

Original

Relación entre los tipos de afrontamiento y el estrés cotidiano en preescolares



Emilia Lucio Gómez-Maqueo* y María Teresa Monjarás Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 9 de octubre de 2019

Aceptado el 20 de diciembre de 2019

On-line el 22 de febrero de 2020

Palabras clave:

Estrés cotidiano
Afrontamiento
Preescolares
Prevención

Keywords:

Daily stress
Coping
Preschool
Prevention

R E S U M E N

Introducción: Los resultados de Trianes y Morales (2010) en población infantil muestran un uso diferencial de estrategias de afrontamiento según el problema o situación planteada. Frydenberg, Deans y O'Brien (2012) concluyen que no todas las respuestas son efectivas para todas las situaciones, sino que el individuo va construyendo su repertorio de afrontamiento a través del tiempo. Sin embargo, existe poca investigación en población preescolar, por lo que el objetivo del presente estudio fue conocer si existe relación entre las diferentes áreas de estrés cotidiano en preescolares (familiar, escolar, social y fantasías) y los tipos de afrontamiento que utilizan (emocional, disfuncional, evitación y funcional).

Método: Los materiales empleados fueron las escalas de estrés cotidiano (Monjarás y Lucio, 2018) y el afrontamiento para preescolares. Participaron 115 preescolares y se analizaron las correlaciones.

Resultados: Los resultados mostraron que existe relación entre las diferentes áreas de estrés cotidiano y los tipos de afrontamiento emocional, disfuncional y evitativo. No se encontró relación con las diferentes áreas de estrés cotidiano y el tipo de afrontamiento funcional. Se observó que los tipos de afrontamiento emocional y de evitación son los que presentan las correlaciones más altas con las diferentes áreas de estrés cotidiano. Coincidiendo con Frydenberg (2017), el afrontamiento no puede ser clasificado de forma universal como adaptativo y desadaptativo en población preescolar.

© 2020 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Relationship between types of coping and everyday stress in preschoolers

A B S T R A C T

Introduction: Trianes and Morales (2010) report that children show a differential use of coping strategies according to the problem or situation. Frydenberg, Deans and O'Brien (2012) conclude that not all responses are effective for all situations, given that children are building their coping repertoire, over time. However, there is little research in this subject with preschoolers, so the objective of this study was to know if there is a relationship between the different areas of daily stress in preschoolers (family, school, social and fantasies) and the coping styles (emotional, dysfunctional, avoidance and functional) they use.

Method: The materials used were the Daily Stress Scales (Monjarás y Lucio, 2018), and Coping for Preschoolers. One hundred and fifteen preschoolers participated and correlations were analyzed.

Results: There is a relationship between the different areas of daily stress and the emotional, dysfunctional and avoidance coping styles. No relationship was found between the different areas of daily stress and functional coping. Emotional and avoidance coping styles show the highest correlations with the different areas of daily stress. In accordance with Frydenberg (2017), coping styles cannot be classified universally as adaptive and maladaptive during the preschool years.

© 2020 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: melgm@unam.mx (E. Lucio Gómez-Maqueo).

Introducción

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

En el presente trabajo se parte de la definición de estrés desde la perspectiva de psicopatología del desarrollo, en la que el estrés es visto como eventos ambientales o condiciones crónicas que amenazan objetivamente la salud física o psicológica del individuo a una edad particular y en una sociedad particular (Grant y Compas, 2003). Dentro de esta perspectiva, uno de los objetivos es conocer cómo cambian los procesos de afrontamiento y estrés con la edad y si la vulnerabilidad al estrés varía sistemáticamente en diferentes etapas de la vida, así como compensar los resultados negativos asociados con el estrés (Aldwin, 2011; Ehrlich, Miller y Chen, 2016). Debido a lo anterior, la mayoría de los estudios se enfocan en los estresores cotidianos negativos, estudiando el distrés más que el eustrés.

Lazarus y Folkman (1986) refieren que el estrés se caracteriza precisamente por una descompensación entre las demandas del entorno (físico/social) y los recursos disponibles del sujeto para hacer frente a tales demandas.

Kanner, Coyne, Shaefer y Lazarus (1981) definen el estrés cotidiano como las demandas frustrantes que en algún grado caracterizan las transacciones diarias con el medio ambiente; refieren que los eventos diarios tienen una relevancia significativa en la salud debido a su impacto acumulativo, el cual depende del significado que tenga para la vida de la persona.

Los principales estresores encontrados en niños preescolares son: accidentes o enfermedades, miedo a la oscuridad, películas, ruidos, fantasmas, sanción por parte de los padres o maestros y conflictos con compañeros, sentimientos de incertidumbre ante nuevas situaciones y miedo a ser abandonado (Frydenberg, 2017; Richaud e Iglesias, 2013).

En cuanto al afrontamiento, Frydenberg (2008) lo define como pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria. Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) refieren que el afrontamiento es un conjunto de procesos de adaptación básicos que se reorganizan con la edad; un proceso adaptativo funcional que tiene un valor de evolución que permite a las personas detectar, manejar y aprender potencialmente de los desafíos a los que nos enfrentamos.

