



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA



**VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE
SUCESOS ESTRESANTES COTIDIANOS PERCIBIDOS PARA
ADOLESCENTES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ANDREA NOEMI IBARRA CABRERA

JURADO DE EXÁMEN

DIRECTORA: DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE

COMITÉ: DRA. EMILIA LUCIO Y GÓMEZ MAQUEO

LIC. JUANA ALEJANDRA VILLAGÓMEZ RUÍZ

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ



MÉXICO, CDMX.

AGOSTO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México, la máxima casa de estudios, por brindarme la gran oportunidad de formar parte de su acreditada matrícula. Particularmente a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por haberme acogido por cinco maravillosos años de formación profesional, personal y espiritual.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN303714-3 “Adaptación y Resiliencia en contextos múltiples: Bases para la intervención en la adolescencia”. Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca otorgada.

Un agradecimiento especial a mi comité tutorial:

A mi tutora la Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte, gracias por compartir sus invaluable conocimientos, orientarme y creer en mí para realizar esta investigación, ya que a través de su esfuerzo y dedicación me ha motivado a culminar mis estudios profesionales exitosamente, a pesar de las adversidades.

A la Dra. Mirna García Méndez, por su colaboración, apoyo y tiempo prestados, por compartir sus conocimientos, experiencia y su entusiasmo por la investigación.

A la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo, con gran admiración, por su invaluable apoyo al aceptar ser miembro del comité, por sus sugerencias y amabilidad.

Al Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez y a la Lic. Juana Alejandra Villagómez Ruíz, por sus comentarios, sugerencias y por su valiosísimo tiempo invertido, para ayudar a enriquecer este trabajo.

Gracias a las autoridades de las instituciones educativas por colaborar con este proyecto, a los adolescentes y padres que consintieron su participación. A mis compañeros del proyecto: Ale, Diego, Raque, Javivi, Guille y Víc, por su apoyo y colaboración en este proceso.

DEDICATORIAS

Este trabajo lo dedico a mis padres Arturo Ibarra García y E. Soledad Cabrera Pintle, por el enorme apoyo, esfuerzo, sacrificio y dedicación para la realización de uno de mis más grandes sueños. Por no dejar que me diera por vencida en los momentos más difíciles y por estar a mi lado para celebrar los momentos felices. Por todo el amor que siempre me han dado, sus consejos, regaños y comentarios. Porque gracias a todo esto han hecho de mí una mujer profesionalista. Los amo.

A mi hermano Edgar A. Ibarra Cabrera por ser un enorme apoyo tanto para mí como para la familia. Por ser un excelente ser humano y un gran amigo. Gracias por compartir alegrías, tristezas, enojos y ahora por compartir el alcance de una meta más. Gracias por tu cariño y amor.

A mi abuelita María Hernández González, por el apoyo, por lo atenta, servicial, alegre y amable que siempre has sido conmigo. Por tenerme paciencia, por entenderme en mis días complicados, por consolarme en mis días tristes, por alegrarte por mis alegrías, por tratar de entenderme, por ser mi cómplice.

A Manuel A. Carrillo Zavala, por ser un gran compañero de vida, por estar ahí cuando he necesitado que alguien me sostenga, me ayude a levantar y seguir adelante. Gracias por las palabras de aliento, de consuelo, de motivación; por hacer llevaderos los momentos difíciles y no dejarme desistir. Por todo el apoyo tanto personal, como profesional.

A mis amigas Viridiana, Marisol y Frida, por su compañía, por sus palabras de aliento, por los momentos de ocio a su lado, por motivarme a concluir con éxito la Licenciatura, y seguir presentes en mi vida.

Gracias a todos ustedes por apoyarme para poder cumplir mi mayor meta.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
Capítulo 1. Adolescencia.....	10
1.1 Antecedentes e introducción al concepto de adolescencia.....	10
1.2 Desarrollo bio-psico-social adolescente.....	13
1.3 Desarrollo adolescente desde la perspectiva integracionista.....	22
1.4 La adolescencia en cifras epidemiológicas.....	23
1.5 La adolescencia en México.....	27
Capítulo 2. Estrés.....	29
2.1 Antecedentes e introducción al concepto de estrés.....	29
2.2 Modelos conceptuales del estrés.....	32
2.3 Estrés y sucesos de vida.....	35
2.4 Medición de los sucesos estresantes.....	44
Capítulo 3. Confiabilidad y Validez.....	48
3.1 Concepto de confiabilidad.....	48
3.2 Dimensiones de la confiabilidad.....	48
3.3 Concepto de validez.....	50
3.4 Tipos de validez.....	51
Capítulo 4. Metodología.....	57
4.1 Justificación y planteamiento del problema.....	57
4.2 Preguntas de investigación.....	59
4.3 Objetivos.....	59
4.4 Variable.....	59
4.5 Tipo de estudio y Diseño.....	60
4.6 Participantes.....	60
4.7 Instrumento.....	61
4.8 Procedimiento para el desarrollo de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA).....	61
Capítulo 5. Resultados.....	67
5.1 Características generales de la muestra.....	67
5.2 Propiedades psicométricas.....	70
5.3 Análisis de percepción de estresores cotidianos en adolescentes por sexo y edad.....	78
Capítulo 6. Discusión y Conclusión.....	80
Referencias.....	85
Anexos.....	96

RESUMEN

El estrés es un proceso interactivo persona-medio ambiente, regulado por un sistema perceptocognitivo (Lazarus & Folkman, 1991). En la adolescencia los estresores que se confrontan incluyen estresores de la vida cotidiana, que son situaciones de baja o moderada intensidad pero de alta frecuencia (Lazarus, 1982). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue desarrollar un instrumento que permita identificar los estresores cotidianos generadores de estrés en los adolescentes y medir la intensidad con que estos los perciben; examinar sus propiedades psicométricas para determinar la validez de contenido, de constructo y consistencia interna. Se realizó un estudio instrumental de tipo transversal de una muestra no probabilística. Participaron 1395 adolescentes, de 13 a 18 años ($M=14.93$; $D.E=1.413$), estudiantes de secundaria y bachillerato, de instituciones públicas y privadas de la Ciudad de México y Zona Metropolitana. Los resultados indican que la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA), cuenta con criterios de validez y confiabilidad aceptables, ya que el análisis factorial agrupó seis factores, con valores Eigen mayores a uno y cargas factoriales mayores a .4, que explican el 39.318% de la varianza, y posee un alfa de Cronbach de .949, lo que hace del instrumento una herramienta útil que se puede emplear para evaluar la percepción de los adolescentes respecto a estresores cotidianos (DGAPA-PAPIIT IN303714-3).

Palabras Clave: Escala, propiedades psicométricas, estresores cotidianos, adolescencia.

ABSTRACT

Stress is an Interactive character-environment process, regulated by a perceptive-cognitive system (Lazarus & Folkman, 1991). During adolescence, stressors that confront stressors include those that are present in everyday life, which situations are moderate or with low intensity but have a very high frequency (Lazarus, 1982). Therefore, the aim of this research was to develop an instrument to identify everyday stressors generators of stress in teenagers, measure the intensity which they perceive them; and examine its psychometric properties in order to determine the content validity, construct and internal consistency. An instrumental transversal study of a non-probabilistic sample was made. Involved 1395 teenagers, aged 13 to 18 years (M=14.93, S.D.=1.413), Middle school and High school students from public and private institutions of Mexico City and the Metropolitan Area. The results showed that the perception of everyday stressors scale for teenagers, has acceptable criteria of validity and reliability, because the factor analysis grouped six factors with Eigen values greater than one and major factor loadings of 0.4, that explain 39.318% of the variance, and possess Cronbach alpha of 0.949, making the instrument a useful tool that can be used to evaluate teenagers perception regarding daily stressors (DGAPA-PAPIIT IN303714-3).

Keywords: Scale, Psychometric properties, daily stressors, adolescence.

INTRODUCCIÓN

El concepto de adolescencia como etapa específica del desarrollo humano surge a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Es en este momento de la historia donde se reconoce al inicio de nuevos cambios biológicos en el ser humano, como el final de la niñez y el inicio de la pubertad. Los diversos cambios que se enfrentan en esta etapa la hacen parecer un período cargado de estrés, debido a la posible presencia de diversas situaciones que pueden percibirse como amenazadoras, por ejemplo, la presión escolar, la de los iguales en relación con las drogas o el sexo, y diversos factores más que actualmente hacen difícil la vida para los jóvenes, ocasionando cambios en mente y cuerpo, y como resultado pueden producir estrés (Coleman & Hendry, 2003).

El estrés es un fenómeno presente en diversos ámbitos de la vida: las relaciones interpersonales, la comunicación, el trabajo y en otras áreas del comportamiento humano, ejerciendo cierta influencia, que afecta de una u otra forma a las personas que habita en las grandes ciudades (Jiménez, González-Forteza, Mora, & Gómez, 1995). Anteriormente se pensaba que el estrés era exclusivo de los adultos, sin embargo, actualmente se sabe que el estrés afecta de manera significativa el bienestar físico y psicológico de las personas de diversas edades y contextos (Brannon & Feist, 2001; Rutter, 1996).

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1991) los sucesos de vida en la adolescencia en términos de eventos mayores, desencadenantes de estrés, están asociados con la presencia de problemas emocionales y de salud (como la muerte de algún familiar, embarazarse, casarse) y en términos de eventos cotidianos (como discusiones frecuentes entre los padres, hermanos). Estos últimos pueden convertirse en mayores o críticos, y ser estresores crónicos dada su frecuencia, intensidad o duración, generando problemas en la salud integral del adolescente.

Es importante tomar en cuenta, los efectos que los estresores cotidianos tienen en la vida de los adolescentes, ya que existe escasa literatura sobre el tema, pesar de ser un país con una población predominantemente joven. Y de acuerdo con González-Forteza, Andrade y Jiménez (1997) el estado emocional de los individuos está asociado al impacto estresante de los problemas cotidianos mediatizado por las características de personalidad y del entorno social. Siendo de particular importancia en la adolescencia, por los notables cambios que se mencionaron anteriormente. Y tomando en cuenta que el estrés es un fenómeno principalmente subjetivo, más que objetivo (Lazarus & Folkman, 1991).

Es por esto que surge el interés de desarrollar una escala válida y confiable para evaluar sucesos cotidianos y el nivel de estrés percibido, lo que permita investigar sobre la presencia del estrés en el proceso del desarrollo adolescente, y ayudar al diseño de estrategias de promoción para la salud y de prevención para el desarrollo integral del individuo en esta etapa.

En el Capítulo 1. *Adolescencia*, se desglosa este término, sus antecedentes y la transición del concepto a través de la historia, además de explicar brevemente el desarrollo biopsicosocial adolescente, y la epidemiología de los problemas más habituales que viven los adolescentes a nivel mundial y particularmente en México.

En el Capítulo 2. *Estrés*, se introduce al lector a los antecedentes, evolución y definición del concepto, además de los modelos conceptuales más apropiados para objetivos de esta investigación, por último se aborda el estrés y los sucesos de vida, además, se agregó una revisión de instrumentos de medición de los sucesos estresantes.

En el Capítulo 3. *Confiabilidad y Validez*, se despliega la definición de estos conceptos y los tipos de validez que existen, los cuales son indispensables para la obtención de nuevos instrumentos auxiliares para investigar más sobre el estrés, y sobre la presencia del mismo en el proceso del desarrollo adolescente.

En el Capítulo 4. *Metodología*, se expone el procedimiento que se siguió para la realización de este estudio. Empezando por la justificación del estudio, aunada al planteamiento del problema. Seguida de la pregunta de investigación, los objetivos y variables, además del tipo de estudio y diseño, y los participantes que integran la muestra. Y para finalizar este capítulo, se detalla las fases que integraron el desarrollo del instrumento, los criterios que se tomaron en cuenta para la creación del instrumento.

En el Capítulo 5. *Resultados*, se puntualizan los hallazgos obtenidos en este estudio, y más específicamente lo se reportan las características psicométricas del instrumento, es decir, la confiabilidad, la validez de constructo y de contenido, además de describir cuantos reactivos y factores integran la Escala de Percepción de Estrés Cotidianos para Adolescentes (EPECA) a partir del Análisis Factorial Exploratorio. De la misma manera se mencionan lo encontrado en los análisis de diferencias de sexo y de grupo de edad, tomando en cuenta los factores antes mencionados.

Por ultimo en el Capítulo 6. *Discusión y conclusiones*, se analizan los hallazgos contrastándolos con la evidencia tanto teórica, como empírica previas. Se culmina con los alcances y limitaciones de la investigación, comentarios y sugerencias para futuras investigaciones, con base en lo encontrado en este estudio.

Capítulo 1. Adolescencia

*“La mente que se abre a una nueva idea,
jamás volverá a su tamaño original ”.
(Albert Einstein).*

1.1 Antecedentes e introducción al concepto de adolescencia

Desde tiempos remotos se ha hablado de juventud y han existido adolescentes, en el sentido biológico del término; desde las sociedades primitivas a las primeras civilizaciones de la Antigüedad. Por ejemplo, Platón (Calonge, Ruiz & García, 1985) en su obra titulada “Diálogos”, y particularmente en “Laques o del valor”, en palabras de Lisímaco se refiere a la decisión de procurar a los hijos que “entran en adolescencia” una mejor educación y no hacer como “acostumbran los demás padres”, quienes los dejan “vivir a su libertad y capricho”.

Mientras que en la sociedad sumeria, gracias a la creación de la escritura aparece la adolescencia como instauración cultural ligada a la fundación de la escuela, que a su vez nace para especializar a ciertos sujetos en el uso culto de la palabra escrita (Mendoza, 2008). A partir de este gran aporte que hacen los sumerios, es que se comienzan los registros más detallados de las civilizaciones, en todos los ámbitos.

Durante la edad media y la época preindustrial, la juventud comprendía de los siete a los 30 años, situándose entre la dependencia de la infancia y la relativa independencia de la adultez. El desarrollo de la juventud como un grupo de edad definido fue favorecido por la regulación del acceso al mercado laboral y de las condiciones de trabajo, la educación obligatoria por periodo determinado; creación del servicio militar obligatorio y el derecho de voto. Lo que influyó en la iniciación de los procesos de separación entre los jóvenes y sus familias, y la distinción por medio de la edad, de entre los adultos y los niños. Sin embargo, esta separación no fue uniforme, debido a la diversidad de las clases sociales, al género y al lugar donde radicaban, siendo distinto en el campo y en la ciudad (Souto, 2007).

Hacia el siglo XVIII, fue Rousseau (1975) quien se refirió a las fermentaciones sordas que excitan a la juventud en ciertas situaciones y ciertos espectáculos, sin que sepa ella misma distinguir la causa de esta primera inquietud, la cual no es fácil serenar, y renace. Estas menciones que se encuentran a lo largo de la historia antigua, llevaron a vincular a la adolescencia con la idea de peligrosidad al menos durante todo el siglo XIX (Frioni, Romero, & Abal, 2006).

El concepto de adolescencia surgió en el ámbito académico con el libro de G. Stanley Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* publicado en 1904. Fue hasta este año que aparece por primera vez el término adolescencia como una etapa distinta y única del desarrollo humano. Desarrollando una perspectiva biológica de la juventud partiendo de las características físicas y psicológicas de la pubertad, que comprendía de los 14 a 24 años, por lo que fue asociada con un periodo de tensión y desorden emocional, de confusión interna e incertidumbre (Arnett, 2006).

Los postulados sobre la sexualidad humana realizados por Freud (1973) desde la postura psicoanalítica, proporcionaron las bases del estudio de la adolescencia. Particularmente los trabajos de Anna Freud (1971) resaltando la importancia de las relaciones de apego tempranas y las discontinuidades del desarrollo en niños y adolescentes, lo cual más tarde fue retomado en la teoría del apego de Bowlby (1998). A partir de esta perspectiva, se desarrolló la concepción de la adolescencia como un periodo turbulento y conflictivo, este concepto continuó a lo largo del siglo XX, ya que la mayor parte de las teorías construidas y autores que pretendían explicar la adolescencia y su desarrollo, mostraban una visión dramática negativa (Barcelata, 2011).

Y fue hasta finales del siglo XX cuando fue surgiendo una imagen más normalizada de adolescentes y jóvenes (Coleman, 1985). Al surgir nuevas formas de percibir a la adolescencia más optimistas o equilibradas, influenciadas por disciplinas como la

antropología y las ciencias sociales, lo cual tuvo un gran aporte a la conceptualización de esta etapa de la vida humana (Barcelata, 2011).

Desde una perspectiva psicosocial (Kimmel & Weiner, 1998) la adolescencia es ante todo una construcción social. En la cual intervienen variables culturales, sociales, familiares, e individuales, que contribuyen a que se signifique de diversas maneras en función del contexto en el que se desarrolla el adolescente (Mead, 1979). Por ejemplo, Erik Erikson la describió como una crisis de identidad, en la cual el desarrollo del yo era crucial, que se va construyendo a partir de las interacciones con su medio, esencialmente de índole social.

Un ejemplo de esto es el enfoque ecológico del desarrollo humano a lo largo del ciclo vital propuesto por Bronfenbrenner (1987). En donde se asumen una postura interaccionista que enfatiza la influencia de múltiples factores en el desarrollo humano en general y en la adolescencia particularmente, y la interacción que se da entre ellos es lo que va modelando el desarrollo del individuo. Los factores que influyen en el adolescente pueden ser tanto intrínsecos como extrínsecos, los primeros se refieren a factores de índole personal (proximales) como la familia, la escuela y los amigos; y los segundos medioambientales (distales) como los económicos, sociales, políticos y culturales.

Estos factores van a interactuar en cuatro niveles diferentes, de mayor a menor grado de inclusividad, que ejercen influencias directas o indirectas sobre el adolescente:

- ψ El macrosistema: integrado por aspectos ligados a la cultura y al contexto socio-económico como factores ideológicos y axiológicos
- ψ El exosistema: formado por contextos en los que probablemente el adolescente no participa activamente pero que lo influyen de manera directa o indirecta, como el trabajo o el grupo social de los padres
- ψ El mesosistema, incorporado por las interrelaciones entre dos o más entornos en los que participa el adolescente, como el sistema escolar

- ψ El microsistema, constituido por factores próximos de la vida cotidiana, que se dan al interior de la familia, o con los pares y amigos del adolescente.

Aunado a esto, los avances en medicina, también favorecieron a que esta etapa se reconociera como única y específica, y tuviera un estudio científico más completo. Logrando un mayor promedio de vida en la población, y dando lugar al estudio de cada una de las etapas del desarrollo por la que atraviese el ser humano (Rodríguez, 2008).

Como se puede observar el concepto adolescencia es relativamente moderno; siendo definida esta etapa a partir de la segunda mitad del siglo pasado como una base específica en el ciclo del desarrollo humano, estando relacionado íntimamente tanto a las transformaciones biopsicosociales, que en muchas ocasiones pueden ser generadoras de crisis, conflicto y contradicciones; como a los cambios políticos, económicos, culturales, al desarrollo industrial y educacional, al papel que comienza a jugar la mujer aunado al enfoque de género (Souto, 2007). Sin embargo, esencialmente estos cambios son positivos; ya que no es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda & Aliño, 1999).

1.2 Desarrollo bio-psico-social adolescente

La “pubertad” es la encargada de distinguir a la niñez de la adolescencia, este término de origen castellano apareció en el siglo XVIII, proveniente de la palabra en latín “*pubertas*” y que se refiere a la edad en que aparece el vello viril o púbico. Con esta denominación se enfatiza lo que distingue a la adolescencia, como etapa del ciclo vital, siendo la presencia de un conjunto de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación (Domínguez, 2008), desconociéndose con exactitud el momento preciso de su comienzo.

Esta visible transformación del cuerpo, tiene lugar para pasar de un cuerpo infantil a un cuerpo adulto, desencadenando múltiples cambios fisiológicos en el individuo, particularmente puede observarse un aumento rápido y repentino de talla y peso; un crecimiento muscular, óseo y de vello púbico; y en el caso de las mujeres la aparición de la menarquia (primera menstruación). Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) la adolescencia transcurre entre los 10 y 19 años, y además pueden presentarse conductas de riesgo relacionadas con problemas de salud, repercutiendo a lo largo de su vida, no obstante, también aparecen los principales factores protectores, como la formación de relaciones satisfactorias con padres y pares, que propiciarán un ambiente adecuado para su óptimo desarrollo.

Para Belsky et al. (2007) el desarrollo de la pubertad está influenciado por la combinación de distintos factores fisiológicos, sociodemográficos, enfermedades crónicas y tensión. Ya que durante esta etapa se desarrollan competencias y habilidades para la vida, por lo que el adolescente aún no cuenta con todos los recursos para enfrentar las presiones internas y externas de su entorno, aumentando la posibilidad de que presente problemas en su desarrollo (Patterson & Mccubbin, 1987).

En la adolescencia también se desarrollan cambios en el área cognitiva, ya que los adolescentes piensan y hablan de manera diferente, a pesar de que su pensamiento aún es inmaduro, pueden desarrollar el razonamiento abstracto, elaborar juicios morales complejos y realizar planes más realistas. Debido a que alrededor de los 11 años, el joven entra al nivel más alto del desarrollo cognitivo, el que Piaget denominó como las operaciones formales. Coincidiendo con el ingreso a la tercera etapa de la educación básica, donde los temas analizados son más abstractos. Después de un tiempo el adolescente podrá utilizar representaciones simbólicas, aprender algebra, cálculo, metáforas, alegorías y lógica, además de forjar un pensamiento hipotético deductivo, consolidándose a los 14 o 15 años (Cano, 2007).

