



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA NIÑOS
EN ALUMNOS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE TRUJILLO**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA:

Br. FÁTIMA DIANA ELIZABETH, MORÁN TÁVARA

ASESORES:

DRA. KARLA ADRIANA AZABACHE ALVARADO

DRA. SANDRA SOFÍA IZQUIERDO MARÍN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

PSICOMETRÍA

TRUJILLO-PERÚ

2018

PÁGINA DEL JURADO

Dra. Azabache Alvarado, Karla Adriana
Presidente de jurado

Mg. Izquierdo Marín, Sandra Sofía
Secretario de jurado

Mg. Tomas Caycho Rodríguez
Tercer miembro de jurado

DEDICATORIA

A mi padre, que desde el cielo, cuida y guía cada uno de los pasos que he venido dando desde su partida y además enseñarme que puedo enfrentarme a ciertas adversidades que se presentan en mi vida.

A mi madre, quien ha hecho posible que mis estudios universitarios se realicen; y además brindarme todo su apoyo, cariño y comprensión a lo largo de todos estos años.

A mis hermanos y a mi mejor amiga, quienes me enseñan día a día lo bueno que es tener en quien apoyarse, brindarme su amor incondicional y estar conmigo en cada momento que lo necesite.

La autora.

AGRADECIMIENTOS

A los directivos de las instituciones educativas en las que se realizó la investigación, por facilitarme el ingreso a las aulas, así mismo a los alumnos quienes fueron los que resolvieron el cuestionario.

A mis familiares, amigos y enamorado, quienes soportaron todo el estrés que se me generaba antes, durante y después, por darme tranquilidad y seguridad durante este proceso.

A mis asesoras, ya que gracias a ellas el desarrollo de esta investigación se pudo realizar de la mejor manera, por exigirme en todo momento y brindarme sus conocimientos para salir adelante y realizar una adecuada investigación.

La autora.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo Fátima Diana Elizabeth Morán Távara con DNI. N° 72957268, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 17 de Febrero del 2018

Br. Fátima Diana Elizabeth Morán Távara

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo presento ante ustedes la tesis titulada: Evidencias de validez de la Escala de Afrontamiento para niños en alumnos del nivel primario del distrito de Trujillo, la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el título profesional de Licenciando en Psicología.

Trujillo, 17 de Febrero del 2018

ÍNDICE

PÁGINA DEL JURADO	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	vi
PRESENTACIÓN.....	vii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Realidad Problemática	12
1.2 Trabajos previos.....	14
1.3 Teorías relacionadas al tema	14
1.4 Formulación del problema.....	23
1.5 Justificación del estudio	23
1.6 Objetivos	23
II. METODO	24
2.1 Diseño de Investigación	24
2.2 Variables, operacionalización	25
2.3 Población y muestra.....	26
2.4. Criterios de selección:.....	26
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	27
2.6. Método de análisis de datos.....	28
2.7. Aspectos éticos	29
III. RESULTADOS	31
IV. DISCUSIÓN.....	36
V. CONCLUSIONES	39
VI. RECOMENDACIONES	40
VII. REFERENCIAS.....	41
VIII. ANEXOS	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01:	Matrices de cargas factoriales estandarizadas de las estructuras de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños.....	33
Tabla 02:	Índices de ajuste de los modelos de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para niños	34
Tabla 03:	Índices de consistencia interna Omega de McDonald (1999)	35

RESUMEN

La presente investigación psicométrica tuvo como objetivo determinar las evidencias de validez de la Escala de Afrontamiento para niños (EAN) en alumnos pertenecientes a instituciones educativas estatales del distrito de Trujillo. La muestra estuvo conformada por 445 alumnos de ambos sexos, con edades entre los 9 y 12 años de edad. Dicha prueba fue creada y validada en el año 2012 en la ciudad de España. Se realizó un análisis factorial confirmatorio, corroborando el modelo teórico de dos factores de segundo orden relacionados y con nueve subfactores de primer orden, encontrándose índices de ajuste adecuados ($\chi^2/g.l.= 1.88$; RMSEA= .045; CFI= .93; TLI= .90; PCFI= .80; PNFI= .70). Por último, se determinó la confiabilidad por consistencia interna a través del Coeficiente Omega de McDonald encontrándose valores que oscilan entre .65 y .81 para este modelo.

Palabras claves: Evidencias de validez, afrontamiento, Escala de Afrontamiento para niños.

ABSTRACT

The present psychometric investigation had as objective to determine the validity evidences of The Coping Scale for Children (CSC) in students belonging to public educational institutions in the district of Trujillo. The sample was composed of 445 students of both sexes aged between 9 and 12 years old. This test was created and validated in 2012 in the city of Spain. A confirmatory factorial analysis was carried out, corroborating the theoretical model of two related second order factors and with nine sub factors of first order, finding suitable indexes of adjustment ($\chi^2/df = 1.88$; RMSEA = 0.45; CFI = .93; TLI = .90; PCFI = .80, PNFI = .70). Finally, it was determined the reliability by internal consistency through the omega coefficient of McDonald finding values ranging between 65 and 81 for this model.

Keywords: Evidence of validity, coping, coping scale for children.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad Problemática

El afrontamiento es una palabra bastante manejada por psicólogos. Su estudio es de sumo interés, al considerarse que poseer ciertas habilidades de afrontamiento ha de garantizar una vida saludable desde la edad temprana. Al mencionar dicho tema, rápidamente se relaciona con el tema del Estrés, ya que cabe resaltar que el afrontamiento vendría a ser parte de una respuesta oportuna y que logrará regular los efectos sobre los estresores que se consideran cotidianos.

De esta manera, el afrontamiento del estrés infantil es considerado como un conjunto de demandas y contrariedades en la vida cotidiana y que, al transcurrir de los años, traerá consecuencias negativas al desarrollo emocional de los alumnos (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado, 2012).

Algunos de los llamados estresores cotidianos que se llegan a dar durante la etapa de la niñez se concentran en tres aspectos: Escuela y compañeros (e.j., obtener bajas y malas notas, burlas que se den por parte de algunos compañeros), familiar (e.j., discusiones con los hermanos, peleas entre los padres) y salud (e.j., problemas de salud) (Trianes, et al. 2012).

En lo que respecta a definición, Lazarus (1966, citado por Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escolar & Fernández-Baena, 2012) menciona que el afrontamiento corresponde al proceso que se empieza a activar cuando se distingue algún tipo de amenaza y su intención sería ajustar el conflicto presente y suprimir la amenaza. Tiempo después Lazarus, en unión con Folkman (1984, citado por Morales, et al. 2012), instauraron una relación entre el estrés y el afrontamiento considerando que este último vendría a representar una respuesta apropiada frente al estrés, definiéndolo así: “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.116).

Por otro lado, existen instrumentos publicados sobre afrontamiento infantil; no obstante, algunos tantos autores mencionan que algunos emplean ítems difusos y amplios y que podrían pertenecer a estrategias similares al mismo tiempo (García, 2010). Es así que, La Escala de Afrontamiento para niños (EAN) presenta categorías de estrategias excluyentes entre sí. Dicha escala es un autoinforme siendo preferido por los especialistas para su aplicación al considerar que el estrés cotidiano repercute en la vida emocional infantil, siendo esta una experiencia subjetiva. Es así que el WOC-R (Cuestionario de formas de Afrontamiento de acontecimientos estresantes) que fue adaptada en 1992 por Rodríguez-Marin, Terol, López-Roig y Pastor, para evaluar los diferentes modos de afrontamiento; es aplicable para la población general y consta de 67 ítems de respuesta tipo Likert con una consistencia interna de 0.61 – 0.79 y con un análisis factorial que distingue dos aspectos de la prueba. Por otro lado está el COPE que fue adaptada por Crespo y Cruzado en 1997, evalúa estrategias de afrontamiento ante el estrés, es aplicada en poblaciones generales, tiene 60 ítems con una consistencia interna de 0.45-0.92; en cuanto a la validez se sabe que esta prueba muestra relaciones con otras escalas de afrontamiento y medidas de personalidad.

