



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de
educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo

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

AUTORA:

Obando Plasencia, Angie Enith.

ASESORES:

Dra. Aguilar Armas, Haydee Mercedes.

Dra. Merino Carranza, Evelin Margot.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica.

TRUJILLO – PERÚ

2017

PÁGINA DEL JURADO

Dra. Aguilar Armas Haydee Mercedes
Presidente del Jurado

Dra. Merino Carranza Evelin Margot
Secretaria de mesa del Jurado

Mg. Caycho Rodríguez Tomás
Vocal de mesa del Jurado



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE
TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL
UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 07
Fecha : 31-03-2017
Página : 1 de 1

Yo Angie Enith Obando Plasencia, identificada con DNI N° 72191761, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FIRMA

DNI: 72191761

FECHA: 17 de Setiembre del 2017

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------

DEDICATORIA

A mi madre, por su bondad, por creer y confiar en mí, e inspirarme a ser una mejor persona, en todos los aspectos de mi vida.

A mi tía, que es como mi segunda madre, por su amor, palabras de aliento y comprensión.

A mi padre, por ser mi compañero a la distancia, e inspirarme a ser dedicada y cumplir con lo que me propongo.

Angie Obando Plasencia.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por la vida, por brindarme salud para poder cumplir con cada meta propuesta, a no decaer ante situaciones difíciles, sino, por el contrario, hacerme más valiente, y porque siempre hay un nuevo día para iniciar de nuevo, y hacer las cosas mejor.

Gracias a mi querida madre, por su amor, paciencia, por esforzarse en darme una buena educación y por su apoyo incondicional en cada decisión que he tomado.

Gracias a mis maestros, Dr. Roger Rodríguez Ravelo, Dra. Evelin Merino Carranza, y especialmente a mi asesora, Dra. Mercedes Aguilar Armas, por su buena disposición en todo momento, por las enseñanzas ofrecidas, por su paciencia, buen humor, por su tiempo y apoyo para la elaboración de esta investigación.

A los directores, sub directores, docentes de las tres instituciones educativas, que cortésmente me permitieron el acceso a la población de estudio, y a los alumnos por su gentileza, interés y participación.

A mí. Porque no está de más recordarme que la valentía, coraje y ganas infinitas de mejorar, me llevan a mejores lugares.

Angie Obando Plasencia.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Angie Enith Obando Plasencia, identificada con el DNI N° 72191761, a disposición de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela Académico Profesional de Psicología. Declaro bajo juramento que toda la información y datos que se exponen en la presente investigación son auténticos y veraces.

Asimismo, asumo toda responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 17 de setiembre de 2017.

Angie Enith Obando Plasencia

DNI 72191761

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, ante ustedes presento la Tesis titulada **“Propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo”**, la misma que someto a vuestra consideración, esperando cumplir con los requisitos de aprobación para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología.

La autora.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
PRESENTACIÓN	v
ÍNDICE	vi
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. Realidad problemática.....	11
1.2. Trabajos previos.....	14
1.3. Teorías relacionadas al tema	16
1.4. Formulación del problema.....	25
1.5. Justificación del estudio	26
1.6. Objetivos	26
II. MÉTODO.....	28
2.1. Diseño de investigación	28
2.2. Variables, Operacionalización	29
2.3. Población y muestra.....	30
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	33
2.5. Método de análisis de datos.....	35
2.6. Aspectos éticos.....	36
III. RESULTADOS.....	37
IV. DISCUSIÓN	49
V. CONCLUSIONES.....	56
VI. RECOMENDACIONES	57
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS.....	67
Procedimiento estadístico para obtener la muestra.	67
Muestreo estratificado	66
Ficha de tamizaje de Salud Mental.	70
Carta de testigo.	71
Instrumento.....	72
Análisis Factorial.....	74
Análisis de Confiabilidad.....	75

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Respuesta de un niño ante el estrés.....</i>	<i>18</i>
Tabla 2	<i>Operacionalización de la variable con sus Sub-Escalas.</i>	<i>29</i>
Tabla 3	<i>Leyenda de los parámetros estadísticos para obtener la muestra de niños del cuarto, quinto y sexto grado de primaria de tres colegios públicos en la ciudad de Trujillo....</i>	<i>31</i>
Tabla 4	<i>Leyenda de los parámetros estadísticos para obtener el porcentaje del muestreo.</i>	<i>32</i>
Tabla 5	<i>Coefficiente de Aiken para la validez de contenido en claridad y relevancia de los ítems de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.</i>	<i>37</i>
Tabla 6	<i>Coefficiente de Aiken para la validez de contenido en coherencia de los ítems de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>38</i>
Tabla 7	<i>Índices de Homogeneidad de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>39</i>
Tabla 8	<i>Índices de Homogeneidad corregida de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>40</i>
Tabla 9	<i>Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión afrontamiento centrado en el problema de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.</i>	<i>41</i>
Tabla 10	<i>Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión afrontamiento improductivo de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.</i>	<i>42</i>
Tabla 11	<i>Análisis de la Matriz de Correlaciones para valoración de la viabilidad de la realización de análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>43</i>
Tabla 12	<i>Extracción de factores por el método cuadrados mínimos no ponderados y rotación varimax de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.</i>	<i>44</i>
Tabla 13	<i>Índices de ajuste del modelo estimado según Análisis Factorial confirmatorio por medio del método de cuadrados mínimos ponderados de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>45</i>
Tabla 14	<i>Cargas factoriales estandarizadas del análisis factorial confirmatorio de los reactivos según 8 factores extraídos por medio del análisis factorial exploratorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>46</i>
Tabla 15	<i>Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.....</i>	<i>48</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. Estructura factorial de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo según el Análisis Factorial Confirmatorio</i>	47
--	----

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños. La muestra fue conformada por niños de ambos sexos ($n=773$), pertenecientes al 4°, 5° y 6° grado de primaria de tres instituciones educativas públicas del Distrito de Trujillo. El diseño de investigación fue instrumental, con resultados que evidencian índices estadísticamente significativos ($p<.01$) y significativos ($p<.05$) en relación a validez de contenido, índices de homogeneidad buenos, en cuanto a análisis ítem – Dimensión (.213 y .484). Respecto a análisis Ítem – Sub-Escala, los índices de homogeneidad correlacionan buenos y muy buenos (.299 y .674). Referente a correlación inter – factores, la relación más fuerte es entre la Sub-Escala de Actitud positiva con la dimensión de Afrontamiento centrado en el problema, con tamaño de efecto grande; asimismo, entre la Sub-Escala Reservarse el problema para sí con la dimensión Afrontamiento improductivo, con tamaño de efecto grande. Para validez de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio, se trabajó con 384 alumnos, se obtuvieron 8 factores extraídos que explican el 38.175% de la varianza total del test, con cargas factoriales superiores a .30; comprobando que los ítems correlacionan con las dimensiones en general. Además se trabajó Análisis Factorial Confirmatorio (389 alumnos), a partir de la estructura octofactorial encontrada, obteniendo buenos índices de ajuste para el modelo estimado. Respecto a confiabilidad por consistencia interna mediante Omega, a nivel de factores, son aceptables, y a nivel de dimensiones, niveles aceptables y elevados.

Palabras clave: Afrontamiento, Propiedades Psicométricas, Confiabilidad, Validez.

ABSTRACT

The purpose of this research was to establish the psychometric properties of the Children's Coping Scale. The sample consisted of children of both sexes ($n = 773$), belonging to the 4th, 5th and 6th grade of three public educational institutions in the District of Trujillo. The research design was instrumental, with results that show statistically significant indexes ($p < .01$) and significant ($p < .05$) in relation to content validity, good homogeneity indexes, in terms of item - Dimension analysis (.213 and .484). Regarding the item-sub-scale analysis, the homogeneity indexes correlate good and very good (.299 and .674). Regarding inter - factor correlation, the strongest relation is between the Positive Attitude Sub - Scale with the problem - centered Dimension of Coping, with large effect size; also, between the Sub-Scale To reserve the problem for itself with the dimension Unproductive coping, with large effect size. For construct validity using Exploratory Factor Analysis, we worked with 384 students, obtained 8 extracted factors that explain 38.175% of the total variance of the test, with factorial loads higher than .30; checking that the items correlate with the overall dimensions. In addition, Confirmatory Factorial Analysis (389 students) was performed, based on the octofactorial structure found, obtaining good adjustment indexes for the estimated model. Regarding reliability by internal consistency through Omega, at the level of factors, acceptable and high levels are acceptable, and at the level of dimensions.

Keywords: Coping, Psychometric Properties, Reliability, Validity, Scales.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La percepción que se ha ido teniendo en relación a cuadros clínicos como el estrés ha revertido especial atención sobre todo en personas adultas, jóvenes en adelante dado el estilo de trabajo que cada uno de ellos demandaba dejando de lado el mundo particular de niños, pues las continuas demandas en el ámbito escolar, familiar, social, a las que están expuestos, causan diversas presiones en ellos; para lo cual, hacen uso de diversas estrategias con la finalidad de adaptarse a *“las demandas que se generan e influyen en su proceso adaptativo, las mismas que están vinculadas con su proceso de salud mental, más aún cuando la diversidad de estrategias utilizadas arrojan diferentes resultados de adaptación y salud mental”* (Morales y Trianes, 2010).

La valoración del afrontamiento tiene un fondo trascendental en el aprendizaje del crecimiento vital, ya que *“supone garantía de calidad de vida desde la infancia. Es estudiado en conjunto con el estrés, puesto que estima que la respuesta adecuada para disminuir las consecuencias de estresores cotidianos, es el afrontamiento”* (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011; Trianes et al., 2009). Cada uno de estos estresores cotidianos en la niñez están agrupados en tres aspectos: escolar e iguales (e.g., conseguir malas notas, mofas de los compañeros), salud (e.g., enfermedades) y familiar (e.g., riñas con los hermanos) (Trianes et al., 2011; Trianes et al., 2009).

Lazarus y Folkman (1986) refieren que el individuo hace uso de esfuerzos cognitivos y conductuales frente a situaciones demandantes (internas o externas) que son respondidas según los recursos del individuo. Para determinar si dichas situaciones son estresoras o no, primero, se evalúa si la situación es positiva o negativa, además de ver las posibles consecuencias de ella. En segunda instancia, se evalúa las capacidades del organismo para afrontar la situación, lo que conllevará a la

acentuación de la reacción ante el estrés, que puede ser física, cognitiva, emocional.

Asimismo, Richaud de Minzi (2006) manifiesta que *“la forma en que la persona afronta, cambia cuando el contexto cambia, por lo que es afectado también por las características culturales del mismo”*.

Es decir, el nivel de estrés que puede experimentar una persona ante determinados eventos, estará en función de sus experiencias y expectativas individuales pero considerando la cultura de la cual proviene.

A nivel nacional, Echavarría (2012) refirió que los niños, al poseer una personalidad en formación, potencial en aprendizaje, y por estar en constante desarrollo, deben revolver permanentemente retos nuevos, necesidades y exigencias que los pueden conducir a un crecimiento continuo y a lograr adquisiciones cognitivas y afectivas. Por ello debe aprovecharse toda posibilidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas, que es innata en ellos, pues ante situaciones complicadas, perciben el peligro y reaccionan, y a la vez, aprenden de esas nuevas experiencias.

En Trujillo, los niños se ven expuestos a diversos niveles de exigencia, pues tienen que cumplir con las tareas escolares, exámenes, concursos, entre otros eventos, incluso algunos de ellos llevan cursos fuera de la curricula de su colegio, lo que causa que tengan una carga extra en cuanto a responsabilidad. Presentan características de afrontamiento de modo evitativo, cuando evitan hacer frente a situaciones de estrés como a las molestias de sus compañeros, mientras otros afrontan situaciones que les generan estrés. Por otro lado, en el ámbito familiar, muchas veces se presentan dificultades dentro del círculo familiar, a esto, se suman situaciones con sus pares, dificultades en la salud física, por lo que hacen uso de estrategias de afrontamiento que les permita reducir el estrés de las mismas; debido a esto, se presenta la necesidad de intervenciones psicoeducativas que desarrollen en los niños estrategias

de afrontamiento que sean efectivas, mediante el uso de instrumentos que identifiquen ello.