Donde para resolver un problema comienzan con la construcción de hipótesis, entre las cuales deberán elegir la adecuada con base a la experiencia (Inhelder & Piaget, 1955). Este cambio Piaget (1972) lo atribuía a una combinación entre la maduración del cerebro y la ampliación de las oportunidades ambientales. Donde la educación y la cultura juegan un papel importante, además del desarrollo del aprendizaje adquirido en la niñez.

Tanto los cambios físicos como los cognitivos, producen un profundo efecto sobre el individuo, debido a la alteración tan drástica a la que es sometido el cuerpo tanto en tamaño como en forma, es por esto que muchos adolescentes jóvenes experimentan un periodo de torpeza y timidez mientras se adaptan a los cambios. Todos estos cambios afectan de manera importante el desarrollo psicosocial del individuo (Coleman & Hendry, 2003).

Aberastury y Knobel (1976) plantean la existencia de que las características van a variar en mayor o menor grado dependiendo del individuo y el ambiente cultural donde se desarrolla, estas características conforman el denominado “síndrome de la adolescencia normal”:

- ψ Búsqueda de sí mismo y de la identidad
- ψ Tendencia grupal
- ψ Necesidad de intelectualizar y fantasear
- ψ Crisis religiosa que puede ir desde el ateísmo hasta el misticismo
- ψ Desubicación temporal, con un pensamiento primario, y frecuentemente se dificulta enfocarse en el presente
- ψ Manifestaciones sexuales: desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital manifiesta
- ψ Actitud social reivindicatoria, con tendencias antisociales o asociadas con intensidades diversas
- ψ Contradicciones sucesivas en manifestaciones de la conducta

- ψ Relación conflictiva con los padres, oscilando entre el comportamiento infantil y la necesidad de separación de los mismos, y el establecimiento de su identidad propia
- ψ Constantes fluctuaciones del humor y estado de ánimo

El adolescente y la búsqueda de la identidad

En esta etapa se lleva a cabo la búsqueda de la identidad, de acuerdo con Erikson (1971) hay tres problemas importantes que los jóvenes que se encuentran en esta etapa deben resolver para construir su identidad: la elección de la ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Esta identidad debe ser positiva a medida que avanza de una etapa a la otra; por lo que el conflicto a resolver es la lucha de la identidad frente a la confusión.

El desarrollo de la identidad del individuo requiere no solo la noción de tener existencia separada y ser diferente a otros, sino también un sentido y coherencia de sí mismo, aunado a un conocimiento firme de la propia apariencia para el resto del mundo ya que los cambios corporales acusados afectan a estos aspectos de la identidad y representan un reto de adaptación para la mayoría de los jóvenes, pudiendo ser auxiliados por el proceso de socialización con los diversos adultos, que pueden ser relevantes para los jóvenes ya que logran ser tomados como modelos de rol y agentes sociales (Coleman & Hendry, 2003).

La búsqueda de la identidad también se ve influenciada por la sexualidad, ya que al reconocerse como un ser sexuado, identificar la orientación sexual, aceptar los cambios sexuales que se producen en ellos y en los demás, y el establecimiento de apegos románticos o sexuales, se adquiere la identidad sexual. Todo esto impacta mucho las relaciones y la imagen de sí mismo. Ya que además de ser un proceso biológico, la cultura también juega un papel muy importante, siendo el escenario donde se desenvuelve el adolescente. Es por esto que el desarrollo sexual es una

fibra central de toda la experiencia adolescente, aunado al crecimiento y maduración en el ámbito social y emocional de los jóvenes (Coleman & Hendry, 2003).

El adolescente y su familia

De acuerdo con Panini & Seby (1987) el comienzo de la pubertad es una época de tensión en las interacciones familiares y además, crea más conflicto dentro de las familias con respecto a los hábitos personales.

A pesar de la aparición de algunas turbulencias en las relaciones entre padres e hijos, en la mayoría de familias la relación sigue siendo afectuosa y estrecha. Sólo en un reducido porcentaje de casos, los conflictos alcanzarán una gran intensidad. Siendo los adolescentes más conflictivos los que atravesaron una niñez difícil (Steinberg, 2001).

Debido a que el desarrollo de la independencia con respecto a las relaciones familiares es una de las tareas clave para el adolescente. Ser libres de las restricciones parentales, y lograr el control sobre la vida propia, es la meta de todo joven. Sin embargo, esto depende de las circunstancias de la familia (cultura, sociedad, economía, etc.), el género, la personalidad, los padres, además de las actitudes y las relaciones entre ambas partes y el estilo de educación (Coleman & Hendry, 2003).

El adolescente también mantiene lazos positivos, con los hermanos, considerados como una fuerte fuente de compañía, intimidad y amor, aunque con ellos tengan más conflictos que con los amigos. La relación fraternal positiva constituye un apoyo que más allá de las contribuciones de los padres y pares (Facio & Resett, 2004).

Facio y Resett (2004) investigaron los cambios en las relaciones con padres y hermanos longitudinalmente de adolescentes entre los 13-15 y 15-17 años, se encontraron que la gran mayoría consideran tener una buena relación con sus

hermanos, contra un 2% que la percibió como negativa, además de que los hermanos ocuparon el tercer lugar en la importancia de afectividad, seguido de la madre y del padre.

Conforme avanza esta etapa, el hijo poco a poco se desvincula de la familia, como proceso natural del desarrollo, se presenta la emancipación, pero este no es detonante de conflicto, y que los padres aun ejercen un papel socializador importante, en donde se puede encontrar un respaldo emocional y seguridad que difícilmente se encontrará en otro lugar, incluso entre los pares significativos (Izco, 2007).

Cuando se llegan a presentar perturbaciones en la relaciones entre familia y adolescentes pueden deberse a los cambios hormonales que disparan el aumento y deseo sexual, esto repercute negativamente en los estados emociones y en los padres, quienes pueden mostrarse más restrictivos y controladores con respecto a las salidas, esto puede generar enfrentamientos, en donde criticaran las normas y regulaciones familiares y a desafiar la autoridad parental, lo que lleva a los padres a irritarse, perder el control y darse cuenta de que las expectativas que tienen sobre comportamiento de sus hijos no se cumplen, lo que trae consigo conflictos y malestar emocional (Oliva, 2006).

La familia debe cumplir con las funciones elementales para satisfacer las necesidades básicas del hijo, como son el afecto y la socialización, con la finalidad de poder transmitir la idiosincrasia, ante el posible desarrollo de capacidades tanto sociales como emocionales.

El adolescente y la escuela

En cuanto a lo escolar, de acuerdo con Phelan y colaboradores (1994 citado en Hacha, Novakovich & Verdugo, 2009) los adolescentes suelen sentirse más estresados en lo referente a su curso académico y las tareas escolares, problemas

con algunos profesores, dificultades en la comprensión del material, asilamiento en la clase y preocupaciones e intranquilidad respecto a su futuro.

Es decir, el ambiente escolar en sí mismo puede crear presiones en los adolescentes, especialmente en los que poseen un bajo sentimientos de autoeficacia. La transición de la escuela primaria a la secundaria tiene un impacto definitivo, pues las demandas académicas son cada vez mayores, así como, las presiones del grupo de iguales, aparecen los cambios asociados con el desarrollo de la pubertad, se produce un incremento en el número de profesores y es más probable que aparezca un sentimiento de anomia en una gran escuela (Hacha, Novakovich & Verdugo, 2009).

Por lo que la escuela, es otra de las áreas importantes en el desarrollo del adolescentes, ya que es el segundo lugar donde pasara más tiempo, por lo cual, ésta tendrá una influencia marcada, sobre todo, por las experiencias que van a surgir de la relación del adolescente con sus compañeros y profesores, más que por la simple asistencia a la escuela. Y aunque es cierto que en algunos aspectos pueden evolucionar positivamente, también hay otros donde, por el contrario pueden retroceden.

La relación que se establezca entre el profesor y el alumno va a ser decisiva para la adaptación del adolescente a la escuela. Un maestro autoritario puede hacer que el joven se atemorice y rechace no solo la figura del maestro sino también el trabajo escolar y la propia escuela. Aunado a esto diferente comportamiento frente a hombres y mujeres, va a pautar el distinto comportamiento de aquellos.

En cuanto a la relación con sus compañeros, si éstos tienen los mismos sistemas de valores que el adolescente en su casa, le ayudará a reforzarlos, y si no es así, se producirá un rechazo de los valores familiares en favor de los valores que defiende el grupo (Aguirre, 1994).

El adolescente y la salud

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se registran bajas tasas de mortalidad y de enfermedades crónico-degenerativas, principal causa de muerte entre los mexicanos. La mortalidad adolescente sigue siendo esencialmente masculina, debido a tres causas principales: accidentes, homicidios y suicidios, aunque en las mujeres los accidentes también son la primera causa de muerte. En los adolescentes de ambos sexos, de entre 10 y 14 años, la principal causa de muerte es el accidente automovilístico y de tránsito, seguido de las agresiones y suicidios; mientras que en los adolescentes entre 15 y 19 años, las agresiones y suicidios, seguidos de los accidentes de vehículo y tránsito. En las mujeres, las complicaciones relacionadas con la maternidad ocupan el segundo lugar, seguidas de los tumores malignos (Unikel-Santoncini, 2009).

También es importante mencionar que existen factores de riesgo asociado al estilo de vida del adolescente, a su ambiente sociocultural y a los cambios psíquicos propios de la edad, mismos que incrementan la vulnerabilidad para adquirir, problemas relacionados con las relaciones sexuales sin protección, con la imagen corporal y con el consumo de sustancias nocivas para la salud como el alcohol, el tabaco y otras drogas, muchos de los jóvenes lo hacen principalmente con el afán de experimentar o por presión social, pero puede ser la puerta de entrada para el desarrollo de adicciones.

El adolescente en el ámbito social

En esta etapa de la vida los grupos de iguales o de pares tienen un papel especial, ya que desde niños se aprende que es con sus iguales con los que se puede tener relaciones menos jerárquicas, a diferencia de con los padres. Los miembros de los grupos de amistad son similares y se influyen entre sí en el sentido de una mayor similitud. Pudiendo tener una influencia ya sea negativa o positiva, dependiendo de los integrantes del grupo. Esto podría orillar al adolescente a realizar ciertas

conductas para pertenecer o seguir perteneciendo al grupo. Antagónicamente a la pertenencia a grupos de iguales, en la adolescencia también la soledad es una experiencia muy común. Resultado de su personalidad, las cuales son rechazadas por los pares llevándolos a tener pocos amigos (Mounts & Steinberg, 1995).

Para Coleman y Hendry (2003), la intimidad también es un elemento clave en el desarrollo psicosocial durante la adolescencia, para generar relaciones de amistad de pareja o familiares. Ya que esto desarrolla apego emocional entre el adolescente y otra persona, generando preocupación por el bienestar mutuo, la disposición a comunicar información sobre asuntos privados y la posesión de intereses y actividades compartidos.

Puede parecer que la adolescencia es un período cargado de estrés. Producido por la presión escolar, la de los iguales en relación con las drogas o el sexo, las preocupaciones sobre los trabajos, y diversos factores más que actualmente hacen difícil la vida para los jóvenes (Coleman & Hendry, 2003).

La adolescencia es una de las etapas de mayor vulnerabilidad del individuo, ya que generalmente tiene que hacer frente a una gran variedad de demandas tanto internas como externas cuando aún no cuenta con todos los recursos suficientes para enfrentarlas, por lo que los adolescentes son considerados un grupo en constante riesgo (Coleman, Hendry, & Kloep, 2007).

Hoy en día el desarrollo adolescente puede ser fácilmente influenciado, ya que los jóvenes pueden idealizar muchos aspectos de su vida como su atractivo físico, su personalidad, su familia, sus amistades, su posición económica, entre otros, de acuerdo a normas y criterios irreales, proporcionados por los medios de comunicación masivos, desempeñando así un papel significativo al promover imágenes de belleza y éxito (Coleman & Hendry, 2003).

Barneveld y Robles (2011) afirman que la concepción que los jóvenes tienen hacia los límites sociales en México y otros países, se contradice con la descripción de la adolescencia como una etapa donde persiste la rebeldía; en realidad las actitudes que caracterizan a los adolescentes frente a los límites es la conformidad, sobre todo cuando se tratan de las que regulan la interacción de las personas en la vida cotidiana, es decir, la mayoría de los jóvenes de ambos sexos prefieren atacar las reglas establecidas que romperlas. Así mismo, generalmente el adolescente tienen relaciones placenteras y felices con sus padres y no sufre de trastornos mentales ni crisis emocionales.

1.3 Desarrollo adolescente desde la perspectiva integracionista

La investigación contemporánea en adolescencia se caracteriza por el uso de amplios e integrativos marcos conceptuales de teorías del desarrollo, que por el uso de teorías más específicas. Estas aproximaciones parten de la importancia del contexto en el desarrollo de los adolescentes, no obstante, algunas teorías han sido puente entre más de una perspectiva, lo que ha permitido la aparición de paradigmas emergentes (Barcelata, 2011).

La psicopatología del desarrollo es una de estas perspectivas integracionistas y un modelo emergente interdisciplinario, la cual surge de la psicología del desarrollo y de la psicología clínica, entre otras disciplinas (Grotevant, 1998). Para esta perspectiva, la adolescencia implica procesos transaccionales de factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociológicos dentro de un marco organizacional, por lo que también se le ha identificado como un enfoque transaccional (Sameroff, 1995; Sameroff & Seiffer, 2002) o un modelo organizacional del desarrollo (Cicchetti, 2003).

Por lo que para este enfoque la adolescencia puede considerarse como un período sensible del desarrollo, ya que por ejemplo, se ha demostrado la vinculación entre el estrés en la infancia y en la adolescencia con la presencia de trastornos

subsecuentes en la edad adulta, sin embargo, la idea de que la adolescencia es un periodo tormentoso es debatida (Arnett, 1999).

Durante la transición del adolescente hacia la adultez se pueden presentar diversas trayectorias, en un extremo se ubican las conductas positivas que pueden ser indicadores de un desarrollo estable, y en el otro conductas que pueden comprometer el funcionamiento equilibrado del adolescente (Compas, Hiden, & Gerhardt, 1995). Por ello, es considerada como una etapa de crisis, o como un punto crucial del ciclo vital que presta la oportunidad de desarrollo en diferentes direcciones, donde el individuo aprovechara sus propios recursos y los del ambiente, para continuar su proceso de diferenciación hasta la etapa adulta. Las experiencias en la familia, la escuela, con los pares, en esta etapa pueden aumentar la vulnerabilidad o propensión al estrés, aunque también pueden actuar como elementos protectores (Rutter, 1985).

Es por esto que las perspectivas integracionistas como la psicopatología del desarrollo permiten pensar en la adolescencia como un periodo de transición, en el que interactúan diversos factores en múltiples niveles. Representando una etapa que le permiten al adolescente ir madurando y progresando hacia la adultez, en función de una interacción recíproca adolescente-medio ambiente (Barcelata, 2011).

1.4 La adolescencia en cifras epidemiológicas

El desarrollo adolescente se ha visto afectado por la globalización, ya que este fenómeno ha alcanzado a la mayoría de los países, incluidos los subdesarrollados. Las condiciones, dificultades y complejidades de la sociedad cambiante involucradas en tal situación, tanto a nivel macroestructural (económicas y sociales) como microestructural, han repercutido de manera importante en la dinámica de los países, regiones, comunidades, así como en los pequeños grupos y los individuos (Barcelata, 2011; 2015).

Por lo cual la adolescencia ha sufrido un impacto importante debido a que las variables contextuales y situacionales imponen tareas y desafíos, normativos y no normativos, en su crecimiento. Siendo frecuente la exposición a presiones que pueden alterar sus ritmos de vida, en función de las exigencias del medio, es por esto que la adolescencia es considerada una de las etapas del ciclo vital del ser humano más críticas o de mayor vulnerabilidad (Barcelata, 2011).

De acuerdo a la OMS (2014) una de cada seis personas en el mundo es adolescente, lo que significa que 1200 millones de personas tienen entre 10 y 19 años. La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2011) sugiere que la mayoría de los jóvenes están sanos. Sin embargo, cada año mueren más de 2.6 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años por causas prevenibles. Un número mucho mayor de jóvenes sufren enfermedades que reducen su capacidad para crecer y desarrollarse plenamente.

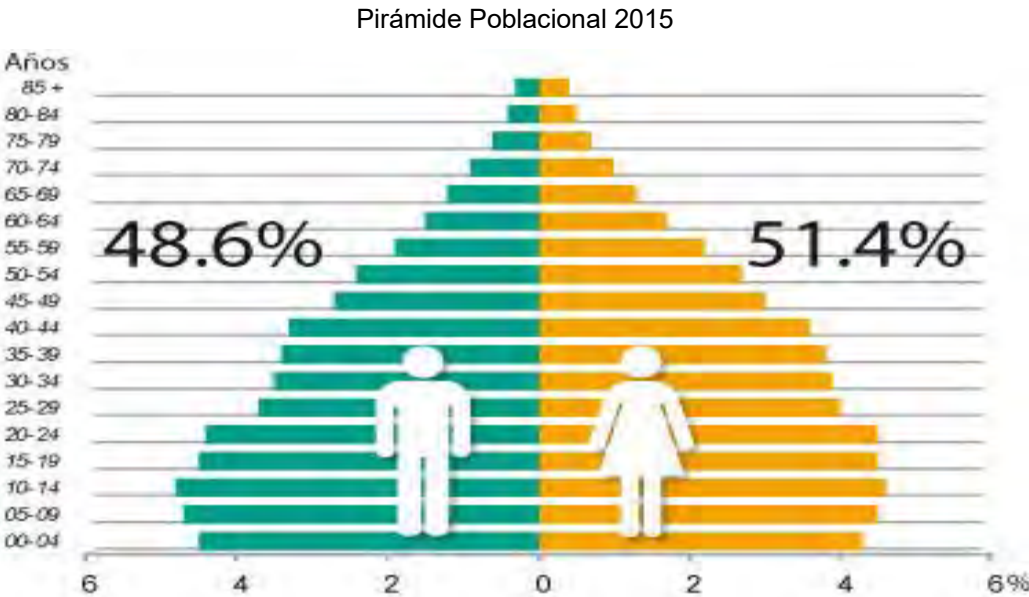
Entre los problemas sanitarios que afectan a los jóvenes destaca el consumo de tabaco ya que aproximadamente 150 millones de jóvenes realizan esta actividad actualmente, cifras que aumentan a nivel mundial, especialmente entre mujeres jóvenes. El consumo de alcohol reduce el autocontrol y aumenta las conductas de riesgo, siendo una causa fundamental de traumatismos y muertes prematuras (OPS, 2011).

En 2012, el homicidio fue la causa de la muerte de unos 95 000 niños y adolescentes menores de 20 años, que constituyeron una quinta parte de todas las víctimas de homicidio de ese año. Casi una cuarta parte de las niñas de 15 a 19 años del mundo (casi 70 millones) indican que han sufrido alguna forma de violencia física a partir de los 15 años de edad (UNICEF, 2014).

En Latinoamérica el 30% de la población es adolescente (CEPAL, 2006), y en México constituyen la franja más ancha de la pirámide poblacional, integrando aproximadamente la quinta parte de la población total (CONAPO, 2011).

UNICEF (2015) reporta que en el año 2013 México cuenta con una población de 23.588 mil adolescentes de entre 10 y 19 años de edad, los cuales representan un 19% de la población. En 2014, residen 29.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, monto que representa 24.9% de la población total (INEGI, 2015).

En 2015 la población menor de 15 años representa 27% del total, mientras que la que se encuentra en el grupo de 15 a 64 años, constituye 65% y la población en edad avanzada representa el 7.2 por ciento (INEGI, 2015).



(INEGI, 2015).

La Organización Panamericana de la Salud –OPS- (Maddaleno, Morello & Infante-Espínola, 2003; OPS, 2007) ubican a México como uno de los países en el que alrededor del 15% de su población presenta algún problema de salud física o emocional. La investigación epidemiológica en México reporta altos niveles de trastornos emocionales en población adolescente (Benjet et al., 2007). Se observa

que uno de cada once adolescentes presenta algún trastorno mental serio, uno de cada cinco trastornos son moderadamente severos, y uno de diez es leve, y que la mayoría no recibe tratamiento. Los trastornos de ansiedad representaban el 37% del total, seguidos por los trastornos de control de impulsos, los trastornos de ánimo, y por último el uso frecuente de sustancias.

Aproximadamente el 20% de los adolescentes del mundo padecen un problema de salud mental, como depresión o ansiedad. El riesgo incrementa cuando concurren experiencias de violencia, humillación, disminución de la estima y pobreza, y el suicidio es una de las principales causas de muerte entre los jóvenes. En México además del suicidio, se encuentran los accidentes de tránsito y homicidios, siendo las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad (OPS, 2011).