Richaud (2006) define el afrontamiento disfuncional como aquellas estrategias que no disminuyen el nivel de amenaza percibido por el individuo, tales como evitación cognitiva, parálisis y descontrol emocional. Las estrategias funcionales, por su parte, se consideran adecuadas para resolver el problema y disminuir el nivel de amenaza percibido por el individuo, tales como el análisis lógico, la reestructuración cognitiva y la búsqueda de apoyo.

Es importante recordar que no hay estrategias definitivamente funcionales o disfuncionales, ya que algunas pueden ser efectivas en un contexto determinado y no ser apropiadas en otro (Eisenberg, Fabes y Guthrie, 1997).

En cuanto a las investigaciones realizadas en el estudio del afrontamiento en preescolares, Blair, Denham, Kochanoff y Whipple (2004) propusieron tres tipos de afrontamiento en niños preescolares basados en un cuestionario de 13 reactivos de afrontamiento que respondían los padres y maestros en una escala de uno a siete. Los reactivos se categorizaron en tres dimensiones: afrontamiento constructivo (hablar con alguien para que me ayude a solucionarlo), exteriorizar la emoción (utiliza la agresión física y verbal para liberar la sensación) y afrontamiento pasivo (p.ej., negación).

Yeo, Frydenberg, Northam y Deans (2014) realizaron un estudio con niños de 48 y de 60 meses sobre afrontamiento y ansiedad, y utilizaron la escala de afrontamiento para niños para medir afrontamiento general y específico. Los 99 padres respondieron qué tan frecuentemente su hijo utilizaba las 29 estrategias listadas. Encontraron tres componentes en el modelo de estrategias de afrontamiento: positivo (p.ej., hablar con amigos, jugar, pedir ayuda, sentirse feliz), expresión emocional negativa (p.ej., llorar, sentirse triste) e inhibición emocional (no hacer nada, rendirse). Los autores concluyen que en preescolares no existe una dicotomía clara entre el afrontamiento centrado en el problema y centrado en la emoción, o primario y secundario, lo cual puede representar una diferencia importante en el desarrollo del afrontamiento. Los niños aprenden a distinguir entre los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a solucionar el problema y aquellos que manejan sus reacciones frente al problema conforme van madurando cognitivamente.

Frydenberg (2017) ha observado la habilidad de los preescolares (específicamente entre 4 y 5 años de edad) para afrontar, encontrando que los niños se inclinan más hacia las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción pasiva/inhibida y la evitación. La autora refiere que el afrontamiento no puede ser clasificado de forma universal como adaptativo y desadaptativo sin considerar factores personales, situaciones y de contexto, por lo que las estrategias de afrontamiento deben ser categorizadas e interpretadas con precaución, en especial durante la etapa preescolar, donde se encuentra en desarrollo su regulación de emociones y en un proceso de aprendizaje de adquirir nuevas herramientas que les permitan actuar de una forma adaptativa ante los eventos estresantes (Kopp, 2009).

Las estrategias centradas en el problema, como la solución activa, no siempre se asocian con resultados psicosociales positivos. Estudios en niños con padres en conflicto han demostrado que el uso de estrategias en solución de problemas (como intervenir en el conflicto parental) incrementa en el niño el riesgo de presentar un desajuste emocional, mientras que la evitación parece ser un amortiguador a presentar problemas emocionales, por lo que se ha sugerido que, ante situaciones no controlables, las estrategias centradas en el problema incrementan el distrés psicológico, al ser inefectivas. Por el contrario, en situaciones no controlables el uso de estrategias centradas en la emoción fomenta un sentido de aceptación y control directo (Frydenberg y Deans, 2011).

En cuanto a la relación de estrés cotidiano y afrontamiento, Trianes y Morales (2010) reportaron que, en escolares, la situación problema con los padres no correlacionó significativamente con las estrategias de solución activa, improductivo, evitación y emoción. En la situación problema con las notas se obtuvo correlación con las estrategias de evitación e improductivo. En la situación problema con los iguales se encontró correlación negativa con la estrategia solución activa.

Con respecto a los preescolares, Chalmers, Frydenberg y Deans (2011) encontraron que ante la separación de los padres los niños utilizaban más la estrategia de búsqueda de apoyo; en situaciones estresantes con los compañeros utilizaron más la estrategia de solución activa del problema; en la situación tomar una decisión, la estrategia más frecuente fue solución del problema; en las situaciones regaño de la maestra y miedos nocturnos reportaron con mayor frecuencia no hacer nada e ignorar el problema. Los autores concluyen que, ante situaciones controlables, los preescolares pueden regular sus recursos y emplear estrategias de aproximación, como, por ejemplo, mediante la solución activa.

Considerando lo anterior y la importancia de prevenir el desajuste emocional asociado al estrés cotidiano desde la etapa preescolar, se planteó estudiar la relación entre el afrontamiento funcional, disfuncional, emocional y evitación con las diferentes áreas de estrés familiar, escolar, social y fantasías negativas.