Para la evaluación de las mencionadas estrategias de afrontamiento existen distintas pruebas, entre ellas, tenemos test con un número elevado de ítems (65 ítems) el BASC: Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, otros instrumentos que valoran únicamente el constructo estrés como el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos, por otro lado, hay otro instrumento como el Inventario de Estrategias de Afrontamiento que cuenta con 22 ítems además de una hoja en la que deben anotar un problema, lo que causaría confusión y demora en la aplicación, Estrategias Situacionales de Afrontamiento en Niños ESAN, la cual cuenta con un número amplio de 40 ítems, además de tener un espacio para redactar una respuesta en cuanto al uso de alguna estrategia que no fue mencionada en el desarrollo de la prueba, lo que prolonga el tiempo de aplicación y dificultad de comprensión. Además existe el Inventario de Estrategias de Afrontamiento, cuenta con 25 ítems, pero es dirigido a adultos. Por ello, para la presente investigación, se seleccionó la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), que contó con 35 ítems, menor número en comparación con otras pruebas, además es de fácil aplicación por lo que cuenta con ítems entendibles y con tres únicas opciones de respuesta, lo que evitará confusión al momento de responder y facilitará el desarrollo de la prueba. Pues pasó por una prueba piloto para descubrir probables conflictos de comprensión debido a la composición de los ítems. Por otro lado, esta prueba evalúa estrategias de afrontamiento producidas ante cuatro situaciones referidas al contexto familia, de salud, tareas escolares y relaciones sociales; evaluando nueve estrategias de afrontamiento diferentes en cada contexto citado, diferenciando entre afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo.

La Escala de Afrontamiento para Niños es un aporte valioso, por lo que permitirá la evaluación y las estrategias de afrontamiento frente estresores cotidianos usuales en la infancia. Asimismo, su futuro empleo

en poblaciones específicas contribuirá de modo exacto y productivo en la intervención y tratamientos aplicados a poblaciones similares a la trabajada en afrontamiento al estrés en niños.

1.2. Trabajos previos

Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández (2012) llevaron a cabo la investigación denominada “Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas”, la cual tuvo como objetivo la creación y validación de una escala de afrontamiento, cuyo propósito fue estimar la tipología de estrategias de afrontamiento empleadas por niños de educación primaria respecto a cuatro tipos de estresores cotidianos. Los colaboradores fueron 402 niños(as) entre 9 y 12 años de edad. Los instrumentos que emplearon para la creación de la Escala de Afrontamiento para Niños, fueron la Escala de Afrontamiento para Adolescentes, Inventario de Estrés Cotidiano Infantil y el Autoinforme de Personalidad para Niños. Los resultados que se obtuvieron en cuanto a los nueve factores de primer orden y dos factores relacionados de segundo orden resultaron significativos ($p < .05$), la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el coeficiente de fiabilidad Rho y la fiabilidad test-retest de factores de primer y segundo orden de la EAN. Los factores de segundo orden consiguieron resultados más elevados, con un Alfa de Cronbach de .85 tanto en Afrontamiento improductivo como en Afrontamiento centrado en el problema. Y fiabilidad test-retest en Afrontamiento improductivo obtuvo .72 y .75 en Afrontamiento centrado en el problema. Además, en cuanto a índices de ajuste del análisis confirmatorio, se utilizó el índice de ajuste comparativo CFI con un resultado de .93, y el índice de ajuste no normado NNFI con un resultado de .93, los cuales indican un buen ajuste; con un intervalo de confianza de .32, .42, lo que indica un buen ajuste. Los valores de los índices para evaluar el ajuste del modelo seleccionado, fueron: Índice de ajuste comparativo (CFI) e índice de ajuste no normado (NNFI), ambos obtuvieron .93, indicando un buen ajuste. Y el error cuadrático medio de

aproximación (RMSEA) .37 indicando un buen ajuste. Los valores estimados de los parámetros, fluctúan entre .23 y .84, siendo todos estadísticamente significativos.

La evaluación de la significancia estadística sugirió la incorporación de tres covarianzas entre los errores de los ítems 4-5, 10-14 y 18-23.

Mayo, Real, Taboada, Iglesias y Dosil (2012), realizaron la investigación denominada “Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A.), aplicado a padres de niños con discapacidad visual”, la cual tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A), el mismo que fue administrado a una muestra de 147 padres y madres de niños con discapacidad visual quienes se encuentran adscritos a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en la Comunidad Autónoma de Galicia. El instrumento empleado fue Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A.). Los resultados arrojaron que en cuanto a fiabilidad por factores, oscilaba entre .29 en el factor Escape y .80 en el factor Contabilización de Ventajas. Se realizó un Análisis Factorial exploratorio en la que incluyó 11 factores que revelaron un 67.93% de la varianza total. Aumenta el grado de saturación de la mayoría de los ítems en el factor correspondiente, los valores varían entre .48 y .85. Luego, se procedió a calcular la fiabilidad total del Cuestionario mediante Alfa de Cronbach (.753), de modo que se evidenció que la prueba manifestaba un índice de fiabilidad aceptable.

Richaud (2006), realizó la investigación denominada “Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años”, el cual tuvo como objetivo analizar la estructura factorial y las propiedades psicométricas de dicho instrumento. La muestra estuvo conformada por 890 niños, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 12 años, de ambos sexos, nivel socioeconómico medio y que residían en la ciudad de Buenos Aires. Para ello utilizaron el instrumento denominado Escala Argentina de Percepción de la Relación

con los Padres para niños de 8 a 12 años y Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños de 8 a 12 años. Los resultados conseguidos en cuanto al análisis factorial, en la que utilizó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin el cual arrojó un coeficiente de .77, dichos resultados nos indican que las matrices de datos son adecuadas y por ende totalmente viable para la aplicación del análisis factorial. El puntaje de las cargas factoriales, varía entre .115 y .623. En cuanto a consistencia interna, calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose índices de confiabilidad de .75 en la escala total, .74 en el factor estrategias disfuncionales, y .71 en el factor estrategias funcionales. De esta manera, podemos apreciar que el cuestionario mostró niveles de confiabilidad aceptables.

Canessa (2002), realizó la investigación denominada “Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana”, que tuvo como propósito la Adaptación psicométrica de la prueba Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis. La muestra estuvo conformada por 1236 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 14 y 17 años, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. Los resultados obtenidos arrojan que en lo referente a consistencia interna, oscila entre .62 y .87 en la forma específica, y .54 y .84 en la forma general. Además las correlaciones test-retest fueron más moderadas que altas, ya que el 50% de los coeficientes fueron inferiores a .70. Las confiabilidades test-retest para las subescalas variaron de .49 a .82 en la forma específica y .44 a .84 en la forma general.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Estrés

Según Lazarus (1986), el estrés es un proceso de doble vía; involucra la producción de factores de estrés por parte del

ambiente y la respuesta del individuo al exponerse a estos factores.

Lazarus y Folkman (1984), puntualizaron el estrés como un proceso con dos fases: En la primera, valoración primaria, el niño o niña percibe un suceso impactante. En la segunda, valoración cognitiva, el niño o niña se da cuenta de que no tienen recursos suficientes para afrontar el estresor. De aquí surge el estrés, dependiendo de la valoración subjetiva que hace el niño, estrictamente individual y no generalizable.

Según Morales (2008), el estrés es definido como *“una clase particular de relaciones: una relación apreciada por el niños como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”*. La visión subjetiva del estrés que se obtiene es considera como una interacción persona - entorno.

Trianes (1999) también define el estrés como una *“respuesta a la respuesta del niño frente a los estímulos estresores y respuestas del organismo, de condición somática como psicológica, se presentan juntamente y los niños los perciben como impresiones de molestia emocional que se determinan como miedo, ansiedad, estrés, y fobia”*.

Estrés Cotidiano en niños

El estrés cotidiano es conformado por hechos, demandas frustrantes ocasionadas en la interacción diaria con el entorno. (Trianes et al., 2014).

Son acontecimientos, inquietudes repetitivas, de baja intensidad y alta predictibilidad que logran perturbar el bienestar tanto físico como emocional de la persona (Seiffge-Krenke, 2007). Por ello, la continua exposición a dichos estresores cotidianos alcanza aquejar el bienestar y salud del sujeto desde la niñez (Trianes, 2002; Trianes y Escobar, 2009).

El estrés cotidiano en niños y niñas, tal como lo manifiesta Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, Maldonado, (2012) “*puede tener importantes consecuencias emocionales*” y está confirmado que “*puede impactar más negativamente en el progreso emocional del niño que el estrés en vista a sufrir acontecimientos vitales o estresores habituales*” (p.31). Si se admite que el estrés es una realidad en la vida de nuestros niños, la forma de hacer frente a éste, debe considerarse como un aspecto clave en el estudio de la adaptación, la salud y la educación infantil, ya que de acuerdo con Morales (2008) conservar habilidades de afrontamiento es garantía de vida saludable y de calidad de vida.

Tabla 1

Respuesta de un niño ante el estrés.

Cognición (pensamiento)	Respuesta emocional	Respuesta física	Respuesta conductual
Preocupación por el futuro	Tristeza	Tensión muscular	Llorar
tareas o actividades encomendadas se perciben como difíciles	Frustración	Alteración en ciclos de sueño	Buscar un adulto significativo (para que resuelva o brinde seguridad)
Atención selectiva o estímulos estresores	-	Enuresis	-

Fuente: Galán, S. y Camacho, E. 2012.

Naturaleza de estresores en niños

En la niñez, los estresores cotidianos se concentran en tres aspectos primordiales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002).

Salud

Son situaciones de enfermedad, procedimientos médicos e inquietud por la imagen corporal.

Escuela

Son dificultades en la relación con maestros, problemas en la ejecución de las tareas escolares, desarrollo de exámenes, presiones académicas, notas bajas, cometer faltas frente a los iguales y número elevado de tareas extraescolares. Incluye

también dificultades en las relaciones con compañeros, como ausencia de aceptación, riñas y situaciones de ridiculización o burla con los demás compañeros.

Familia

Incluye conflictos como ausencia de monitoreo de los progenitores o quedarse solos en casa y constantes riñas con los hermanos.

1.1.1. Afrontamiento en niños

Lazarus (1966) fue uno de los pioneros en definir el término afrontamiento, explicándolo como el transcurso que surge cuando se distingue una amenaza, y que tiene como intención disminuir y eliminar el efecto en el aspecto emocional. Consecutivamente, Lazarus y Folkman (1984) establecieron una relación entre estrés y afrontamiento, aquí fundamentaron que el afrontamiento compone la respuesta correcta al estrés, la que puntualizan como *“esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”* (p. 164).

El afrontamiento está sujeto a la continua estimación y reevaluación de los sujetos sobre diversas situaciones que demandan ampliamente de sí mismos y su propósito mantiene relación con las estrategias que los mismos sujetos ejecutan para poder conseguir aquello que se propusieron alcanzar.

Estrategias de afrontamiento en niños

En el estudio del afrontamiento, se establecen diferencias entre estrategias y estilos de afrontamiento. Las primeras se refieren a acciones, esfuerzos cognitivos o conductuales realizados frente a una situación estresante que pueden cambiar dependiendo del contexto y del tiempo advirtiendo a la naturaleza del estresor (Frydenberg y Lewis, 1991, 1993; Trianes, 2002).

Asimismo, es un transcurso en el cual, el niño(a) utiliza diferentes estilos o estrategias a fin de adecuarse rápidamente a la situación (Monat y Lazarus, 1991). De igual modo, Trianes et al. (2012), describen que son los esfuerzos voluntarios ejecutados con el propósito de tratar las situaciones causantes de estrés, las mismas que a su vez, son producto de la evaluación del individuo que lleva a cabo frente a las demandas suscitadas.

