2.08	.791						.817
r10 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te peguen tus papás?	2.20	.811						.421
r2 ¿Cuánto te molesta o preocupa que te castiguen las maestras?	1.96	.779						.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%

Nota: $N=167$ $M=$ media, $DE=$ desviación estándar. Factores: ERP=Estrés en la relación con los padres, ERH=Estrés en la relación con los hermanos, EA=Estrés ambiental, EE=Estrés escolar, EF=Estrés asociado a fantasmas, EC=Estrés por castigos.

Ánisis factorial

Los reactivos 12, 17, 22, 23, 24, fueron eliminados del primer análisis. El reactivo 17 se eliminó debido a que poseía una carga factorial $< .40$; los reactivos 12, 22, 23 y 24 se eliminaron debido a que se agruparon en un factor teórico diferente al propuesto. Además los reactivos 22, 23 y 24 presentaron una curtosis mayor a $+1.5$.

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax, la escala final quedó conformada por 19 reactivos que se agruparon en seis factores: estrés en la relación con los padres, en la relación con los hermanos, ambiental, escolar, fantasmas y castigos, en conjunto explicaron el 57.89% de la varianza y $KMO=847$, ver Tabla 4. El alfa total de la escala fue de .848.

Confiabilidad

Los factores y los coeficientes de consistencia interna, así como el número de reactivos se presentan en la tabla 5. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .58 y .61, considerados 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 moderada entre la mayoría de los factores (Nunnally & Bernstein, 1994) (ver tabla 6).

Tabla 5.
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 6.
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

Nota: $p=.01$

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue desarrollar y evaluar las propiedades psicométricas de la escala con imágenes de estrés cotidiano para preescolares con la finalidad de contar con una escala válida y confiable que permita identificar la percepción de estrés cotidiano en niños de esta edad. Lo anterior permitiría establecer programas de intervención en preescolares para prevenir psicopatología y problemas de conducta que se han asociado al estrés (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.

Frydenberg y Deans (2011) refieren que se debe 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 escrito, sí pueden verbalizar sus emociones con entrevistas abiertas o a través de entrevistas que involucren historias o escalas con dibujos, recurso que se utilizó para la elaboración de la presente escala.

Las imágenes de la escala, dibujos con colores, fueron elaborados por un diseñador gráfico y maestra en psicoterapia infantil, partiendo de las propias respuestas dadas por los preescolares en la fase exploratoria y lo reportado por la literatura. Posteriormente fueron mostradas a 10 expertos en psicoterapia infantil, quienes evaluaron la pertinencia entre las imágenes y los reactivos, la escala con imágenes favoreció la comprensión

de los reactivos, e incluso facilitó la comunicación con los niños de cierta problemática, pues, aunque presenta opciones de respuesta cerradas, en muchas ocasiones los niños hablaban de sus problemáticas de forma abierta, por lo que se corrobora que para el trabajo con preescolares es primordial el uso de recursos acordes a su etapa de desarrollo, tales como imágenes. (Frydenberg 2017; Richaud & Iglesias, 2013).

Al analizar las frecuencias de los estresores cotidianos en preescolares, se observa que los resultados obtenidos en México coinciden con algunos de los resultados obtenidos en 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 algunos de los estresores encontrados en preescolares (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. 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 y que perciben los preescolares.

La escala resultó válida y confiable; en cuanto a la validez de contenido se obtuvo que el 80% de los jueces expertos acordaron que los reactivos pertenecían a la dimensión señalada. Con respecto a la validez de constructo evaluada a través del análisis factorial exploratorio, se obtuvieron seis factores: estrés en la relación con los padres, en la relación con los hermanos, ambiental, escolar, fantasías y castigos, que en conjunto explicaron el 57.89% de la varianza y $KMO=847$. El alfa total de la escala fue de .848. El estrés en la relación con los padres es el primer factor y el que explica mayor porcentaje de la varianza, seguido del factor estrés en la relación con los hermanos, por lo que una de las áreas importantes a incidir en la prevención de estrés cotidiano en preescolares es la familia (relación con padres y hermanos).

En cuanto a su consistencia interna los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .58 y .61, con respecto a dichos valores 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).

La escala resulta relevante debido a que se pudo tener la aproximación de qué situaciones estresantes cotidianas aquejan a preescolares mexicanos, lo anterior sirve tanto para la investigación como para la práctica clínica

Es importante considerar que 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 de situaciones cotidianas estresantes puede conducir a la reflexión y al cambio. El ampliar y reforzar las estrategias de afrontamiento de los niños puede fortalecer sus recursos y permitir que sean más resistentes a situaciones de mucho estrés.