Método

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

Participantes

Fase 1. Elaboración de los instrumentos. En la fase uno se trabajó con 32 niños de 4 y 5 años, el 53.1% de escuela privada (zona oriente de la ciudad de México) y el 46.8% de escuela pública (zona sur). De los 32, el 50% fueron niñas. Posteriormente se trabajó con 30 niños de 4 y 5 años de una escuela pública de la zona sur de la ciudad de México. De los 30, el 43.3% fueron niñas. Finalmente, se trabajó con 10 expertos en psicoterapia infantil para la validez de contenido del instrumento. La media de edad de los expertos fue de 33 años; en cuanto a los años de experiencia en el campo de psicología clínica, la media fue de 7.7 años.

Fase 2. Validación de las escalas. Se trabajó con 167 niños de dos escuelas públicas de tiempo completo, asignadas por la coordinación sectorial de educación preescolar. De los 167, 81 fueron niñas (48.5%). En un rango de edad de 3 años 9 meses a 5 años 11 meses (media de edad de 4.37 y $DE = .585$), los niños de 3 años 9 meses a 3 años 11 meses representaron el 5.4%, los niños de 4 años 0 meses a 4 años 11 meses representaron el 52.7%, y los de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses, el 41.9%.

Fase 3. Relación de las estrategias de afrontamiento con el estrés cotidiano. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 115 niños de preescolares públicos: 60 niños del Estado de México, Municipio Nezahualcóyotl, y 55 niños de la Ciudad de México Delegación Iztacalco. De los 115, 62 fueron niñas (53.9%) y 53 niños (46.1%), en un rango de edad de 4 años 0 meses a 5 años 11 meses; los niños de 4 años 0 meses a 4 años 11 meses representaron el 39.1% de la muestra, y los niños de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses representaron el 60.9% de la muestra. La media de edad fue de 4.61 y la $DE = .490$. La mayoría pertenecían a un nivel económico bajo a medio bajo: el 52.2% de los padres reportaron tener un salario mensual de 1,000 a 4,000 pesos, el .9% menos de 1,000 pesos, el 27% de 5,000 a 8,000 pesos, y únicamente el 17.4% reportaron ganar más de 8,000 pesos; el otro 3.4% no respondieron. En cuanto al estado civil de los padres, el 32.3% refirieron estar casados, el 27.8% divorciados o separados, el 2.6% viudos, el 34.8% vivían en unión libre, el .9% se volvieron a casar y el 1.6% no respondieron. Es importante señalar que la percepción de inseguridad pública en Nezahualcóyotl es del 79.5% y en Iztacalco es del 94% (INEGI, 2018).

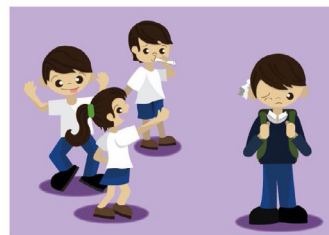
Variables

Definición conceptual

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

El afrontamiento se conceptualiza como los pensamientos, sentimientos y acciones que un individuo usa para tratar con situaciones problemáticas de su vida diaria (Frydenberg, 2008). Para el análisis de los tipos de afrontamiento se parte de las siguientes dimensiones (Lucio, Durán y Godínez, 2016):

- Funcional: implica una aproximación activa al problema, así como un componente cognoscitivo para la reestructuración.
- Disfuncional: respuestas desadaptativas agresivas (p.ej., gritar, pegar, lanzar objetos).
- Afrontamiento centrado en la emoción: estrategias que incluyen la expresión de emociones negativas, tales como miedo, llanto y tristeza.



A este niño lo están molestando sus compañeros ¿Tus compañeros te molestan? Posteriormente se le pregunta ¿cuánto te molesta o preocupa que te molesten tus compañeros? Toca el círculo pequeñito y sin colorear si no te preocupa nada, el mediano si te preocupa poco y el grande si te preocupa mucho.



Figura 1. Ejemplo de reactivo de la escala de estrés cotidiano.



Aquí el niño lanza cosas cuando algo le molesta o preocupa. Posteriormente se le pregunta ¿tú lanzas cosas cuando algo te molesta o preocupa?, toca el círculo pequeñito y sin colorear si no lo haces, el mediano si lo haces pocas veces y el grande si lo haces muchas veces



Figura 2. Ejemplo de reactivo de la escala de afrontamiento.

- Evitativo: incluye actividades que implican un esfuerzo cognoscitivo para escapar del estrés, así como respuestas placenteras alternativas, como irse a dormir.

Definición operacional

El estrés cotidiano en niños se valoró con la calificación obtenida en la escala de estrés cotidiano para preescolares (Monjarás y Lucio, 2018). El afrontamiento general, con la calificación obtenida en la escala de afrontamiento que se elaboró.