Por las razones ya mencionadas con anterioridad, se ha optado por tomar el instrumento EAN para la adaptación en alumnos del nivel primario del distrito de Trujillo. El principal motivo para realizar una investigación con cierta población, nace a raíz de los insuficientes estudios realizados con dicho instrumento y en dicho contexto, además con ello se contribuirá a la adaptación, validación y confiabilidad del EAN, lo cual facilitará un mejor diagnóstico de la variable y la posibilidad de ampliar el estudio a otros contextos que lo requieran.

1.2 Trabajos previos

Morales-Rodríguez et al., (2012) realizaron una investigación sobre las propiedades psicométricas de la escala de afrontamiento para niños en España. Su objetivo fue la construcción y validación de una escala de afrontamiento en una población de 402 niños (190 niñas y 212 niños) con edades entre 9 y 12 años. En cuanto a los resultados, la validez se llevó a cabo calculando la correlación de los factores de primer y de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) con las puntuaciones del IECI (Inventario de Estrés cotidiano infantil), de la ACS (Escala de afrontamiento para adolescentes) y del BASC (Behavior Assessment System for Children) interpretándose las correlaciones como significativas superiores a 0.20. Por otro lado la confiabilidad se realizó a través del Alpha de Cronbach y dio como resultado 0.85.

1.3 Teorías relacionadas al tema

El estudio del Estrés Infantil

Introducción al Estrés:

El estrés es una palabra que se está utilizando por varios profesionales y por el público en general. Este término hace referencia a la respuesta que emite el ser humano ante eventos que requieran esfuerzo. Su etimología viene del latín “strictus” del verbo “stringere” que hace referencia a provocar tensión. Dicho término fue utilizado en un principio en el ámbito de las ingenierías y de la física con el fin de lograr estipular el nivel de aguante o deterioro de algunos materiales. Tiempo después, al finalizar los años treinta, el médico Senye (1936, citado por Morales, 2008) introduce el vocablo al ámbito humano, explicando así que es “una respuesta general e inespecífica del organismo ante un estresor o situación estresante” (p. 20). Y de cierta forma es que él es considerado como el “Padre del Estrés” ya que a raíz de su trabajo se da paso al desarrollo posterior del concepto.

Por otro lado, Trianes (1999) define cuatro factores que estarían implicados al concepto del estrés: 1) Presencia de un suceso no identificado, 2) Dicho suceso

altera el equilibrio psicológico y fisiológico del ser humano, 3) Este desequilibrio se hace notar frente a un serie de respuestas de tipo emocional, neurofisiológico y cognitivo, 4) Dichos cambios van a impedir que la persona se adapte adecuadamente. Entonces, para que exista una reacción de estrés, debe haber presencia de un suceso desencadenante.

De esta manera es que varios autores definen el estrés y muchos de estos conceptos tienen aspectos en común; es, por tal motivo, que Trianes (2002) propone tres categorías que hacen referencia al estrés:

A. Estrés como estímulo: Vienen a ser aquellas situaciones que llegan a perturbar la actividad normal del cuerpo y bienestar personal, dejando de lado la valoración que tiene la persona sobre la situación. Dichos eventos son llamados estresores y se llegan a presentar en los siguientes aspectos: Vital, son las situaciones extremas o traumáticas que causan cambios en las actividades diarias del ser humano y que conllevan a realizar algunos ajustes en su conducta (Sandin, 2003). Crónicos, son eventos negativos que se extienden a lo largo del tiempo, estando dentro de estas las situaciones de pobreza, las enfermedades crónicas o los maltratos continuos (Fernández, 2007). Cotidianos, son ciertos acontecimientos frustrantes o irritantes que se dan de manera más cotidiana, y que a su vez traen consecuencias importantes en el desarrollo emocional de los niños (Seiffge-Kreke, 2009). Y llegar a darse en los siguientes ámbitos: Familiar, conflictos entre los padres, fallecimiento de los abuelos o de algún amigo de la familia, cambios de domicilios. Escolar, cambio de colegio o de profesor, aumento de tareas, repetición de cursos o de grado. Social, alejamiento o pérdida de algún amigo, empezar en grupos de deportes o actividades a fines, rechazo de los compañeros (Del Barrio, 1997).

B. Estrés como respuesta: Selye (1976, citado por Albarracín & Peña, 2014) sostiene que es la reacción o respuesta que la persona acoge frente a ciertos estímulos adversos, presentes en el ámbito fisiológico (presentando reacciones en el sistema nervioso, respiratorio, cardiovascular, gastrointestinal) y psicológico (reacciones de tipo emocional). Dichas

respuestas se van a presentar en tres fases: la primera, de alarma (reacción que se desencadena con la presencia de un agente estresor y se experimentan algunos signos como, aceleración del pulso y la respiración, crecida en el nivel de adrenalina en la sangre, etc.); la segunda, de resistencia (el organismo hace frente al agente estresor, los signos desaparecen y el organismo vuelve a su estado normal) y por último, agotamiento (si la fase de resistencia se prolonga por mucho tiempo y los recursos se agotan, puede llegar a producir daños irreversibles para la persona).

C. Estrés como interacción estímulo-respuesta: Este pensamiento empieza a surgir ante la poca credibilidad sobre las mencionadas fases, al considerar que no puede ser posible entender al estrés únicamente desde el estímulo, y dejando de lado al aspecto de la interacción con los sujetos. Es por esta razón, que se formula un modelo interaccionista, el cual plantea que el estrés es “la relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus & Folkman, 1986, citado por Albarracín & Peña, 2014, p.43)

Factores que intervienen en el estrés:

Edad

Trianes (2002) considera que mientras más pequeños sean los niños, mayores limitaciones tendrán para hacer frente a situaciones de estrés, en cambio, en niños con un poco más de edad, sus reacciones serán más flexibles, con más control y sobre todo tendrán conocimientos de diversas estrategias de afrontamiento para enfrentar aquella situación. Por otro lado, Jewett y Peterson (2003) mencionan que, dependiendo de la edad del niño y de los sucesos que se presenten, las situaciones estresantes serán consideradas como fuertes o negativas.

Por otro lado, Oros y Vogel (2005) indican que aquellos niños que están entre los 0 y 6 años de edad muestran un nivel alto de estrés en relaciones de apego

y en situaciones del contexto familiar; sin embargo, los niños que ya están en la escuela presentan mayores dificultades en el contexto escolar y en las relaciones sociales.

Género

Algunas investigaciones consideran que son las niñas las que poseen mayor nivel de estrés con respecto a los niños, siendo la mayor dificultad en las mujeres la interacción que tengan con sus padres y en los niños, las dificultades vienen por parte del ambiente escolar. Por otro lado, son las niñas las que internalizan sus síntomas y los niños los externalizan (Grant et al. 2006).

Factores que intervienen en el estrés Infantil:

Estrés en la Familia

La familia viene a ser considerada como la principal causante de las cosas positivas o negativas presentes en la vida del niño. Su importancia recae en la protección, afecto y cuidado que le ofrezcan a éste. Son diversas las situaciones que los niños consideran como estresante, siendo algunas, el nacimiento de un hermano, las separación de los padres, muerte de un familiar o amigo cercano, maltrato o problemas económicos (Jarque, 2011).

Estrés en la Escuela

Cuando mencionamos a la escuela, rápidamente sabemos que en este grupo es donde el niño va a enriquecer sus conocimientos y habilidades de adaptación o socialización. Sin embargo, algunos niños muestran estrés frente a la adaptación escolar y como consecuencia aparecen las dificultades en su desarrollo personal y escolar.

Es entonces, es que a partir que el niño empieza a ir a la escuela , entre los 3 o 4 años, se originan en él algunos cambios en la rutina a la que ya estaba acostumbrado, además se alejara forzosamente de sus padres y deberá crear su autonomía (Morales, Trianes y Miranda, 2012). Uno de los mayores síntomas que muestran los niños a esta edad es el miedo para ir al colegio. Otras de las

situaciones estresantes para los niños presentes en la escuela, son los nuevos conocimientos y tareas que se dan día a día, además de los exámenes y notas que tiene que enfrentar y que van a representar su rendimiento en la escuela. Por su parte, los infantes que están entre los 5 y 6 años, muestran un gran desinterés para ir a la escuela por la presión que sienten en cuanto a sus evaluaciones y por ende es un lugar en el que no les gusta estar.