Según el modelo de Lazarus y Folkman (1986) los niños con escasas estrategias de afrontamiento poseen mayor posibilidad de padecer estrés. Debido a ello, la medición y evaluación del afrontamiento es de suma importancia para explicar y conceptualizar el proceso de estrés.

Las estrategias se diferencian en:

a) En afrontamiento centrado en el problema se encuentra:

Solución activa: se pretende corregir la dificultad utilizando los medios con los que se cuenta.

Comunicar el problema a otros: Hace alusión a si se comunica con otras personas (familiares, amigos/as, docentes, etc.) y de esa manera solucionar la dificultad.

Búsqueda de información y guía: Considerando si se pide recomendaciones o consejos a otras personas (familiares, amigos/as, docentes, etc.) sobre el modo de conducirse.

Actitud positiva: Muestran que el escolar especula que la dificultad se va a corregir.

b) Mientras que en el afrontamiento improductivo, podemos hallar:

Indiferencia: Muestra una actitud de indiferencia hacia la dificultad.

Conducta agresiva: Muestra el manejo de conductas agresivas, como riñas o altercados, en virtud a la reacción al problema.

Reservarse el problema para sí mismo: Muestra si el niño esconden lo que siente acerca del problema, a otras personas.

Evitación cognitiva: Muestra la acción de buscar distracciones cognitivas para no concentrarse en la dificultad.

Evitación conductual: Muestra la ejecución de otras acciones para no pensar en la dificultad.

1.1.2. Estilos de afrontamiento en niños

La expresión estilo, también usado en la caracterización del afrontamiento en la niñez, se refiere al empleo transituacional de un conjunto de estrategias, aprendido en función de las prácticas pasadas.

En el modelo de Lazarus (1966), diferencia dos estilos de afrontamiento en niños:

- a) El afrontamiento centrado en el problema, dirigido a cambiar aquello que es percibido como una situación problemática de tal manera que genere menores niveles de estrés.
- b) Estrategias de afrontamiento centradas en disminuir la emoción.

Frydenberg y Lewis (1996) diferencian tres estilos básicos:

- a) Centrado en el problema, que incluye: enfocarse en la solución del problema, esforzarse y obtener los objetivos deseados, tener presente lo positivo, en actividades físicas y que generen relajación.

b) En lo referente a los demás, que incluye: apoyo social, hacer amigos íntimos/importantes, satisfacer su sentido de pertenencia, apoyo espiritual, acción social y buscar soporte profesional.

c) Estilo improductivo, que incluye: ilusionarse, preocuparse, evadir o ignorar el problema, disminuir la tensión, autoinculparse y guardarlo para sí.

1.1.3. Funciones del afrontamiento en niños

Autores como Lazarus comprenden dos funciones del afrontamiento:

Dirigida al problema objetivo, a la demanda o tarea, pretendiendo solucionar el problema.

Dirigida a la propia emoción, dirigida a normalizar la respuesta emocional frente a un problema; y para modificar el modo de vivir el contexto y ello aún en el caso de no poder hacer nada por cambiar esta situación.

1.1.4. Enfoque teórico

Modelo Cognitivo – transaccional

Lazarus (1966) quien inserta el concepto estrés al espacio psicológico, recalcando sobre todo el gran valor de las variables cognitivas, siendo fundamental la decodificación que establezcamos de las “amenazas” en este fenómeno. Se estudian los esfuerzos que hace cada individuo al momento de interactuar con el medio circundante dado que sus procesos de adaptación se ubican en la corteza cerebral y en diversos lugares de su organismo. Lazarus (1966) comprende al estrés como un *“fenómeno genérico que incluye tanto la situación que lo desencadena como las respuestas que se producen (fisiológicas, emocionales, conductuales y cognitivas), las variables*

moduladoras de este proceso y sus posibles repercusiones patológicas”.

De aquí surge la concepción de transacción de Lazarus (1986), el cual implica interacción mutua de las variables de la persona y del entorno, lo que significa no entender el estrés como un fenómeno estático y puntual en la vida de la persona, sino como un proceso cambiante biográficamente longitudinal, en el que la persona va influyendo sobre sus demandas ambientales. Así, podría definirse el estrés como un conjunto de cambios del organismo asociado al esfuerzo de adaptación transaccional frente a demandas psicosociales.

Este modelo introduce la consideración de los aspectos cognitivos y una definición de estrés como resultado de una valoración de la persona respecto al equilibrio entre demandas y recursos. Su teoría ha recibido el nombre de «modelo transaccional del estrés y del afrontamiento» Lazarus y Folkman (1984).

Desde dicho enfoque transaccional, el estrés se entiende como una forma particular en que la persona se vincula con su ambiente. Lazarus (1966), Lazarus y Folkman (1984, 1987).

El término transacción quiere decir que el estrés se encuentra centrado en la persona con sus sistemas de pensamientos y sus motivaciones, y un entorno que va anteponiendo amenazas, daño o desafío. Pero, además, la transacción supone también un proceso, dado que la relación de estrés no permanece estática sino que cambia como resultado de las permanentes interacciones entre la persona y el medio.

Es así que el distrés o estrés negativo, se puede establecer como las exigencias que terminan excediendo o agotando los recursos personales, y de esa manera la variable que se analiza es el encuentro, que es decodificado por la persona como pérdida o daño, o un posible daño, desafío, según Buendía (1998). Lo que la persona termine evaluando es vital en el proceso de estrés,

Lazarus y Folkman (1984), consideran el enfoque cognitivo del estrés como una teoría fenomenológica.

Así, Lazarus (1980) establece tres tipos de evaluación cognitiva que se ubican entre el estímulo dado y la respuesta de estrés que el individuo genera:

a) Evaluación primaria: es la evaluación que determina que una situación sea valorada como estresante. Es la evaluación entre la presentación del estímulo y la reacción de estrés como irrelevante, positiva o estresante (distrés, daño o pérdida, amenaza y cambio). Si la persona evalúa la transacción como estresante, se ponen en funcionamiento procesos de afrontamiento o coping. Este proceso influye en la siguiente evaluación de la persona y, por lo tanto, en el tipo e intensidad de reacción de distrés.

b) Evaluación secundaria: es la valoración de los recursos de afrontamiento con las que cuenta el sujeto para manejar el daño, amenaza o cambio. Contempla la evaluación de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento y de las consecuencias de su utilización. Dicha evaluación secundaria determina la intensidad de un encuentro estresante.

c) Reevaluación: a medida que se producen cambios en la situación se van produciendo repeticiones de las evaluaciones primaria y secundaria, las cuales interactúan entre sí, determinando el grado de distrés y la intensidad y calidad de la respuesta emocional. La reevaluación aduce a las modificaciones que se pueden dar como fruto de una evaluación anterior luego de haber recibido nueva información por parte de la persona y/o del entorno.

Desde el modelo transaccional, Lazarus y Folkman (1986), definen el afrontamiento, en: a) el afrontamiento centrado en el problema, que busca modificar la situación que provoca distrés y b) el afrontamiento centrado en la emoción, que acepta la fuente de distrés pero busca manejar o reducir los sentimientos de distrés que se producen.

Así, desde un punto de vista procesual y dentro del modelo transaccional del estrés y del afrontamiento; éste es definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales para tratar los requerimientos externos o internos, que son evaluadas como excedente de los recursos de la persona, pueden ser activos (de aproximación) o pasivos (de evitación).

1.4. Formulación del problema

¿Cuáles son las propiedades psicométricas la escala de Afrontamiento para Niños - EAN de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo?

1.5. Justificación del estudio

La presente investigación se basa en que ofrece una contribución al campo de la psicometría, debido a que tiene como propósito principal demostrar cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños. Asimismo, al haber realizado esta investigación, se está facilitando información teórica y científica con los resultados obtenidos.

De igual manera, facilitará el conocimiento de la variable que servirá como soporte para investigaciones futuras en poblaciones similares al de la muestra con la que se trabajó. Así como con la contribución de evidencias de validez, basadas en el contenido y en la estructura interna de un nuevo instrumento, lo que servirá de base para posteriores estudios que corroboren los del presente estudio.

A nivel práctico, servirá de soporte para la detección de estrategias de afrontamiento, con ello a la prevención e intervención frente a estresores cotidianos en niños. Así como a la promoción y desarrollo de estrategias eficaces de afrontamiento.

1.6. Objetivos

General

Establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Específicos

- Determinar la validez de contenido a través del Criterio de Jueces de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- Identificar índices de homogeneidad por medio del análisis ítem-test corregido de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- Hallar validez de constructo por correlación inter – factores de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- Hallar validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- Hallar validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- Obtener confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

Para Sánchez y Reyes (2006) la investigación actual pertenece a un estudio de tipo tecnológico, puesto que busca responder a los problemas técnicos, ante lo cual se orienta a comprobar la validez de técnicas, las que son empleadas en principios científicos que indican la eficacia en la transformación de un suceso o fenómeno. Este tipo de investigación se rige del conocimiento teórico científico que es beneficio de la investigación básica o sustantiva, y organiza reglas técnicas cuya aplicación permite cambios en la realidad.

El diseño de investigación es instrumental, ya que Montero y León (2007), consideran *“como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño como la adaptación de los mismos”*.

2.2. Variables, Operacionalización

Tabla 2

Operacionalización de la variable con sus Sub-Escalas.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Afrontamiento	Lazarus y Folkman (1964), definen el afrontamiento como " <i>Esfuerzos cognitivos y comportamentales, continuamente cambiantes para manejar los requerimientos específicos externos o internas, estimadas como excedentes o que sobrepasan los recursos del individuo</i> " (p. 164).	"Se expresará en nueve puntuaciones referentes a estrategias de afrontamiento de problemas cotidianos, que se obtienen con la suma de las puntuaciones de los respectivos ítems codificados con 1 (nunca), 2 (algunas veces) y 3 (muchas veces). Además se pueden obtener puntuaciones globales: Afrontamiento improductivo y Afrontamiento centrado en el problema" (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480).	<ul style="list-style-type: none"> - Solución activa: "Se intenta solucionar el problema utilizando todos los medios disponibles". (ítems 3, 10, 19, 28). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Comunicar el problema a otros: "Refleja si se utiliza la comunicación con otras personas (e.g., familiares, amigos/as, profesores/as, etc.) para solventar el problema". (ítems 4, 15, 22, 31). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Búsqueda de información y guía: "Indica si se pide consejo a otras personas (e.g., familiares, amigos/as, profesores/as, etc.) sobre la forma de actuar". (ítems 5, 12, 20, 27). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Actitud positiva: "El escolar piensa que el problema se va a solucionar". (ítems 8, 14, 25, 34). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Indiferencia: "Refleja una actitud de indiferencia hacia el problema". (ítems 1, 13, 18, 33). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Conducta agresiva: "Indica la utilización de conductas de tipo agresivo, como peleas o discusiones, como reacción al problema". (ítems 7, 16, 24, 33). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Reservarse el problema para sí: "Refleja si se ocultan a otras personas los sentimientos sobre el problema". (ítems 9, 17, 26, 30). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Evitación cognitiva: "Refleja la búsqueda de distracciones cognitivas para no pensar en el problema". (ítems 2, 21, 35). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Evitación conductual: "Indica la realización de otras acciones para no pensar en el problema". (ítems 6, 11, 23, 29). (Morales-Rodríguez1, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012, p. 480). - Afrontamiento improductivo - Afrontamiento centrado en el problema 	Ordinal, ya que las observaciones pueden colocarse en un orden relativo en relación a la característica que se evalúa, es entonces, las categorías de datos que están clasificadas u ordenadas según la característica especial que poseen. (Coronado, 2007).

2.3. Población y muestra

Población

“Conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

Entonces la población objetivo de esta investigación estuvo conformada por 1140 alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria, de tres Instituciones Educativas públicas del distrito de Trujillo.

Muestra

“... parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación” (Jiménez Fernández, 1983, p. 237).