Materiales

Escala de estrés cotidiano para preescolares. Se empleó la escala pictórica tipo Likert (Figura 1), con tres opciones de respuesta, que mide la percepción del estrés cotidiano del preescolar en diversas áreas; consta de 19 reactivos que explican el 57.89% de la varianza y $KMO = 847$, con un alfa de Cronbach de .848. Las áreas que evalúa son estrés en la relación con los padres, en la relación con los hermanos, ambiental, escolar, fantasías y castigos (Monjarás y Lucio, 2018).

Escala de afrontamiento para preescolares. Se empleó la escala pictórica tipo Likert con tres opciones de respuesta (Figura 2), que mide la frecuencia con que los niños utilizan las estrategias de afrontamiento: la escala presentó una varianza del 53.85%, $KMO = 861$, y consta de 17 reactivos con un alfa de Cronbach de .845. Los tipos de afrontamiento que evalúa son: funcional, evitativo, funcional y disfuncional.

Ficha sociodemográfica. Se elaboró para el presente estudio y consta de 11 preguntas sobre datos sociodemográficos de los preescolares, tales como edad del niño, edad de la madre, edad del padre, ocupación del padre, ocupación de la madre, número de hermanos

Tabla 1
Reactivos de la versión final Instrumento estrés

¿Cuánto te molesta o preocupa?							
Área familiar		Área escolar		Área social ambiental		Área fantasías negativas	
r5	Estar solo	r2	Que te castiguen las maestras	r1	Que tus compañeros no quieran ser tus amigos	r4	Ver monstruos o fantasmas
R7	Que te peguen tus hermanos	r9	Que te peguen tus compañeros	r3	Que se burlen de ti	r6	Sofiar feo
r10	Que te peguen tus papás	r12	Que hagan ruido tus compañeros	r8	El ruido de los camiones y ambulancias	r13	Las sombras
r11	Que te regañen tus papás	r16	Que te molesten tus compañeros	r14	Los terremotos	r20	La oscuridad
r15	Que tus papás se peleen	r23	Que te dejen mucha tarea	r17	Que te vayan a robar		
r18	Que tus hermanos no te presten sus cosas						
r19	Que tus papás se enfermen						
r21	Que tus hermanos se peleen contigo						
r22	Que te obliguen a recoger tus juguetes						
r24	Que tus papás no jueguen contigo						

Tabla 2
Reactivos de la versión final Instrumento afrontamiento

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

del preescolar, lugar que ocupa entre sus hermanos el preescolar, estado civil de los padres, así como preguntas relacionadas con el status económico (sostén económico, personas que duermen en cada cuarto, tipo de vivienda, salario mensual).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases:

Fase 1. Elaboración de los instrumentos. Se entrevistó a 32 preescolares para identificar situaciones de estrés cotidiano y estrategias de afrontamiento. Los bancos de ítems resultantes se administraron a 30 preescolares y fueron analizados por 10 expertos para obtener las escalas de estrés cotidiano y de afrontamiento.

Fase 2. Validación de las escalas. Las escalas elaboradas en la fase 1 se aplicaron a 167 preescolares para obtener la estructura factorial y la consistencia interna.

Fase 3. Relación de las estrategias de afrontamiento con el estrés cotidiano. Las escalas validadas en la fase 2 se administraron a 115 preescolares para examinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el estrés cotidiano, no sin antes haber obtenido el permiso de la Secretaría de Educación Pública a nivel preescolar para ingresar a los centros preescolares; después se acudió directamente con los directivos de dos escuelas a nivel preescolar.

Los directivos de ambas escuelas y profesores se encargaron de distribuir los consentimientos informados y la ficha sociodemográfica; cabe mencionar que todos los padres que entregaron el consentimiento informado aceptaron la participación de sus hijos en el estudio; hubo algunos padres que no entregaron el consentimiento a los directivos, pero se desconoce el motivo y los datos sociodemográficos de estos. Se aplicaron las escalas de forma individual; en una primera sesión se aplicó la escala de estrés cotidiano y en otra sesión la escala de afrontamiento, con la finalidad de evitar la fatiga en los preescolares.

Análisis de datos

En la fase de elaboración de los instrumentos se registraron las respuestas con mayor frecuencia dadas por los preescolares y se

llevó a cabo un análisis de contenido a través del método de expertos. Se evaluó el grado de acuerdo entre jueces a través del índice kappa de Cohen. En la fase de validación de escalas se realizó un análisis de frecuencias de los reactivos, prueba *t* para discriminación de reactivos, análisis factorial de componentes principales y análisis de confiabilidad. En la fase 3 se capturaron las respuestas en el paquete estadístico SPSS v.22 y se procedió a realizar las correlaciones con la prueba de Spearman, dado que las variables no presentaron una distribución normal.

Resultados

Fase 1. Elaboración de los instrumentos

Partiendo de las respuestas de los preescolares (32 niños) a la pregunta «¿Qué te molesta o preocupa?», se seleccionaron los estresores con los que al menos el 10% de la muestra hubiera coincidido. También se tomaron en cuenta los resultados de estudios anteriores sobre estresores cotidianos en preescolares y la Escala Infantil de Estrés (Lucio, Durán y Heredia, 2019), así como de los comentarios de los expertos y de los 30 niños a quienes se aplicó la escala piloto, resultando un total de 24 reactivos, que se muestran en la [Tabla 1](#).