Estrés en relación con otros Niños

Las familias en conjunto con la escuela le van a enseñar a los niños a relacionarse de manera amistosa con las otras personas, además de ayudar a incrementar sus relaciones interpersonales ayudando en su desarrollo personal. Por otro lado, Sandin (2003) menciona que es entre los 4 y 5 años de edad la vida social del niño incrementa, por lo que el pequeño ya debe sentirse capaz de hacer amigos y poder desempeñarse en el juego con otros niños.

Estrés en Problemas de Salud

El estrés que se experimenta frente a las situaciones que trae consigo una enfermedad es común en todas las personas. Dichas situaciones de enfermedad en los niños van a tener diferentes respuestas, ya que dependerá de la edad y de las capacidades mentales que posea el niño para comprender claramente la situación. Es así que, un niño que posea deficiencias mentales puede llegar a tener poca comprensión sobre lo que le está pasando o tardar en procesar dicha información. Por otro lado, Mendez y Ortigosa (1997) mencionan algunas situaciones estresantes que se presentan cuando se está hospitalizado:

- 1) El entorno del hospital: el niño puede llegar a sentir que está en algún tipo de cárcel, su habitación o ambiente en el que se encuentra no lo siente acogedor y se llega a sentir alejado de la vida real o cotidiana que solía tener, así como también, los ruidos y/o voces que se llegan a escuchar.
- 2) Ruptura de su ritmo cotidiano: en esta parte, el niño se aburre de estar encerrado, de tener un régimen de visitas y el tipo de alimentación que debe seguir; además, ya no va a la escuela, se producen cambios en cada una de las actividades que acostumbraba a realizar.
- 3) Perdida de la intimidad y autonomía: en los niños

más pequeños no se evidencia al ya estar acostumbrados a esto pero en niños entre los 9 o 12 años, pueden llegar a sentirse mal por la desnudez y tener vergüenza de las atenciones, revisiones o cuidados que reciben de las enfermeras o doctores. 4) Miedo a separación de sus papas: aquí son los niños más pequeños los que sufren, ya que en algunas oportunidades son hospitalizados sin sus padres o tiene poco tiempo para estar con ellos.

El afrontamiento

Lazarus (1966, citado por Morales et al., 2012) propone como principal definición sobre el afrontamiento, al proceso que se activa cuando se perciba una amenaza y su principal propósito será regular el conflicto emocional y eliminar la amenaza.

Años después, Lazarus y Folkman (1986, citado por Trianes 2002) le dan una definición al afrontamiento, llegando a la conclusión que son aquellos esfuerzos que realiza el sujeto para controlar alguna situación. Al dar dicha definición, ellos consideran que no se trata de dominar y salir exitoso, que sería lo más adecuado; sino más bien de buscar la forma de controlar dicha situación o de “arreglárselas como pueda” para enfrentarse a ella, aunque solo se logre controlar la emoción negativa que provoca dicho estresor. Así mismo, al ser considerado el afrontamiento como una respuesta de esfuerzo, se llega a distinguir de algunas conductas automáticas y que llegan a ser realizadas sin intención de superar algún problema. Es así que se considera que las personas poseen recursos protectores sociales, familiares, etc.

Por lo tanto, el afrontamiento será la respuesta y/o experiencia que va a marcar la mejora de la personalidad desde la edad temprana y que logrará que el pequeño se adapte y pueda tener la capacidad para hacer frente a ciertos acontecimientos difíciles.

La definición del afrontamiento infantil nace a raíz del afrontamiento de los adultos. Sin embargo, ciertas evidencias explican que las habilidades de afrontamiento que poseen los niños son muy diferentes a la de un adulto en varios aspectos importantes. En primer lugar, los niños logran poseer una lista limitada

de estrategias de afrontamiento debido a su menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social, acompañado de la falta de experiencia y poco control sobre algunas situaciones, tienen poca libertad para lograr evitar situaciones estresantes, y sobre todo muestran gran dependencia a la familia y contexto escolar. Esto a su vez, llega a limitar sus capacidades de afrontamiento, y producir que sus estrategias sean diferentes en su totalidad a la de los adultos.

Por otro lado, Vila y Fernández (2005) refieren que el afrontamiento son todos aquellos esfuerzos cognitivos y comportamentales cambiantes para reducir en estado de activación mantenida el sistema defensivo del organismo (cualquiera que sea su vía de activación). Así mismo, Figueroa, Cohen, Betina y Gronda (2005) definen al afrontamiento como cierto proceso que realiza el sujeto para hacer frente a ciertos sucesos estresantes, y que dependerá el éxito o fracaso que este obtenga para considerar repetir o no este proceso ante escenarios parecidos; de lo contrario optara por usar otro medio.

Finalmente, se logra entender que no siempre que un pequeño o adolescente efectúa un proceso de afrontamiento, utiliza una estrategia adecuada. Es así que, se llega a entender que el afrontamiento lo determina cada persona, en conjunto con el ambiente y su interacción, y que serán varios los aspectos que intervengan en el éxito o en el fracaso de alguna respuesta de afrontamiento que elija un niño (a) (Frydenberg, 2004).

Estrategias y Estilos de Afrontamiento:

Estrategias de Afrontamiento

Perona y Galán (2001) mencionan que existen tres tipos de estrategias de afrontamiento: afrontamiento cognitivo o intento de encontrar significado al suceso y valorarlo de manera que resulte menos desagradable; afrontamiento conductual: conducta dirigida a confrontar la realidad, manejando sus consecuencias; y afrontamiento afectivo: regulación de los aspectos emocionales e intento de mantener el equilibrio afectivo.

Entonces, el uso inadecuado de alguna de estas estrategias de afrontamiento frente a situaciones de estrés, puede llegar a convertirse en problemas psicopatológicos, problemas emocionales y/o estrés crónico (Escamilla, Rodríguez & González, 2009).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, Trianes (2002), menciona que son aquellas que representan acciones, esfuerzos cognitivos o conductuales que se presentan frente a un suceso estresante, pero que varían dependiendo del tiempo y contexto del estresor. Por otro lado, los estilos de afrontamiento hacen referencia a emplear en un momento adecuado un grupo de estrategias, que han sido aprendidas a través de las experiencias pasadas.

Lazarus y Folkman (1984, citado por Morales, et al 2012) distinguen dos tipos de estrategias: Las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, que se encargan de cambiar o manejar el origen del problema, mediante la búsqueda de solución activa, y las estrategias de afrontamiento centradas en reducir la emoción.

Estilos de Afrontamientos:

Con el pasar de los años, Lazarus y Folkman (1986, citado por Morales, et al 2012) ya distinguen los dos tipos de afrontamiento que son los más adecuados y que encajan con las personas. Estos son:

- Afrontamiento centrado en el problema, es aquel que se encargará de modificar o manejar la fuente de la dificultad. El sujeto tomará en cuenta sus propias capacidades y competencias, además de pensar de manera racional y lograr obtener un mejor resultado frente a cierta dificultad. Es la acción que se encarga de modificar el evento estresante.
- Afrontamiento improductivo, es aquel en el que la persona no cree tener la capacidad para solucionar la dificultad presente y por ende, reducir algunas emociones negativas que vienen acompañando al agente estresor.

De esta manera es que las estrategias centradas en la emoción intentan reducir la tensión y las emociones negativas que acompañan el estrés; sin embargo, el afrontamiento improductivo implica esfuerzos para cambiar de un modo activo la situación externa, para hacerla menos estresante.

Indicadores:

Afrontamiento centrado en el problema

Solución activa: El sujeto va a intentar dar solución a cierta situación estresante considerando todos los medios posibles.

Comunicar el problema a otros: Utilizar la comunicación con las otras personas que lo rodean para solucionar cierta situación estresante.

Búsqueda de información y guía: Pedir consejos de las personas cercanas sobre la forma de actuar frente a cierta situación.