En el reporte preliminar sobre prevalencia (Benjet, 2008), los trastornos de ansiedad ocupan el primer lugar. El 29.8% de los adolescentes presentan ansiedad, seguidos por los trastornos de ánimo y control de impulsos, y por último el consumo de sustancias. Se nota una reducción en el índice de depresión (7.2%), el de impulsividad (9.2%) y el de opositor desafiante (5.3%). Los trastornos de ansiedad con el menor nivel de severidad, mientras que los trastornos de ánimo con los niveles más altos.

Estudios posteriores (Benjet et al., 2009), permiten observar que, a pesar de que existen variaciones a través de los años en los índices de los diversos trastornos, la ansiedad continua siendo el de mayor prevalencia, aunque muestre el menor nivel de severidad, en comparación con los trastornos de ánimo. Estos últimos frecuentemente son asociados al suicidio, prevalecen entre los principales problemas de salud a nivel mundial.

Muchos de estos problemas están asociados con estresores (González-Forteza, Andrade & Jiménez, 1997) que pueden ser cotidianos y en ocasiones logran tener

un mayor impacto (Compas, 1987) ya que el grado de estrés puede resultar de la acumulación de estos estresores, produciendo un efecto mayor (Coddington, 1972b). Son los sucesos vividos por los adolescentes los que determinan en gran medida su estado emocional (Lucio et al., 2005) por lo que es importante estudiar los estresores cotidianos.

Por tal motivo, la política de salud a nivel mundial (OMS, 2008) enfatizan la importancia de dirigir acciones que apoyen el bienestar integral de los adolescentes, por ser considerado un grupo vulnerable y en constate riesgo, dados los múltiples cambios físicos y psicológicos por los que atraviesan.

1.5 La adolescencia en México

De acuerdo con Lozano (2014) Bakan hace referencia a que el descubrimiento de la adolescencia en América fue, en gran medida, una respuesta a los cambios sociales que se produjeron en la segunda mitad del siglo XIX y comienzo de XX, teniendo como objetivo principal prolongar la infancia, añadiéndose como una segunda infancia con el fin de realizar una nueva sociedad urbana e industrial.

Reguillo (2000) añade que en América Latina, el protagonismo de los adolescentes y su visibilidad en la escena pública, ocurre hacia mediados del siglo XX, más específicamente en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. Observados como “estudiantes”, los adolescentes comienzan a constituirse en actores sociales preocupados y progresivamente involucrados en la cuestión política. A partir de esta década los jóvenes de cualquier parte del país y del mundo tienen un papel muy importante en el crecimiento económico, político, social y cultural de cualquier lugar en el que se encuentren.

En México, esta importancia es relevante debido a que este grupo poblacional representa un alto porcentaje de la población total del país (Arenas, 2012). Es decir, México puede considerarse un país joven ya que en la actualidad cuenta con un

legado histórico de población entre 15 y 24 años de edad, producto del impulso de los altos niveles de fecundidad del pasado, que influyen la composición por edades de la población actual. De acuerdo a la Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) en México residen 20.2 millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad, de los cuales 10.4 millones son adolescentes (15 a 19 años) y 9.8 son adultos jóvenes (20 a 24 años).

Se han realizado diversas investigaciones (Aguilera, Salgado, Romero, & Medina-Mora, 2004; Lucio, Barcelata, Durán, & Villafranca, 2004; Lucio, Plascencia, & Zamarrón, 2005; Serrano & Flores, 2005) con poblaciones escolares y clínicas, urbanas y rurales, así como de estudios transculturales que permiten señalar que no se puede generalizar con respecto a los adolescentes mexicanos, debido a la diversidad de culturas o subculturas en México, en las cuales se encuentran insertos los adolescentes. Sin embargo, los datos obtenidos han permitido identificar algunas características básicas o tendencias comportamentales de los adolescentes mexicanos con respecto a factores personales en los ámbitos de la salud, social, educativos, laboral y familiar, todos relacionados con la salud física y emocional. Y con esto poder identificar a los jóvenes y conocer cuáles son sus principales problemáticas en diversos ámbitos (Barcelata, 2011).

Capítulo 2. Estrés

*“No es el estrés lo que nos mata,
es nuestra reacción al mismo”.*
(Hans Selye).

El estrés afecta de manera significativa el bienestar físico y psicológico de las personas de diversas edades y contextos (Brannon & Feist, 2001). La adolescencia puede parecer un periodo cargado de estrés, producido por diversos factores antes mencionados (Coleman & Hendry, 2003). Ya que en la actualidad los jóvenes se desarrollan en una acelerada sociedad que les plantea una serie de demandas cada vez mayores, donde los cambios que se viven hoy en día, en ocasiones se constituyen en una amenaza en particular para el adolescente (Barcelata, 2007).

Las diversas experiencias pueden ser interpretadas como agradables o desagradables, y que exigen algún tipo de ajuste o adaptación. Reaccionando de manera negativa a ciertos tipos de estrés, pero siendo capaces de lidiar con otros. La forma en cómo sean percibidos, la forma de afrontarlos y en general las características de la persona son variables que juegan un papel importante en el proceso de desarrollo de los trastornos, o buen de ajuste a las exigencias del medio ambiente (Barcelata, 2007).

2.1 Antecedentes e introducción al concepto de estrés

De acuerdo con Sánchez (2007), el ser humano, desde sus orígenes ha tenido que afrontar diversas amenazas tanto de depredadores como de las durezas del tiempo, así como la búsqueda de alimento y vestimenta. Sin embargo, con el paso de los siglos y aunque el cuerpo ha evolucionado, sigue afrontando diversas situaciones, ya que estas han evolucionado con él, y se han adaptado a la forma de vida actual. Esto lleva a la conclusión de que el estrés existe desde los orígenes de la humanidad, y hasta cierto modo pudiera considerarse benéfico (Medrano, 2013).

El término estrés es una adaptación del término en inglés *stress*, que se deriva del griego “*stringere*” que significa provocar tensión (Barcelata, 2007). Término que al parecer se utilizó por primera vez en el siglo XIV, donde se aplicaba a la ingeniería, para referirse a la dureza, tensión, adversidad, aflicción o al área de una estructura (o construcción) sobre la que se aplica la carga o peso (Lazarus & Folkman, 1991). De acuerdo con Escalante (2013) en la biología indica un proceso activo de resistencia, este concepto fue presentado por Claude Bernard quien propuso que los organismos regulan su medio ambiente biológico interno en respuesta a los cambios en el medio ambiente externo, este punto de vista reduccionista se mantuvo hasta mitad del siglo XX.

De acuerdo con Escalante (2013), en 1932 Walter Cannon consideró al estrés como una perturbación a la homeostasis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de glucemia, etc.; sugiriendo que los eventos pueden provocar la respuesta de lucha o huida en el organismo. En esta misma década, Sánchez (2007) menciona que Hans Selye, da inicio a investigaciones científicas sobre el estrés, en las cuales detectó reacciones inespecíficas, fisiológicas y adaptativas ante un impacto ejercido por una amplia gama de estímulos sobre el organismo, provocando variaciones de tipo endocrino a lo que denominó “Síndrome general de adaptación”.

En 1936 Selye abordó el estudio del estrés, considerándolo como una *respuesta* adaptativa del organismo ante las diversas situaciones o estímulos que provocan una respuesta fisiológica no específica frente a los agentes provocadores a los que denominó estresores. Estas situaciones se desencadenan dos síndromes importantes (Escalante, 2013):

1. El “Síndrome de Adaptación General” (GAS): el cual comprende tres fases:
 - a) Alarma: se refiere a una primera reacción del organismo que a su vez se puede dividir en dos: Shock y Contrashock. Donde la primera indica una respuesta inicial inmediata a la vista, que implica una combinación de

varios síntomas fisiológicos, entre los cuales se pueden citar el aceleramiento del ritmo cardiaco, la elevación de la tensión arterial y la distensión de los músculos; mientras que en la segunda, el cuerpo se moviliza en torno a sus defensas (Barcelata, 2007)

- b) Resistencia: hace referencia a la “aceptación” del estímulo en la cual los síntomas de la primera etapa mejoran o desaparecen
- c) Agotamiento: se alcanza cuando un suceso muy estresante para el individuo se presenta de manera prolongada o muy severa, de tal forma que los síntomas reaparecen y el cuerpo se “doblegan” ante dichas circunstancias

2. El “Síndrome de Adaptación Específica” (LAG) que consiste en que cualquier demanda interna o externa, provoca una respuesta biológica del organismo idéntica o estereotipada

Ambos síndromes comprometen la reactividad de al menos tres sistemas: el sistema nervioso, endocrino e inmunológico (Escalante, 2013):

- ψ Sistema Nervioso Central: el hipotálamo estimula la hipófisis y a través de la médula espinal transporta información a través de los nervios que llevan impulsos a los diferentes órganos implicados
- ψ Endócrino, la hipófisis secreta diversas hormonas, incluyendo la hormona *adenocorticotropina* (ACTH), que estimula la corteza suprarrenal para que libere *cortisol* que es el principal regulador de la respuesta adaptativa al estrés
- ψ Inmunológico, el individuo está sometido a estrés; el sistema nervioso simpático prepara al cuerpo para la acción a través del aumento de la

frecuencia respiratoria, la presión arterial, la frecuencia y volumen de las contracciones cardiacas. La actividad constante del sistema simpático puede ser dañina para los órganos del cuerpo, el resultado final sería un estado de sobrecarga evidente en la fase de agotamiento o enfermedad.

Asimismo Escalante (2013) refiere que en 1953 Wolf, concibe al estrés no solo como una respuesta sino como todo un estado dinámico de naturaleza fisiológica de un organismo que involucra un esfuerzo a fin de lograr o mantener el equilibrio y con el propósito de adaptarse a las demandas del medio externo cuando se siente en peligro (Barcelata, 2007).

Posteriormente, su conceptualización se aplicaba de manera similar a una forma de estímulo o (estresor), una fuerza que requería cambio en la adaptación (esfuerzo), un estado mental (angustia), y a una forma de reacción corporal o respuesta (Rutter, 1988). Sin embargo, esta definición ha ido sufriendo cambios a través del tiempo.

El estrés también puede concebirse como la expresión de la suma de cambios no específicos que desvían al organismo de su estado normal de reposo, dados por agresiones y exigencias internas y/o externas. Se constituye un estado de gran tensión nerviosa originado en la persona por el exceso de trabajo, las aspiraciones no satisfechas, la ansiedad, entre otras y muy diversas situaciones. Suele manifestarse a través de una serie de reacciones que van desde la fatiga prolongada, el agotamiento, cefalea, gastritis, úlceras gástricas, por mencionar algunas, ya que incluso puede llegar a ocasionar trastornos psicológicos (Cueva-Arana, 2005; Díaz, 2000).

2.2 Modelos conceptuales del estrés

Dentro de los modelos interaccionistas, destaca el modelo ecológico-transaccional de Lazarus y Folkman (1991) quienes proponen el estrés como un proceso interactivo persona-medio ambiente, regulado por un sistema perceptocognitivo. Es

decir, una relación entre la persona y su ambiente, evaluada cognitivamente por el individuo, originando diferencias individuales o evaluaciones subjetivas. Por lo que las personas y los grupos difieren en su sensibilidad y vulnerabilidad a ciertos tipos de acontecimientos así como en sus interpretaciones y reacción ante ellos (Suárez, 2009). Pues se trata de un proceso dinámico y complejo, afectado desde su inicio por un cúmulo de antecedentes internos y externos, y por factores mediadores (Cumsille & Loreto, 1994).

Para Lazarus y Folkman (1991), existen diversos tipos de evaluación cognitiva:

- ψ Evaluación cognitiva primaria: se refiere a la percepción de consecuencias y sus características. El cual el individuo lleva a cabo como un proceso psicológico mediado que sirve para distinguir entre las situaciones potenciales amenazantes y las inofensivas. Pudiendo ser irrelevante, ya que no conlleva implicaciones para el individuo, no pierde ni gana nada; benigna-positiva, donde las consecuencias del encuentro con el medio se perciben como generadoras de bienestar, pudiendo acompañarse de emociones placenteras; y estresante para el individuo implica daño, pérdida, amenaza o desafío.

- ψ Evaluación cognitiva secundaria: consiste en la estimación de los recursos para enfrentar dicha situación amenazante. Esta evaluación es la que va dirigida a determinar que puede hacerse, ante una situación que implica peligro, amenaza o desafío; incluye la evaluación de las opciones de afrontamiento; se genera entonces una “expectativa de resultados” que es la valoración del individuo de que una conducta logrará ciertos resultados, también hay una “expectativa de eficacia” que es la convicción de que uno es capaz de llevar a cabo con éxito ciertas acciones y lograr un objetivo.

ψ Reevaluación: la cual modifica la percepción original de la situación debido a las condiciones cambiantes del medio ambiente o a los cambios internos de índole cognitiva tendientes a enfrentar la situación.

La interacción entre estas dos evaluaciones (secundaria y primaria), es la que determina el grado de estrés, la intensidad y calidad o contenido de la respuesta emocional. Posteriormente existe una nueva evaluación de la situación estresante ante el surgimiento de información nueva (Lazarus & Folkman, 1991).

Para Sandín (2003) como para Lazarus y Folkman, el estrés no solo es una reacción del individuo que comprende una respuesta fisiológica a situaciones que implican un cambio en la vida del mismo, como se mencionaba anteriormente; si no que además involucra una parte cognitiva, una emocional y una volitiva.

La “evaluación cognitiva”, es fundamental para comprender el estrés, ya que ésta refleja la relación particular y cambiante que se establece entre el individuo con determinadas características con el entorno cuyas características debe predecir e interpretar. Por lo que se puede definir como “estresante” a cualquier acontecimiento en el cual el individuo sienta que sus recursos adaptativos se hallan amenazados o desbordados (Suárez, 2009).

Para Seiffge-Krenke, Aunola y Nurmi (2009) el resultante del estrés es un indicativo de desequilibrio entre el individuo y su ambiente, dando la pauta de que algo está en juego y por tanto demanda una reacción. Es por esto que desde esta perspectiva el término es visto como el resultado de la interacción entre diferentes factores que presuntamente juegan un papel causal, esto conduce a afirmar que determinados factores individuales como las características predisposicionales, las motivaciones, las actitudes y la propia experiencia, son claves para determinar la percepción y la valoración que hacen los sujetos de las demandas de distintas situaciones (Zepeda, 2010).

Por otro lado, existen tres perspectivas teóricas que buscan explicar cómo se produce el estrés (Alonso, Valdés, & Carbajal, 2009):

1. Teoría de los eventos vitales: sostiene que el estrés es originado por uno o varios sucesos específicos. Además de plantear que existen algunos sucesos que parecen tener un carácter casi universal para producir estrés como son por ejemplo, un divorcio o la pérdida del empleo. Por otra parte existen sucesos que solo son estresantes para un individuo en virtud del significado especial que éste le otorga al mismo (Holmes & Rahe, 1967 en Sandín, 2003).
2. Perspectiva cognoscitiva: sostiene que un suceso adquiere la potencialidad para producir estrés en dependencia de la evaluación que haga el sujeto del mismo; de cómo evalúa la afectación de éste en su existencia. Es decir el suceso genera estrés si se evalúa como una amenaza a las necesidades físicas o emocionales; una pérdida o un reto que amenaza con sobrepasar las capacidades del individuo (Lazarus & Folkman, 1991).
3. Estrategias de afrontamiento: desde esta perspectiva el estrés puede asociarse a estrategias de afrontamiento inadecuadas para diversas situaciones que no permiten una solución efectiva a las mismas, lo que hace que el sujeto se sienta indefenso ante estas (Lazarus & Folkman, 1984).

2.3 Estrés y sucesos de vida

La adolescencia se sigue conceptualizando como una etapa de múltiples riesgos, tanto para su salud física como emocional (Coleman et al., 2007). Y una de las etapas de mayor vulnerabilidad del individuo, ya que implica sobrecarga de demandas que lo ubican en estados de constante tensión como resultado de presiones provenientes de su medio ambiente como de sí mismo (Barcelata, 2011).

Las experiencias percibidas como estresoras que puede presentar un individuo, provienen de tres fuentes básicas: el entorno, el cuerpo y el pensamiento. El entorno se refiere a las condiciones ambientales. Las amenazas exteriores producen en el cuerpo cambios fisiológicos que ocasionan en el organismo, enfermedades. La forma de reaccionar ante los problemas, demandas y peligros, viene determinada por una actitud innata de lucha o huida, cuando los estímulos que llegan el cuerpo puede interpretarlos como amenazas (Cueva-Arana, 2005; Díaz, 2000).

Existen diversos factores que pueden ser percibidos como generadores de estrés en la adolescencia, sin embargo, pueden clasificarse dentro de una de las siguientes categorías: la primera: sucesos de vida, dentro de la cual se encuentran los sucesos normativos y no normativos; y la segunda: los sucesos cotidianos.

De acuerdo con Plunkett, Radmacher, Kimberly, & Moll-Phanara (2000) un suceso de vida es cualquier experiencia, situación o acontecimiento que ocurre a un individuo, familia o comunidad que tiene el potencial de producir estrés, por lo que, dependiendo de las condiciones personales o contextuales de un adolescente, puede convertirse en un estresor.

Durante la adolescencia surgen retos que pueden incluirse dentro de eventos de vida, normativos y no normativos, mientras que los primeros son experimentados por la mayoría de los individuos y ocurren para la mayoría de las personas, aproximadamente al mismo punto del curso de la vida, en general suelen afrontarse con éxito por la mayoría de los individuos y son medianamente estresantes (Seiffge-Krenke, 1995). De los cuales, algunos son introducidos por la sociedad como el progreso en la escolaridad; otros están basados en las decisiones del individuo dentro de las reglas sociales como el matrimonio, mientras que otros se basan en el desarrollo como la pubertad (Suárez, 2009).

De acuerdo con Seiffge-Krenke (1995, 2002) existen dos clases de sucesos relacionados con los diversos tipos de estresores presentes en la vida de los adolescentes, los normativos y los no normativos.

Normativos

Los sucesos normativos están constituidos por aquellos eventos que todos los adolescentes deben confrontar, como cambios físicos o corporales, cambios de escuela, variaciones en las relaciones con los padres, el inicio del interés sexual en los otros, preocupaciones por su futuro, entre otros (Seiffge-Krenke, 1995, 2002).

Estos sucesos se presentan aproximadamente al mismo tiempo entre adolescentes de la misma edad y están asociados con el cumplimiento de expectativas específicas en las tareas del desarrollo que corresponden a esta etapa de la vida. Los cuales de acuerdo con Lucio y Durán (2003) estos sucesos son fáciles de predecir y bastante frecuentes por lo que se perciben como medianamente estresantes y controlables.

Por lo que se refiere a los acontecimientos normativos, esta categoría alude a los que todos los jóvenes experimentan, e incluiría cosas como el desarrollo pubescente, un cambio de escuela a los 11 o 13 años de edad, la presión de los iguales, etc. Es decir, son acontecimientos a los que todos los jóvenes deben enfrentarse, pero normalmente dentro de una escala temporal relativamente predecible. El que se experimenten como cargados o no de estrés dependerá de diversos factores (Coleman & Hendry, 2003).

Compas (1998) indica que los estresores pueden ser sucesos normativos o atípicos, grandes o pequeños en magnitud, o crónicos o agudos en naturaleza. Además sugiere tres categorías generales de estresores, los normativos, o crónicos o agudos en naturaleza. Junto con otros autores (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1998) señalaron que los sucesos de vida agudos pueden considerarse como

eventos críticos y pueden estar asociados a síntomas físicos y/o psicológicos; y que los sucesos normativos o genéricos pueden convertirse en eventos crónicos en función de la presencia y magnitud de la ansiedad que generan.

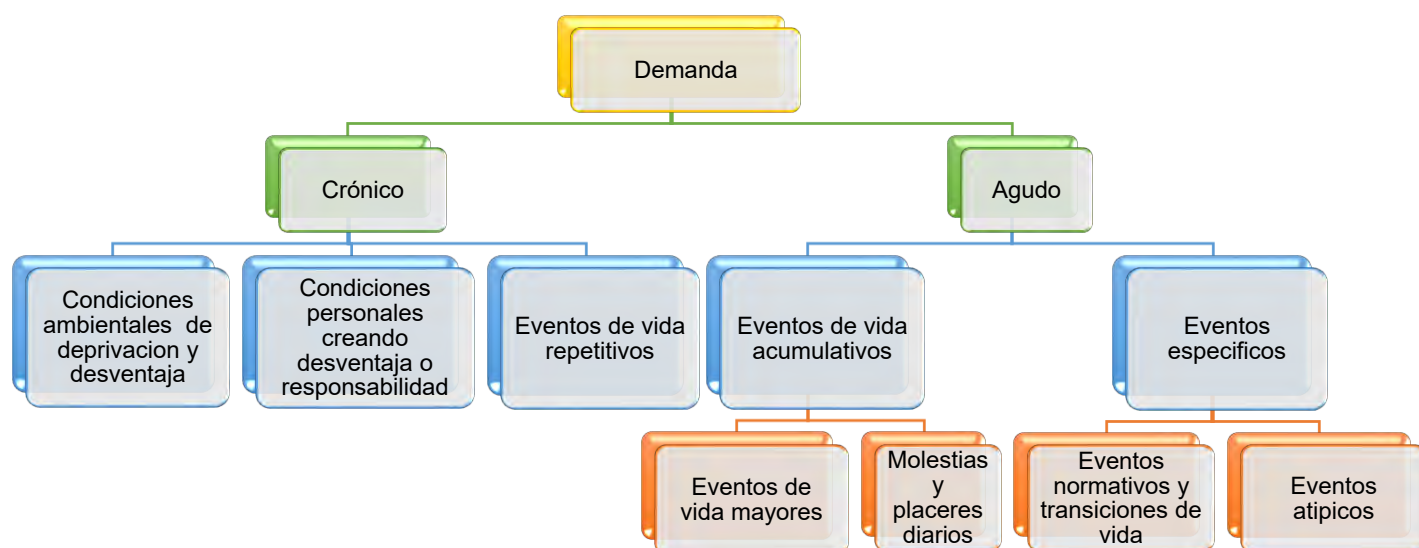


Figura 1. Esquema sobre las fuentes de estrés durante la niñez y adolescencia (Compas, 1987).