En los resultados de la validación por el método de juicio de expertos se obtuvo que el 80% de los jueces tuvieron un acuerdo del 100% con respecto a que los ítems pertenecían a la dimensión correspondiente. El otro 20% de los jueces tuvieron un acuerdo del 82%, y el principal desacuerdo se encontró en el área escolar y social ambiental. Partiendo de los comentarios de los expertos se cambió el reactivo «que mis hermanos no me presten sus juguetes» por «que mis hermanos no me presten sus cosas» y se agregó el reactivo «que mis papás no jueguen conmigo».

En la [Tabla 2](#) se pueden observar las estrategias de afrontamiento seleccionadas, partiendo de las respuestas de los 32 preescolares a la pregunta «¿Qué haces cuando algo te molesta o preocupa?». También se consideraron algunos reactivos de la escala de Lucio, Durán y Godínez (2019), así como los comentarios de los 30 preescolares

Tabla 3
Análisis factorial del instrumento de afrontamiento

Reactivos	Emocional	Disfuncional	Evitativo	Funcional
r3. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú sientes miedo?	.786			
r6. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú lloras?	.718			
r12. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te quedas asustado?	.660			
r18. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te sientes triste?	.645			
r15. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú gritas?		.714		
r1. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú lanzas cosas?		.692		
r16. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te enojas?		.611		
r9. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú pegas?		.603		
r4. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú sales corriendo?		.537		
r23. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú ves la tele?			.782	
r19. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te vas a dormir?			.600	
r21. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te vas a tu cuarto?			.575	
r17. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te quedas callado?			.463	
r20. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú te tapas los oídos?			.405	
r8. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú dices que no lo hagan?				.751
r14. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú piensas positivo?				.711
r10. Cuando algo te molesta o preocupa, ¿tú dices alto, respétame?				.651
Eigen	5.23	1.53	1.24	1.13
Varianza explicada	16.59%	14.12%	12.70%	10.43%

a quienes se aplicó la escala piloto y de los 10 jueces expertos. La escala quedó conformada por 23 reactivos.

El acuerdo entre el primer par de jueces es del 74%, teniendo que el principal desacuerdo se encuentra en el área funcional y disfuncional. El acuerdo entre el segundo par de jueces fue del 87%, siendo el principal desacuerdo en afrontamiento funcional y evitativo. El tercer y quinto par de jueces tuvieron un acuerdo del 87%, y el principal desacuerdo se encontró en el tipo de afrontamiento funcional. El cuarto par también tuvo un acuerdo del 87%, encontrando el principal desacuerdo en afrontamiento disfuncional y evitativo. Se agregó la estrategia «veo la tele».

Fase 2. Validación de las escalas

Se aplicaron las escalas a 167 preescolares y se obtuvo la validez y confiabilidad de las mismas. Se consideraron solo reactivos con cargas factoriales mayores de .40.

Debido a lo antes mencionado, se eliminó el reactivo 17 (que me vayan a robar), de la escala de estrés cotidiano. También se eliminaron los reactivos r22, r23, r24 y r12, debido a que no se agrupaban en la dimensión teórica propuesta y presentaban falta de concordancia conceptual.

La versión final de la escala quedó conformada por 19 reactivos que se agruparon en seis factores, que en conjunto explicaron el 57.89% de la varianza y $KMO = .847$. Se obtuvo un alfa final de .848. El primer factor, denominado estrés cotidiano en la relación con padres, consta de tres reactivos, con una varianza explicada del 27.52% y un $\alpha = .619$. El segundo factor, denominado estrés cotidiano en la relación con los hermanos, consta de tres reactivos, con una varianza explicada del 7.06% y un $\alpha = .639$. El tercer factor, denominado estrés cotidiano ambiental, consta de tres reactivos, con una varianza explicada del 6.71% y un $\alpha = .567$. El cuarto factor, llamado estrés cotidiano escolar, consta de cuatro reactivos, con una varianza explicada del 5.83% y un $\alpha = .596$. El quinto factor, nombrado estrés cotidiano por fantasías, consta de tres reactivos, con una varianza explicada del 5.44% y un $\alpha = .592$. El sexto factor, nombrado estrés cotidiano por castigos, consta de tres reactivos, con una varianza explicada del 5.31% y un $\alpha = .581$ (Monjarás y Lucio, 2018).

En la escala de afrontamiento se obtuvo un alfa final de .845 con los 17 reactivos que se agruparon en el análisis factorial.

En la Tabla 3 se muestran los reactivos de la escala de afrontamiento, cargas factoriales, valores eigen y varianza explicada de cada factor; el factor con mayor varianza explicada fue el afrontamiento emocional.