Para establecer el tamaño de la Muestra se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un error esperado del 2%, quedando la muestra conformada por 773 alumnos del cuarto, quinto y sexto grado de primaria, de ambos géneros, entre los 09 y 11 años de edad, de tres Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Trujillo.

$$n = \frac{Nz^2pq}{(N-1)e^2 + z^2pq}$$

Reemplazando por valores numéricos:

$$n = \frac{1140 * 1.96^2 (0.50 * 0.50)}{(1140 - 1)0.02^2 + 1.96^2(0.50 * 0.50)}$$

$$n = \frac{1140 * 3.8416 (0.25)}{(1139)0.0004 + 3.8416 (0.25)}$$

$$n = \frac{1140 * 0.9604}{0.4556 + 0.9604}$$

$$n = \frac{1\ 094\ 856}{1416}$$

$$n = 773.203$$
$$n = 773.$$

Dónde:

Tabla 3

Leyenda de los parámetros estadísticos para obtener la muestra de niños del cuarto, quinto y sexto grado de primaria de tres colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Parámetro Estadístico	Valor
n= tamaño de muestra	X
N: Población general	1140
p= proporción de éxito	0.50
q= proporción de fracaso	0.50
e= error de muestreo	0.02
z= nivel de confianza	1.96

Análisis Factorial

Para obtener la muestra perteneciente al Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio, se dividió la muestra aleatoriamente (Anderson y Gerbing, 1988; Brown, 2006), mediante el programa SPSS Statistics 24.

Obteniendo:

$$AFE = 384$$

$$AFC = 389$$

Muestreo

En primer lugar se utilizó el muestreo por conglomerado.

Es un método en el cual la unidad de muestreo radica de un grupo de unidades elementales. Cada conglomerado es calificado como una unidad de muestreo de distinto rango a las unidades elementales que son las de interés. (Hansen H. Morris, Hurwitz Y Madon W, 1953).

En segundo lugar, se hizo uso del muestreo estratificado.

Según Sánchez y Reyes (2006) indican que el muestreo estratificado “es empleado cuando se considera que una población posee subgrupos o estratos que pueden representar diferencias en las características que

son sometidas a estudio” (p.145). En tal sentido, los estratos están representados por tres instituciones educativas públicas del distrito de Trujillo, asimismo por grado y género; para la investigación, obtendremos la muestra estratificada utilizando la fracción muestral:

$$f = \frac{n}{N}$$

Dónde:

Tabla 4

Leyenda de los parámetros estadísticos para obtener el porcentaje del muestreo.

Parámetro estadístico	Valor
n = Tamaño de muestra	773
N = Población General	1140

Reemplazando por valores numéricos:

$$f = \frac{773}{1140}$$

$$f = 0.678070$$

Obteniendo el porcentaje del muestreo: $f = 0.678$.

Nota: distribución muestral estratificada según grados, secciones y géneros, de niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas del distrito de Trujillo.

Unidad de Análisis: Un alumno/a de 4to, 5to y 6to de primaria de tres Instituciones Educativas públicas del distrito de Trujillo.

Criterios de Inclusión

- Alumnos matriculados en el año 2017, pertenecientes al nivel primario, de las tres Instituciones Educativas públicas del distrito de Trujillo.
- Alumnos de ambos sexos.
- Alumnos que cursen cuarto, quinto y sexto grado de primaria, con edades entre 09 a 11 años.
- Alumnos que optaron por participar de manera voluntaria en la investigación.

Criterios de exclusión

- Alumnos que respondieron de modo incompleto o con errores a los enunciados del instrumento.
- Alumnos que manipularon de modo erróneo el instrumento.
- Alumnos que presenten algún problema de conducta o de salud mental.
- Alumnos que no deseen participar de la investigación.

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

Técnica

- Evaluación psicométrica: *“se basa en el supuesto de una distribución normal, de aptitudes y constructos psicológicos en la población general. Trata de captar las diferencias inter individuales comparando las puntuaciones de cada sujeto con las de su grupo de pertenencia, al tiempo que obtiene una idea global de la ejecución de cada individuo.”* (Mesía y Frisancho, 2013).

Instrumento

- Escala de Afrontamiento para Niños.

Ficha técnica

La EAN fue creada y validada por Francisco Manuel Morales-Rodríguez, María Victoria Trianes, María J. Blanca, Jesús Miranda, Milagros Escobar y Francisco Javier Fernández-Baena en el año 2012, en Málaga, España. Se basa en la teoría propuesta por Lazarus y Folkman. Su finalidad es valorar el tipo de estrategias de afrontamiento en relación con cuatro tipos de estresores cotidianos, utilizadas por escolares de educación primaria, de 9 a 12 años de edad. Es tipo Likert con tres opciones de respuesta: nunca, algunas veces y muchas veces. Consta de 35 ítems con nueve estrategias de afrontamiento diferenciadas entre afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo.

Validez y Confiabilidad

Los resultados que se obtuvieron en cuanto a los parámetros estimados del modelo inicial de nueve factores de primer orden y dos factores relacionados de segundo orden fueron significativos ($p < .05$), la consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el coeficiente de fiabilidad Rho y la fiabilidad test-retest. Los valores más altos se ubican en los factores de segundo orden, con un $\alpha = .85$ tanto en ambas dimensiones. Y fiabilidad test-retest en Afrontamiento improductivo obtuvo .72 y .75 en Afrontamiento centrado en el problema. Para el AFC, se utilizó el índice de ajuste comparativo con un resultado de .93, y el índice de ajuste no normado con un resultado de .93, los cuales indican un buen ajuste; con un intervalo de confianza de .32, .42, lo que indica un buen ajuste. La evaluación de la significancia estadística sugirió la incorporación de tres covarianzas entre los errores de los ítems 4-5, 10-14 y 18-23. Finalmente, los valores de los parámetros obtenidos estuvieron entre .54 y .95, siendo todos estadísticamente significativos.

2.5. Método de análisis de datos

Como primer paso se procedió a elegir la muestra según el método de muestreo por conglomerado–estratificado, resultando 773 alumnos de tres instituciones educativas del distrito de Trujillo.

Posterior a ello, se realizó la validez de contenido a través del criterio de 12 jueces expertos. Con los resultados procesados con el estadístico V de Aiken en el programa Microsoft Excel. Luego, se aplicó la Escala a un grupo piloto conformado por 100 alumnos de nivel Primaria, de 4º, 5º y 6º grado de primaria, entre 9 y 11 años de edad, de tres colegios públicos del distrito de Trujillo.

Consecuentemente, se procedió a la aplicación de la Escala de Afrontamiento para Niños, donde se tuvo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión; además se realizó la revisión y filtrado de pruebas inválidas, es decir, se hizo la separación de pruebas incompletas o con respuestas múltiples en un mismo ítem.

Posteriormente, se efectuó la numeración de cada prueba para el correcto baseado de datos en el software de Microsoft Excel, donde se alcanzó resultados que fueron analizados con el uso del software estadístico IBM SPSS Statistics 24.

En cuanto a la Estadística Descriptiva, se obtuvieron medidas de tendencia central, como la media y desviación estándar; varianza, medidas de asimetría y Curtosis.

Para la Estadística Inferencial, se empleó el Coeficiente de Correlación Producto Momento de Pearson para estimar los índices de homogeneidad por medio de análisis Ítem – test corregido. Para evidencias de validez interna por correlación inter – factores, se utilizó Spearman.

Para precisar la estructura factorial de la prueba se realizó Análisis Factorial Exploratorio a través del método de Asimetría y Curtosis,

utilizando el método Cuadrados mínimos no ponderados y rotación varimax. Además se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio, donde se empleó el método de Cuadrados mínimos no ponderados, se contrastó el ajuste del modelo mediante índices de ajuste, como índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste ajustado (AGF), residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR), ajuste comparativo (NFI) y ajuste parsimonioso (PNFI). Finalmente se concluyó que el modelo teórico no se ajusta al modelo estimado.

Para obtener la confiabilidad del instrumento por consistencia interna, se empleó el Coeficiente Omega.

2.6. Aspectos éticos

Para la aplicación de esta investigación se completó una ficha de tamizaje, en caso algún alumno hubiera presentado problemas de salud mental, cartas de permiso para las Instituciones Educativas respectivas brindadas por la Universidad, y cartas de testigo para el docente que esté a cargo de los alumnos en el momento de la aplicación; con el fin de proteger la confidencialidad de los datos obtenidos de la muestra, además se explicó a los alumnos, en lo que respecta a participación voluntaria en la investigación; así como los objetivos del estudio, de igual manera su duración y como su participación voluntaria les favorecerá. (Código de Ética del Colegio de Psicólogos, art. 40).

III. RESULTADOS

3.1. VALIDEZ DE CONTENIDO

Tabla 5

Coefficiente de Aiken para la validez de contenido en claridad y relevancia de los ítems de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Ítem	% de acuerdos			
	Claridad		Relevancia	
	V de Aiken	Sig. (p)	V de Aiken	Sig. (p)
ítem1	.83	.049**	.1	.001***
ítem2	.1	.001***	.1	.001***
ítem 3	.91	.001***	.1	.001***
ítem 4	.91	.001***	.1	.001***
ítem 5	.1	.001***	.1	.001***
ítem 6	.1	.001***	.91	.001***
ítem 7	.83	.049**	.1	.001***
ítem 8	.1	.001***	.1	.001***
ítem 9	.83	.049**	.1	.001***
ítem 10	.91	.001***	.1	.001***
ítem 11	.1	.001***	.1	.001***
ítem 12	.1	.001***	.1	.001***
ítem 13	.83	.049**	.1	.001***
ítem 14	.1	.001***	.1	.001***
ítem 15	.91	.001***	.1	.001***
ítem 16	.83	.049**	.1	.001***
ítem 17	.83	.049**	.1	.001***
ítem 18	.83	.049**	.1	.001***
ítem 19	.91	.001***	.1	.001***
ítem 20	.1	.001***	.1	.001***
ítem 21	.1	.001***	.1	.001***
ítem 22	.91	.001***	.1	.001***
ítem 23	.1	.001***	.1	.001***
ítem 24	.91	.001***	.1	.001***
ítem 25	.1	.001***	.1	.001***
ítem 26	.83	.049**	.1	.001***
ítem 27	.1	.001***	.1	.001***
ítem 28	.91	.001***	.1	.001***
ítem 29	.1	.001***	.1	.001***
ítem 30	.83	.049**	.1	.001***
ítem 31	.91	.001***	.1	.001***
ítem 32	.83	.049**	.1	.001***
ítem 33	.83	.049**	.1	.001***
ítem 34	.1	.001***	.1	.001***
ítem 35	.1	.001***	.1	.001***

Nota:

- V : Coeficiente V de Aiken
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- ***p<.01 : Estadísticamente significativa
- **p<.05 : Significativa
- IA : Índice de acuerdo

En la tabla 5, se observan que, en cuanto al Coeficiente de Aiken, la mayoría de ítems son estadísticamente significativos, mientras el resto de valores son significativos (Escrura, 1988). Esto se presenta tanto en claridad como relevancia, de acuerdo a los 35 reactivos pertenecientes la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Tabla 6

Coeficiente de Aiken para la validez de contenido en coherencia de los ítems de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Ítem	V de Aiken	Sig (p)
1	.83	.049**
2	.94	.001***
3	.66	.049**
4	.91	.001***
5	1	.001***
6	1	.001***
7	.83	.049**
8	.91	.001***
9	.86	.001***
10	.91	.001***
11	.97	.001***
12	.97	.001***
13	.83	.049**
14	.91	.001***
15	.88	.001***
16	.83	.049**
17	.83	.049**
18	.83	.049**
19	.97	.001***
20	.97	.001***
21	.97	.001***
22	.91	.001***
23	.97	.001***
24	.83	.049**
25	.94	.001***
26	.86	.001***
27	.94	.001***
28	.97	.001***
29	.97	.001***
30	.83	.049**
31	.91	.001***
32	.83	.049**
33	.83	.049**
34	.94	.001***
35	.94	.001***

Nota:

- V : Coeficiente V de Aiken
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- ***p<.01 : Estadísticamente significativa
- **p<.05 : Significativa
- IA : Índice de acuerdo

En la tabla 6, se observan que, en cuanto al Coeficiente de Aiken, la mayoría de ítems son estadísticamente significativa, mientras el resto de valores son significativos (Escrura, 1988). Esto se presenta en coherencia, de acuerdo a los 35 reactivos pertenecientes a la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

A) ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD

Tabla 7

Índices de Homogeneidad de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Factor	Ítem	Ítem – Test
		R corregido
Solución activa	It3	.314
	It10	.304
	It19	.369
	It28	.386
Comunicar el problema a otros	It4	.343
	It15	.422
	It22	.392
	It31	.430
Búsqueda de información y guía	It5	.439
	It12	.434
	It20	.466
	It27	.484
Actitud positiva	It8	.333
	It14	.332
	It25	.388
	It34	.368
Indiferencia	It1	.213
	It13	.247
	It18	.188
	It33	.258
Conducta agresiva	It7	.254
	It16	.287
	It24	.289
	It32	.262
Reservarse el problema para sí	It9	.395
	It17	.423
	It26	.440
Evitación cognitiva	It30	.375
	It2	.287
	It21	.439
	It35	.371
Evitación conductual	It6	.342
	It11	.335
	It23	.434
	It29	.436

En la tabla 7, se observan los índices de discriminación ítem dimensión para los 35 reactivos pertenecientes a la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, que todas las correlaciones son altamente significativas ($\geq .20$) (Kline, 1982), a excepción del ítem 1.

B) ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD

Tabla 8

Índices de Homogeneidad corregida de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Factor	Ítem	Ítem – Test
		R corregido
Solución activa	It3	.360
	It10	.386
	It19	.409
	It28	.417
Comunicar el problema a otros	It4	.407
	It15	.479
	It22	.464
	It31	.437
Búsqueda de información y guía	It5	.466
	It12	.475
	It20	.420
	It27	.437
Actitud positiva	It8	.462
	It14	.523
	It25	.503
	It34	.512
Indiferencia	It1	.376
	It13	.393
	It18	.249
	It33	.366
Conducta agresiva	It7	.576
	It16	.610
	It24	.505
	It32	.429
Reservarse el problema para sí	It9	.599
	It17	.622
	It26	.674
Evitación cognitiva	It30	.621
	It2	.299
	It21	.362
	It35	.383
Evitación conductual	It6	.425
	It11	.434
	It23	.442
	It29	.437

En la tabla 8, se observan los índices de discriminación ítem – escala para los 35 reactivos pertenecientes a la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, que varía de .360 a .417 para la escala Solución activa, de .407 a .479 para la escala Comunicar el problema a otros, de .420 a .475 para la escala Búsqueda de información y guía, de .462 a .523 para la escala de Actitud positiva, de .249 a .393 para Indiferencia, de .429 a .610 para Conducta agresiva, de .599 a .674 para Reservarse el problema para sí, de .299 a .621 para Evitación cognitiva y de .425 a .442, para Evitación conductual, cumpliendo con el criterio de Kline (1982) ($\geq .20$).

C) CORRELACIONES INTER FACTORES.

Tabla 9

Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión afrontamiento centrado en el problema de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Sub-Escalas	Comunicar el problema a otros	Búsqueda de información y guía	Actitud positiva	Afrontamiento centrado en el problema
Solución activa	.237**	.342**	.340**	.664**
Comunicar el problema a otros		.559**	.179**	.714**
Búsqueda de información y guía			.280**	.781**
Actitud positiva				.619**

En la tabla 9, se aprecia los índices de correlación entre Sub-Escalas, evidenciando la relación más fuerte entre la escala de búsqueda de información y guía con la dimensión de afrontamiento centrado en el problema ($\rho=.781$), el tamaño de efecto de dicha asociación es grande (Cohen, 1988), al igual que Comunicar el problema a otros y Búsqueda de información y guía .559, solución activa con la dimensión Afrontamiento centrado en el problema .664; en tanto, la correlación más débil es entre Comunicar el problema a otros y Actitud positiva ($\rho=.179$) con tamaño de efecto pequeño (Cohen, 1988).

Tabla 10

Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión afrontamiento improductivo de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

	Conducta agresiva	Reservarse el problema para sí	Evitación cognitiva	Evitación conductual	Afrontamiento improductivo
Indiferencia	.305**	.162**	.113**	.107**	.470**
Conducta agresiva		.138**	.060	.116**	.458**
Reservarse problema para sí			.232**	.218**	.650**
Evitación cognitiva				.659**	.645**
Evitación conductual					.693**

En la tabla 10, se aprecia los índices de correlación entre Sub-Escalas, evidenciando la relación más fuerte entre Evitación conductual con la dimensión Afrontamiento improductivo ($\rho=.693$) con tamaño de efecto mediano (Cohen, 1988), de igual manera entre Evitación cognitiva y Evitación conductual con Afrontamiento improductivo, asimismo entre Evitación cognitiva y evitación conductual; en cuanto a la correlación más débil es entre Conducta agresiva y Evitación cognitiva ($\rho=.060$) con de tamaño de efecto nulo en dicha relación, mientras que las demás correlaciones entre Conducta agresiva, Reservarse el problema para sí, Evitación cognitiva, Evitación conductual, con Indiferencia, Conducta agresiva y Reservarse el problema para sí, obtienen relaciones débiles con tamaño de efecto pequeño (Cohen, 1988).

D) ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Tabla 11

Análisis de la Matriz de Correlaciones para valoración de la viabilidad de la realización de análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Índices		Resultados AFE
Determinante		.000
Test de esfericidad de Bartlett		
X ²	Ji cuadrado	3233.911
gl	grados de libertad	595
p	significancia	.000***
Índice de Adecuación Muestral		
	KMO Kaiser Meyer Olkin	.770

Nota: X² = índice Ji-cuadrado, gl = grados de libertad, KMO = índice Kaiser Meyer Olkin

En la tabla 11, se aprecia que previo a la realización del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, se exploró los índices de adecuación muestral. De tal manera, se llevó a cabo el cálculo del test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) cuyo valor fue de .770 el cual es considerado como bueno (Alarcón, 2013); la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (X²= 3233,911; gl=595; p<.001); finalmente, el determinante alcanzó un valor de .000. Tales resultados permiten la viabilidad para efectuar el AFE.

Tabla 12

Extracción de factores por el método cuadrados mínimos no ponderados y rotación varimax de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Ítem	Factores								h2
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
It5	.649								.454
It31	.550								.413
It12	.538								.335
It20	.534								.356
It4	.533								.290
It22	.531								.330
It15	.529								.333
It27	.438								.315
It29		.628							.434
It6		.561							.355
It35		.525							.348
It2		.511							.283
It11		.487							.260
It30			.727						.560
It26			.705						.559
It17			.685						.534
It9			.656						.534
It14				.682					.507
It34				.614					.435
It25				.552					.400
It8				.521					.339
It16					.739				.576
It7					.693				.488
It32					.438				.250
It24					.438				.240
It10						.632			.445
It19						.444			.379
It28						.428			.304
It3						.420			.225
It13							.512		.318
It1							.474		.243
It33							.452		.293
It18							.381		.178
It21		.463						.532	.538
It23		.448						.515	.511
% Varianza	7.282	6.285	6.096	4.805	4.463	3.582	3.150	2.512	
Varianza Acum.	7.282	13.567	19.663	24.468	28.931	32.513	35.663	38.175	

En la tabla 12, se aprecian 8 factores extraídos que explican el 38.175% de la varianza total del test, las cargas factoriales son superiores a .30 (Lloret et al., 2014), además las comunalidades varían de .178 a .576.

E) ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Tabla 13

Índices de ajuste del modelo estimado según Análisis Factorial confirmatorio por medio del método de cuadrados mínimos ponderados de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Índices de Ajuste		Resultados AFC
Ajuste Absoluto		
GFI	Índice de bondad de ajuste	.957
AGFI	Índice de bondad de ajuste ajustado	.988
SRMR	Residuo estandarizado cuadrático medio	.0451
Ajuste Comparativo		
NFI	Índice de ajuste normado	.986
Ajuste Parsimonioso		
PNFI	Índice de ajuste normado parsimonioso	.895

Suponiendo una estructura de 8 factores extraídos por el análisis factorial exploratorio (AFE) de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo. Se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio por medio del método de cuadrados mínimos no ponderados, donde se reporta el ajuste absoluto por medio de: el índice de bondad de ajuste (GFI=.957), el índice de bondad de ajuste ajustado (AGF=.988), y en el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR=.0451); el ajuste comparativo por medio del índice de ajuste normativo (NFI=.986); y el ajuste parsimonioso (PNFI=.895) (>.80) (Pérez, Medrano & Sánchez, 2013).

Tabla 14

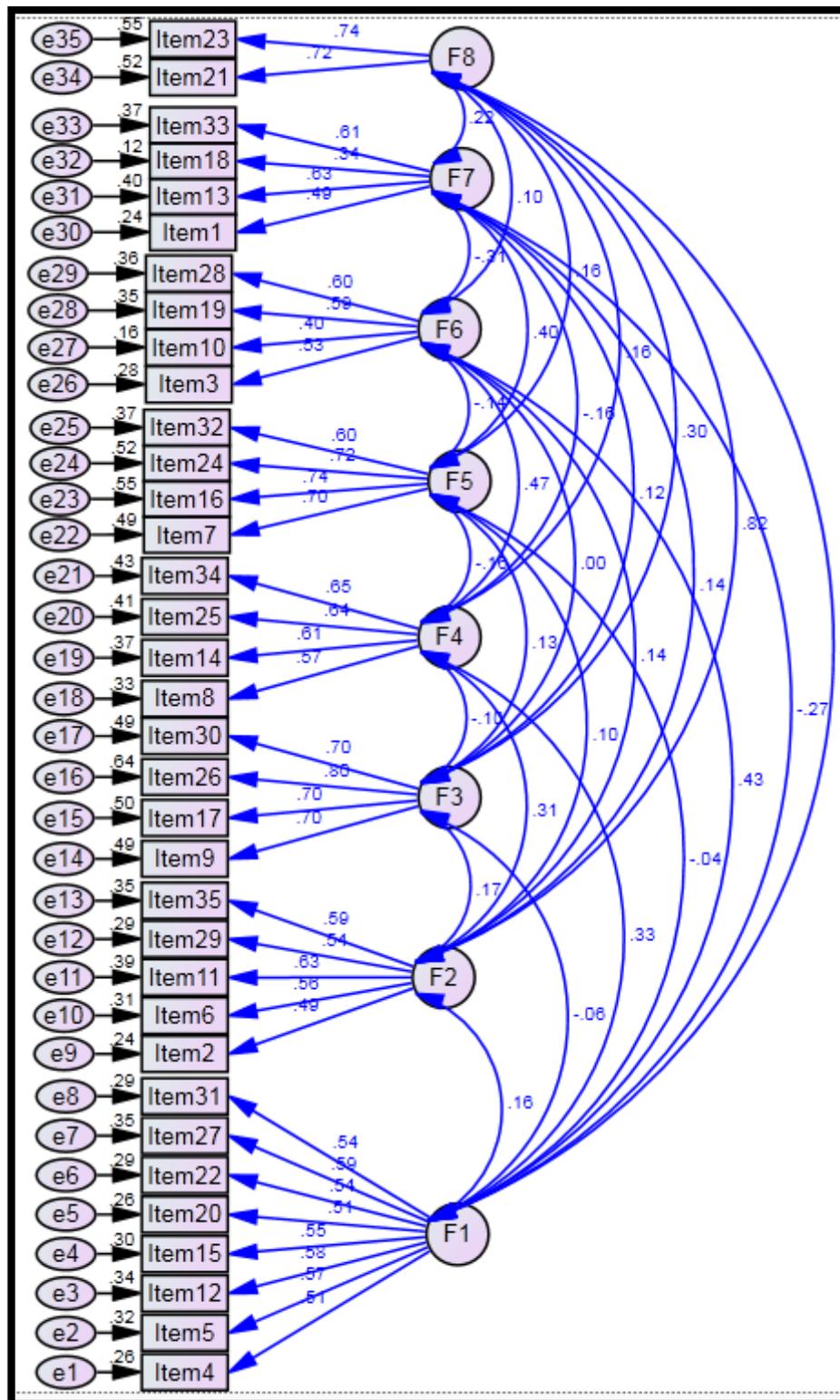
Cargas factoriales estandarizadas del análisis factorial confirmatorio de los reactivos según 8 factores extraídos por medio del análisis factorial exploratorio de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Ítems	Factores							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
4	.513							
5	.566							
12	.581							
15	.548							
20	.510							
22	.537							
27	.594							
31	.535							
2		.489						
6		.558						
11		.627						
29		.539						
35		.589						
9			.697					
17			.705					
26			.797					
30			.700					
8				.570				
14				.612				
25				.639				
34				.654				
7					.701			
16					.744			
24					.718			
32					.604			
3						.530		
10						.402		
19						.591		
28						.601		
1							.490	
13							.630	
18							.342	
33							.610	
21								.721
23								.745

En la tabla 14, se observa las cargas factoriales estandarizadas del análisis factorial confirmatorio de los 8 factores de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, apreciándose cargas factoriales de .510 a .594 para el factor 1, de .489 a .627 para el factor 2, de .697 a .797 para el factor 3, de .570 a .639 para el factor 4, de .402 a .691 para el factor 5, de .402 a .601 para el factor 6, de .490 a .630 para el factor 7, y de .721 a .745 para el factor 8.