Actitud positiva: Pensar en positivo y sobre todo creer que el problema se va a solucionar.

Afrontamiento improductivo

Indiferencia: Tomar una actitud indiferente frente al problema que se está presentando.

Conducta agresiva: Utilizar conductas agresivas, como las peleas, gritos o discusiones, como única forma para hacerle frente al problema.

Reservarse el problema para sí mismo: Ocultar a otras personas los sentimientos que se están presentando frente al problema.

Evitación cognitiva: Buscar distracciones cognitivas para así olvidarse del problema.

Evitación conductual: Realizar distintos tipos de tareas para olvidar el problema.

1.4 Formulación del problema

¿Qué evidencias de validez existe en la escala de afrontamiento para niños en alumnos del nivel primario del distrito de Trujillo?

1.5 Justificación del estudio

La presente investigación, será relevante llevarla a cabo ya que permitirá tener un estudio en niños del nivel primario sobre problemas cotidianos que se presentan en esta edad, en áreas como la familia, la salud, la escuela y con iguales, pero que son altamente ignorados en la actualidad. Por tales motivos, es conveniente tener un cuestionario que evalúe aspectos emocionales, cognitivos y conductuales; que, a su vez, esté validado en la localidad y que sea confiable al momento de ser aplicado. Este instrumento va a servir de ayuda para que los estudiantes o Psicólogos, logren evaluar a los alumnos en centros educativos, ya sea de manera general como también individual y más específica. Así mismo, puede ser útil en el ámbito clínico, ya que se podrá obtener un diagnóstico completo del afrontamiento. Su empleo en futuras investigaciones podrá demostrar las evidencias de validez del instrumento en muestras específicas.

1.6 Objetivos

Objetivo General:

Conocer las evidencias de validez de la escala de afrontamiento para niños del nivel primario del distrito de Trujillo.

Objetivos específicos

- Determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna por medio de análisis factorial confirmatorio de la escala de afrontamiento para niños del nivel primario del distrito de Trujillo.
- Determinar la confiabilidad por consistencia interna de la escala de afrontamiento para niños del nivel primario del distrito de Trujillo.

II. METODO

2.1 Diseño de Investigación

Para el presente estudio se toma en cuenta la clasificación de Montero y León (2007) que encuadra este tipo de estudios dentro de los instrumentos. Dichos autores hacen referencia que los estudios instrumentales son aquellos encaminados al desarrollo de pruebas y apartados, y que incluyen tanto el diseño o adaptación como también el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

2.2 Variables, operacionalización

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Afrontamiento	Lazarus y Folkman (1986, citado por Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escolar & Fernández-Baena, 2012) definen al afrontamiento como aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación, es decir buscar la forma de controlar dicha situación para enfrentarse a ella, aunque solo se logre controlar la emoción negativa que provoca dicho estresor.	Medida en función de los puntajes totales obtenidos según las dimensiones e indicadores de la escala de afrontamiento para niños. Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escolar & Fernández-Baena, (2012).	Afrontamiento centrado en el Problema	Solución activa: 3, 10, 19, 28. Comunicar el problema a otros: 4, 15, 22, 31. Búsqueda de información y guía: 5, 12, 20, 27. Actitud positiva: 8, 14, 25, 34.	Intervalo
			Afrontamiento Improductivo	Indiferencia: 1, 13, 18, 33. Conducta agresiva: 7, 16, 24, 32. Reservarse el problema para sí mismo: 9, 17, 26, 30. Evitación cognitiva: 2, 21, 35. Evitación conductual: 6, 11, 23, 29.	

2.3 Población y muestra

Población

El estudio se realizó en el distrito de Trujillo el cual cuenta con un total de 18143 alumnos en el nivel primario distribuidos en 39 instituciones educativas públicas de la ciudad. Por otro lado, la población accesible estuvo conformada por 5 de estas instituciones educativas, las cuales en conjunto suman 4875 alumnos.

Muestra

Para esta investigación, se han tomado en cuenta condiciones mínimas para determinar el tamaño adecuado de muestra (Conway y Huffcutt, 2003, citado por Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). Considerando así un total de 445 alumnos elegidos a través de un muestreo no probabilístico.

2.4. Criterios de selección:

Criterios de inclusión:

Para esta investigación, se consideraron alumnos entre los 9 y 12 años de edad, pertenecientes a instituciones públicas, así como también que estén entre el 4º de primaria y el 1º de secundaria. Además, quienes completaron el cuestionario aplicado.

Criterios de exclusión:

Por otro lado, se tuvieron que excluir cuestionarios incompletos, y respetar aquellos alumnos que no desearon participar libremente de la investigación.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnica

Evaluación Psicológica

Refiere al proceso en el cual se realiza una serie de actividades científicas y profesionales, orientadas a un objetivo establecido por el sujeto o cliente, con las que se pretende dar respuesta a una demanda; para lo cual se necesita llevar a cabo la administración de una serie de tests, técnicas de medida y procedimientos de recogida de información. Asimismo, esta disciplina ha sido influida por algunos desarrollos de la psicología aplicada y sus técnicas que han sido posible gracias a los avances metodológicos de la estadística, así como de la psicología experimental y matemática. (Ballesteros, 2011).

Instrumento

Ficha Técnica

La presente investigación psicométrica se realizó a través de la Escala de afrontamiento para niños (EAN), el cual ha sido creado por Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escolar y Fernández-Baena (2012), que evalúa las estrategias afrontamiento frente a cuatro situaciones que se presentan y que pueden resultar como estresores cotidianos para los niños, siendo estos los problemas presente en la familia, en la salud, dentro de la escuela y en las relaciones con iguales. Dicha escala está constituida por 35 ítems con respuestas tipo Likert de tres puntos (nunca, algunas veces, muchas veces).

Así mismo, evalúa nueve tipos de estrategias de afrontamiento diferentes en cada contexto antes mencionado, distinguiéndose entre el afrontamiento centrado en el problema (solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva) y afrontamiento improductivo (indiferencia, conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva, y evitación conductual).

Validez

La validez se llevó a cabo por medio de la correlación de los factores de primer y segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños con las puntuaciones obtenidas del IECI (Inventario de Estrés cotidiano infantil), de la ACS (Escala de afrontamiento para adolescentes) y del BASC (Behavior Assessment System for Children) interpretándose todas las correlaciones como significativas y superiores a 0.20.

Confiabilidad

Con respecto al instrumento, para la parte de la fiabilidad se consideró el uso del Alfa de Cronbach con el fin de lograr conseguir la consistencia interna, utilizando un total de 402 niños. Los resultados arrojaron una puntuación de 0.85.

2.6. Método de análisis de datos

Se consideró la Escala de Afrontamiento para niños (EAN) en alumnos del nivel primario del distrito de Trujillo, los datos obtenidos fueron procesados, se seleccionaron los cuestionarios que estuvieron debidamente respondidos y se les colocó una codificación a cada una de las pruebas, luego se llenó una base de datos en Excel. Enseguida, de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, se realizaron las pruebas estadísticas correspondientes. El análisis de los datos inició con la evaluación de supuestos de normalidad univariante mediante la media, desviación estándar y los índices de asimetría y curtosis, encontrándose valores fuera del rango de -1 a 1, indicando presencia de asimetría y curtosis en la distribución de las respuestas a los ítems (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). El análisis de la multicolinealidad se realizó mediante la matriz de correlaciones de Pearson encontrándose valores menores a .90, indicando ausencia de multicolinealidad (Arias, 2008).