Tabla 4
Factores y coeficientes de consistencia interna

	Factor	Número de reactivos	Alfa de Cronbach
1	Emocional	4	.766
2	Disfuncional	5	.737
3	Evitativo	5	.690
4	Funcional	3	.586
5	Total	17	.845

Tabla 5
Correlación entre factores

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

** $p < .01$.

Los factores y los coeficientes de consistencia interna, así como el número de reactivos, se presentan en la Tabla 4. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .58 y .76, siendo valores aceptables tratándose de una primera versión de la escala y considerando el número de reactivos en cada factor. Se eliminaron un total de 6 reactivos (r2, r5, r7, r22, r13, r11) debido a inconsistencia teórica con el factor en el que se agrupaban; compartían cargas factoriales mayores a .40 en dos o más factores. Las correlaciones entre factores se observan en la Tabla 5.

Fase 3. Relación de estrategias de afrontamiento con el estrés cotidiano

La media obtenida en la escala de estrés en la muestra de los 115 preescolares fue de 40.7, y la media teórica fue de 28.5.

En cuanto a la relación entre los tipos de afrontamiento y estrés general, se obtuvieron correlaciones positivas significativas con el afrontamiento emocional de .397, con el disfuncional de .303 y con el evitativo de .427. No se encontró relación entre el estrés cotidiano y afrontamiento funcional.

Todos los tipos de afrontamiento, a excepción del afrontamiento funcional, correlacionaron con el estrés cotidiano en preescolares, siendo el afrontamiento emocional y el evitativo los que presentaron correlaciones más altas; las correlaciones presentadas son moderadas.

Tabla 6
Correlación entre áreas de estrés cotidiano y tipos de afrontamiento

	Afrontamiento			
	Emocional	Disfuncional	Evitativo	Funcional
Relación padres	.270**	.185*	.312**	.133
Relación hermanos	.271**	.165*	.317**	-.013
Ambiental	.321**	.342**	.216*	.086
Escolar	.233**	.168*	.285**	.107
Fantasías	.350**	.198*	.240**	-.042
Castigos	.242**	.263**	.328**	.111

* $p < .05$.** $p < .01$.**Tabla 7**
Regresión de los tipos de afrontamiento como predictores del estrés cotidiano

	Coeficientes estandarizados		Df	F	Sig.
	Beta	Bootstrap (1000) estimado del error estándar			
Emocional	.248	.134	2	3.413	.037
Disfuncional	.106	.164	2	.417	.660
Evita	.346	.114	2	9.234	.001
Funcional	-.172	.255	1	.454	.502

Variable dependiente: Estrés cotidiano

También se analizaron las correlaciones por sexo; en los niños, el estrés y los diferentes tipos de afrontamiento emocional, disfuncional y evitativo tuvieron correlaciones positivas. El afrontamiento emocional tuvo una correlación de .360, el disfuncional de .340 y el evitativo de .401.

En cuanto a las correlaciones entre estrés y tipos de afrontamiento en niñas, se obtuvieron correlaciones positivas significativas con el afrontamiento emocional, que tuvo una correlación de .433, con el disfuncional de .288 y con el evitativo de .463.

En la **Tabla 6** se muestran las correlaciones entre las áreas de estrés cotidiano y tipos de afrontamiento. Las correlaciones son positivas y moderadas entre el afrontamiento emocional con el estrés ambiental y el relacionado con fantasías. En cuanto al tipo de afrontamiento disfuncional, la única relación moderada que se encontró fue con los estresores ambientales. Con respecto al afrontamiento evitativo, se observan correlaciones moderadas en la relación con los padres, con los hermanos y castigos. El afrontamiento funcional no presenta correlaciones significativas con ninguno de los tipos de estrés cotidiano y correlaciona de forma negativa con el estrés en la relación con hermanos y fantasías.

Para determinar el efecto que tienen los tipos de afrontamiento sobre el estrés en niños preescolares se realizó un análisis de regresión categórica, y se obtuvo una $R^2 = .23$. En la **Tabla 7** se pueden observar las calificaciones β de cada variable. Se observa que el tipo de afrontamiento evitativo y el emocional se relacionan más con el estrés cotidiano. El tipo de afrontamiento funcional se relaciona de una forma negativa con el estrés cotidiano, pero no resulta significativo.

Discusión

Es importante mencionar que el estudio del estrés y afrontamiento en la edad preescolar es relevante debido a que con su intervención se pueden prevenir problemas de salud mental a futuro, además de tener implicaciones educativas. Sin embargo, existe poca investigación en cuanto al tema específicamente en México.

El estrés cotidiano (distrés) correlacionó con todos los tipos de afrontamiento, excepto con el funcional (solución activa); lo anterior es importante, pues, como mencionan [Blair et al. \(2004\)](#), el uso de estrategias de afrontamiento pasivas (principalmente evitación o negación) juega un rol significativo en el desarrollo de conductas no adaptativas en niños pequeños. El afrontamiento funcional no correlacionó con el estrés cotidiano en este grupo de preescolares, lo cual puede relacionarse con el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentran. Estos preescolares están en un proceso de aprendizaje de adquirir nuevas herramientas que les permitan actuar de una forma funcional ante los eventos estresantes ([Kopp, 2009](#)). De hecho, expresaron menos estrategias funcionales desde la fase exploratoria.