No-normativos

Por otro lado, los sucesos no normativos se refieren a eventos que pueden ocurrir en cualquier momento, que son relativamente infrecuentes, difícilmente predecibles y extremadamente abrumadores como el divorcio de alguno de los padres, accidentes, asaltos, la muerte de alguien cercano y muy querido. Estos pueden ser definidos como eventos de vida significativos y críticos, que aumentan la probabilidad de producir un desajuste en el adolescente, ya que suelen generar mayor estrés. Dado que son poco controlables e influenciables, y es muy complicado prepararse por anticipado para enfrentarlos (Lucio & Durán, 2003).

Los acontecimientos no normativos, atañen a los jóvenes individualmente, y se pueden producir en cualquier momento. Estos acontecimientos podrían incluir una enfermedad, una lesión, la ruptura de una amistad, conflictos entre los padres o su

separación, dificultades relacionadas con el trabajo de los progenitores, etc. (Coleman & Hendry, 2003).

De manera similar Lazarus y Folkman (1991), realizan su clasificación en cuanto a los eventos estresantes como Eventos Mayores y Eventos Menores en función de la naturaleza e impacto en el individuo de las diversas situaciones que ha de enfrentar en su vida. Así los Eventos Mayores se refieren a los desencadenantes de estrés asociados con la presencia de problemas emocionales y de salud, como la muerte de algún familiar, embarazarse o casarse. Y los Eventos Menores como discusiones frecuentes entre los padres, hermanos o pares; pudiendo convertirse en mayores o críticos, y en este sentido ser estresores crónicos dada su frecuencia, intensidad o duración, generando ansiedad e incrementado sus niveles al grado de provocar problemas en la salud integral del adolescente.

2.3.2 Sucesos cotidianos

Por otro lado, los estresores cotidianos o de carácter diario, también denominados acontecimientos menores, hacen referencia a situaciones diarias, de baja o moderada intensidad pero de muy alta frecuencia (Lázarus, 1982).

Los estímulos estresantes que confrontan los adolescentes no están limitados a grandes eventos sino también incluyen estresores menores y continuos presentes en las situaciones de la vida diaria (Cumsille & Loreto, 1994), caracterizados por ser más frecuentes y menos relevantes que los sucesos mayores (Sandín, 2003).

Darley, Glucksberg y Kinchla (1990) definen los contratiempos cotidianos como “experiencias transitorias y poco importantes, que, sin embargo, el individuo percibe como memorables y angustiosas”. Estos contratiempos pueden afectar negativamente la salud psíquica y mental por su efecto acumulativo, especialmente si son muchos y si se combinan con factores generadores de estrés normativos, no-normativos o de ambos tipos (Coleman & Hendry, 2003).

Por lo que el estrés cotidiano se vuelve una variable relevante en el desarrollo adolescente ya que altos niveles de estrés diario se asocian a importantes consecuencias negativas de inadaptación emocional y psicopatología (Jose & Ratcliffe, 2004; Seiffge-Krenke, 2000). Ya que se ha encontrado que el estrés diario puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner, Compas & Howell, 1988).

Al considerar que todos los jóvenes experimentan algún grado de estrés mientras avanzan por la adolescencia, Compas (1987) propuso que existen dos factores clave que sirven como predictores de síntomas psicológicos durante esta etapa. Por una parte está la acumulación de estrés cotidiano (eventos que en el día a día y de manera acumulativa resultan en un estado de estrés en el individuo) y, por otra, la ocurrencia conjunta de estresores no normativos severos en un lapso corto de tiempo.

A este respecto, Coddington (1972b) sugirió que el cúmulo de un número determinado de eventos, aparentemente menores, ocurridos durante un determinado periodo, puede aumentar el grado de estrés, más que la vivencia de un solo evento traumático. En otras palabras el grado de estrés o adversidad también pueden resultar de la acumulación de problemas o estresores de vida cotidiana, lo cual puede tener un efecto mayor en el individuo que la presencia de eventos traumáticos aislados.

Es por esto que Lucio et al. (2005) sugieren que los sucesos vividos por los adolescentes, sean normativos o no-normativos, determinan en gran medida su estado emocional, haciendo énfasis en la importancia de la frecuencia e intensidad que dichos sucesos tienen, así como en la influencia que ejercen sobre el ajuste psicológico de los adolescentes.

Se han identificado distintos tipos de eventos estresantes, sin embargo, recientemente la evaluación del estrés cotidiano ha adquirido relevancia, al constatarse que el estrés diario puede impactar de manera significativamente negativa en el desarrollo emocional del adolescente, incluso más que el estrés producido por acontecimientos vitales o eventos estresantes crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner et al., 1988).

El estrés cotidiano es producto de las demandas frustrantes y las contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981). Se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad. Estos factores estresantes se relacionan con los principales entornos en los que se desenvuelve el adolescente; es decir, la escuela, los compañeros y el hogar.

La adolescencia es un periodo de cambios, en diferentes aspectos: fisiológicos, cognitivos y sociales que suceden en la adolescencia. Por lo que existen diversas situaciones generadoras de estrés, pueden asociarse a eventos circunstanciales tales como la ruptura de una relación, el reprobar una materia, problemas de salud, entre otros; o a eventos continuos que por su carácter acumulativo podrían producir estrés, pudiendo afectar el bienestar y la salud de los adolescentes, ya sea de manera directa o indirecta, a través de su influencia en las conductas de salud, en el estado emocional y en la percepción del apoyo social (Alonso et al., 2009; Barra, Cerna, Kramm, & Véliz, 2006).

El precursor de las investigaciones sobre estrés en adolescentes fue Coddington (1972a), quien en su primera investigación sugirió que es importante conocer los eventos estresantes ocurridos en un determinado periodo del desarrollo y poder determinar el valor atribuido a dichos eventos, pues, es una herramienta más para identificar la fuente de conflictos emocionales en niños y adolescentes. En su estudio elaboró un listado de estresores en el que cada uno de ellos recibía un valor o peso como generador de estrés, teniendo como objetivos estudiar la significancia

de los eventos de vida que ocurren en diversos grupos de edad y establecer el valor relativo así como el rango de los diferentes eventos otorgados a través de la opinión de diversos expertos.

En otra investigación, Coddington (1972b) reporta la existencia de más eventos estresantes en la adolescencia que en la infancia y los eventos de vida son percibidos de diferente manera en función de la etapa; así mismo, se reporta que el primer incremento en la ocurrencia de eventos de vida se da a los 6-7 años cuando los niños comienzan la escuela, pero que el principal aumento de sucesos estresantes ocurre a la edad de 12-14 años con la llegada de la pubertad y los cambios en la dinámica familiar.

Por su parte Lazarus y Folkman (1991) sugirieron que al ser el estrés una variable subjetiva, es importante evaluarlo tomando en cuenta la propia perspectiva del sujeto con respecto a diversas circunstancias de su vida cotidiana, ya que un aspecto crítico de la percepción del estrés tiene que ver con el hecho de que la persona juzgue una situación como algo que está excediendo sus recursos. De esta manera, al considerar que los jóvenes evalúan los sucesos con base a sus experiencias, es importante conocer los eventos o problemas que les sucedieron y el valor atribuido.

La valoración subjetiva es muy importante en el surgimiento del estrés como proceso básico. Ya que esto permite entender por qué para algunos adolescentes existen eventos que pueden ser altamente agobiantes mientras para otros no lo son. (Ciairano, Menna, Molinar, & Sestito, 2009; Plunkett, Henry, & Knaub, 1999).

México es un país de muchos contrastes económicos, culturales y sociales. De esta forma, algunos factores del contexto en el que se desenvuelven los jóvenes mexicanos, puede influir en la presencia de diversos sucesos de vida altamente estresantes (Arenas, 2012).

La adolescencia más que ser un periodo tormentoso, representa un tiempo de oportunidades para el crecimiento y maduración de una persona, influenciada por factores tanto intrínsecos como extrínsecos. González-Forteza et al. (1999) señalan que a los adolescentes influyen entornos especialmente significativos, dentro de los que destacan la familia, los amigos y la escuela. Estos entornos pueden proporcionarles las herramientas necesarias para una adecuada adaptación al ambiente social en el que se ven inmersos, o bien, pueden funcionar como elementos de riesgo en el desencadenamiento de problemas emocionales.

Entre las múltiples variables extrínsecas que interactúan en la vida de los jóvenes mexicanos, la familia desempeña un papel muy importante, en relación con el cual su estructura y dinámica, muchas veces, pueden convertirse en factores de riesgo. Algunas investigaciones (Lucio et al., 2004) han encontrado que aspectos como tener una mala o pobre comunicación con la familia, desintegración de la misma, presencia de psicopatologías en algún miembro familiar, o la muerte de alguno de los padres, están relacionadas con la presencia de trastornos psicológicos en los jóvenes.

El estrés es un hecho habitual, que no se puede evitar, ya que cualquier cambio al que se deba adaptar representa estrés (Cueva-Arana, 2005; Díaz, 2000). Existe un amplio consenso en la literatura que aborda el fenómeno del estrés en la infancia y la adolescencia sobre el hecho de que coexisten distintos dominios en los cuales se generan situaciones estresantes para los individuos, dado el período del desarrollo evolutivo en que se encuentran. Los principales que han sido descritos e investigados son: la familia, la escuela, los pares y en menor medida el contexto socioeconómico o comunitario (Escobar et al., 2011; Khamis, 2013; Kiang & Buchanan, 2014; Morales et al., 2012; Trianes et al., 2009).

2.4 Medición de los sucesos estresantes

En el área de la salud existen diversos instrumentos que permiten evaluar sucesos estresantes en adolescentes. No obstante, muchos están dirigidos para población angloparlante y consideran otros contextos tanto sociodemográficos, como culturales. Por ejemplo: The Hassles Scale for Children (HSC) (Kanner et al., 1981). El cual consta de 117 reactivos de situaciones que les pudieron ocurrir durante el mes anterior, agrupados en ocho dimensiones trabajo, salud, familia, amigos, entorno, consideraciones prácticas y posibles acontecimientos personales. Es una escala tipo Likert a tres puntos: 1 = algo; 2 = moderadamente y 3 = sumamente, refiere una correlación de .95.

Por otro lado The Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA) (Sun, J. et al., 2012), consta de 30 reactivos divididos cinco en cada una de las seis dimensiones: actitudes hacia el estudio; actitudes hacia mis grados académicos; presión por el estudio; carga de trabajo percibida; expectativas de otros referentes a mí; y autoexpectativa. Es una escala tipo Likert a cinco puntos que va desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

También se encuentra el The Adolescent Stress, Stressor and Coping Measure (de Anda et al., 2000). Está conformado por 129 reactivos cerrados, distribuidos en 5 dimensiones: estresores familiares, escolares, estresores del mundo, por mencionar algunas. Esta escala permite evaluar el grado de tensión experimentado; la frecuencia de respuestas fisiológicas, conductuales, cognoscitivas, y afectivas; la frecuencia con la cual se utilizan las estrategias específicas para la adaptación y su eficacia percibida; y la frecuencia con la cual los estresores son experimentados. Además, de contener reactivos para obtener información demográfica. Es una escala tipo Likert de la cual 128 reactivos son a cuatro puntos que va desde 1 = no muy frecuente hasta 4 = muy frecuente. Y un reactivo que mide la duración de estrés experimentada por adolescentes es medido a lo largo de una escala de cinco puntos que va de 1 = unos minutos a 5 = todo el día.

Adolescent Stress Questionnaire (ASQ)(Byrne et al., 2007). Conformado con 58 reactivos basados en estresores que sucedieron el año anterior, agrupada en 10 factores: vida de casa; funcionamiento de la escuela; asistencia a la escuela; relaciones románticas; presión de los pares; interacción con el profesor; futuro incierto; conflicto escuela-ocio, presión financiera; responsabilidad emergente adulta. Es una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 = Es irrelevante para mí; 2 = Un poco relevante; 3 = Moderadamente relevante; 4 = Bastante relevante; y 5 ¼ Muy relevante para mí.

Existen también muchos otros para habla hispana, entre los que se encuentran el cuestionario de “Vulnerabilidad al estrés” elaborado por Quevedo, Amaro y Menéndez (2005), el cual tomó como base teórica el modelo de afrontamiento al estrés, sosteniendo que hay individuos con características personales y sociales que les dificultan el afrontamiento efectivo al estrés siendo más vulnerables al mismo. Originalmente constó de 39 ítems divididos en: riesgo en enfermar (20 ítems), fortaleza del sistema nervioso (13 ítems) y reactividad social (6 ítems). Está conformación de las escalas fue confirmada a través de un análisis factorial por componentes principales y rotación varimax. Y tuvo una consistencia interna de .92 según el alfa de Cronbach y de .90 con el coeficiente Spearman-Brown. Refieren una correlación test-retest de .97 (Alonso et al., 2009).

También se encuentra el Cuestionario de Sucesos Vitales (SV) de Sandín y Chorot que tiene como objetivo disponer de un procedimiento de evaluación de los sucesos vitales, aplicables a la población en general. Evalúa los sucesos vitales según la percepción que el propio sujeto tiene de cada evento particular, así como el grado de estrés que el suceso le genera; el individuo valora así su experiencia personal con cada evento. Este instrumento consta de 60 sucesos que cubren seis dimensiones: 1. Escolares, 2. Pareja, 3. Familia, 4. Social, 5. Salud, 6. Recursos económicos. También mide el grado de estrés de cada suceso donde 0 = Nada, 1 = Muy Poco, 2 = Regular, 3 = Mucho y 4 = Muchísimo. Se reportan coeficientes alfa que oscilan entre 0.68 y 0.83. También se ha informado sobre la validez predictiva,

utilizando como criterios la sintomatología somática, la enfermedad física y los trastornos depresivos (Veytia, González-Arratia, Andrade & Oudhof, 2012).

Por otro lado la Escala de Apreciación de Estrés General (EAE-G) de Fernández y Mielgo, la cual hace referencia al estrés de manera general y evalúa la frecuencia y el peso de los distintos acontecimientos estresantes del sujeto, éste tipo de escala está dirigida a personas de 18 a 60 años y consta de 53 reactivos que a su vez se dividen en cuatro dimensiones: salud, relaciones humanas, estilo de vida, asuntos laborales y económicos. Contando con una confiabilidad de test-retest de .65 y por mitades de .74. La estructura de ésta escala consta de tres partes: Presencia (SI) o ausencia (NO) del acontecimiento estresante en la vida del sujeto; Intensidad con la que se viven los sucesos (0-1-2-3) y; Vigencia del acontecimiento, con un aspa en la letra P que significa que ya le ha dejado de afectar y un A si aún le afecta (Guadarrama et al., 2012).

Además existe la Escala de Sucesos de Vida de Casullo, la cual es una lista con experiencias de vida importantes, de las cuales se tiene que identificar si alguna de ellas le han pasado a la persona, asignándole un valor entre 1 y 5, considerando cuánto le afectaron. Cada una de dichas experiencias puede producir diferentes grados de tensión emocional (Mendo, Díaz, Castro, Alfaros, & Vásquez, 2009).

El Cuestionario de Sucesos de Vida (Lucio & Duran, 2003), para adolescentes de 13 a 18 años de edad, que evalúa los sucesos de vida ocurridos en el último año. Consta de 130 reactivos agrupados en siete dimensiones: familiar, social, logros y fracasos, salud, personal, problemas de conducta y escolar. Ciento veintinueve reactivos de cuatro opciones de respuesta: a) me sucedió y fue bueno para mí; b) me sucedió y fue malo para mí; c) me sucedió y no tuvo importancia; d) no me sucedió, y una pregunta abierta que explora algún otro tipo de suceso estresante y cómo lo afrontó el adolescente. Este inventario ha demostrado una confiabilidad de .89. Se obtuvo su validez por el método de jueces y su validez concurrente. Por otra

parte se cuenta con normas para la población mexicana (Barcelata, Durán, & Lucio, 2012; Lucio et al., 2004).

Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC) (Trianes et al., 2009). Conformado por 25 reactivos dicotómicos si/no agrupado en 3 factores: salud; escuela e iguales y familia.

Y dentro de las escalas adaptadas al español, se encuentra la Escala de Estrés Percibido (PSS) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) en su versión para México de González & Landero (2007). Esta cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, un coeficiente alfa de Cronbach reportado de 0,83 y la estructura factorial que confirma la encontrada por los autores de la versión en inglés. El PSS consta de 14 ítems con puntuación de nunca (0) a muy a menudo (4), invirtiéndose la puntuación en los 7 ítems negativos. La mayor puntuación corresponde a mayor estrés percibido.

Se puede observar que la mayoría de los instrumentos de medición del estrés, contruidos para población de habla hispana y especialmente los realizados o adaptados para población mexicana tienden a centrarse en los sucesos vitales mayores. Sin embargo, la literatura señala que los estímulos estresantes que pueden confrontarse no están limitados a grandes eventos, sino también incluyen estresores que están presentes de manera continua en la vida diaria (Cumsille & Loreto, 1994), y pueden ser acumulativos, lo cual puede tener un efecto mayor en el individuo que la presencia de eventos traumáticos aislados (Coddington, 1972b).

Capítulo 3. Confiabilidad y Validez

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre los mismo”.
(Albert Einstein).

3.1 Concepto de confiabilidad

La confiabilidad puede entenderse como la exactitud o precisión de una medición, o el grado en el cual las puntuaciones de un test están libres de errores de medición. Ya que esta exactitud o precisión de las puntuaciones permite que estas se mantengan constantes en distintas ocasiones, diferentes circunstancias o conjunto de reactivos equivalentes (Tornimbeni, Pérez, & Olaz, 2014).

En general, la confiabilidad se verifica mediante un coeficiente de correlación entre las medidas repetidas de un fenómeno. Como puede inferirse, la confiabilidad (como la validez) no es una característica del test en sí mismo, según la teoría clásica de los tests, sino una propiedad de las puntuaciones del test cuando éste se administra a una muestra específica y bajo condiciones particulares (APA, 1999, en Tornimbeni et al., 2014).

3.2 Dimensiones de la confiabilidad

Tornimbeni et al. (2014) sugieren que el concepto de confiabilidad comprende sólo tres dimensiones, las cuales se relacionan con diferentes fuentes de error de medición y con distintos métodos para identificarlas: estabilidad, consistencia interna y confiabilidad inter-examinadores. Por otro lado, cualquier factor no sistemático que incida en el puntaje de un individuo y que no esté relacionado con el constructo que el instrumento intenta medir representa una fuente de error, por lo que debería haber tantas dimensiones de la confiabilidad como condiciones que afectasen las puntuaciones de los mismos (Anastasi & Urbina, 1998).

3.2.1 Estabilidad

Esta dimensión de la confiabilidad está íntimamente relacionada con las características de la variable que se desea medir, puesto que si se están evaluando rasgos que teóricamente tienen cierta estabilidad, es esperable que las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de medición sean también relativamente estables. Los procedimientos indicados para evaluar la estabilidad temporal de una prueba son el método test-retest y el método de formas equivalentes, cuando ambas formas del test son aplicadas con un tiempo determinado (Tornimbeni et al., 2014).

3.2.2 Consistencia Interna

Esta dimensión alude al grado en que distintas partes o reactivos del test miden el mismo constructo o dominio. Los procedimientos que se utilizan para evaluar la consistencia interna son: el método de formas equivalentes, el de partición en mitades y el de coeficiente alpha de Cronbach (Tornimbeni et al., 2014).

La validación de consistencia interna de un test, también conocida como alpha de Cronbach, se da cuando el criterio no es otra cosa que la puntuación total obtenida en el propio test. En ocasiones se utiliza una adaptación del método de los grupos contrastados, seleccionándose los grupos extremos sobre la base de la puntuación total del test. Entonces se compara la ejecución del grupo de criterio superior en cada elemento del test con una del grupo de criterio inferior. Los elementos que no llegan a presentar proporción significativamente mayor de correctos en el grupo de criterios superior que en el inferior son considerados no validos se eliminan o se revisan. Además de emplearse los procedimientos de la correlación con este fin (Anastasi, 1978).

Respecto a la interpretación, cabe señalar que no hay una regla que indique: a partir de este valor no hay fiabilidad del instrumento. Es labor del investigador calcular el valor, reportarlo y someterlo a escrutinio de los usuarios del estudio u otros

investigadores. Sin embargo, de manera general se pueden tomar en cuenta los siguientes rangos: si se obtiene 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica baja confiabilidad; si el resultado es 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Otra aplicación del criterio de consistencia interna se refiere a la correlación de las puntuaciones de los subtests con la puntuación total. Estas correlaciones se basan esencialmente en medidas de homogeneidad. Y el grado de homogeneidad del test, también tiene afinidad con su validez de elaboración.