Figura 1

Estructura factorial de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo según el Análisis Factorial Confirmatorio con Amos V24.



F) CONFIABILIDAD POR CONSISTENCIA INTERNA

Tabla 15

Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Afrontamiento para Niños.

Escalas	Ω	N ítems
Solución activa	.614	4
Comunicar el problema a otros	.667	4
Búsqueda de información y guía	.670	4
Actitud positiva	.714	4
Afrontamiento centrado en el problema	.889	16
Indiferencia	.570	4
Conducta agresiva	.746	4
Reservarse el problema para sí	.812	4
Evitación cognitiva	.538	3
Evitación conductual	.652	4
Afrontamiento improductivo	.923	19

En la tabla 15, se aprecia los índices de consistencia interna según el coeficiente alfa de Omega, reporta índices que varían de .538 a .812 a nivel de sub-escalas y de .889 a .923 a nivel de dimensiones alcanzando niveles aceptables y altamente aceptables (Katz, 2006; Campo-Arias & Oviedo, 2008), sin embargo, los factores Indiferencia y Evitación cognitiva muestran puntajes por debajo del mínimo aceptable (Katz, 2006).

IV. DISCUSIÓN

A lo largo del tiempo, la valoración del afrontamiento ha ido formando una base significativa en el aprendizaje del crecimiento vital, ya que “supone garantía de calidad de vida desde la infancia. Es estudiado en conjunto con el estrés, puesto que estima que la respuesta adecuada para disminuir las consecuencias de estresores cotidianos, es el afrontamiento”. (Trianes et al., 2011; Trianes et al., 2009). Teniendo en cuenta esto, la presente investigación resolvió establecer las propiedades psicométricas de la EAN de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, con un instrumento que valora estrategias de afrontamiento respecto a cuatro tipos de estresores cotidianos. Para lo cual se contó con una población de 1140 alumnos, quedando con una muestra conformada por 773 alumnos, de ambos sexos, de 4°, 5° y 6° grado de primaria, de tres instituciones educativas públicas en la ciudad de Trujillo.

Considerando que la EAN (Morales et al., 2012), es de procedencia Española, y al ser la primera vez que se aplica en el país y ciudad, se tuvo como primer objetivo el determinar evidencias de validez basada en el contenido, entendiendo que la validez se refiere al “*grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de las puntuaciones en los test*” (AERA, APA, NCME, 1999) y con el fin de “determinar si los ítems son representativos del dominio del test” (Valdés et al., 2012). Asimismo, está orientada a comprobar que los ítems mostrados expresan “*el dominio de contenido que se busca medir*” (García & Cabero, 2011). Es así que los resultados logrados a través del juicio de 12 expertos, siguiendo los criterios de Beaton et al. (2000), y trabajados con el coeficiente V de Aiken, arrojaron que en Claridad (tabla 5), 24 ítems se encuentran en un nivel estadísticamente significativo ($p < .01$), y 11 ítems, en un nivel significativo ($p < .05$) (Escurrea, 1988), demostrando adecuada semántica. En cuanto a Relevancia (tabla 5), se obtiene que los 35 ítems se ubican en un nivel estadísticamente significativo ($p < .01$) (Escurrea,

1988), lo cual es muestra que los ítems son claros e importantes para ser incluidos en la EAN. De igual modo, en relación a los resultados de Coherencia (tabla 6), se tuvo que 24 ítems se encuentran en un nivel estadísticamente significativo ($p < .01$), mientras que 11, se ubican en un nivel significativo ($p < .05$) (Escurra, 1988), lo cual demuestra concordancia estadísticamente significativa pues los ítems están relacionados con lo que mide la variable. Considerando pertinente aclarar que los ítems de la EAN no contiene localismos o regionalismos propios del lugar de procedencia, además fue aplicada a un piloto (100 niños), para verificar la comprensión de los ítems (Gudmundsson, 2009).

Posteriormente se continuó con el segundo objetivo, referido al análisis de índices de homogeneidad por medio del análisis ítem-test corregido (tabla 7), el cual indica *“el grado en que dicho ítem mide lo mismo que la prueba globalmente; es decir, del grado en que contribuye a la consistencia interna del test”* (Abad et al., 2004). De modo que para la realización de dicho análisis, trabajado mediante Pearson, se obtuvieron índices de homogeneidad ítem - Dimensión (tabla 7), con valores entendidos entre .247 y .440, obteniendo índices de homogeneidad buenos, respetando el criterio de Kline, quien indica que los puntajes de los ítems logren valores mayores al mínimo admisible de .20 (Kline, 1982; citado por Tapia & Luna, 2010), sin embargo el ítem 18 obtuvo un valor de .188, en la dimensión Afrontamiento Improductivo - factor Indiferencia, el cual no cumple con el criterio de Kline; lo que probablemente se relacione a la incompreensión del ítem por parte de los niños, respecto a la situación de estrés cotidiano perteneciente al área escolar. Como lo menciona Nunnally (1991), los errores más frecuentes en la redacción de ítems son: *“ambigüedad (preguntas vagas) y trivialidad (centrarse en aspectos poco importantes del dominio)”*. Por lo antes mencionado, se evidencia un nivel aceptable de relación de los ítems y lo que busca medir cada dimensión de la EAN, a excepción de los dos ítems antes mencionados.

En cuanto a índices de homogeneidad ítem – Sub-Escala (tabla 8), se encontraron valores que fluctúan entre .249 y .674, consiguiendo índices de homogeneidad buenos y muy buenos, superando valores al mínimo aceptable de .20 (Kline, 1982; citado por Tapia & Luna, 2010), resultados que corroboran la presencia de un buen grado de relación de la mayoría de ítems y lo que busca medir cada Sub-Escala de la EAN.

Continuando con un procedimiento muy utilizado en el análisis inicial de reactivos (Mikulic, 2005), se halló índices de correlación inter – factores mediante Spearman. Donde se consiguió Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión Afrontamiento centrado en el problema (tabla 09), con valores que oscilan entre .559 y .781 siendo relaciones fuertes con tamaño de efecto grande y mediano (Cohen, 1988), destacando que la relación más fuerte entre Búsqueda de información y guía con la dimensión Afrontamiento centrado en el problema (.781), con tamaño de efecto grande; mientras las correlaciones entre Comunicar el problema a otros con actitud positiva, búsqueda de información y guía con Actitud positiva con puntuaciones entre .179 y .280, respectivamente, consiguieron relaciones débiles con tamaño de efecto pequeño, considerando que la correlación más débil es entre Comunicar el problema a otros y Búsqueda de información y guía ($\rho=.179$), con tamaño de efecto pequeño. Por otro lado, en los Índices de Correlación entre Sub-Escalas en la dimensión Afrontamiento improductivo (tabla 10), se aprecia que las correlaciones entre Sub-Escalas, presentan correlaciones con valores fluctuantes entre .645 y .693, obteniendo correlaciones fuertes con tamaño de efecto grande, enfatizando en la relación más fuerte entre Evitación conductual con la dimensión Afrontamiento improductivo (.693), con tamaño de efecto grande; mientras las correlaciones entre Conducta agresiva con Evitación cognitiva, Indiferencia con Evitación conductual, Indiferencia con Evitación cognitiva, Conducta agresiva con Evitación conductual, resultaron ser correlaciones débiles con tamaño de efecto pequeño y nulo; lo cual denota que hay relaciones fuertes entre los ítems y lo que

pretenden medir las sub-escalas con las dimensiones a las que corresponden, referido a una dimensión, mientras que en la otra dimensión, ocurre lo contrario. Dichos resultados son contrastados por los realizados por Morales et al. (2012), quienes trabajaron evidencias externas de validez de la EAN con tres pruebas: IECI, ACS y BASC, las cuales fueron la base de creación para la EAN, alcanzando correlaciones estadísticamente significativas superiores a .20.

Al trabajar con un test nuevo y pretendiendo aplicarlo a una población distinta a la de procedencia, se precisó el analizar la estructura interna para conocer si se mantiene invariante (Prieto y Delgado, 2010) y así lograr identificar el número y composición de las variables latentes que explican las respuestas a los ítems del test (Lloret et al. 2014) para esta nueva población, es así que respecto a evidencia de validez basada en la estructura interna del test, se consideró trabajar el análisis factorial exploratorio.

De manera previa al Análisis factorial, se calculó y examinó si los datos conservan características propicias para realizar dicho análisis, teniendo pruebas que permitan valorar el grado de adecuación de sus datos (Bisquerra, 1989), como el test de esfericidad de Bartlett, teniendo en cuenta que anticipadamente se dividió la muestra ($n=773$) de forma aleatoria (Anderson y Gerbing, 1988; Brown, 2006), quedando una submuestra conformada por 384 alumnos para el AFE, con el fin de comprobar el número de factores que esperamos (Lloret et al. 2014). Respecto al test de esfericidad de Bartlett, se reportaron índices de significancia de .000 en el determinante y en la significancia, siendo estadísticamente significativos ($p<.01$), mientras que en el índice de Adecuación Muestral mediante el índice de KMO, el cual mide la adecuación de la muestra e indica qué tan apropiado es aplicar el Análisis Factorial, se obtuvo .77, resultando significativo ($KMO>.70$) (Ferrando & Anguiano, 2010), indicando que según la matriz de correlaciones, es pertinente realizar el AFE.

Con los resultados ya descritos, se procedió a trabajar los estadísticos descriptivos de Asimetría y Curtosis, medidas de distribución que admiten identificar la forma en que se separan o agrupan los valores de acuerdo a su representación gráfica. Así que se obtuvo Asimetría y Curtosis de ítems (tabla 6A - Anexos), que se ubican en el intervalo >1.5 (Forero et al., 2009), concluyendo que hay presencia de no-normalidad multivariada. Por lo tanto, se empleó la Extracción de Factores por el método cuadrados mínimos no ponderados con rotación varimax ($<.30$) (tabla 12).

De los resultados derivados de dicho método se esperó la agrupación de los ítems en 9 factores como el modelo teórico, sin embargo, y al analizar las varianzas explicadas de los ítems, se sostiene la presencia de 8 factores extraídos que explican el 38.175% de la varianza total del test entendidos en el contexto cultural aplicado (tabla 12). Pues se lograron saturaciones altas, variando de .381 a .739 en los 8 factores; no obstante, se encuentran ítems (21 y 23) que pertenecen a más de un factor por cargar $>.30$ (Lloret et al. 2014) en ambos factores. Lo cual podría no ser factible, pues según algunos autores *“apuntan a un mínimo de 3 a 4 ítems por factor, disponiendo de una muestra mínima de 200 casos”* (Fabrigar et al. 1999; Ferrando y Anguiano, 2010). Para detallar dicha situación, se apreciaron dos sub-escalas de la misma dimensión (Afrontamiento centrado en el problema), las cuales se unieron y formaron el F1, lo mismo ocurrió con el factor 2, respecto a la otra dimensión (Afrontamiento improductivo). En cuanto al F3, F4, F5, F6 y F7, se mantienen intactos, mientras que en el F8 se ubican dos ítems de dos sub-escalas pertenecientes a la misma dimensión (Afrontamiento improductivo), los cuales cargaron también en el F2.