Los tipos de afrontamiento emocional, disfuncional y de evitación correlacionaron positivamente con todas las áreas de estrés cotidiano (relación con los padres, relación con los hermanos, ambiental, fantasías y castigos). Dichas correlaciones fueron de bajas a moderadas.

Las correlaciones más altas se encontraron entre el estrés cotidiano ambiental (p.ej., oscuridad, ruido de camiones o ambulancias) y el afrontamiento disfuncional, así como el estrés por fantasías (fantasmas, soñar feo, sombras) y el afrontamiento emocional. Cabe mencionar que parece existir una controversia en cuanto a esto, pues [Frydenberg y Deans \(2011\)](#) han sugerido que ante situaciones no controlables las estrategias centradas en el problema incrementan el distrés psicológico, al ser inefectivas; por el contrario, en situaciones no controlables el uso de estrategias centradas en la emoción fomenta un sentido de aceptación y control directo. [Yeo et al. \(2014\)](#) observaron que los niños preescolares presentaban más estrategias negativas (expresión de la emoción negativa, inhibición) en situaciones controlables y estrategias positivas (expresión de la emoción positiva y centrado en el problema) en situaciones no controlables; señalan que esto puede deberse a que en los preescolares el concepto de control no ha sido bien operacionalizado, no hay un juicio de cómo son las diferentes situaciones controlables.

En el presente estudio se observó que el estrés cotidiano no controlable, como el área ambiental, fantasías y castigos, no solo correlacionó con la evitación sino también con el emocional y disfuncional; al igual que los estresores controlables, como conflicto con padres y hermanos. Se considera que en preescolares es indistinto si el estresor es controlable o incontrolable, pues en ambos casos muestran tanto estrategias centradas en el problema como centradas en la emoción. El concepto de control parece ser no aplicable para los niños en este nivel de desarrollo: conforme los niños van desarrollando sus habilidades cognitivas y van aprendiendo de la experiencia, van dando valor a los estresores, así como el control que tienen sobre ellos. Sin embargo, es necesario realizar más estudios al respecto en diferentes contextos.

Al obtener las correlaciones separadas por sexo se observa que tanto niños como niñas presentan mayor relación entre el estrés y afrontamiento evitativo, siendo estas correlaciones moderadas. No existe relación entre estrés y afrontamiento funcional, tanto en niñas como en niños. Con respecto al afrontamiento emocional, las niñas reportan una correlación moderada, a diferencia de los niños, cuya correlación es baja; eso puede deberse a la cultura mexicana, donde se permite la expresión de las emociones a las niñas, a diferencia de los niños. En el afrontamiento disfuncional se observa que los niños presentan una correlación ligeramente más alta que las niñas.

Se estudió el efecto de los tipos de estresores en el estrés cotidiano en preescolares, y los resultados señalan que los tipos de afrontamiento que predicen el estrés cotidiano en la muestra de preescolares con la que se trabajó, una población vulnerable, son de tipo emocional y evitación; este último tuvo la beta más alta, con .34. También se obtuvo que el tipo funcional no predice

el estrés cotidiano en preescolares en la población estudiada. Es importante señalar que aunque se pensaba que el tipo de afrontamiento disfuncional tendría una mayor relación positiva con el estrés cotidiano, no fue así. Al analizar los reactivos de dicho factor podemos notar que se refieren a conductas agresivas, como lanzar las cosas, gritar, pegar, salir corriendo, a diferencia del evitativo, donde los reactivos se relacionan con conductas inhibitorias (voy a mi cuarto, voy a dormir, me quedo callado, veo a tele) y el emocional, donde se hace referencia a emociones negativas (sentir miedo, sentirse triste, asustado).

Era de esperar que el tipo de afrontamiento de evitación se asocie más al estrés cotidiano, pues además de ser un tipo de afrontamiento característico de la edad, al igual que el afrontamiento emocional, se ha asociado a problemas internalizados (depresión y ansiedad), a diferencia del afrontamiento de tipo funcional, que se ha asociado con ajuste psicológico (Seiffge-Krenke et al., 2010; Trianes y Morales, 2010; Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe y Novin, 2010).

Se concuerda con Frydenberg (2017) en que el afrontamiento no puede ser clasificado de forma universal como adaptativo y desadaptativo sin considerar factores personales, situaciones y de contexto, por lo que se sugiere ampliar la investigación con el estudio del afrontamiento situacional y considerar los factores mencionados. Es por ello que se usó un modelo de cuatro factores.

Los resultados encontrados sirven como antecedente para planear programas de prevención del estrés cotidiano en los preescolares, donde será importante reconocer las estrategias de afrontamiento características de la etapa preescolar, tales como la evitación y emocional, así como modelar estrategias adecuadas para resolver el problema y disminuir el nivel de amenaza percibido por el individuo en su contexto.