3.3 Concepto de validez

Cualquier método de clasificaciones, medición y diagnóstico, debe ser fiable y válido. La validez de un test se refiere a lo *que* este mide y a *cómo* lo mide. Para definir el rasgo que mide un determinado test se realiza un examen de los criterios específicos y otras fuentes objetivas de información, utilizada para establecer su validez, la cual debe determinarse respecto al uso articular para el que lo consideramos (Anastasi, 1978).

Al verificar que el test realmente mide el constructo que pretende medir, justificando adecuadamente las inferencias realizadas en función de sus resultados, es cuando las puntuaciones evidencian las propiedades de validez (Nunnally, 1991). De tal modo que cuando existen puntuaciones no relacionadas con el verdadero propósito de medición del test se denomina varianza irrelevante del constructo (Hogan, 2004).

Las propiedades de validez se evidencian cuando las puntuaciones evidencian propiedades de validez al momento de verificar que el test realmente mide el constructo que pretende medir, por lo tanto la validez es un aspecto esencial de la medición psicológica y se relaciona con la investigación del significado teórico de las puntuaciones obtenidas por medio de un test (Oliden, 2003).

3.4 Tipos de validez

Existen diversos procedimientos para obtener la validez de un test, basados en la actuación de dicho test y otros hechos observables relacionados con la conducta que se está considerando.

La clasificación más importante fue la establecida por un comité conjunto de la Asociación Psicológica Americana, la Asociación Americana de Investigación Educativa y el Consejo Nacional de Mediciones utilizadas en educación; en la que se incluyen tres tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo (Kerlinger & Lee, 2002).

Las técnicas por las cuales puede determinarse la validez incluyen: analizar el contenido de la prueba, calcular la correlación entre las calificaciones en la prueba y las calificaciones en el criterio de interés e investigar las características psicológicas particulares o constructos medidos por la prueba.

3.4.1 Validez de Contenido

La validez de contenido se refiere a algo más que la apariencia de la escala. Ya que es esencialmente el examen del contenido del test, con la finalidad de determinar si comprende una muestra representativa de la forma de conducta que ha de medirse, los miembros que conforman dicha muestra pueden ser denominados reactivos o ítems (Aiken, 2003).

Se realiza para estimar en qué grado la medición de un rasgo a través de un instrumento es independiente de la subjetividad del examinador. Refiriéndose a la objetividad de los datos proporcionados por un test, es decir, que los individuos obtengan puntuaciones idénticas en sus ejecuciones independientemente de quien sea su examinador. El método adecuado para verificar esta confiabilidad es el acuerdo entre jueces (Tornimbeni et al., 2014).

Este tipo de validez es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala (Ding & Hershberger, 2002).

El establecimiento de un posible universo de reactivos, lleva al investigador a especificar previamente las dimensiones a medir y sus indicadores, a partir de los cuales se realizarán los reactivos. Los cuales deben medir las dimensiones del constructo (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Basada en una revisión minuciosa y sistemática de la literatura, se debe analizar el área de contenido que ha de probarse y con esto tener la seguridad de que todos los aspectos principales están adecuadamente cubiertos por los elementos del test y en las proporciones correctas. Este tipo de validez generalmente se evalúa a través de un juicio de expertos, y en raras ocasiones la evaluación se basa en datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002).

El juicio de expertos de acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valores. La elección de los jueces a participar en este proceso, se puede realizar de diversas formas: por experiencia en este tipo de juicios o en el tema de la prueba; investigaciones; publicaciones; reputación en la comunidad; disponibilidad y motivación para colaborar con la investigación; imparcialidad, por mencionar algunos de los criterios de elección (Skjong & Wentworht, 2000).

De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre la cantidad de expertos es adecuada

varía entre autores. Sin embargo, si después de haber analizado el test, las opiniones coinciden en que una prueba parece y actúa como un instrumento diseñado para medir lo que se supone debe medir, entonces se dice que posee dicha validez, para lo cual Hyrkäs et al. (2003), menciona que Voutilainen y Liukkonen sugieren que por lo menos un 80% de los expertos debe estar de acuerdo con la validez de un reactivo, para que este pueda ser incorporado al instrumento. De no ser así, se harán las especificaciones pertinentes sobre los reactivos, considerando los objetivos generales e individuales, y no solo la apariencia de los reactivos (Aiken, 2003). Por lo que se recomienda no esperar hasta que se haya elaborado la prueba de manera definitiva.

Para el análisis por medio de jueces se pueden utilizar dos estadísticos: el estadístico de Kappa de Cohen o el índice de concordancia de W de Kendall. El coeficiente de kappa refleja la concordancia inter-observador y puede ser calculado en tablas de cualquier dimensión. Dicho coeficiente puede tomar valores entre -1 y +1. Mientras más cercano a +1, mayor es el grado de concordancia inter-observador, es decir, acuerdo perfecto entre los evaluadores. Por el contrario, mientras más cercano a -1, mayor es el grado de discordancia inter-observador, lo que puede interpretarse como un nivel de acuerdo inferior al esperado por el azar. Un valor de $\kappa=0$ refleja que la concordancia observada es precisamente la que se espera a causa exclusivamente del azar (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; López de Ullibarri & Pita, 2001).

El coeficiente Kappa de acuerdo con Cerda y Villarroel (2008), se construye en base a un cociente, el cual incluye en su numerador la diferencia entre la sumatoria de las concordancias observadas y la sumatoria de las concordancias atribuibles al azar, mientras que su denominador incluye la diferencia entre el total de observaciones y la sumatoria de las concordancias atribuibles al azar. En términos conceptuales, la fórmula del coeficiente kappa puede expresarse de la siguiente

forma:
$$\kappa = \frac{[(\sum \text{concordancias observadas}) - (\sum \text{concordancias atribuibles al azar})]}{[(\text{total de observaciones}) - (\sum \text{concordancias atribuibles al azar})]}$$

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) hacen referencia a ambos estadísticos siendo que el estadístico Kappa genera una medida de acuerdo entre evaluadores y se utiliza cuando las variables están dadas en una escala nominal, es decir únicamente clasifican. Por otro lado, el Coeficiente de concordancia W de Kendall, se utiliza cuando se quiere conocer el grado de asociación entre k conjunto de rangos, al igual que Kappa el valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1, y su interpretación es la misma.

3.4.2 Validez de Criterio

La validez de criterio indica la eficacia de una prueba para la predicción de la conducta del individuo en situaciones específicas. Comparando la actuación en la prueba con un criterio, es decir, una medida directa e independiente de lo que está destinado a medir el test. Existen dos tipos de validez relacionada con el criterio: la validez predictiva y la concurrente.

La validez predictiva utiliza las puntuaciones obtenidas en la prueba para predecir alguna medida del criterio que se a realizar a futuro, sirviendo entonces para la evaluación del estado presente del individuo (Argibay, 2006).

La validez concurrente con frecuencia se utiliza para validar una prueba nueva. Para cada examinado se toma por lo menos dos medidas concurrentes. Una de ellas sería la prueba nueva y la otra sería una prueba o medida existente. La validez concurrente se calcula al correlacionar dos conjuntos de calificaciones (Jiménez, 2012).

La validez de los instrumentos predictores individuales, así como sus combinaciones, se determinan por medio del análisis correlacional y sus posibilidades de uso en el análisis multivariado. En la mayoría de los problemas de predicción es razonable suponer sólo correlaciones modestas entre un criterio y cualquier prueba predictoras individual, o combinación de éstas (correlaciones de

0.30 y 0.40), las cuales a menudo sirven para mejorar significativamente el rendimiento promedio de las personas en diferentes condiciones (Nunnally, 1991).

En función y tipo de variables predictoras y dependientes (criterios), pueden utilizarse diferentes análisis estadísticos dentro del modelo lineal general. Los procedimientos más utilizados cuando se trata de una variable predictora y un criterio (correlación bivariada) y cuando se utilizan diversas variables para la predicción de un criterio (correlación múltiple). En la actualidad, los diseños de investigación para verificar la utilidad predictiva de un test incluyen casi siempre métodos multivariados, como el análisis de regresión múltiple o el análisis de senderos (path analysis) (Tornimbeni et al., 2014).

3.4.3 Validez de Constructo

La validez de constructo de una escala es el grado en que este mide una elaboración o un rasgo teórico. Esta validez se fija en una descripción de la conducta más permanente y más abstracta, requiere la acumulación gradual de información procedente de diversas fuentes. Es decir, cualquier dato que arroje información sobre el desarrollo y manifestaciones de la conducta estudiada, será de gran utilidad para este tipo de validez, siendo el tipo más general de validez (Aiken, 2003).

Para la validez de constructo es de gran importancia el análisis factorial, siendo este un procedimiento estadístico para la identificación de los rasgos psicológicos. Es una técnica de reducción de datos cuyo objetivo primordial es agrupar un conjunto de variables en pocas dimensiones que expliquen la mayor cantidad de variables de respuesta (Tornimbeni et al., 2014). Es decir, una técnica de depuración para el análisis de las interrelaciones de los datos de la conducta investigada, en la que se realizan correlaciones de todos contra todos.

En el proceso del análisis factorial, el número de variables o categorías en función de las cuales puede describirse la ejecución de cada individuo se reduce desde el número original de test a otro relativamente pequeño de factores o rasgos comunes.

Por lo que un propósito importante de este tipo de análisis es la descripción de la conducta mediante la reducción del número de categorías desde una multiplicidad inicial de variables de test hasta unos pocos factores o rasgos comunes (Anastasi, 1978).

Existen dos tipos de análisis factorial el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). La diferencia más importante está referida a que el AFE se extraen e interpretan posibles factores que explican la covariación entre las variables (reactivos) sin una estructura teórica previa supuesta de modo explícito. En el AFC, por el contrario, la estructura factorial se define sobre la base de un modelo teórico. Las hipótesis previas especifican las relaciones entre los reactivos y los factores. Posteriormente se verifica que esta estructura teórica proporciona un buen ajuste a los datos empíricos (Tornimbeni et al., 2014), si los valores de los parámetros estimador reproducen tan estrechamente como sea posible la matriz observada de covarianza (Kanh, 2006).

De este modo es posible determinar en cada test los factores más predominantes de acuerdo a sus puntuaciones, aunado al peso o saturación de cada factor. Representando también las correlaciones del test con cada factor, correlación que se denomina validez factorial del test. La validez factorial constituye esencialmente la correlación del test con todo lo que es común a los índices de la conducta.

Para realizar un análisis factorial y obtener resultados útiles y realmente estables, las muestras empleadas deben ser grandes, de aproximadamente 300 individuos (Tabachnick & Fidell, 2001). Lo ideal sería contar con 10 participantes por cada variable (reactivos en el caso de test) y como mínimo con 5 por ítem (Nunnally, 1991).

Un instrumento con validez de constructo debe tener correlaciones altas con otras medidas o métodos de medición del mismo constructo (validez convergente), pero correlaciones bajas con las medidas de constructos diferentes (validez discriminante) (Aiken, 2003).

4.1 Justificación y planteamiento del problema

De acuerdo a la OMS (2014) una de cada seis personas en el mundo es adolescente, lo que significa que 1200 millones de personas tienen entre 10 y 19 años. En Latinoamérica el 30% de la población es adolescente (CEPAL, 2006), y en México constituyen la franja más ancha de la pirámide poblacional, integrando aproximadamente la quinta parte de la población total (CONAPO, 2011).

Aproximadamente el 20% de los adolescentes del mundo padecen un problema de salud mental, como depresión o ansiedad. El riesgo incrementa cuando concurren experiencias de violencia, humillación, disminución de la estima y pobreza, y el suicidio es una de las principales causas de muerte entre los jóvenes. En México además del suicidio, se encuentran los accidentes de tránsito y homicidios, siendo las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad (OPS, 2011).

En 2012, el homicidio fue la causa de la muerte de unos 95 000 niños y adolescentes menores de 20 años, que constituyeron una quinta parte de todas las víctimas de homicidio de ese año. Casi una cuarta parte de las niñas de 15 a 19 años del mundo (casi 70 millones) indican que han sufrido alguna forma de violencia física a partir de los 15 años de edad (UNICEF, 2014).

UNICEF (2015) reporta que en el año 2013 México cuenta con una población de 23.588 mil adolescentes de entre 10 y 19 años de edad, los cuales representan un 19% de la población. En 2014, residen 29.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, monto que representa 24.9% de la población total (INEGI, 2015).

Muchos de estos problemas están asociados con estresores (González-Forteza et al., 1997) que pueden ser cotidianos y en ocasiones logran tener un mayor impacto

(Compas, 1987) ya que el grado de estrés puede resultar de la acumulación de estos estresores, produciendo un efecto mayor (Coddington, 1972b). Son los sucesos vividos por los adolescentes los que determinan en gran medida su estado emocional (Lucio et al., 2005) por lo que es importante estudiar los estresores cotidianos.

En el área de la salud existen diversos instrumentos de medición del estrés, sin embargo, la mayoría de estas escalas han sido desarrolladas en países de habla inglesa, lo cual genera una serie de inconvenientes cuando se van a utilizar en países con lenguajes o culturas diferentes.

Los instrumentos de medición del estrés, contruidos para población de habla hispana y especialmente los realizados para población mexicana en su mayoría se centran en los sucesos vitales mayores como el Cuestionario de Sucesos Vitales (SV) (Sandín & Chorot, 1987), el Cuestionario de “Vulnerabilidad al Estrés” (Quevedo et al., 2005) y el Cuestionario de Sucesos de Vida (Lucio & Duran, 2003), a pesar de que la literatura señala que otros tipos de sucesos pueden ser igual o más estresantes que los sucesos vitales, como los estresores cotidianos o menores, ya que están presentes de manera continua en las situaciones de la vida diaria (Cumsille & Loreto, 1994).

Por tal motivo el propósito de la presente investigación es desarrollar un instrumento válido y confiable para medir la ocurrencia y no ocurrencia de estresores cotidianos, así como la intensidad con la que son percibidos por los adolescentes. Esto es importante porque permitiría identificar algunas de las fuentes “menores” de estresores cotidianos, y el nivel de estrés percibido, con base en esto posteriormente se podrían desarrollar programas de manejo del estrés para adolescentes mexicanos.

4.2 Preguntas de investigación

¿Es válida y confiable la escala para evaluar sucesos estresantes cotidianos y nivel de estrés percibido para adolescentes?

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo General

Evaluar la validez y confiabilidad de una escala de sucesos estresantes cotidianos para adolescentes

4.3.2 Objetivos Específicos

- ψ Desarrollar la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes
- ψ Analizar la validez de contenido de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes a través de un jueceo de expertos mediante índice de Kappa de Cohen
- ψ Analizar la validez de constructo de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes por medio de un análisis factorial exploratorio
- ψ Analizar la confiabilidad de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes por medio de los índices de consistencia interna alpha de Cronbach

4.4 Variable

Definición conceptual

- ψ **Estresores cotidianos:** El estrés cotidiano puede definirse como las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner et al., 1981). Tratándose de sucesos o

circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Seiffge-Krenke, 2007 en Trianes et al., 2009).

Definición operacional

ψ **Estresores cotidianos:** Puntaje obtenido en la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes.

4.5 Tipo de estudio y Diseño

Se llevó a cabo un estudio de tipo instrumental (Montero & León, 2007) de corte transversal de una muestra no probabilística obtenida de manera intencional (Kerlinger & Lee, 2002).

4.6 Participantes

Participaron 1395 adolescentes escolarizados de la zona metropolitana de la Ciudad de México, de los cuales 674 hombres (48.3%) y 721 mujeres (51.7%). El rango de edad de los participantes fue de 13 a 18 años ($M=14.93$; $D.E=1.413$) que van desde 1º de secundaria hasta 3er año de bachillerato, de escuelas públicas y privadas.

a) Criterios de Inclusión

- 13 a 18 años de edad
- Ser estudiante de secundaria y/o bachillerato de escuelas públicas o privadas.

b) Criterios de Exclusión

- Los participantes de 12 años y de 19 años de edad

c) Criterios de Eliminación

- Dejar más de 10% de ítems sin contestar en los instrumentos de evaluación
- Que no quisieran continuar colaborando en la investigación

4.7 Instrumento

Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA)

El desarrollo de este instrumento fue el objetivo de este estudio (véase Anexo 1)¹. Esta escala está conformada por 59 reactivos, tipo Likert con seis opciones de respuesta: 0= No; 1= Nada; 2= Poco; 3= Regular; 4= Mucho; 5= Demasiado; y un reactivo abierto que permite explorar sobre otros estresores que reporte el adolescente. Por sus características distintivas, la escala puede definirse como autodescriptiva (Anastasi & Urbina, 1998).

4.8 Procedimiento para el desarrollo de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA)

El desarrollo de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA) se basó en un método mixto empírico-racional (Anastasi & Urbina, 1998) con cinco etapas véase *Figura 1*, y se describen a continuación:

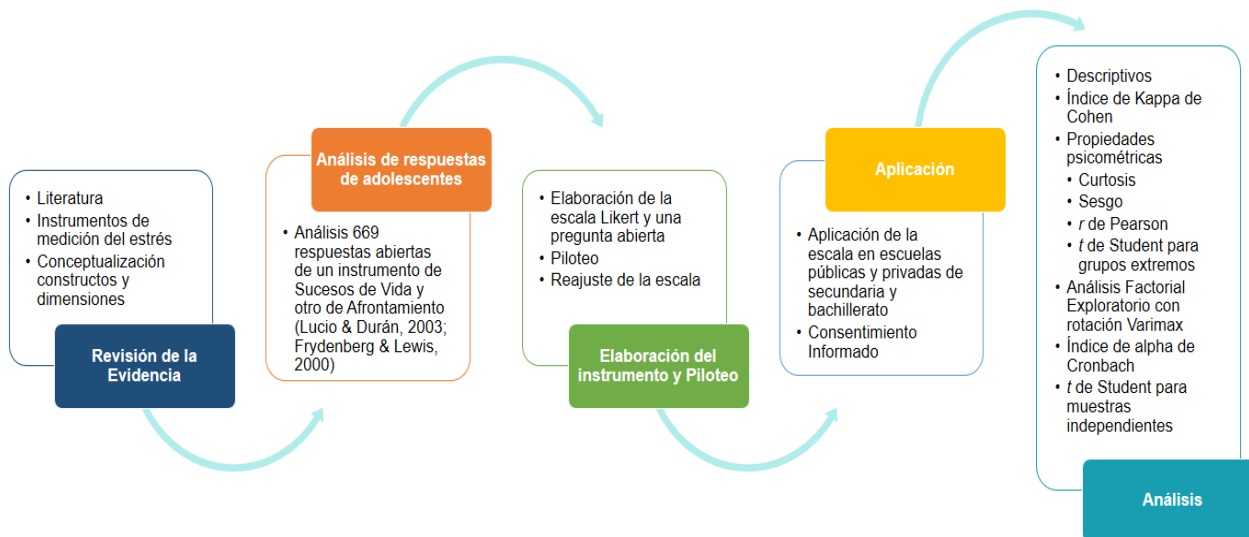


Figura 2. Esquema sobre el procedimiento para el desarrollo de la EPECA

4.8.1 Revisión de la evidencia

Esta primera etapa abarcó diferentes procedimientos, los cuales se llevaron a cabo de manera simultánea.

Revisión de la literatura: se efectuó una revisión de la literatura enfocada a aspectos teórico-metodológicos, con el fin de que se mostrara evidencia de los estresores cotidianos que con frecuencia influyen en los adolescentes, así como sus fuentes.

Se debe considerar que el estrés es un procesos interactivo entre la persona y su medio ambiente, regulado por un sistema perceptocognitivo (Lazarus & Folkman, 1991). Se trata de un proceso dinámico y complejo, afectado desde su inicio por un cúmulo de antecedentes internos y externos, y por factores mediadores (Cumsille & Loreto, 1994). Considerando lo anterior, se establecieron como áreas teóricas la personal, familiar, escolar, salud, social y económica.

Personal (PE): esta área hace referencia a eventos afines tanto a la vida emocional y sexual del adolescente, como a los cambios físicos y psicológicos que le ocurren, y a las actividades de ocio que desarrolle (Lucio & Duran, 2003).

Familiar (FA): área enfocada a los acontecimientos que se dan dentro de la interacción familiar perturbando el equilibrio y presionando la estructura de la misma, ya sea de la familia nuclear del adolescente o de la extensa (Capano & Pacheco, 2014).

Escolar (ES): se refiere a sucesos cotidianos dentro del contexto escolar, principalmente con las situaciones y experiencias ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje como el desempeño académico (Putwain, 2009), además de la relación con maestros y compañeros (Kiang & Buchanan, 2014; Escobar et al., 2011).

Salud (SA): incluye situaciones de la vida del adolescente que se relacionan con los hábitos e higiene personal, que pueden afectar su salud (Lucio & Duran, 2003).

Social (SC): pretende investigar los roles que desempeña el adolescente en los grupos donde se desarrolla, además de la interacción con otras personas externas al ambiente familiar y escolar (Lucio & Duran, 2003).

Económica (EC): abarca sucesos relacionados a la situación económica que percibe vivir el adolescente (Lucio & Duran, 2003).