Esta situación podría ser definida por criterio de expertos, generando un permiso previo a los creadores de la EAN (Morales et al. 2012), con el fin de no violar los derechos de autor, ya que lo que busca la creación y validación de instrumentos es la replicabilidad de éstos para la población (ITC, 2014).

Además se apreciaron comunalidades que oscilan entre .178 a .576, es decir la varianza entre el ítem y el resto de ítems que miden el mismo factor (Lloret et al. 2014). En este caso se presentan algunos pesos factoriales altos con comunalidades bajas, lo que se debería a que las dos dimensiones globales son distintas, entendiéndose, con factores que miden lo contrario. Para ello se considera que si el subconjunto de ítems omite aspectos importantes de la variable latente que se desea medir, habrá menos varianza común de la que debiera, y los factores comunes resultantes serán más débiles porque estarán insuficientemente definidos (Lloret et al. 2014). Asumiendo que dichas medidas son manifestaciones de los constructos subyacentes (Lloret et al. 2014).

Cabe recalcar que si se aspira evaluar la calidad de un test, Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) recomiendan un tamaño muestral de por lo menos 200 casos como mínimo, inclusive en condiciones óptimas de comunalidades elevadas y factores correctamente determinados, por lo que se infiere que el tamaño muestral superó los criterios del fundamento y no fue la causa que afectó a estos resultados. Es así que luego de los resultados anteriormente descritos, se apreció una clara discrepancia entre el modelo teórico y el modelo estimado, pues este último se redujo a 8 factores para el contexto cultural trabajado, en comparación al modelo teórico de 9 factores de Morales et al. (2012), la explicación recae en que la posible causa sería el cambio de características cognitivas y comportamentales que varían de acuerdo al contexto (Papalia, 2010), y a la ambigüedad de los ítems del dominio (Nunnally, 1991).

A partir de estos resultados y con el propósito de confirmar si la estructura interna a partir del modelo octofactorial estimado es entendido en el contexto cultural donde se aplicó, se resolvió hallar evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio (tabla13), el cual busca *“precisar cuántos factores se espera, qué factores están relacionados entre sí, y qué ítems están relacionados con cada factor”* (Lloret et al., 2014), trabajado con la submuestra restante,

conformada por 389 niños. Es así que suponiendo la estructura octofactorial, se obtuvo para el Ajuste Absoluto, un índice de bondad de ajuste de .957, índice de bondad de ajuste ajustado .988 y residuo estandarizado cuadrático medio .0451 ($<.50$) (GFI, AGFI, SRMR), respecto al Ajuste Comparativo, se obtuvo un índice de ajuste normado de .986 (NFI) ($>.95$), y referente al Ajuste Parsimonioso, un índice de ajuste normado parsimonioso (PNFI) de .895 ($>.80$) (Pérez, Medrano & Sánchez, 2013), evidenciando puntuaciones buenas y un buen ajuste del modelo propuesto de 8 factores para este contexto cultural.

En cuanto a la valoración de obtener evidencia de confiabilidad por consistencia interna, precisando que la confiabilidad *“indica el grado en que las puntuaciones son replicables o consistentes.”* (Gempp, 2006), recalcando que la medición consistente se refiere al *“grado en que una medida está libre de errores”* (Gempp, 2006). Además se refiere a la estabilidad de las medidas de un rasgo con el mismo test y bajo condiciones lo más parecidas posibles, se deberá conseguir resultados similares (Navas, 2001). Así es que se trabajó con el coeficiente Omega, el cual se fundamenta en las cargas factoriales (Ventura y Caycho, 2017). Considerando que un valor aceptable de confiabilidad mediante el coeficiente Omega, debe encontrarse entre .70 y .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008), aunque se pueden admitir valores superiores a .65 (Katz, 2006). Explicado lo anterior, teniendo en cuenta que el modelo estimado octofactorial obtenido tendría que volver a ser evaluado por expertos para nombrar los factores y definir el número de ítems por cada factor, pues recordemos que hubieron ítems que cargaron para dos factores (ítems 21 y 23); por lo que se trabajó la confiabilidad por consistencia interna en base al modelo teórico de Morales et al. (2012). Así es que luego de los resultados conseguidos (tabla 15), se alcanzaron índices a nivel de factores, de la dimensión Afrontamiento centrado en el problema, que varían entre .614 y .714, resultando aceptables y altamente aceptables. En cuanto a nivel de factores pertenecientes a la dimensión Afrontamiento improductivo, varían de .538 a .812 siendo aceptables y

por debajo de lo mínimo aceptable (Katz, 2006) (factores Indiferencia y Evitación cognitiva). Estos valores inferiores sugieren pobre interrelación entre los demás factores que conforman la escala (Campo-Arias A. Oviedo, H. Herazo, E., 2014). Simultáneamente a nivel de dimensiones, lograron índices de .889 y .923 para la dimensión Afrontamiento centrado en el problema y Afrontamiento improductivo, respectivamente; alcanzando niveles aceptables y altamente aceptables (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Dichos resultados concuerdan con los hallazgos de Morales et al. (2012), quienes obtuvieron resultados de confiabilidad mediante consistencia interna a través de Alfa de Cronbach, coeficiente Rho y test-retest, referente a nueve factores de primer orden y dos factores de segundo orden, que resultaron aceptables.

Para finalizar, se concluye recalcando que se cumplió con el objetivo principal de la investigación, referido a establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo, destacando el alcance de evidencias de validez basado en el contenido y la estructura interna de un nuevo instrumento para este contexto cultural; a partir de la nueva estructura octofactorial encontrada, la cual presenta un buen ajuste a este contexto cultural, por lo que se sugiere el evaluar nuevamente la validez basada en el contenido por criterio de jueces referido a la distribución del test, pues debido a ello no se obtuvieron evidencias de confiabilidad por consistencia interna del modelo estimado, sino del modelo teórico. De igual modo se invita a realizar mayores estudios que continúen corroborando los resultados ya presentados, con el objetivo de lograr mayores evidencias de validez, trabajando con otros modelos de AFC, y así, llegar a dar lugar a la utilización de este valioso instrumento: la EAN.

V. CONCLUSIONES

- Se logró obtener evidencias de validez y confiabilidad respecto a las propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.
- La EAN demuestra evidencias de validez de contenido, demostrando claridad, relevancia y coherencia en niveles estadísticamente significativos ($p < .01$) y significativos ($p < 0.5$).
- Se examinó la homogeneidad por medio de análisis ítem-test. En análisis ítem-dimensión, correlacionan buenos. En cuanto al análisis Ítem – Sub-Escala, correlacionan buenos y muy buenos.
- En cuanto a correlación inter – factores, en la dimensión Afrontamiento Centrado en el Problema ($\rho = .714$) con tamaño de efecto grande; mientras que en la dimensión Afrontamiento Improductivo ($\rho = .693$) con tamaño de efecto grande.
- Se realizó validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, obteniendo 8 factores extraídos que explican el 38.175% de la varianza total del test para el contexto cultural de aplicación.
- Suponiendo la estructura octofactorial encontrada, se realizó análisis factorial confirmatorio consiguiendo índice de bondad de ajuste y residuo estandarizado cuadrático medio (GFI .957, SRMR .0451), un índice de ajuste comparativo por medio del índice de ajuste normativo (NFI .986) y ajuste parsimonioso (PNFI .895) acorde a la realidad, evidenciando buen ajuste al contexto cultural donde se aplicó.
- Para confiabilidad se obtuvieron índices de consistencia interna a través de Omega, en la dimensión Afrontamiento Centrado en el Problema (.889), varían entre .614 y .714, siendo aceptables. En la dimensión Afrontamiento Improductivo (.923), varían de .538 a .812 siendo aceptables.
- Con los resultados alcanzados, la EAN no logra ser empleable para diagnóstico en ningún contexto; sin embargo en un gran aporte a nivel metodológico, lo que conlleva a que se continúe investigando con dicho instrumento, con el fin de obtener mayores evidencias de validez y confiabilidad, para su posterior uso.

VI. RECOMENDACIONES

- Se recomienda realizar validez basada en el contenido referido a la distribución del test, trabajando con 14 a 15 jueces expertos.
- Posterior a dicho análisis, se sugiere ampliar las evidencias a nivel de validez y confiabilidad.
- Se propone que se trabaje mayor número sobre evidencias de validez convergente y divergente, además de experimentar con otros modelos en AFC.
- Se confía un estudio psicométrico en zonas donde probablemente se evidencie la problemática similar al de esta investigación.
- Se sugiere a futuras investigaciones, la aplicación de la escala EAN, teniendo en cuenta que la población sea similar en cuanto a cultura y nivel socioeconómico, al de la población con la que se trabajó.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad. F., Olea, J., Ponsoda, V., Ximénez, C. & Mazuela, P. (2004). Efecto de las omisiones en la calibración de un test adaptativo informatizado. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, Suplemento Especial.1-6
- AERA, APA, & NCME (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, D.C.: Author.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. & Bosi, M. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, vol. 25 núm. 24.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*, CEAC. Barcelona, España.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid, McGraw-Hill.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford Press.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.
- Campo-Arias A. Oviedo, H. Herazo, E. (2014). Escala de Estrés Percibido-10: desempeño psicométrico en estudiantes de medicina de Bucaramanga, Colombia. *Scielo Colombia*. Vol. 62 No. 3.
- Canessa, V. (2002). Adaptación psicométrica de las escalas de afrontamiento para adolescentes de Fryderberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Dialnet*, 5(1), 194. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=81309249B762D774DF76717C8AF88B40.dialnet02?codigo=2881051>

Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú. *Blog PUCP*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/39/2011/09/Codigo-de-Etica-del-Colegio-de-Psicologos-del-Peru.pdf>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45(12), 1304-1312.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas*, Vol 2, (2). Corporación Universitaria Unitec.

Colegio de Psicólogos del Perú. Recuperado de http://www.colpsic.org.co/aym_image/files/CodigoEticaPeru.pdf

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334 (28,307 citations in Google Scholar as of 4/1/2016).

Echavarría, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista IIPSI*. 15(1).

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología PUCP*, vol. 6 núm. 1-2. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999).

- Ferrando, P.; Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 18-33. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). "Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope". *Journal of Adolescence* 14, pp. 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Adolescent Coping Scale: Administrator's manual. Hawthorn, Victoria: *Australian Council for Educational Research*.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). Escala de afrontamiento para adolescentes. Madrid: *TEA*.
- Folkman, S and Lazarus, R S, (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, pp. 219–239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and Emotion. In A. Monat, & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An Anthology* (pp. 207-227). New York: Columbia University Press.
- Forero, C. G, Maydeu-Olivares, A. y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625-641.
- Galán, S. y Camacho, E. (2012). *Estrés y Salud: investigación básica y aplicada*. Ed. 6, México. Editorial El Manual Moderno.
- García, E. & Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Edu-tec-e*.
- Gempp, R. (2006). El error estándar de medida y la puntuación verdadera de los test psicológicos: algunas recomendaciones prácticas. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26493181_El_error_estandar_de_medida_y_la_puntuacion_verdadera_de_los_tests_psicologicos

[unas recomendaciones practicas?enrichId=rgreg-94a58e47c66f33a96262f5606b2fa0cf-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzl2NDkzMTgxO0FTOjEwMjQ5NzA2NjY4NDQyMUAxNDAxNDQ4NjEzNzk1&el=1 x 2& esc=publicationCoverPdf](#)

Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45. doi:10.1027/1901-2276.61.2.29

International Test Commission (2014). El uso de los test y otros instrumentos de evaluación en investigación. Recuperado de <https://www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf>. España.