La forma en que los niños afrontan el estrés puede variar ampliamente, dependiendo del contexto, y las respuestas de afrontamiento pueden cambiar a lo largo del tiempo en respuesta a un contexto específico (Cummings y Kouros, 2009).

Dentro de las limitaciones del estudio se considera que los datos no se pueden generalizar, debido a que solo se trabajó con preescolares de escuelas públicas con algunas características de vulnerabilidad, tales como el factor económico y la percepción de inseguridad, por lo que sería importante incluir a preescolares de otros contextos. Otra de las limitaciones fue que se trabajó con el reporte de los preescolares y no se obtuvieron datos de los padres o maestros con los que se pudieran contrastar las respuestas de los niños y así tener diferentes miradas del estrés cotidiano y afrontamiento en preescolares. En futuros estudios se sugiere incluir otros métodos de evaluación (entrevistas, observación, etc.) y en diferentes momentos.

Financiación

Proyecto financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) n.º IN305719. Dirección General de Asuntos del Personal Académica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

Aldwin, C. (2011). *Stress and coping across the lifespan*. En S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp. 15–34). New York: Oxford University Press.

- Blair, A. K., Denham, A. S., Kochanoff, A. y Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419–443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Chalmers, K., Frydenberg, E. y Deans, J. (2011). An exploration into the coping strategies of preschoolers: Implications for professional practice. *Children Australia, 36*(3), 120–127. <http://dx.doi.org/10.1375/jcas.36.3.120>
- Cummings, E. M. y Kouros, C. D. (2009). *Stress and coping*. En B. Benson y H. Marshall (Eds.), *Academic Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood* (pp. 457–470). San Diego, CA: Academic Press.
- Ehrlich, K. B., Miller, G. E. y Chen, E. (2016). *Childhood adversity and adult physical health*. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (pp. 1–42). New Jersey: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. En I. N. Sandler y S. A. Wolchik (Eds.), *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention* (pp. 41–70). New York: Plenum Press.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent Coping: Advances in Theory Research and Practice*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E. (2017). *Coping and the Challenge of Resilience*. London: Macmillan.
- Frydenberg, E. y Deans, J. (2011). Coping competencies in the early years: Identifying the strategies that preschoolers use. En P. Buchwald, K. A. Moore, y T. Ringeisen (Eds.), *Stress and Anxiety: Application to Education and Health* (pp. 17–26). Berlin, Germany: Logos.
- Grant, E. K. y Compas, E. B. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin, 129*(3), 447–466. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.447>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2018. Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Disponible en: www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines2018/ensu/ensu201804.pdf.
- Jurin, T. (2011). Sources of daily stress and its physical and psychological manifestation in primary school children. En P. Buchwald, K. A. Moore, y T. Ringeisen (Eds.), *Stress and Anxiety: Application to Education and Health* (pp. 27–36). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Shaefer, C. y Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1–39.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kopp, C. B. (2009). Emotion-focused coping in young children. Self and self regulatory processes. En E. A. Skinner y M. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the Development of Regulation. New Direction for Children and Adolescent Development* (pp. 33–46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lucio, G. M. E., Durán, P. C. y Godínez, R. E. (2016). Validación psicométrica de la Escala Infantil de Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual, 6*(2), 59–65.
- Lucio, G. M. E., Durán, P. C. y Godínez, R. E. (2019a). Escala Infantil de Afrontamiento (EA). En E. Lucio, E. Durán, C. Godínez, y C. Heredia (Eds.), *Batería de Evaluación Infantil. Manual de aplicación 29-57*. México: Manual Moderno.
- Lucio, G. M. E., Durán, P. C. y Godínez, R. E. (2019b). Escala Infantil de Estrés (EIE). En E. Lucio, E. Durán, C. Godínez, y C. Heredia (Eds.), *Batería de Evaluación Infantil. Manual de aplicación 3-27*. México: Manual Moderno.
- Lucio, G. M. E. y Heredia, A. C. (2014). *Psicopatología: riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*. México: Manual Moderno.
- Monjarás, R. M. T. y Lucio, G. M. E. (2018). Desarrollo y validación de una escala de estrés cotidiano en preescolares. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual, 8*(2), 17–26.
- Richaud, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología, 23*(2), 193–201.
- Richaud, M. C. y Iglesias, M. F. (2013). Evaluación del afrontamiento en niños pequeños. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 17*(1), 244–256.
- Seiffge-Krenke, L., Molinar, R., Ciariano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E. y ... Hendry, L. B. (2010). Competence in coping with future-related stress in adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *Journal of Happiness Studies, 11*, 703–720. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9157-2>
- Trianes, M. V. y Morales, M. F. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 275–286.
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C. y Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 405–419. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-009-9375-4>
- Yamamoto, K. (1979). Children's ratings of the stressfulness of experiences. *Developmental Psychology, 15*(5), 581.
- Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E. y Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Psychological Society, 66*, 93–101. <http://dx.doi.org/10.1111/ajpy.12047>
- Zimmer-Gembeck, J. M. y Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. *Development Psychopathology, 4*(10), 1–61. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>