Con estos resultados se procedió aplicar el Análisis Factorial Confirmatorio con ayuda del método de Máxima Verosimilitud para estimar las cargas factoriales

estandarizadas, los errores de medición y las correlaciones entre factores latentes y obtener los índices que evaluaron el ajuste del constructo a la realidad investigada considerando un ajuste satisfactorio si los índices de ajuste global $\chi^2/df < 2$ (Carmines y McIver, 1981), RMSEA $< .05$ (Browne y Cudeck, 1993), CFI $> .90$ (Bentler, 1990); si los índices de ajuste comparativo NFI $> .90$ (Bentler y Bonet, 1980) y IFI $> .90$ (Bollen, 1989) y si los índices de ajuste parsimonioso PCFI $> .50$ (James, Mulaik y Brett, 1982) y PNFI $> .50$ (James, Mulaik y Bentler, 1982), donde se encontraron cargas factoriales estandarizadas y errores de medición diferentes y no correlacionados para los ítems, indicando la no equivalencia entre ítems para medir cada factor y decidiéndose por utilizar el estadístico Omega de McDonald (1999) para estimar de forma puntual e interválica (Kelley & Lai, 2017) al 95% de confianza la consistencia interna de cada factor considerando valores aceptables de .70 a .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008), aunque en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65 (Katz, 2006).

2.7. Aspectos éticos

En la presente investigación, se le hizo llegar un documento formal a las instituciones solicitando los permisos correspondientes para el ingreso a las aulas, posteriormente se brindó una carta de testigo para el docente, la cual fue firmada y completada por los datos solicitados, con el fin de corroborar que los datos recibidos por parte de la investigadora han sido explicados y aclarados.

Enseguida, se les explico a los alumnos el objetivo de la evaluación, despejando las inquietudes que se puedan suscitar, se les menciono sobre la privacidad, confidencialidad y anonimato de la información obtenida de cada uno de ellos y por último se les recordó que eran ellos quienes decidían participar o no de la investigación.

Finalmente, los resultados de la investigación se les hará llegar a las autoridades de las instituciones educativas evaluadas, para que así, quede constancia de la investigación y de los resultados obtenidos.

Por otro lado, se tomaron en cuenta artículos que están en el Código de Ética del Psicólogo Peruano que hacen mención a las actividades investigación y las obligaciones por parte del investigador y los derechos que tienen cada uno de los participantes. Es así que tenemos el artículo nº 80 que hace referencia a la responsabilidad que se le otorga al investigador con respecto a los datos que se obtengan de los miembros que participan, así como también de las prácticas éticas que este debe practicar.

Por otro lado, se tiene el artículo nº81 y nº83 que mencionan que el investigador debe informar todas las características que tiene la investigación y de además explicar a detalle los objetivos y los fines que esta tiene, así mismo dar a conocer al participante sobre la libertad de elegir participar o no de dicha investigación.

El artículo nº85 sostiene que el investigador una vez que ya obtenga los datos del participante, debe aclarar la naturaleza del estudio y aclarar dudas que se puedan presentar, en caso los datos deban ser más reservados, el investigador deberá tener total cuidado y no generar consecuencias perjudiciales en el participante.

Finalmente se encuentra el artículo nº87 que refiere que toda la información obtenida por parte de los participantes es confidencial, salvo que exista un acuerdo previo para lo contrario, pero que debe ser explicado a los participantes y ellos deberán dar su consentimiento.

III. RESULTADOS

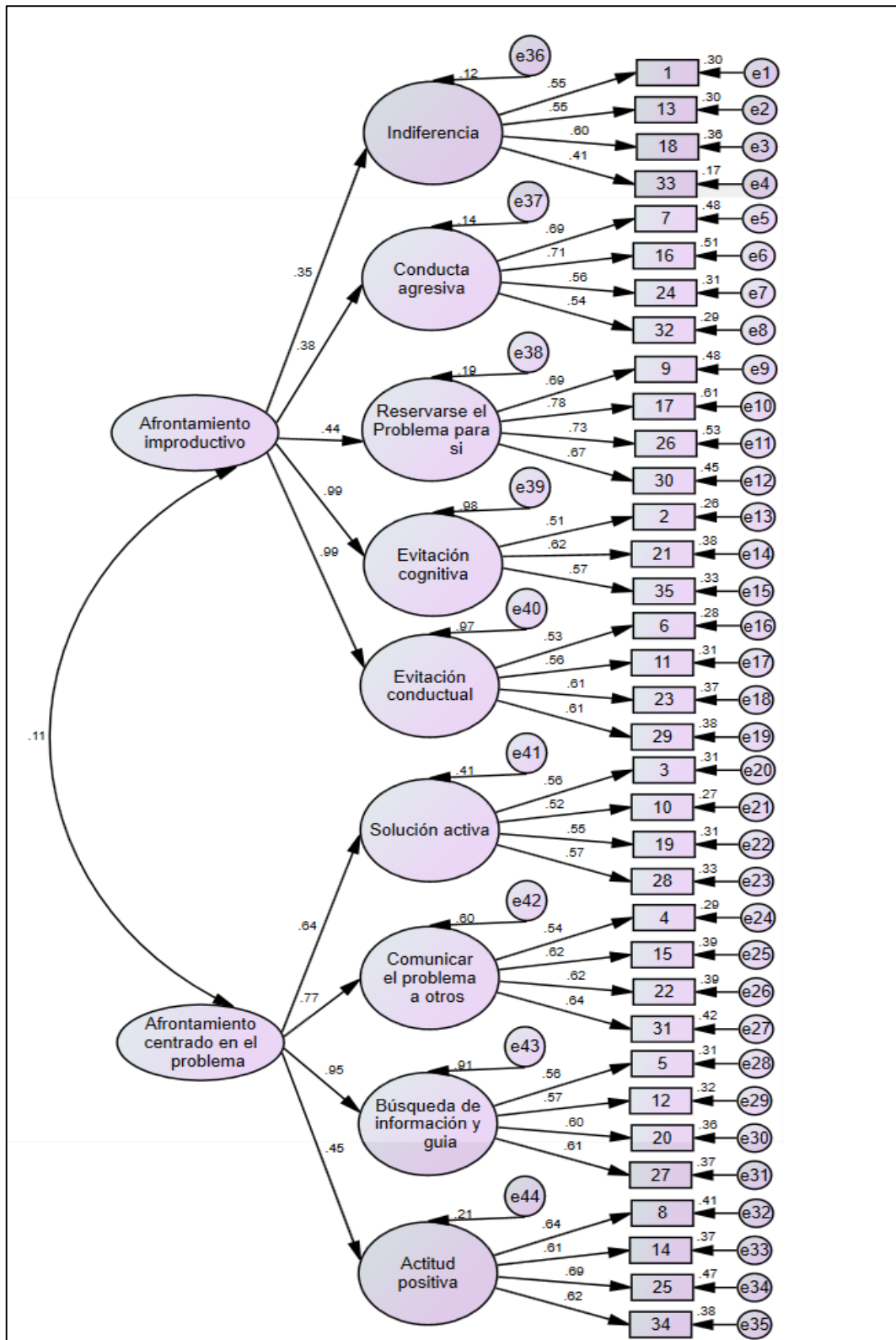


Figura 1.

Diagrama de senderos de la Escala de Afrontamiento para Niños de dos Factores de segundo orden relacionados y 9 subfactores

En la figura 1 se muestra el diagrama de senderos de la Escala de Afrontamiento para Niños de dos factores de segundo orden relacionados y con nueve Subfactores de primer orden, donde se aprecian las cargas factoriales estandarizadas y errores de medición estimados mediante el método de máxima verosimilitud.

Por otra parte, en la tabla 1 se muestra la matriz de cargas factoriales estandarizadas, estimándose valores entre .41 a .60 en el subfactor indiferencia, entre .54 a .71 en el subfactor conducta agresiva, entre .67 a .78 en el subfactor reservarse el problema para sí, entre .51 a .62 en el factor evitación cognitiva, entre .53 a .61 en el subfactor evitación conductual, entre .52 a .57 en el subfactor solución activa, entre .54 a .65 en el subfactor comunicar el problema a otros, entre .56 a .61 en el subfactor búsqueda de información y guía y entre .61 a .69 en el subfactor actitud positiva, además cargas factoriales estandarizadas entre .35 a .99 en el factor afrontamiento productivo y entre .45 a .95 en el factor afrontamiento centrado en el problema, con una correlación de .11 entre los dos factores de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños con una estructura de dos factores de segundo orden relacionados con nueve subfactores.

Tabla 1.