Revisión y análisis de instrumentos: se analizaron diversos instrumentos que tuvieran como objetivo la medición de estrés, desde los que miden estrés en población general, población específica, hasta los que miden estrés de manera más específica.

Revisión y análisis de respuestas abiertas: se revisaron 669 respuestas abiertas tomadas de otros instrumentos de evaluación del estrés y afrontamiento utilizados anteriormente: ¿Qué otra cosa sueles hacer para enfrentar tus dificultades? (Frydenberg & Lewis, 2000) y ¿Qué hiciste cuando alguna de las situaciones que señalaste como malas para ti, te sucedió? (Lucio & Durán, 2003), donde los adolescentes indicaron libremente lo que les estresaba o había estresado en el último año.

4.8.2 Elaboración del instrumento

Elaboración de los primeros reactivos: con base a la evidencia obtenida tanto de la literatura como de la revisión de otros instrumentos, se crearon 96 reactivos tipo Likert con seis opciones de respuesta, y una pregunta abierta para otras situaciones que les estresaban, con lo que se elaboró un cuadernillo y se realizó un piloteo con adolescentes usuarios de un servicio de psicología.

Complementación de la escala: al analizar las 699 respuestas a las preguntas abiertas (Frydenberg & Lewis, 2000; Lucio & Durán, 2003), se agregaron nueve reactivos, para tener un total de 105 reactivos y la pregunta abierta permaneció intacta.

4.8.3 Piloteo

Piloteo: se ejecutó un piloteo de los reactivos que posiblemente conformarían la escala, junto con una cédula sociodemográfica. Se realizó a 290 alumnos de secundaria de dos escuelas una pública y una privada, que aceptaron colaborar con el proyecto.

Diseño preliminar: se revisaron las respuestas a la pregunta abierta obtenidas en el piloteo, a partir de lo que se agregaron cuatro reactivos, para tener un total de 109 y una pregunta abierta. El cuál sería el diseño preliminar para la realización de la aplicación y posteriormente el análisis de datos.

4.8.4 Aplicación general

Obtención de la población: se contactó a directivos de instituciones públicas y privadas de secundaria y bachillerato, se mostró el instrumento y explicaron los objetivos del mismo, además de formar convenios de intercambio académico-profesional con algunas de las instituciones participantes. Se les informo de los criterios de inclusión y exclusión, con la finalidad de que los adolescentes pudieran cubrir los requisitos para participar en el proyecto de investigación, y para planear las aplicaciones conforme a la organización y encuadres constitucionales. También se presentó el plan de trabajo y una carta de Consentimiento o Asentimiento Informado (Anexo 2).

Cuadernillo: se aplicó un cuadernillo que constaba de una cédula sociodemográfica, y 109 reactivos tipo Likert, y una pregunta abierta para otras situaciones que les estresaban.

Logística de la aplicación: las aplicaciones de la escala se llevaron a cabo de manera colectiva con grupos de 30 a 50 adolescentes en promedio, en una sola sesión con duración de 60 min aproximadamente, donde colaboraron de dos a cuatro aplicadores y un supervisor, al final se les obsequio una golosina en agradecimiento a la colaboración con el proyecto.

Introducción sobre la aplicación: al inicio de la sesión de aplicación se les informo a los adolescentes el propósito e importancia de la investigación, haciendo énfasis en la confidencialidad de sus datos y de su decisión de contestar de forma anónima, e incluso de no aceptar participar en la investigación o en algún momento dejar de participar si así lo deseaban. A continuación, se procedió a la aplicación de la escala, en algunas escuelas con la presencia de algún maestro u orientador.

4.8.5 Análisis de datos

Posteriormente a la administración de la escala se revisaron todos los criterios de inclusión, exclusión y eliminación con lo cual se integró una muestra total de 1395 adolescentes, la cual quedo capturada en una base de datos, dicha captura se realizó en el programa SPSS® v 19.

Con este mismo programa y con el fin de determinar las propiedades psicométricas de la escala se realizaron diversos análisis que se describen a continuación:

Se realizaron estadísticos descriptivos para conocer las características generales de los participantes, como el sexo, edad, escolaridad, turno en el cual asistían a la escuela y el tipo de institución pública o privada.

Para examinar la validez de contenido de la escala se realizó un juicio de expertos, y se calcularon los acuerdos entre los jueces participantes mediante el índice de concordancia de Kappa.

Para el análisis de las propiedades de los reactivos se analizaron cuatro criterios:

1. Curtosis: Se reconocieron aquellos reactivos donde el puntaje fue mayor a ± 1.5
2. Sesgo o asimetría: Se identificaron los reactivos que puntuaron mayor a ± 1.5
3. Correlación de Pearson: Como criterio de exclusión se consideró que el valor de la correlación no fuera significativo, o que fuera una correlación menor a .200 (muy baja) o mayor a .800 (muy alta)
4. Se contrastaron los valores de los grupos extremos con *t* de Student para muestras independientes, con el fin de valorar la capacidad de discriminación de los reactivos.

Posteriormente para examinar la validez de constructo se ejecutó un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales con rotación Varimax.

Y para examinar la confiabilidad de la escala se determinó a través del coeficiente de consistencia interna mediante el índice alpha de Cronbach por elemento y por factor, aunado a la correlación de Pearson entre los factores que componen la escala.

Por último, se efectuó *t* de Student para muestras independientes para determinar las diferencias por sexo y por grupo de edad con respecto a los estresores cotidianos.

5.1 Características generales de la muestra

La muestra estuvo conformada por 1395 adolescentes de entre 13 y 18 años con edad media de 14.93 (DE= 1.413); 674 hombres (48.3%) y 721 mujeres (51.7%), escolarizados 66.54% de secundaria y 33.48% de bachillerato, públicas y privadas, de turno matutino y vespertino de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México como se muestra en la *Figura 3*.

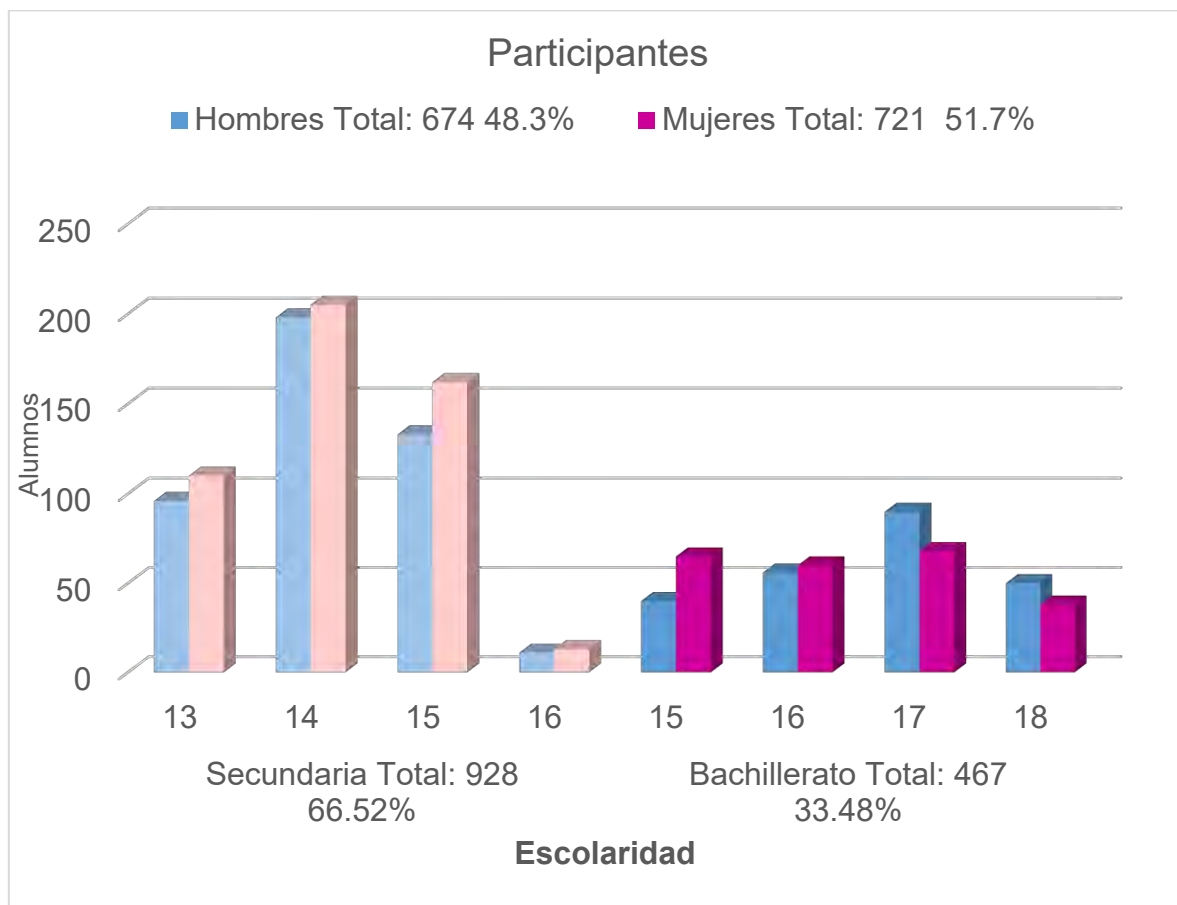


Figura 3. Distribución de la muestra por sexo, edad y escolaridad

En cuanto al grado escolar, en la *Figura 4* se observa que estuvo conformada por un 7.03% de 1°, 22.22% de 2° y 37.28% de 3° de secundaria; mientras que el 14.05% de 4°, 11.76% de 5° y 7.67% 6° de bachillerato.

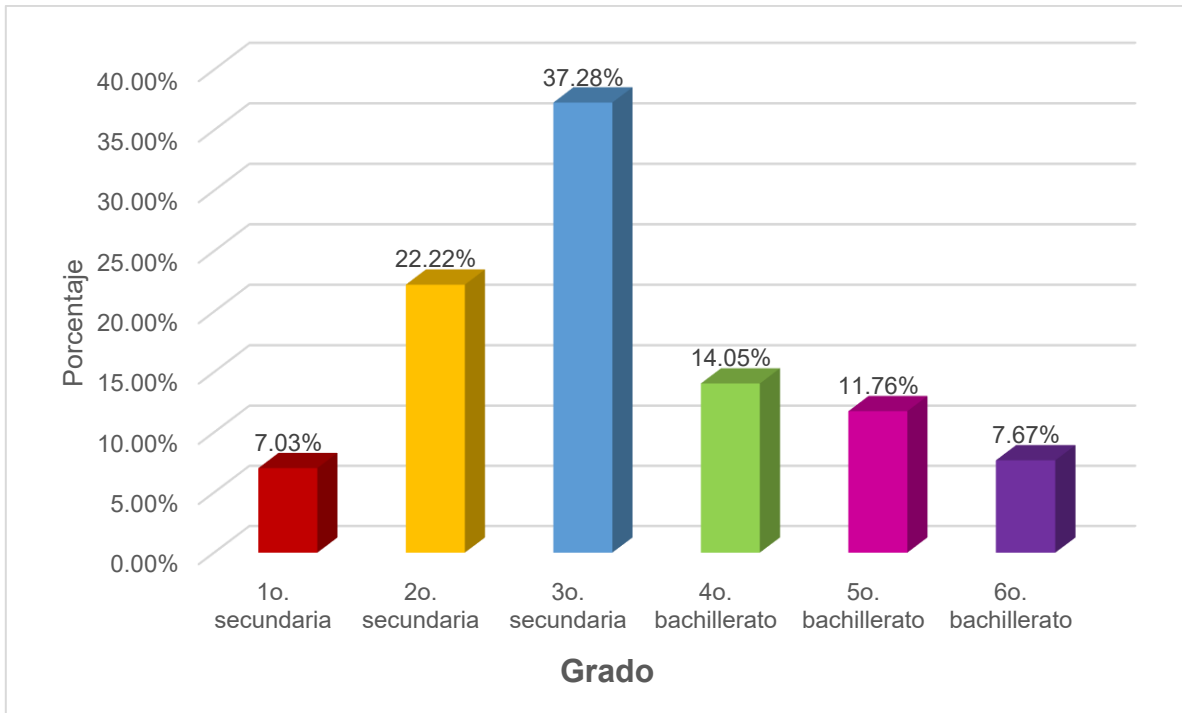


Figura 4. Distribución de la muestra por grado escolar.

Por tipo de institución la muestra se distribuyó en un 85.16% perteneciente a escuelas públicas y un 14.84% proceden de escuelas privadas, véase *Figura 5*.

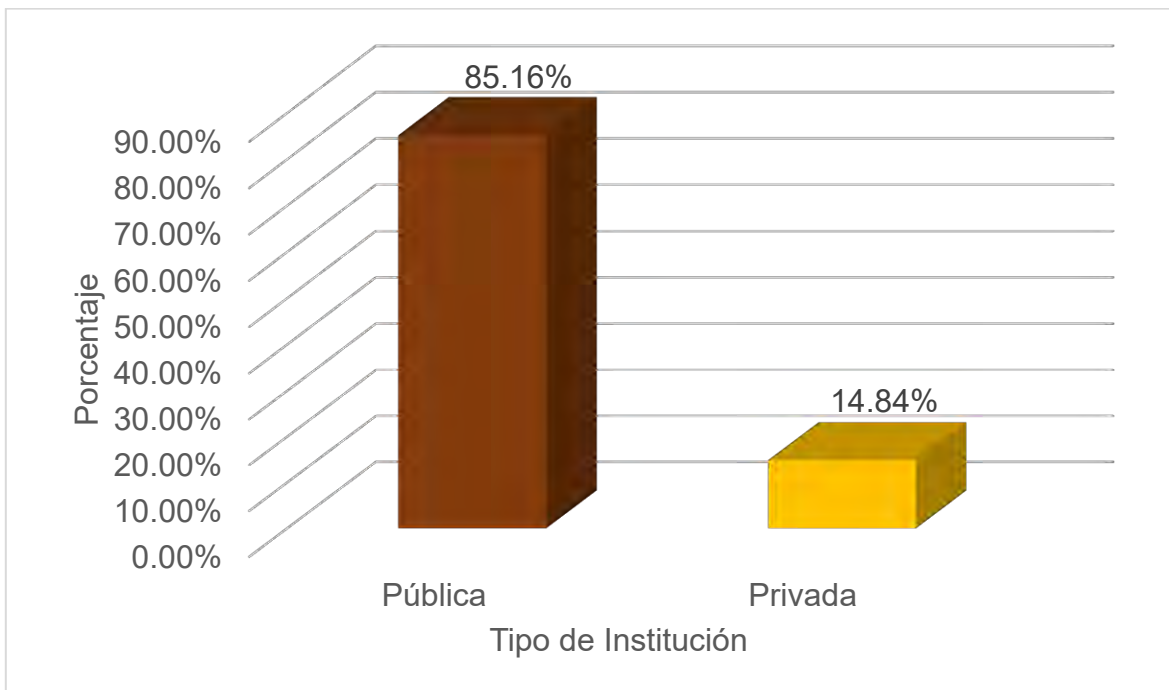


Figura 5. Distribución de la muestra por tipo de institución.

La distribución de la muestra por turno en el que los adolescentes acuden a la escuela consiente un 61.94% turno matutino y un 38.06% turno vespertino, como se observa en la *Figura 6*.

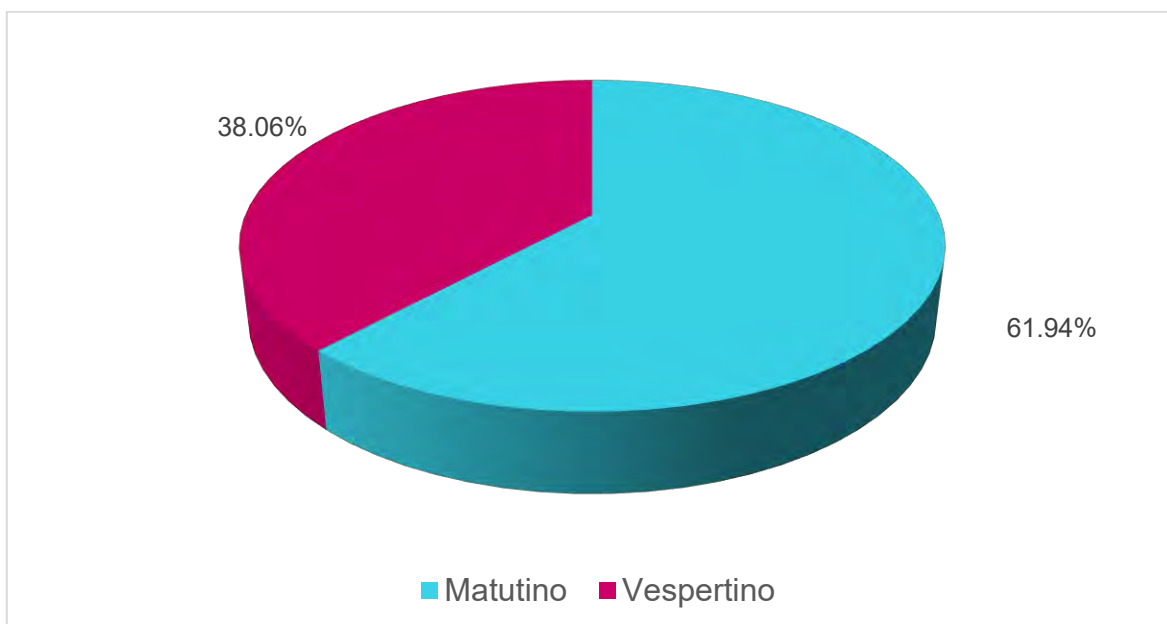


Figura 6. Distribución de la muestra por turno en el que asisten a la escuela.

Como puede observarse en la *Tabla 1*, en esta investigación colaboraron de 17 instituciones de secundaria y bachillerato, públicas y privadas, de tres entidades federativas: del Distrito Federal participaron 10, cuatro de la Zona Oriente, tres del Centro-Oriente y tres del Sur. Del Estado de México participaron seis de la Zona Norte-Oriente; y una de Guadalajara.

Tabla 1. *Distribución de las instituciones por entidad federativa, ubicación y tipo de institución.*

Entidad Federativa	Ubicación	Tipo de Institución
Distrito Federal	Oriente	Pública
	Centro-Oriente	Pública
	Sur	Privada
Estado de México	Norte-Oriente	Pública
		Privada
Guadalajara	Occidente	Pública

5.2 Propiedades psicométricas

5.2.1 Validez de Contenido

Método de expertos

En la *tabla 2* se reportan las áreas teóricas establecidas para esta investigación y su definición, Personal, Familiar, Escolar, Salud, Social y Económica, y las cuales sirvieron de apoyo para el análisis de Índice de Concordancia de Kappa.

Tabla 2. Áreas teóricas establecidas y su definición

Área Teórica	Definición
Personal (PE)	Esta área hace referencia a eventos afines tanto a la vida emocional y sexual del adolescente, como a los cambios físicos y psicológicos que le ocurren, y a las actividades de ocio que desarrolle (Lucio & Duran, 2003).
Familiar (FA)	Área enfocada a los acontecimientos que se dan dentro de la interacción familiar perturbando el equilibrio y presionando la estructura de la misma, ya sea de la familia nuclear del adolescente o de la extensa (Capano & Pacheco, 2014).
Escolar (ES)	Se refiere a sucesos cotidianos dentro del contexto escolar, principalmente con las situaciones y experiencias ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje como el desempeño académico (Putwain, 2009), además de la relación con maestros y compañeros (Kiang & Buchanan, 2014; Escobar et al., 2011).
Salud (SA)	Incluye situaciones de la vida del adolescente que se relacionan con los hábitos e higiene personal, que pueden afectar su salud (Lucio & Duran, 2003).
Social (SC)	Pretende investigar los roles que desempeña el adolescente en los grupos donde se desarrolla, además de la interacción con otras personas externas al ambiente familiar y escolar (Lucio & Duran, 2003).
Económica (EC)	Abarca sucesos relacionados a la situación económica que percibe vivir el adolescente (Lucio & Duran, 2003).

La *Tabla 3* muestra la validación por jueces en la cual el 70% de jueces coincidió en la ubicación del 12.658% de los ítems en la dimensión teórica correspondiente con base al marco teórico; el 80%, en el 26.582%, y el 90%, en el 83.544%.

Tabla 3. Validación por Jueces: Porcentaje de acuerdo ubicación de ítems

% Acuerdo	% Ítems
70%	12.658%
80%	26.582%
90%	83.544%

En la Tabla 4, se presentan los índices de concordancia Kappa ($p < 0.05$) obtenidos para la evaluación del grado de acuerdo entre jueces para determinar si los reactivos pertenecían al área teórica que se propuso. Se observa que la mayoría de los reactivos obtuvieron un muy alto valor Kappa indicando altos niveles de acuerdo entre los jueces en la ubicación y pertinencia de los ítems respecto a las dimensiones teóricas antes mencionadas (López de Ullibarri & Pita, 2001).