Jiménez, C. (1983): "Población y muestra. El muestreo". En Jiménez.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. y Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.

Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, McGraw-Hill.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publish Company.

Lazarus RS, Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. S. y Folkman, R. S. (1987). *Stress appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986) *Estrés y Procesos Cognitivos*, Barcelona: Martínez y Roca.
- Latorre, A., Rincón D. y Arnal, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia S.L., Barcelona.
- Ledesma, R. (2004). AlphaCI: un programa de cálculo de intervalos de confianza para el coeficiente alfa de Cronbach. *Psico-USF*, 9 (1), pp. 31-37.
- Lozano, L. García-Cueto, E. and Muñiz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. University of Jaén, University of Oviedo, all Spain.
- Lloret, S. Ferreres, A. Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*. Vol. 30. nº 3.
- Mayo, Real, Taboada, Iglesias y Dosil (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A.), aplicado a padres de niños con discapacidad visual. *Anales de Psicología*, 28() 83-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161010>
- Messick, S (1989) Validity, en *Educational Measurement*, de R.L. Linn (Ed.), New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Mesía y Frisancho, 2013. Evaluación psicométrica y Evaluación edumétrica. *Revista de Investigación UNMSM*, 17(31). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8027/7004>
- Ministerio de Educación. Escala. (2017). Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiie>
- Mikulic, I. (2005). Construcción y adaptación de pruebas psicológicas. Cátedra. Recuperado de <http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informaci>

[on_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/f2.pdf](#)

- Monat, A. y Lazarus, R. (1991) *Stress and Coping. An Anthology*, New York: Columbia University Press.
- Montero, I. y León, O. (2007). Una guía para nombrar estudios de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 7 nº 3. España.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tartalo, Universidad de Comillas.
- Morales, P. (2007). *Análisis de varianza para muestras relacionadas*.
- Morales, F. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento (Tesis doctoral)*. Universidad de Málaga, España.
- Morales, F. y Trianes, V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *Redalyc*, 3(2), 276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468010.pdf>
- Morales Rodríguez, Francisco Manuel; Trianes Torres, María Victoria; Miranda Páez, Jesús ; Inglés, Cándido J. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, vol. 28, núm. 4, pp. 370-376. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias Oviedo, España.
- Nunnally, J. Y Bernstein, I. (1991) *Teoría Psicométrica*. México. McGraw Hill.
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach., vol. XXXIV / No. 4 /.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Editorial Mc Graw Hill.

- Pérez, E. Medrano, L. & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. Vol. 5 N° 1.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, pp. 67-74. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España.
- Richaud de Minzi, M C; (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23() 193-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649005>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). Metodología y diseño de la investigación científica. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seiffge-Krenke, I. (2007). Stress, coping, and depression. Ponencia presentada en el Postgrado de Investigación en Procesos Básicos e Intervención en Psicología de la Salud, bienio 2006-2008, Universidad de Málaga, España.
- Tapia, V. & Luna J. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. *UNMSM*, Perú.
- Timmerman, M. (2005). Factor analysis. Recuperado de <http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf>.
- Trianes, M.V. (1999). El estrés infantil. Su prevención y tratamiento. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (2002). Estrés en la infancia. Madrid: Narcea.
- Trianes, M V. et al. (2009): "Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)", *Psicothema*, Vol. 21, nº 4, pp. 598-603.
- Trianes, M V. et al. (2011): Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), Madrid, *TEA Ediciones*.

- Trianes, M V; Fernández-Baena, F J; Blanca, M J; Morales-Rodríguez, F M; Escobar, M; Miranda, J; (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, vol. 28 n° 2, 475-483. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135018>
- Trianes, M. V., Blanca M., Fernández-Baena F., Escobar M., Maldonado E., (2012) Evaluación del estrés Cotidiano en la Infancia. 0, Vol. 33 (1), 30-35.
- Valdés, A., Martínez, E., Vera, J., & Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento lógico* vol. 10 n° 1. México.
- Ventura, J.L. & Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad.
- Welch, S. & Comer, J. (1988). Quantitative methods for public administration. Waveland Press.

ANEXOS

ANEXO 1.

Procedimiento estadístico para obtener la muestra.

Tabla 1A

Distribución de la población objetivo de cuarto, quinto y sexto de primaria según la edad y género.

IE	Edad	Población					
		Varones		Mujeres		Total	
		fi	%	fi	%	Fi	%
Liceo Trujillo	9	82	30.37	90	30.82	172	32.99
	10	94	34.81	100	34.25	194	23.96
	11	94	34.81	102	34.93	196	43.06
Total		270	100	292	100	562	100

Fuente: Ministerio de Educación, Escale, 2017.

Tabla 1B

Distribución de la población objetivo de cuarto, quinto y sexto de primaria según la edad y género.

IE	Edad	Población					
		Varones		Mujeres		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
Nuevo Perú	9	42	28.19	53	38.13	95	32.99
	10	43	28.86	26	18.71	69	23.96
	11	64	42.95	60	43.17	124	43.06
Total		149	100	139	100	288	100

Fuente: Ministerio de Educación, Escale, 2017.

Tabla1C

Distribución de la población objetivo de cuarto, quinto y sexto de primaria según la edad y género.

IE	Edad	Población					
		Varones		Mujeres		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
César Vallejo Mendoza	9	44	29.93	46	32.17	90	31.03
	10	54	36.73	38	26.57	92	31.72
	11	49	33.33	59	41.26	108	37.24
Total		147	100	143	100	290	100

Fuente: Ministerio de Educación, Escale, 2017.

ANEXO 2.

Muestreo estratificado.

Tabla 2A

Distribución muestral estratificada según grado, sección y género, en niños del cuarto, quinto y sexto de primaria de tres instituciones educativas públicas del distrito de Trujillo.

I.E.	Grados	Sección	Población		Total	Muestra		Total
			Mujeres	Varones		Mujeres	Varones	
1	4°	A	16	18	34	11	12	23
		B	19	15	34	13	10	23
		C	17	19	36	12	13	24
		D	18	15	33	12	10	22
		E	20	15	35	14	10	24
	5°	A	21	18	39	14	12	26
		B	20	20	40	14	14	27
		C	19	19	38	13	13	26
		D	21	18	39	14	12	26
		E	19	19	38	13	13	26
	6°	A	20	19	39	14	13	26
		B	19	19	38	13	13	26
		C	18	21	39	12	14	26
		D	19	21	40	13	14	27
		E	18	20	38	12	14	26
2	4°	A	10	8	18	7	5	12
		B	10	9	19	7	6	13
		C	10	8	18	7	5	12
		D	12	8	20	8	5	14
		E	11	9	20	7	6	14
	5°	A	9	5	14	6	3	9
		B	8	5	13	5	3	9
		C	8	6	14	5	4	9
		D	9	5	14	6	3	9
		E	8	5	13	5	3	9
	6°	A	14	12	26	9	8	18
		B	12	11	23	8	7	16
		C	11	12	23	7	8	16
		D	14	13	27	9	9	18
		E	13	12	25	9	8	17

3	4 ^o	A	9	10	19	6	7	13
		B	8	9	17	5	6	12
		C	9	8	18	6	5	12
		D	10	9	19	7	6	13
		E	8	11	19	5	7	13
	5 ^o	A	10	8	18	7	5	12
		B	12	8	20	8	5	14
		C	10	8	18	7	5	12
		D	11	8	19	7	5	13
		E	11	7	18	7	5	12
	6 ^o	A	12	10	22	8	7	15
		B	12	9	21	8	6	14
		C	13	11	23	9	7	16
		D	11	10	21	7	7	14
		E	11	10	21	7	7	14
TOTAL			600	540	1140	407	366	773

En la tabla 2A, se aprecia la distribución de la muestra según grados, secciones y géneros, en niños del cuarto, quinto y sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas del distrito de Trujillo.

ANEXO 3.

Ficha de tamizaje de Salud Mental.

FICHA DE TAMIZAJE	
Datos	: _____
Edad	: _____
Grado	: _____
Colegio	: _____
Diagnóstico	: _____

ANEXO 4.

Carta de testigo.

CARTA DE TESTIGO

Trujillo, __ de _____ del 2017

Yo, _____
de Nacionalidad _____ con documento de identidad N°
_____, despeñándome como _____, de
la Institución Educativa _____
_____, ubicada en
el Distrito de Trujillo, Provincia de Trujillo, Departamento de La Libertad. Declaro como
testigo de:

- La correcta aplicación de la Escala de Afrontamiento para Niños.
- Explicó el motivo de la aplicación de su investigación, y en qué beneficiará a la Institución Educativa, y alumnos.
- Mantuvo el respeto y la práctica de valores éticos.

Afirmo y ratifico en lo expresado, en señal de lo cual firmo el presente documento en la ciudad de _____, 2017.

Firma y Sello

ANEXO 5.

Instrumento.

Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Nombre y Apellidos: _____

¿Qué eres? (rodea)

Niña Niño

Curso: _____ Colegio: _____

Provincia: _____

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

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

ANEXO 6.

Análisis Factorial

Tabla 6A

Análisis preliminar de los ítems de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis.

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
It1	1.398	.555	1.007	.001
It2	1.987	.684	.016	-.850
It3	2.133	.697	-.187	-.937
It4	1.883	.744	.192	-1.170
It5	1.906	.742	.152	-1.167
It6	2.023	.687	-.030	-.872
It7	1.328	.580	1.588	1.485
It8	2.466	.633	-.772	-.420
It9	2.133	.765	-.230	-1.259
It10	1.982	.738	.029	-1.161
It11	1.878	.725	.190	-1.080
It12	2.021	.722	-.031	-1.077
It13	1.313	.570	1.665	1.756
It14	2.385	.648	-.579	-.640
It15	2.016	.740	-.025	-1.170
It16	1.307	.595	1.788	2.023
It17	1.906	.773	.163	-1.307
It18	1.195	.464	2.366	4.971
It19	2.195	.716	-.307	-1.015
It20	2.109	.753	-.183	-1.218
It21	1.888	.751	.187	-1.207
It22	1.958	.732	.065	-1.128
It23	1.839	.730	.259	-1.092
It24	1.227	.524	2.276	4.217
It25	2.307	.715	-.529	-.910
It26	1.948	.763	.088	-1.275
It27	2.044	.741	-.071	-1.171
It28	2.146	.689	-.199	-.893
It29	1.984	.704	.022	-.975
It30	1.919	.762	.137	-1.265
It31	1.966	.727	.052	-1.102
It32	1.458	.633	1.059	.028
It33	1.352	.599	1.503	1.168
It34	2.333	.703	-.571	-.834
It35	2.016	.747	-.025	-1.205

En la tabla 6A, se observa el análisis preliminar de los ítems. Donde el ítem 18 presenta la media más baja (Media = 195) y el ítem 8 posee la media más alta (Media = 2466). La desviación estándar oscila entre .464 y .773; asimismo, se aprecia que en los ítems existen

valores de asimetría y curtosis superiores a +/- 1.5, de lo cual se concluye hay presencia de no-normalidad multivariada.

ANEXO 7.

Análisis de Confiabilidad

Tabla 7A

Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Afrontamiento para Niños de educación primaria de colegios públicos en la ciudad de Trujillo.

Factores	Media	DE	Asimetría	Curtosis	N ítems	ω
Factor 1	16.234	3.719	-.202	-.666	8	.775
Factor 2	9.928	2.401	.072	-.557	5	.697
Factor 3	7.820	2.444	.106	-.883	4	.816
Factor 4	9.689	1.950	-.576	-.379	4	.713
Factor 5	5.406	1.846	1.514	1.905	4	.787
Factor 6	8.589	1.956	-.189	-.534	4	.613
Factor 7	5.234	1.602	1.682	3.626	4	.599
Factor 8	3.666	1.293	.152	-1.032	2	.699

En la tabla 7A, se aprecia los índices de fiabilidad según el concerniente de consistencia interna Omega, el cual reporta índices que varían de .599 a .816 en los factores extraídos según el análisis factorial exploratorio.