Matrices de cargas factoriales estandarizadas de las estructuras de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños

Ítem	Modelo de 2F-9sf								
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
1	.55								
13	.55								
18	.60								
33	.41								
7		.70							
16		.71							
24		.56							
32		.54							
9			.70						
17			.78						
26			.73						
30			.67						
2				.51					
21				.62					
35				.58					
6					.53				
11					.56				
23					.61				
29					.61				
3						.56			
10						.52			
19						.55			
28						.57			
4							.54		
15							.62		
22							.62		
31							.65		
5								.56	
12								.57	
20								.60	
27								.61	
8									.64
14									.61
25									.69
34									.62
D1	.35	.38	.44	.99	.99				
D2						.64	.78	.95	.45
D1-D2					.11				

En la tabla 2 se muestra los índices de ajuste estimados mediante el método de máxima verosimilitud, obteniéndose entre los índices de ajuste absoluto una razón de verosimilitud X^2/gl de 1.88, un RMSEA de .045; índices de ajuste comparativo CFI de .93 y un TLI de .90 y los índices de ajuste parsimonioso PCFI de .80 y un PNFI de .70 para el Modelo Teórico.

Tabla 2

Índices de ajuste de los modelos de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para niños

Modelo	Ajuste Absoluto		Ajuste Comparativo		Ajuste Parsimonioso	
	X^2/gl	RMSEA	CFI	TLI	PCFI	PNFI
	2F-9sf	1.88	.045	.93	.90	.80

Nota:

2F-9sf: Modelo teórico de dos factores de segundo orden relacionados con nueve subfactores.

X^2/gl : Razón de verosimilitud

RMSEA: Error cuadrático medio de aproximación

CFI: Índice de ajuste comparativo

TLI: Índice de ajuste de Tucker Lewis

PCFI: Índice de ajuste comparativo parsimonioso

PNFI: Índice de ajuste normado parsimonioso.

En la Tabla 3 se muestran los índices de consistencia interna Omega de McDonald con índices entre .65 a .81 en los subfactores del factor afrontamiento improductivo que obtuvo un índice de .79 e índices entre .65 a .73 en los subfactores del factor afrontamiento centrado en el problema que obtuvo un índice de .81 para el modelo de dos factores con nueve Subfactores.

Tabla 3.

Índices de consistencia interna Omega de McDonald (1999)

Modelo	Factor	Omega	Intervalo de Confianza al 95%
	Subfactor		
2 Factores – 9 Subfactores			
	Afrontamiento improductivo	.79	.76 - .82
	Indiferencia	.65	.61 - .69
	Conducta agresiva	.72	.69 - .75
	Reservarse el problema para si	.81	.79 - .83
	Evitación cognitiva	.65	.61 - .69
	Evitación conductual	.67	.63 - .71
	Afrontamiento centrado en el problema	.81	.79 - .83
	Solución activa	.65	.61 - .69
	Comunicar el problema a otros	.70	.67 - .73
	Búsqueda de información y guía	.67	.63 - .71
	Actitud positiva	.73	.70 - .76

En la Tabla 3 se muestran los índices de consistencia interna Omega de McDonald y sus respectivos intervalos de confianza al 95%, con índices entre .65 a .81 en los subfactores del factor afrontamiento improductivo que obtuvo un índice de .79 e índices entre .65 a .73 en los subfactores del factor afrontamiento centrado en el problema que obtuvo un índice de .81 para el modelo de dos factores con nueve Subfactores.

IV. DISCUSIÓN

Por medio del presente estudio se examinó la estructura de la Escala de afrontamiento para niños (EAN) en una muestra 445 estudiantes entre 9 a 12 años de edad de 5 instituciones educativas públicas. Este instrumento recoge información sobre las estrategias de afrontamiento en la etapa infantil; en base a áreas relacionadas con el entorno familiar, las actividades escolares, relaciones sociales y salud. Este instrumento evalúa el afrontamiento centrado en el problema que posee subescalas como: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva; la otra escala que evalúa este instrumento se denomina afrontamiento improductivo que se compone por las subescalas de: indiferencia, conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual (Morales-Rodríguez, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012).

El estudio tiene como principal objetivo determinar las evidencias de validez de la escala de afrontamiento para niños (EAN). Para el cumplimiento del objetivo se trabajó mediante el análisis factorial confirmatorio analizando modelos de ecuaciones estructurales, el cual, condujo a conclusiones más solventes en relación a las direcciones causales de las escalas y subescalas que muestra el instrumento (Merrell, 1995). Este procedimiento se justifica por la evidencia empírica que se reporta y con la finalidad de comparar los resultados al modelo de origen (Messick, 1995; Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000).

Las evidencias presentadas permiten concluir que las puntuaciones que se obtienen mediante el instrumento son válidas y confiables. Para esto, el análisis confirmatorio mostró basado en dos modelos teóricos; el primero, es el que mejor ajuste demostró; ya que, se explicó mediante dos factores de segundo orden relacionados y con nueve subfactores de primer orden, donde se aprecian las cargas factoriales entre .41 a .60 en el subfactor indiferencia, entre .54 a .71 en el subfactor conducta agresiva, entre .67 a .78 en el subfactor reservarse el problema para sí, entre .51 a .62 en el factor evitación cognitiva, entre .53 a .61 en el subfactor evitación conductual, entre .52 a .57 en el subfactor solución activa, entre .54 a .65 en el subfactor comunicar el problema

a otros, entre .56 a .61 en el subfactor búsqueda de información y guía y entre .61 a .69 en el subfactor actitud positiva, además cargas factoriales estandarizadas entre .35 a .99 en el factor afrontamiento improductivo y entre .45 a .95 en el factor afrontamiento centrado en el problema, con una correlación de .11 entre los dos factores de segundo orden de la Escala de Afrontamiento para Niños, con una estructura de dos factores de segundo orden relacionados con nueve subfactores.

Asimismo, se consideró el método de estimación robusta de Santorra Bentler (Santorra y Bentler, 2001), donde se obtuvo un valor de 1.88; lo cual, es considerada aceptable; ya que, no supera el valor de 4 (Byrne, 1989; Carmines y Mclver, 1981). Por otra parte se estimó los índices de ajuste de bondad; donde se obtuvieron el índice de ajuste comparativo (CFI = .93) y el índice de ajuste de Tucker Lewis (TLI= .90); donde se observan valores adecuados; de tal modo, que son ajustables (MacCallum y Austin, 2000; Hu y Bentler, 1999). Adicionalmente, se obtuvo el valor del índice del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA=.045); la cual fue adecuada; ya que, obtuvo una puntuación por debajo del 0.08 (Browne y Cudeck, 1993; Hair et al., 2004; Barbero, Vila y Holgado, 2014). Por último, se obtuvo el criterio de información de Akaike (AIC=1265.54) (Hancock & Mueller, 2006). Morales-Rodríguez, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena (2012), en su estudio psicométrico, presentan valores de bondad adecuados mostrando el mismo modelo teórico (χ^2 S-B/ gl = 1.54; CFI = .93; NNFI = .93 y RMSEA = .037); de este modo, ante la similaridad de los datos se puede concluir que las puntuaciones de la Escala de afrontamiento en niños (EAN) poseen adecuadas evidencias de validez; es decir, los hallazgos obtenidos pueden ser utilizados en escolares entre 9 a 12 años de edad.

Por otra parte, en relación a la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de Omega; el cual, se obtiene mediante las cargas factoriales (Gerbing y Anderson, 1988) y se utiliza debido a que el comportamiento de los datos posee una distribución no continua (McDonald, 1999). De esta forma los hallazgos se evidencian puntuaciones entre .65 a .81 en los subfactores del factor afrontamiento improductivo que obtuvo un índice de .79 e índices entre

.65 a .73 en los subfactores del factor afrontamiento centrado en el problema que obtuvo un índice de .81 para el modelo de dos factores con nueve subfactores. De este modo, se registran adecuados valores de fiabilidad del instrumento, ya que, superan el valor de 0.65 (Katz, 2006).