Tabla 4. Coeficiente Kappa: Fiabilidad del grado de concordancia entre jueces ($N=28$)

Reactivos	Acuerdos	Desacuerdos	Valor Kappa
1,2,3,4,9,14,15,16,20,28,30,33,37,39,40,41,43,53,54,57,65,70	28	0	1
10,12,17,18,19,21,25,27,32,38,44,52,56,64,67,69,75,77	27	1	.928
22,34,35,36,42,48,49,51,60,66,68,73,79	26	2	.857
29,31,46,47,55,59,61,62,72,78	25	3	.785
45,63,	24	4	.714
11,50,58,74	23	5	.642
71	22	6	.571
23,24,26,	21	7	.500
13	19	9	.357
5,76	18	10	.285
7	17	11	.214
6	16	12	.142
8	11	17	-.214

* $p < .05$

5.2.2 Análisis de los reactivos

Para establecer la confiabilidad de la escala, se utilizó el procedimiento índice de alpha de Cronbach (Muñiz, 2003), ya que remite a medidas de consistencia interna del procedimiento de medición del instrumento, la cual fue de .943. Para complementar los resultados, se alcanzó el nivel de confiabilidad de la escala exclusivamente con el procedimiento alpha de Cronbach en caso de eliminar alguno de los reactivos que la integran.

La escala reveló mayoritariamente una tendencia a la baja en caso de eliminar alguno de los reactivos que la integran y en pocos casos logra incrementarse el índice de confiabilidad, sin embargo, esta elevación es mínima, por lo que se puede afirmar que el alpha de Cronbach global no se modificaría al eliminar alguno de los ítems.

También se aplicó el estadístico r de Pearson con el fin de correlacionar el puntaje global con el específico obtenido en cada reactivo, y como puede apreciarse en la Tabla 5, los ítems correlacionan de manera positiva con el puntaje global de la escala y su nivel de significación es de .000. Sin embargo, cuatro de los 79 reactivos obtuvieron un puntaje menor a .020, por lo que cumplirían con uno de los criterios de eliminación (Nunnally & Bernstein, 1995).

Para el análisis de grupos contrastados, se aplicó el estadístico t de Student el cual está basado en la diferencia de medias para muestras independientes, con la finalidad de conocer si los ítems que constituyen la escala pueden diferenciar en forma significativa entre los sujetos que puntúan alto (25% superior: cuarto cuartil) y los que puntúan bajo (25% inferior: primer cuartil) en cuanto a los estresores cotidianos. Y como se muestra en la tabla 5, todos los ítems permiten discriminar con un nivel de significancia de .000 entre un alumno que informa un alto nivel de estrés cotidiano y uno que exhibe uno bajo.

Después del análisis de las propiedades psicométricas de los reactivos de la escala en construcción, y tomando en cuenta los criterios de eliminación que se muestra en la tabla 5, se observa que “salir solo a la calle” cumple con el criterio de eliminación de correlación ($r=.176$), también cumple con este criterio el reactivo “llegar temprano a la escuela” ($r=.113$), al igual que “que me pongan a hacer un deporte” ($r=.176$) y “ver que asaltan a alguien en la calle” ($r=.167$). Por otro lado, “ir de campamento solo con compañeros o amigos” cumplió solo con el criterio de curtosis ($k=1.559$) e ir de intercambio a estudiar a escuelas fuera del país cumplió con el de asimetría ($\alpha=1.512$).

Tabla 5. Reactivos eliminados y criterios de eliminación de reactivos: curtosis, asimetría, *t* de Student, *r* de Pearson.

Reactivo	Criterios de eliminación			
	Curtosis	Asimetría	<i>t</i> de Student	<i>r</i> de Pearson
13. Salir a la calle solo	-.235	.786	-5.842	.176
19. Llegar a la escuela temprano (a tiempo)	-.767	.554	-4.549	.113
26. Que me pongan a hacer un deporte	.377	1.097	-6.939	.176
43. Ver que asaltan a alguien en la calle	-1.227	.290	-6.700	.167
77. Ir de campamento solo con compañeros o amigos	1.559	1.470	-11.232	.280
78. Ir de intercambio a estudiar a escuelas fuera del país	1.263	1.512	-11.081	.305

* $p \leq 0.01$

5.2.3 Análisis Factorial Exploratorio

Antes de realizar el análisis factorial exploratorio, se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor de .949. Tales valores indicaron que era pertinente efectuar un análisis factorial de matriz de correlaciones.

En el análisis factorial, se usó el método de componentes principales con rotación Varimax que posibilitó la identificación de seis componentes que explican 39.318% de la varianza total, como se observa en la Tabla 6. Solo 61 de los 73 reactivos que no cumplieron con los criterios de eliminación, pudieron ubicarse en alguno de los componentes obteniendo una saturación mayor a .400. Y cuatro más (25, 77, 99 y 102) revelaron una saturación ambigua, por lo que fueron eliminados.

Tabla 6. Matriz factorial de los reactivos que conforman la escala

Reactivos	Factores					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
54. Perder dinero	.644					
83. Perder objetos valiosos	.630					
92. No tener tiempo suficiente para mis actividades	.619					
67. No tener internet	.582					
91. No dormir lo suficiente	.577					

Tabla 6. Matriz factorial de los reactivos que conforman la escala (Continuación...)

Reactivos	Factores					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
65.Estar en el tráfico mientras me trasporto	.565					
74.Pelearme con mis amigos	.561					
20.No tener dinero para comprar lo que quiero	.505					
13.Ver que maltratan a un(a) amigo(a)	.498					
41.Regañen delante de otros	.478					
75.Pelearme con mis hermanos	.443					
5.Sacar malas calificaciones	.435					
24.No entregar tarea	.429					
70.Ser castigado(a) en el hogar	.428					
97.Que mis amigos me presionen para realizar conductas delictivas		.711				
84.Ser secuestrado		.678				
103.No conseguir trabajo		.655				
95.Tener que trabajar		.584				
98.Vivir en un lugar ruidoso		.579				
93.Vivir en un lugar poco seguro o violento		.576				
79.Regresarme de noche y solo de las fiestas		.509				
30.Que me cachen maltratando la escuela			.616			
19.Que mi padre/madre tome en exceso			.602			
35.Que me esperen para pelear fuera de la escuela			.596			
40.Que mis padres no tengan dinero para poder pagar la renta/hipoteca			.558			
36.Que se burlen de mi por internet			.552			
32.Que me manden a la dirección			.520			
21.No tener dinero para comprar útiles de la escuela			.514			
34.Que los maestros me acosen/molesten			.499			
44.Que mi papá/mamá cambie de empleo			.453			
47.Tener padrastro/madrastra			.448			
38.Mi mamá trabaje fuera de casa			.448			
55.Que se burlen de mí en la escuela			.443			
51.Que mis hermanos se peleen entre si			.435			
10.Que mis padres se peleen constantemente			.409			

Tabla 6. Matriz factorial de los reactivos que conforman la escala (Continuación...)

Reactivos	Factores						Total
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
73.Ir solo a hacer un mandado a la tienda				.606			
76.Trasportarme a la escuela				.585			
68.Ir a la escuela				.583			
57.Trabajar en equipo en la escuela				.536			
50.Ir al dentista				.486			
52.Jugar videojuegos y perder				.486			
46.Ir a fiestas o reuniones grandes				.482			
56.Tener que levantarme temprano				.476			
49.Ir al médico				.467			
106.Ir a curso de verano				.430			
80.Asistir a tomar clases extras				.419			
12.Hablar en publico					.614		
22.Exponer en clase					.607		
4.Hacer exámenes					.576		
1.Que me pregunten en clase					.560		
7.Que mis padres se enteren de mis calificaciones					.451		
8.Decirle a un chico(a) que me gusta					.419		
2.Cambios en mi imagen corporal					.415		
26.No tener novio(a)						.599	
27.No tener un teléfono celular						.519	
37.Que me rechace el/la chico(a) que me gusta						.462	
25.No tener amigos(as)						.416	
Número de reactivos	14	7	14	11	7	4	57
% varianza explicada	9.402%	8.110%	7.830%	6.230%	4.469%	3.277%	39.318%

Nota: F1.Pérdidas Físicas y Personales; F2.Socio-Ambiental; F3.Escolar-Económica; F4.Exposición Social; F5.Evaluación Social y F6.Presión Social.

5.2.4 Descripción de los factores

En la Tabla 7, se muestra la definición de los seis factores obtenidos del análisis factorial exploratorio, así como los reactivos que los conforman y un ejemplo.

Tabla 7. Definición de cada factor obtenido en el Análisis Factorial Exploratorio

FACTORES	DEFINICIÓN
PÉRDIDAS FÍSICAS Y PERSONALES	
54. Perder dinero 83. Perder objetos valiosos 92. No tener tiempo suficiente para mis actividades 67. No tener internet 91. No dormir lo suficiente 65. Estar en el tráfico mientras me trasporto 74. Pelearme con mis amigos 20. No tener dinero para comprar lo que quiero 13. Ver que maltratan a un(a) amigo(a) 41. Regañen delante de otros 75. Pelearme con mis hermanos 5. Sacar malas calificaciones 24. No entregar tarea 70. Ser castigado(a) en el hogar	Esta área hace referencia a eventos cotidianos afines a pérdidas tanto físicas como personales que se pueden presentar en la vida del adolescente. Ej. Perder dinero.
SOCIO-AMBIENTAL	
97. Que mis amigos me presionen para realizar conductas delictivas 84. Ser secuestrado 103. No conseguir trabajo 95. Tener que trabajar 98. Vivir en un lugar ruidoso 93. Vivir en un lugar poco seguro o violento 79. Regresarme de noche y solo de las fiestas	Esta área pretende indagar sobre los acontecimientos cotidianos que se le pueden presentar al adolescente con relación al medio ambiente y la sociedad donde se desarrolla. Ej. Que mis amigos me presionen para realizar conductas delictivas.
ESCOLAR-ECONÓMICA	
30. Que me cachen maltratando la escuela 19. Que mi padre/madre tome en exceso 35. Que me esperen para pelear fuera de la escuela 40. Que mis padres no tengan dinero para poder pagar la renta/hipoteca 36. Que se burlen de mí por internet 32. Que me manden a la dirección 21. No tener dinero para comprar útiles de la escuela 34. Que los maestros me acosen/molesten 44. Que mi papá/mamá cambie de empleo 47. Tener padrastro/madrastra 38. Mi mamá trabaje fuera de casa 55. Que se burlen de mí en la escuela 51. Que mis hermanos se peleen entre si 10. Que mis padres se peleen constantemente	Esta área está enfocada a los acontecimientos cotidianos que pueden presentarse dentro del contexto escolar, relacionadas con compañeros, maestros y autoridades; y los relacionados con la situación económico-familiar que percibe el adolescente que pueden o no influir en su desempeño escolar. Ej. Que me cachen maltratando la escuela.
EXPOSICIÓN SOCIAL	
73. Ir solo a hacer un mandado a la tienda 76. Transportarme a la escuela 68. Ir a la escuela 57. Trabajar en equipo en la escuela 50. Ir al dentista 52. Jugar videojuegos y perder 46. Ir a fiestas o reuniones grandes 56. Tener que levantarme temprano 49. Ir al médico 106. Ir a curso de verano 80. Asistir a tomar clases extras	Esta área se centra en los eventos de la vida diaria en los que el adolescente puede percibirse exhibido en la sociedad donde se desenvuelven. Ej. Ir solo a hacer un mandado a la tienda.

Tabla 7. Definición de cada factor obtenido en el Análisis Factorial Exploratorio (Continuación...)

FACTORES	DEFINICIÓN
EVALUACIÓN SOCIAL	
12.Hablar en público 22.Exponer en clase 4.Hacer exámenes 1.Que me pregunten en clase 7.Que mis padres se enteren de mis calificaciones 8.Decirle a un chico(a) que me gusta 2.Cambios en mi imagen corporal	Esta área comprende los acontecimientos de la vida diaria en los cuales el adolescente puede percibir que la sociedad emite un juicio de valor sobre su comportamiento. Ej. Hablar en público.
PRESIÓN SOCIAL	
26.No tener novio(a) 27.No tener un teléfono celular 37.Que me rechace el/la chico(a) que me gusta 25.No tener amigos(as)	Esta área está orientada a la influencia que puede llegar a percibir el adolescente ejercida por la sociedad donde se desenvuelve sobre su conducta. Ej. No tener novio.

5.2.5 Análisis de Consistencia Interna

Tal como se muestra en la Tabla 8 los coeficientes de consistencia interna de Cronbach fueron superiores a .400. Los coeficientes del factor Evaluación Social y Presión Social pueden ser considerados como moderadamente altos, mientras que los índices para los factores Pérdidas Físicas y Personales, Socio-Ambiental, Escolar-Económica y Exposición Social, puede apreciarse como altos. En su totalidad la Escala de Percepción de Estrés Cotidianos para Adolescentes (EPECA) presentó un alpha global de .943 así mismo considerada alta e indicando un alto grado de confiabilidad (Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 8. Coeficientes de Consistencia Interna de Cronbach por factor

Factor	Numero de reactivos	α de Cronbach
Pérdidas Físicas y Personales	14	.879
Socio-Ambiental	7	.856
Escolar-Económica	14	.867
Exposición Social	12	.783
Evaluación Social	7	.698
Presión Social	4	.623

Los puntajes por factor de las correlaciones entre los diversos factores, se puede observar que la mayoría de las correlaciones entre los puntajes de cada factor son moderadas y altas; solo en la exposición social y socio-ambiental la correlación resultó moderadamente baja (véase Tabla 9).

Tabla 9. Intercorrelaciones de las puntuaciones de cada factor

Factor	Pérdidas Físicas y Personales	Socio-Ambiental	Escolar-Económica	Exposición Social	Evaluación Social	Presión Social
Pérdidas Físicas y Personales	-	.607**	.605**	.340**	.431**	.461**
Socio-Ambiental		-	.682**	.215**	.228**	.379**
Escolar-Económica			-	.286**	.304**	.524**
Exposición Social				-	.453**	.322**
Evaluación Social					-	.342**
Presión Social						-

** $p \leq 0.01$

5.3 Análisis de percepción de estresores cotidianos en adolescentes por sexo y edad

En la comparación entre hombres y mujeres se encontraron diferencias estadísticamente significativas analizadas a través de t de Student (véase Tabla 10). Donde los factores Pérdidas Físicas y Personales, Socio-Ambiental, Escolar-Económica, Exposición Social y Evaluación Social, son los que muestran menor margen de error y el factor Presión Social también mostro diferencias significativas, pero a nivel de .028. En la tabla se pueden observar diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las mujeres las que reportan muchos más estresores que los hombres, específicamente en el factor de Pérdidas Físicas y Personales y Evaluación Social.

Tabla 10. Comparación de medias entre hombres y mujeres de los factores del EPECA

Factor	Hombres N= 674		Mujeres N= 721		t	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Pérdidas Físicas y Personales	1.948	.940	2.610	.976	-12.884	.000**
Socio-Ambiental	1.371	1.072	1.624	1.255	-4.048	.000**
Escolar-Económica	1.227	.925	1.445	1.023	-4.189	.000**
Exposición Social	1.453	.836	1.620	.818	-3.758	.000**
Evaluación Social	2.085	.920	2.387	.838	-6.454	.000**
Presión Social	1.397	1.021	1.522	1.098	-2.196	.028*

** $p \leq .001$; * $p \leq .05$

La Tabla 11 presenta los datos de la comparación entre grupo de edad de 13-15 años y de 16-18 años encontrándose diferencias estadísticamente significativas analizadas a través de t de Student, en los factores Pérdidas Físicas y Personales, Exposición Social, Evaluación Social y Presión Social mostrando menor margen de error y el factor Socio-Ambiental mostro diferencias significativas a nivel de .019. Por otro lado el factor Escolar-Económica, la cual aparece sin diferencias significativas. En la tabla se pueden observar diferencias significativas entre los grupos de edad, siendo los de 13-15 años los que reportan muchos más estresores que los de 16-18 años, específicamente en el factor de Pérdidas Físicas y Personales y Evaluación Social.

Tabla 11. Comparación de medias de los factores del EPECA entre grupos de edad

Factor	13-15 años N= 1011		16-18 años N= 384		t	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Pérdidas Físicas y Personales	2.341	.987	2.156	1.072	2.942	.003**
Socio-Ambiental	1.456	1.177	1.621	1.167	-2.346	.019*
Escolar-Económica	1.349	.987	1.317	.972	.541	.588
Exposición Social	1.579	.834	1.433	.789	2.936	.003**
Evaluación Social	2.323	.869	2.020	.911	5.742	.000**
Presión Social	1.514	1.078	1.322	1.011	3.030	.002**

** $p \leq .001$; * $p \leq .05$

Capítulo 6. Discusión y Conclusión

El desarrollo de un instrumento que sea una herramienta útil para la evaluación de la percepción de estresores cotidianos en adolescentes fue el objetivo principal de este estudio, debido a la existencia de un acervo reducido de instrumentos válidos y confiables en México, orientados a población adolescente.

La elaboración de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA) siguió un procedimiento para su construcción basado en el modelo ecológico transaccional (Lazarus & Folkman, 1991) donde se ve al estrés como un proceso interactivo persona-medio ambiente, regulado por un sistema perceptocognitivo. Es decir, una relación entre la persona y su ambiente, evaluada cognitivamente por el individuo, originando diferencias individuales o evaluaciones subjetivas.

Existen instrumentos que miden la percepción de estrés, sin embargo, diversas investigaciones resaltan la importancia de investigar los relacionado a estresores cotidianos y más específicamente en adolescentes (Coddington, 1972b; González-Forteza et al., 1997; Lucio et al., 2005).

Para el desarrollo de esta escala se trabajó tanto con la información proporcionada por los adolescentes a las preguntas abiertas del Cuestionario de Sucesos de Vida para Adolescentes (Lucio & Durán. 2003), Escala de afrontamiento para adolescentes (Frydenberg & Lewis, 2000), como de la revisión de la literatura sobre las investigaciones de estrés cotidiano y el análisis de instrumentos que permiten evaluar el estrés cotidiano, es decir, se siguió un método empírico-racional (Anastasi & Urbina, 1998).

Después la realización de los diversos análisis estadísticos, finalmente la escala quedo conformada por 58 reactivos, 57 de escala Likert a seis puntos, los cuales fueron el resultado del análisis factorial exploratorio y uno es una pregunta abierta

que tendrá como finalidad explorar otros estresores cotidianos que se han presentado o se presentan en la vida del adolescente.

Los 57 reactivos tipo Likert, fueron divididos en seis factores (Pérdidas Físicas y Personales, Socio-Ambiental, Escolar-Económica, Exposición Social, Evaluación Social y Presión Social) con un alpha de Cronbach global de .945 y una varianza explicada de 39.318%, lo que de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1995) implica que la varianza no es lo suficientemente robusta para explicar el estrés en adolescentes, ya que se esperaba por lo menos de 60%.

Respecto a su confiabilidad, en general tuvo puntajes altos respecto a los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) en los factores Pérdidas Físicas y Personales, Socio-Ambiental, Escolar-Económica y Exposición Social, y moderadamente altos Evaluación Social y Presión Social, lo que parece indicar que el EPECA es un instrumento confiable (Nunnally & Bernstein, 1995).

El análisis de la validez de contenido a través del método de jueces, indican que el inventario cuenta con otra de las propiedades psicométricas fundamentales de la estructura de todo instrumento. Esta afirmación es apoyada por el alto grado de concordancia o acuerdo entre los jueces expertos obtenido en la mayoría de los reactivos, grado de acuerdo que fue analizado a través del estadístico coeficiente kappa y cuyos valores fueron cercanos a 1, lo que se puede interpretar muy buena concordancia (López de Ullibarri & Pita, 2001).

Paralelamente, los altos porcentajes de acuerdo, utilizando los criterios propuestos por Compas et al. (1987), en cuyo caso la mayoría de los jueces evaluaron como pertinente el contenido de los reactivos, clasificándolos en las dimensiones propuestas inicialmente conforme al marco teórico sobre adolescencia, de esta forma confirmando la decisión de agrupar, desde su diseño inicial, los reactivos en un dominio particular, conforme los diversos factores asociados a problemas

emocionales en dicha etapa y reportados en la literatura internacional (Coleman & Hendry, 2003; Lucio et al, 2004; Rutter, 1996; Wagner et al., 1988).

Por lo que se puede concluir que tras el análisis de las características psicométricas de la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes, que son esenciales para todo instrumento de evaluación psicológica, como confiabilidad y validez de contenido apoyan la idea de que se trata de nueva propuesta de instrumento psicológico, que podría ser utilizada en la evaluación de adolescentes.

Con respecto a las puntuaciones obtenidas existen diferencias estadísticamente significativas analizadas a través de *t* de Student entre hombres y mujeres, y aunque dichas puntuaciones no son muy altas, se puede observar que son las mujeres quienes reportan una mayor cantidad de percepción de estresores cotidianos que los hombres.

Por otro lado, en cuanto a los grupos de edad se encuentran diferencias significativas siendo los de 13-15 años los que reportan percibir muchos más estresores cotidianos que los de 16-18 años, sin embargo, esto puede deberse a que la muestra estuvo integrada por un mayor número de adolescentes pertenecientes al grupo de edad de 13-15 años.

A pesar de esto, tanto en las diferencias por sexo y las diferencias por grupo de edad, es notorio que los puntajes más altos están ubicados en Pérdidas Físicas y Personales y Evaluación Social, siendo estos factores los que los adolescentes pueden percibir como más estresantes.