Una de las limitantes de este estudio es que la versión final se aplicó en la zona sur de la Ciudad de México por lo que se debería incluir preescolares de diferentes zonas para poder generalizar su aplicación, así como evaluar la pertinencia para ampliar la edad a preescolares de menores de 3 años 11 meses, así como considerar a los de 6 años, sería importante contrastar las respuestas de los niños con la de los padres. Se sugiere para futuras investigaciones ampliar la muestra, principalmente incluir más regiones geográficas y realizar un análisis factorial confirmatorio.

Referencias

- Arnold, L. E. (1990). *Childhood Stress*. United States of America: John Wiley & Sons, INC.
- Barcelata, E. B., & Rodríguez, A. R. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Recursos Potenciales para la Resiliencia para Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 6(2), 75-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283048876004>.
- Benjet, C. (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En: J. J. Rodríguez, R. Kohn & G. S. Aguilar (Eds.), *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 234). Washington, EUA: Organización Panamericana de la Salud.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W.W. Norton
- 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>
- 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. doi: 10.1037/0022-006X.55.4.534
- CONAPO, (2014). *En México, los niños de 0 a 14 años representan el 28% de la población total*. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2080/1/images/Dia_Del_Nino_2014.pdf
- 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
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.286
- Frydenberg, E., & Deans, J. (2011). Coping competencies in the early years: Identifying the strategies that preschoolers use. En P. Buchwald, K. A. Moore, & T. Ringeisen (Eds.), *Stress and anxiety: Application to education and health* (pp. 17-26). Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Frydenberg, E. (2017). *Coping and the challenge of resilience*. Australia: Palgrave Macmillan
- Garnezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. United States of America: McGraw Hill
- Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (1), 3-27. doi: 10.1111/1469-7610.00301
- Godoy, L., Carter, S., & Clark, R. (2009). Social-emotional development assessment. En B. Benson & H. Marshall (Eds.), *Academic social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 437-445). San Diego, EUA: Academic Press.
- Gómez, C. I., Díaz, G. M., & Ruiz, M.J. (2001). *Enfermería de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: McGraw-Hill
- 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
- 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
- Hernández, P. R., Calleja, B. N., Vera, H. E., Fuentes, A. B., & Maza, M. A. (2016). Exposición a la violencia en adultos mexicanos: análisis psicométrico de un instrumento corto. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. 5(2), 37-48
- 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
- Jurin, T. (2011). Sources of daily stress and its physical and psychological manifestation in primary school children. En: P. Buchwald, K. A. Moore & T. Ringeisen, (Eds.), *Stress and anxiety: Application to education and health* (pp.27-36). Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Shaefer, C., & 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. doi: 10.1007/BF00844845

- Kerlinger, F. N., & Lee, H.B. (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- 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
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Miller, T. W. (1998). *Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents*. Madison, CT: International University Press
- Nunnally, J. (1967), *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). New York: McGraw Hill.
- Richaud M. C., & Iglesias, M. F., (2013). Evaluación de afrontamiento en niños pequeños. *Subjetividad y procesos cognitivos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 17 (1), 257-273.
- Romero, G. E., Lucio, G. M. E., & Durán, P. C. (2016). Cuestionario de problemas internalizados y externalizados para niños con base en la clasificación dimensional. *Psicología Iberoamericana*, 24 (2), 8-16.
- 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
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mc Graw Hill.
- Shonkoff, P. J., & Garner, G. A. (2011). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 25, 232- 246. doi: 10.1542/peds.2011-2663
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140.
- Sturgess, 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
- Toledano-Toledano, F., Moral de la Rubia, J., McCubbin, L. D., Liebenberg, L., Vera Jiménez, J. A., Rivera-Rivera, L., & Hart, A. (2017). Validity and reliability of the Mexican resilience measurement scale in families of children with chronic conditions. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15, 242. <http://doi.org/10.1186/s12955-017-0817-3>
- Trianes, T. V., Blanca, M. J., Fernández, B. F., Escobar, E. M., Maldonado, M. E., & Muñoz, S. A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*. 21(4), 598-603.
- UNICEF, (2009). Los primeros años. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm.
- Verduzco, I. A., Lucio, G. M. E., & 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.
- Whaley, L. F., & Wong, D. L. (2000). *Enfermería Pediátrica*. Madrid: Mosby doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127
- 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