En comparación al estudio realizado por Morales-Rodríguez, et al., (2012) quienes utilizaron el coeficiente de alpha de Cronbach, donde la escala de afrontamiento improductivo logró un valor de fiabilidad de .85 y las subescalas obtuvieron valores entre .41 y .70; asimismo, la escala de afrontamiento centrado en el problema obtuvo un valor de fiabilidad de .85 y los valores de sus subescalas lograron estar entre .62 y .75; compartiendo su similaridad, ya que, los coeficientes son respetables para ambos estudios.

Asi mismo, los resultados presentados, son evidencia de la realidad que se tiene en el distrito de Trujillo, además de la presencia de algunas dificultades por parte de los alumnos al momento de responder los ítems, ya que se evidenciaba cierta duda para con los términos utilizados en la redacción de los ítems.

En conclusión, las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de afrontamiento para niños (EAN) aplicada en el distrito de Trujillo son adecuadas.

V. CONCLUSIONES

- Se obtuvieron adecuadas evidencias de validez en la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) en alumnos de 9 a 12 años del distrito de Trujillo.
- Se establecieron evidencias de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio indicando que los índices de ajuste son adecuados y corroborando que el modelo teórico se ajusta con la realidad siendo estos valores X^2/gl de 1.88, CFI de .93, y un RMSEA de .045.
- Se determinó la confiabilidad por consistencia interna a través del estadístico Omega, obteniendo así un valor de .79 para el componente de afrontamiento improductivo y .81 para el componente de afrontamiento centrado en el problema.

VI. RECOMENDACIONES

- Se sugiere que se continúe investigado la variable en otras ciudades y en otros contextos con el fin de incrementar las evidencias de validez.
- Se recomienda hacer un análisis lingüístico de la redacción de los ítems.
- Se recomienda que se trabaje con una muestra más amplia y en otras realidades.

VII. REFERENCIAS

- Arias, B. 2008. Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. <http://www.benitoarias.com/articulos/afc.pdf>.
- Albarracín, L. & Peña, I. (2014). *Estilos cognitivos y estrategias de afrontamiento en niños y niñas de 9 a 11 años*. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Colombia.
- Ballesteros, R. (2011). *Evaluación Psicológica. Conceptos, métodos y estudios de caso*. Madrid, España: Pirámide (2).
- Barbero, M., Vila, E., y Holgado, F. (2014). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: UNED
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, California: SAGE
- Bentler, P. & Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York, New York: Springer-Verlag.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839
- Carmine, E. & McIver, J. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. En G. W. Bohinstdt & E. F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65-115). Beverly Hills, California: SAGE

- Colegio de Psicólogos del Perú (1999). *Código de Ética profesional*. Actualidad Psicológica. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/pe/actualidadpsi/archivo/etica.html>.
- Del Barrio, M. (1997) *Estresores infantiles y afrontamiento*. *Estrés y Salud*, 351-358.
- Escamilla, M., Rodríguez, I. & González, G. (2009). *El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación*. *Ciencia y Trabajo*, 32, 96-101.
- Fernández, F. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España. Recuperado de: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.biblioteca.uma.es%2Fbbldoc%2Ftesisuma%2F16851511.pdf&ei=XVSUjtHvGI8QHTjIHAAG&usg=AFQjCNGte8d2H4p9katVoZekLz8OVc6ULQ&sig2=9Wmy040ORILKmhtsCe7yNQ>
- Figuroa, M., Cohen, S., Betina, A. & Gronda, M. (2005). *Análisis de situaciones problemáticas autopercebidas por adolescentes*. *12DEP*, 19(1), 89 -103.
- Frydenberg, E. (2004). *Coping competences: What to teach and when*. *Theory into practice*, 43, 14-22.
- García, C. (2010). *Conceptualization and measurement of coping during adolescence: A review of the literature*. *Journal of Nursing Scholarship*, 42, 166-185.
- Grant, K., Compas, B., Thurm, A., McMahon, S., Gipson, P., Campbell, A., Krochock, K. & Westerholm, R. (2006). *Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects*. *Clinical Psychological Review*, 26, 257-283. (Traducido por los autores).
- Gerbing, D. y Anderson J. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), pp. 186-192

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Hancock, G. & Mueller, R. (Eds.). (2006). *Structural equation modeling: A second course*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-15.
- Jarque, J. (2011). *Estrés Infantil*. La Vanguardia. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20110617/54172246024/estresinfantil.html>.
- James, L., Mulaik, S. & Brett, J. (1982). *Causal analysis: Assumptions, models and data*. Beverly Hills: Sage.
- Jewett, J. & Peterson, K. (2003). *Stress and young children*. *Eric Digest*. Recuperado de: http://scholar.google.com.co/scholar_url?hl=es&q=http://ceep.crc.uiuc.edu/%255C/eecearchive/digests/2002/jewett02.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm14s8askaV6eKw3LOKoisjk6gTkw&oi=scholar&ei=kB5VU5SkMMqx8AGrtYDwAQ&ved=0CCoQgAMoADAA.
- Katz, M. (2006). *Multivariable analysis (2a ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kelley, K. & Lai, K. (2017). The MBESS R Package version 4.2.0. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/MBESS/MBESS.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada*. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- MacCallum, R. & Austin, J. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 201-226. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- McDonald, R. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

- Méndez, F. & Ortigosa, J. (1997). *Estrés y hospitalización infantil*. Valencia: Promolibro.
- Merrell, K. (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*; 13, 230–240.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Montero, I. & León, O. (2007). *Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales, F. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2675>
- Morales, F., Trianes, M. & Miranda, 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-Rodríguez, F., Trianes, M., Blanca, M., Miranda, J., Escobar, M. & Fernández-Baena, F. (2012). *Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas*. *Anales de Psicología*, 28 (2) 475-483.
- Oros, L. & Voguel, G. (2005). *Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad*. *Enfoques*, 17(4), 85-101.
- Pérez-Gil, J., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Perona, A. & Galán, S. (2001). *Algunas aportaciones críticas en torno a la búsqueda de un marco teórico del afrontamiento en la psicosis*. *Psicothema*, 13(4), 563-570.

- Sandín, 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.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02296192>
- Seiffge-Krenke, I. (2009). *Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors*. Child Development, 80(1), 259-279. (Traducido por los autores).
- Trianes, M. (1999). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. (2002). *Niños con estrés: como evitarlo, como tratarlo*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M., Blanca M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. & Maldonado. E. (2012) Evaluación del estrés Cotidiano en la Infancia. Papeles del psicólogo, Vol. 33 (1), 30-35
- Vila, J. & Fernández, M. (2005). *Tratamientos Psicológicos; la perspectiva experimental*. Barcelona: Pirámide.

VIII. ANEXOS

ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA NIÑOS (EAN)

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____ Edad: _____ Colegio: _____

¿Qué eres? (rodea) Niño Niña

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

		Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Cuando hay algún problema en casa				
1.	Me da igual.			
2.	Pienso en otra cosa para no acordarme del problema.			
3.	Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles.			
4.	Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
5.	Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
6.	Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema.			
7.	Me peleo y discuto con mis familiares.			
8.	Pienso que todo se va a arreglar.			
9.	Guardo mis sentimientos para mí solo (a).			
Cuando me pongo enfermo (a) y tengo que ir al médico				
10.	Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles.			
11.	Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema.			
12.	Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
13.	Me da igual.			
14.	Pienso que todo se va a arreglar.			
15.	Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
16.	Me peleo y discuto con mis familiares.			
17.	Guardo mis sentimientos para mí solo (a).			

		Nunca	Algunas Veces	Muchas veces
Cuando tengo problemas con las notas				
18.	Me da igual.			
19.	Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles.			
20.	Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
21.	Pienso en otra cosa para no acordarme del problema.			
22.	Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
23.	Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema.			
24.	Me peleo y discuto con mis familiares, profesores, etc.			
25.	Pienso que todo se va a arreglar.			
26.	Guardo mis sentimientos para mí solo (a).			
Cuando tengo problemas con algún compañero (a) de clase				
27.	Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
28.	Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles.			
29.	Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema.			
30.	Guardo mis sentimientos para mí solo (a).			
31.	Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo: familiares, profesores, amigos, etc.)			
32.	Me peleo o discuto con él o ella.			
33.	Me da igual.			
34.	Pienso que todo se arreglará.			
35.	Pienso en otra cosa para no acordarme del problema.			

CARTA DE TESTIGO

Yo, _____ docente a cargo de _____, por medio de la presente, autorizo que los alumnos del nivel primario de la Institución Educativa _____ a la cual represento, participen en el trabajo de investigación conducido por la señorita Fátima Morán Távora, estudiante del último ciclo de la carrera profesional de Psicología, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

La participación de los alumnos a mi cargo consistirá en dar respuestas a la prueba psicológica administrada, correspondiente al tema de investigación. Previo a ello los alumnos participantes recibirán una explicación clara, por parte de la investigadora, sobre los propósitos de la evaluación, las razones por las que se les evalúa y la manera en que se utilizarán los resultados. La investigadora se ha comprometido también en darles información oportuna sobre cualquier pregunta, aclarando así posibles dudas durante la prueba.

Los resultados de este estudio serán parte de una tesis que servirá como una herramienta útil para psicólogos de nuestra región.

Por otra parte, la investigadora se compromete a respetar el derecho a la privacidad y anonimato de los alumnos.

FECHA: _____

FIRMA DEL DOCENTE

FIRMA DEL INVESTIGADOR

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1	1.42	.57	.97	-.05
2	1.93	.67	.08	-.79
3	2.07	.74	-.12	-1.17
4	1.81	.73	.30	-1.06
5	1.95	.76	.08	-1.25
6	1.97	.72	.04	-1.05
7	1.31	.55	1.55	1.47
8	2.43	.67	-.77	-.52
9	2.09	.77	-.16	-1.30
10	2.06	.73	-.10	-1.11
11	1.86	.72	.22	-1.04
12	2.12	.75	-.20	-1.21
13	1.29	.54	1.71	2.01
14	2.44	.67	-.80	-.48
15	2.05	.71	-.07	-1.01
16	1.24	.51	2.05	3.36
17	2.01	.76	-.02	-1.25
18	1.26	.53	1.91	2.75
19	2.24	.68	-.35	-.85
20	2.15	.73	-.23	-1.09
21	1.82	.75	.31	-1.18
22	1.99	.69	.01	-.90
23	1.81	.72	.30	-1.04
24	1.21	.48	2.18	4.06
25	2.39	.67	-.64	-.66
26	1.98	.76	.03	-1.26
27	2.07	.74	-.11	-1.19
28	2.21	.70	-.31	-.93
29	1.96	.77	.07	-1.33
30	1.95	.76	.08	-1.28
31	2.00	.73	.00	-1.11
32	1.48	.64	.98	-.12
33	1.42	.67	1.30	.39
34	2.33	.72	-.58	-.88
35	2.00	.73	.00	-1.14

Matriz de correlaciones entre ítems

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35								
1	--																																										
2	.21	--																																									
3	-.08	.08	--																																								
4	.04	.05	.25	--																																							
5	-.09	.02	.24	.39	--																																						
6	.06	.38	.14	.04	.00	--																																					
7	.22	.14	-.08	.05	-.17	.13	--																																				
8	-.01	.25	.24	.10	.21	.17	.02	--																																			
9	.09	.17	.01	-.04	-.11	.20	.14	.05	--																																		
10	.01	.11	.35	.17	.10	.06	-.08	.18	.06	--																																	
11	.10	.26	.09	.14	.08	.39	.06	.08	.13	.04	--																																
12	-.05	.11	.13	.21	.35	.06	-.07	.18	-.05	.17	.03	--																															
13	.37	.11	-.09	.01	-.07	.06	.20	-.08	.10	-.07	.11	-.17	--																														
14	-.03	.13	.13	.02	.06	.15	-.03	.46	.02	.17	.04	.12	-.12	--																													
15	-.03	-.01	.22	.42	.29	.03	.02	.11	-.08	.16	.00	.37	-.09	.06	--																												
16	.16	.14	-.03	.01	-.08	.11	.61	-.05	.16	-.05	.11	-.06	.23	-.02	-.07	--																											
17	.09	.13	-.01	-.06	-.05	.16	.09	.04	.57	-.05	.16	-.11	.18	-.05	-.15	.12	--																										
18	.27	.11	-.06	.07	-.07	.04	.20	.04	.10	.00	.16	-.04	.29	-.01	-.05	.17	.10	--																									
19	.02	.14	.25	.03	.14	.09	.02	.13	.09	.24	.13	.15	.00	.22	.11	.12	.02	-.04	--																								
20	.04	.01	.10	.22	.25	.00	-.03	.16	-.01	.16	.01	.37	-.10	.16	.32	-.02	-.05	-.03	.25	--																							
21	.07	.32	.03	.04	-.05	.28	.13	.10	.18	.09	.32	.00	.15	.09	-.07	.13	.20	.26	.10	-.11	--																						
22	-.01	.05	.17	.31	.27	.05	-.04	.07	.02	.14	.09	.28	-.15	.07	.37	-.05	-.10	-.02	.19	.41	-.08	--																					
23	.10	.27	.00	.07	.01	.26	.19	.04	.10	.06	.32	.06	.15	.06	-.03	.19	.14	.13	.09	.01	.51	-.02	--																				
24	.13	-.01	.04	.08	-.02	.06	.41	.02	.10	-.06	.12	-.07	.17	.01	-.01	.48	.09	.19	.06	.01	.11	.01	.13	--																			
25	-.04	.21	.11	.01	.10	.15	.02	.40	.11	.08	.13	.15	-.06	.46	.00	.03	.09	-.02	.24	.14	.20	.11	.13	-.03	--																		
26	.07	.13	.01	.00	-.03	.13	.11	.06	.48	.02	.20	-.02	.06	-.02	-.13	.16	.59	.08	.09	-.08	.19	-.09	.20	.10	.10	--																	
27	-.07	.00	.15	.23	.35	.03	-.09	.16	-.07	.15	.09	.30	-.12	.10	.30	-.11	-.03	-.03	.15	.42	.00	.27	-.03	-.07	.17	-.07	--																
28	-.09	.06	.29	.07	.16	.02	-.05	.14	.01	.28	.08	.18	-.05	.17	.16	.03	-.02	-.08	.41	.17	.18	.13	.07	.01	.20	.00	.18	--															
29	.09	.28	.00	.06	.05	.33	.13	.13	.18	.07	.34	.07	.00	.13	-.02	.09	.23	.04	.07	.03	.32	.04	.37	.04	.18	.25	.03	.04	--														
30	.05	.11	.05	.03	.05	.17	.10	.09	.47	.05	.14	-.01	.09	.04	-.02	.08	.53	.07	.08	.05	.18	.07	.20	.12	.09	.46	-.01	.08	.19	--													
31	-.08	-.04	.16	.31	.30	.05	-.02	.12	-.08	.18	.07	.29	-.10	.09	.37	-.03	-.11	-.12	.16	.32	-.07	.43	-.02	-.02	.10	-.07	.41	.15	.07	-.03	--												
32	.15	.07	-.01	.09	-.04	.08	.32	.06	.20	-.01	.08	.02	.12	.01	-.01	.28	.14	.21	.10	.01	.14	-.02	.14	.29	.01	.20	-.05	-.03	.12	.11	-.04	--											
33	.20	.01	.02	.01	-.02	-.01	.13	.00	.11	-.03	.05	-.09	.25	.06	-.10	.12	.15	.29	.02	-.09	.10	-.09	.07	.22	-.02	.13	-.10	-.08	.02	.05	-.09	.25	--										
34	-.06	.18	.17	.02	.15	.09	-.03	.29	.06	.18	.09	.10	-.15	.34	.03	.01	.07	-.13	.23	.17	.08	.10	.11	-.05	.49	.09	.23	.26	.22	.13	.06	-.12	-.16	--									
35	.11	.30	.06	.07	.03	.24	.07	.08	.16	.09	.31	.07	-.01	.05	-.01	.06	.16	.05	.06	.03	.35	.05	.35	.05	.18	.20	.06	.06	.43	.19	.07	.13	.05	.18	--								