Lo anterior lleva a contemplar los alcances y limitaciones de esta investigación. Los resultados de los diversos análisis estadísticos que se han realizado parecen indicar que la Escala de Percepción de Estresores Cotidianos para Adolescentes (EPECA) cumple con las características básicas y aceptables de los instrumentos de

evaluación psicológica, por lo que posiblemente pueda utilizarse como auxiliar en futuras investigaciones dirigidas a población adolescente.

En esta investigación, las dimensiones teóricas no pudieron ser comprobadas, ya que los reactivos no se agruparon de la manera esperada, obteniendo seis factores en el Análisis Factorial Exploratorio diferentes a los teóricos, por lo que se recomienda realizar en futuras investigaciones, un Análisis Factorial Confirmatorio para poder ampliar la validez de constructo (Anastasi & Urbina, 1998).

Con la finalidad de que la muestra estuviera conformada por jóvenes pertenecientes a diferentes medios socio-ambientales y con características diferentes entre sí, la recolección de los datos se realizó en distintas instituciones tanto públicas como privadas, pertenecientes a diversas regiones de la Ciudad de México y la zona metropolitana.

El número de adolescentes que conformó la muestra de entre 13 a 15 años fue mayor que los participantes cuya edad oscila entre los 16 y 18 años, en consecuencia se recomienda para futuras investigaciones considerar una muestra más homogénea en cuanto a la edad, es decir, incluir un número similar tanto de jóvenes con edades de entre 13 a 15 años como de 16 a 18 años.

Al mismo tiempo, y considerando que la muestra obtenida estuvo constituida por adolescentes escolares, es decir, población considerada como normativa, se recomienda que en estudios posteriores, también se incluyan adolescentes clínicos, es decir, población considerada como no-normativa. Esto con la intención de obtener la validez discriminante, además de la validez de constructo y de consistencia interna de este instrumento. Con lo que se podría probar la existencia de un nuevo instrumento auxiliar en la evaluación psicología integral del adolescente, a partir de su propia perspectiva, con la finalidad de identificar factores que pueden representar un riesgo para su estabilidad física y emocional.

El contar con instrumentos válidos y confiables dirigidos al estudio de la adolescencia, es muy importante, ya que ayudan al diseño de estrategias de promoción para la salud y de prevención primaria que apoyen el desarrollo armónico del individuo durante dicha etapa (Barcelata, Lucio, & Durán, 2006)

Y contar con un instrumento enfocado a sucesos estresantes cotidianos para población adolescente cobra mayor relevancia, por estar dirigido a un fenómeno que se presenta en distintos ámbitos de la vida, y que afecta de manera significativa tanto al bienestar físico como al psicológico.

Además puede ser útil para ampliar nuestros conocimientos sobre los sucesos estresantes cotidianos y como es que son percibidos por los adolescentes. Y a partir de esto poder dar a conocer a la comunidad información sobre los síntomas las causas, las repercusiones a la salud, etc., por medio de campañas informativas. Para que de esta forma se conozca más sobre las situaciones diarias de baja o moderada intensidad pero de muy alta frecuencia (Lazarus, 1982), que pueden generar estrés en los adolescentes, y que muchas veces pueden tener repercusiones más trascendentales en la salud que los sucesos mayores, por su característica acumulativa.

Y finalmente también puede contribuir a la realización de planes de intervención para tratar de disminuir este fenómeno en los adolescentes mexicanos, lo que se podría llevar a cabo a través de talleres, para que la comunidad tenga conocimiento de cómo poder actuar ante sucesos estresantes cotidianos que se pueden o no presentar durante esta etapa. Y que además se pueda hacer uso de las herramientas que se adquieran en la impartición de dichos talleres, no solo en la adolescencia, sino a lo largo de la vida.

Referencias

- Aberastury, A., & Knobel, M., (1976). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilera, R., Salgado, N., Romero, M., & Medina-Mora, M. (2004). Paternal absence and international migration: Stressors and compensators associated with mental health of Mexican teenagers of rural origin. *Adolescence*, 39(156), 711-723.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson educación.
- Alonso, E., Valdés, A., & Carbajal, F. (2009). Validez y Confiabilidad de un instrumento para evaluar la vulnerabilidad al estrés. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1-16.
- Anastasi, A. (1978). *Test psicológicos*. España: Aguilar S.A. de ediciones.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. 7ª Edición, México: Prentice Hall.
- Arenas, P. (2012). Resiliencia y riesgos de suicidio en adolescentes expuestos a sucesos de vida estresantes. Tesis de Doctorado no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(6), 317-326.
- Arnett, J. (2006). G. Stanley Hall's adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, 9(3) 186–197.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 8, 15-33.
- Barcelata, B. (2007). Estrés y adolescencia. En: Estrés y salud, 8. *Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento*. México: UNAM, FES Zaragoza.
- Barcelata, B. (2011). Factores familiares y familiares, predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza. Tesis de Doctorado no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barcelata, B. (2015). *Adolescentes en riesgo: una mirada a partir de la resiliencia*. México: Manual Moderno.
- Barcelata, B., Duran, C., & Lucio, E. (2012) Valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes en dos grupos de adolescentes de zonas marginadas. *Salud Mental*, 35(6), 513-520.

- Barcelata, B., Lucio, E., & Durán, C. (2006). Construcción, confiabilidad, validez de contenido y discriminante del inventario autodescriptivo del adolescente. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 5-17.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24(1), 55-61.
- Belsky, J., Steinberg, L. D., Houts, R. M., Friedman, S. L., DeHart, G., Cauffman, E., Roisman, G. I. Halpern_Felsher, B. L., Susman, E., & the NICHD Early Child Care Research Network (2007). Family rearing antecedents of pubertal timing. *Child Development*, 78(4), 1303-1321.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Blanco, J., Roja, E., Fleiz, C., & Zambrano, J. (2007). *Prevalencia, severidad y utilización de servicios para trastornos psiquiátricos en adolescentes de población general en la Ciudad de México*. XXII Reunión Anual de Investigación del Instituto Nacional de Psiquiatría, México, D. F.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas E., & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32(2), 155-163.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Zambrano, J., & Aguilar-Gaxiola, S. (2008). Youth mental health in a populous city of the developing world: Results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2, 1-10.
- Barneveld, H., & Robles, E. (2011). Jóvenes y Límites Sociales: El Mito de la Rebeldía. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16(1), 143-154.
- Brannon, L., & Fest, J. (2001). *Psicología de la Salud*. Madrid: Paraninfo.
- Byrne, D., Davenporta, S., & Mazanovb, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calonge, J., Ruiz, E., & García, C. (1985). *Platón: Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Cano, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 27(2), 148-166.
- Capano, A., & Pacheco, A. (2014). Estrés y violencia domestica: un estudio en adultos referentes de niños, niñas y adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 31-42.
- Cerda, J., & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en

- investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 7(1), 54-58.
- Cicchetti, D. (2003). Foreword. In: S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Ciairano, S., Menna, P., Molinar, R., & Sestito, L. (2009). The relationships between perceived stress for the future and coping strategies in times of social uncertainty: A study of Italian adolescents. *Journal of Psychology and Counseling*, 1(1), 5-18.
- Coddington, D. (1972a). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children I-A Survey of Professional Workers. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 7-18
- Coddington, D. (1972b). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children-II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 205-213.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Coleman, J. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J., Hendry, L., & Kloep, M. (2007). *Adolescence and Health*. John Wiley & Sons: Chichester, UK, pp. 256, ISBN 978-0-470-09207-1.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- (2006). *Informes Anuales. 1998-2003 América Latina, Crecimiento y Desempleo*. Recuperado de <http://www.cepal.org/americalatina/desarrolloregional338/mexico.html>
- Compas, B. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302.
- Compas, B. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International journal of behavioral developmental*, 22(2), 231-237.
- Compas, B., Davis, G., Forsythe, C., & Wagner, B. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: the adolescent perceived events scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 534-541.
- Compas, B., Hinden, B., & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review and Psychology*, 46, 265-293.
- Compas, B., Malcarne, V., & Fondacaro, K. (1998). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(3), 405-411.

- Consejo Nacional de Población (2010). La situación actual de los jóvenes en México. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de http://www.portal.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=446&Itemid=15
- Consejo Nacional de Población (2011). México en cifras. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=14.
- Cueva-Arana, V., (2005). Características sociales y familiares de las adolescentes embarazadas atendidas en un módulo de alto riesgo. *Revista Médica IMSS*, 43(3), 267-271.
- Cumsille, P., & Loreto, M. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: revisión de la literatura. *Psykhé*, 3(2), 115-123.
- Darley, J., Glucksberg, S., & Kinchla, R. (1990). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J. S., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463. doi: 10.1016/S0190-7409(00)00096-7.
- Díaz, C. (2000). Acontecimientos vitales estresantes: relación con las enfermedades físicas en la infancia y adolescencia. *Centro de salud de Psiquiatría Rafael Alberti*, 21(2), 75-80.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76.
- Escalante, A. (2013). Un análisis de las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de secundaria. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, M., Blanca, M., Fernández-Baena, F., & Trianes, M. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23(3), 475-485.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

- Facio, A., & Resett, S. (2004). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). Estado mundial de la infancia: Resumen 2015. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2015_Summary_Spanish_Web.pdf
- Freud, A. (1971). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Freud, S. (1973). Tres ensayos para una teoría sexual. En: S. Freud (Autor) *Obras Completas. Tomo II*. 3ª Ed. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frioni, M., Romero, C., & Abal, A. (2006). Violencia social y adolescencia. ¿Diversos caminos de la i-legítima violencia? Su despertar en la adolescencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 102, 7-20.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). *Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: TEA.
- González, M., & Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The spanish journal of psychology*, 10(1), 199-206.
- González-Forteza, C., Andrade, P., & Jiménez, A. (1997). Recursos psicológicos relacionados con el estrés cotidiano en una muestra de adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 20, 27-35.
- González-Forteza, C., Jiménez, A., Pérez, E., Ramos, L., Camallero, M., & Saltijeral, M. (1999). Padres afectivos: apoyo para la autoestima de sus hijos adolescentes. *Psicología Conductual*, 7(3), 501-507.
- Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family contexts. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. 3. (pp. 1097-1149). New York: John Wiley & Sons.
- Guadarrama, R., Márquez, O., Mendoza, S., Veytia, M., Serrano, G., & Ruiz, J. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1532-1547.
- Hacha, T., Novakovich, P., & Verdugo, L. (2009). *Adolescencia. Rebeldía adolescente, ¿mito o realidad?* Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/rebeldia_adolescente_mito_o_realidad.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. México: El Manual Moderno.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619 -625.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). "Estadísticas a propósito del... Día internacional de la juventud (12 de agosto)": Datos nacionales. Recuperado el 7 de octubre de 2015, de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Navarra.
- Jiménez, A. (2012). Validez concurrente del Cuestionario de Estrés en Niños (CEN). Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, A., González-Forteza, C., Mora, J., & Gómez, C. (1995). Acercamiento a la representación semántica del concepto "estrés" en adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 18(1), 45-49.
- Jose, P., & Ratcliffe V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in Adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 145-154.
- Khamis, V. (2013). Stressors , family environment and coping styles as predictors of educational and psychosocial adjustment in Palestinian children. *Educational Studies*, 39(4), 371-384.
- Kanh, J. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: principles, advances, and applications. *The counseling psychologist*, 34, 1-36.
- Kanner, A., Coyne, J., Shaefer, C., & Lazarus, R. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39. doi:10.1007/BF00844845
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Kiang, L., & Buchanan, C. (2014). Daily Stress and Emotional Well-Being Among Asian American Adolescents: Same-Day, Lagged, and Chronic Associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611-621.

- Kimmel, D., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Lazarus, R. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019–1024.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. NY: Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y Procesos Cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, 40, 11-36.
- López de Ullibarri, I., & Pita, S. (2001). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Cuadernos de atención primaria*, 6(4), 223-226. ISSN-e 1134-3583
- Lucio, E., Barcelata, B., Durán, C., & Villafranca, L. (2004). Sucesos de Vida Estresantes: Un estudio transcultural de adolescentes venezolanos y mexicanos. *Revista Iberoamérica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 17(1), 123-138.
- Lucio, E., & Durán, C. (2003). *Cuestionario de sucesos de vida*. México: el Manual Moderno.
- Lucio, E., Plascencia, M., & Zamarrón, G. (2005). Detección del riesgo suicida y otros problemas emocionales en una muestra de adolescentes de Aguascalientes. *Investigación y Ciencia de Aguascalientes*, 13, 29-36.
- Maddaleno, M., Morello, P., & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El caribe: desafío para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45(1), 5332-5339.
- Mead, M. (1979). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Editorial Laia.
- Medrano, S. (2013). Área con mayor índice de sucesos de vida estresantes presentes en los alumnos de la preparatoria. Proyecto Nicolaita Siglo XXI. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Don Vasco, A. C.
- Mendo, T., Díaz, N., Castro, M., Alfaro, S., & Vásquez, C. (2009) Depresión y sucesos vitales estresantes estudiantes de enfermería. *Revista Psicología*, 11, 26-36.
- Mendoza, R. (2008). La adolescencia como fenómeno cultural. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Huelva.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International journal of clinical and health psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales, F., Trianes, M., & Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 95-110.

- Mounts, N., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Nunnally, J. (1991). *Teoría psicométrica*. México: McGraw Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw Hill.
- Oliden, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15, 315-321. Recuperado el 28 de septiembre de 2015, de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8125>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2003). Orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y los adolescentes. Recuperado el 30 de septiembre de 2015, de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/WHO_FCH_CAH_02.21/es/.
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2008). *Improve daily living conditions*. Part 3. Daily living conditions: Recommendations for actions. Chapter 5. Recuperado el 29 septiembre de 2015 de http://www.who.int/social_determinants/final_report/csdh_finalreport_2008_p art3.pdf
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2014). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>.
- Organización Panamericana de la Salud -OPS- (2007). *Salud y desarrollo del adolescente*. Recuperado de <http://paho.org/Spanish/AD/FCH/CA/ADOLHome.htm>.
- Organización Panamericana de la Salud -OPS- (2011). *Salud y desarrollo del adolescente*. Recuperado el 30 de septiembre, de http://www.paho.org/uru/index.php?option=com_content&view=article&id=414:salud-desarrollo-jovenes&Itemid=227.
- Panini, D., & Sebbly, R. (1987). Adolescent pubertal status and affective family relationships: a multivariate assessment. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 1-16.
- Patterson, J., & Mccubbin, H. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent*, 10(2), 163-186.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 51, 40-47. doi:10.1159/000112531.

- Pineda, S., & Aliño, M. (1999). Cap. 1 El concepto de adolescencia. En: *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (pp. 15-23). La Habana, Cuba: Ministerio de Salud Pública.
- Plunkett, S., Henry, C., & Knaub, P. (1999). Family stressorevents, family coping, and adolescent adaptation in farm and ranchfamilies. *Adolescence*, 34(33), 146-168.
- Plunkett, S., Radmacher, K., Kimberly, A., & Moll-Phanara, D. (2000). Adolescent life events, stress and coping: A comparison of communities and genders. *Professional School Counseling*, 3(5), 356-367.
- Putwain, D. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*. 35(3), 391-411. Recuperado el 14 Diciembre del 2015 de <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1080/01411920802044404>
- Quevedo, C., Amaro, J., & Menéndez J. (2005) Construcción y validación del cuestionario vulnerabilidad al estrés. *Revista Cubana Med Milit*, 34(3).
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Rodríguez, M. (2008). *Relación entre sucesos de vida y depresión, observados en adolescentes estudiantes de secundaria*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Rousseau, J. (1975). *Emilio*. México: UNAM.
- Rutter, M. (1985). Introducción. En: M. Rutter (Comp.), *Fundamentos científicos de psiquiatría del desarrollo*. (pp. 1-17). México: Salvat Editores.
- Rutter, M. (1988). Stress, Coping and Development: Some Issues and some Questions. In: N. Garnezy & M. Rutter (Eds.). *Stress, Coping, and Development in Children*. 1-34. Beltimore: Johns Hopkins.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International journal of behavioral development*, 19(3), 603-626.
- Sameroff, A. (1995). General systems theories and developmental psychopatology. In: D. Cicchetti & D. Cohen. *Developmental Psychopatology. Theory and Methods*, 1. (pp. 659-695). New York: John Willey & Sons, Inc.
- Sameroff, A., & Seiffer, R. (2002). Early Contrivutors to developmental risk. In: J. Rolf, A., Masten, D., Cicchetti, K., Nuechterlein, & S. Weintraub. *Risk and protective factors in the development of psychopatology*. (pp. 52-67). New York: Cambridge University Press.
- Sánchez, M. (2007). *Emociones, estrés y espontaneidad*. México: Editorial Ítaca.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.

- Sandín, B., & Chorot, P. (1987). *Cuestionario de Sucesos Vitales (CSV)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. EE.UU.: Lawrence Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0352>.
- Seiffge-Krenke, I., & Stemmler, M. (2002). Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: A test of three developmental models. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 405-417.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279.
- Serrano, G., & Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescents. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 12 de Septiembre de 2015, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Souto, K. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 13, 171-192.
- Steinberg, L. (2001) We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Suárez, L. (2009). *“Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes”*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sun, J., Dunne, M., Hou, X., & Xu, A. (2012) Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity and Reliability with Chinese Students. Educational stress among chinese adolescents: Measurement, risk factors and associations with mental health. Chapter 3. Recuperado el 20 de noviembre de 2015 de http://eprints.qut.edu.au/53372/3/Sun_Jiandong__Thesis.pdf.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001) *Using Multivariate Statistics*. New York: Haper & Row.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2014). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E., & Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Unikel-Santoncini, C. (2009). *Revista Medicina Instituto Mexicano del Seguro Social*, 47(Supl 1), S5-S6

- Veytia, M., González-Arratia, N., Andrade, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37-43.
- Wagner, B., Compas, B., & Howell, D. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16, 189-205. doi:10.1007/ BF00912522
- Zepeda, R. (2010). *Correlatos entre optimismo, apoyo social y percepción de control de estrés en la adolescencia*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Anexo 1. Escala de Percepción de Estrés Cotidianos para Adolescentes (EPECA)

Escala de Percepción de Estrés Cotidianos para Adolescentes (EPECA)
(Barcelata, B. e Ibarra, A., 2016)

INSTRUCCIONES

A continuación se enlistaran una serie de afirmaciones que pudieron o no presentarse en el último año. Marca en la hoja de respuestas el Grado de Estrés que has experimentado de acuerdo a la escala del cuadro. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

A	B	C	D	E	F
NO	Nada	Poco	Regular	Mucho	Demasiado

Por ejemplo:

1. Que me pregunten en clase

A	B	C	D	E	F
NO	Nada	Poco	Regular	Mucho	Demasiado

La opción seleccionada fue la C en la hoja de respuestas, porque le estresa un poco que le pregunten en clase. A continuación se presentan las frases que pueden o no ajustarse contigo.

	A NO	B Nada	C Poco	D Regular	E Mucho	F Demasiado
1. Que me pregunten en clase						
2. Cambios en mi imagen corporal						
3. Hacer exámenes						
4. Sacar malas calificaciones						
5. Que mis padres se enteren de mis calificaciones						
6. Decirle a un chico(a) que me gusta						
7. Que mis padres se peleen constantemente						
8. Hablar en público						
9. Ver que maltratan a un(a) amigo(a)						
10. Que mi padre/madre tome en exceso						
11. No tener dinero para comprar lo que quiero						
12. No tener dinero para comprar útiles de la escuela						
13. Exponer en clase						
14. No entregar la tarea						
15. No tener amigos(as)						
16. No tener novio(a)						
17. No tener un teléfono celular						
18. Que me cachen maltratando la escuela (bancas, paredes, etc.)						
19. Que me manden a la Dirección						
20. Que los maestros me acosen/molesten						
21. Que me esperen para pelear fuera de la escuela						
22. Que se burlen de mi por Internet						
23. Que me rechace el/la chico(a) que me gusta						

	A NO	B Nada	C Poco	D Regular	E Mucho	F Demasiado
24. Que mi mamá trabaje fuera de casa						
25. Mudarme de casa						
26. Ser regañado delante de mis amigos o compañeros						
27. Que mi papa/mamá cambie de empleo						
28. Ir a fiestas o reuniones grandes						
29. Tener padrastro/madrastra						
30. Ir al médico						
31. Ir al dentista						
32. Ver pelear a mis hermanos						
33. Jugar videojuegos						
34. Perder dinero						
35. Que se burlen de mí en la escuela						
36. Levantarme temprano						
37. Trabajar en equipo						
38. Estar en el tráfico mientras me transporto						
39. No tener Internet						
40. Asistir o ir a la escuela						
41. Ser castigado/a en el hogar						
42. Ir solo a hacer un mandado a la tienda						
43. Pelearme con mis amigos (as)						
44. Pelearme con mis hermanos (as)						
45. Transportarme a la escuela						
46. Regresarme de noche y solo de las fiestas						
47. Asistir o tomar clases extras (ingles, baile, futbol, etc.)						
48. Perder objetos valiosos (celular, dinero, etc.)						
49. Ser secuestrado						
50. No dormir lo suficiente						
51. No tener tiempo suficiente para mis actividades						
52. Vivir en un lugar poco seguro o violento						
53. Tener que trabajar						
54. Que mis amigos me presionen para realizar conductas delictivas						
55. Vivir en un lugar ruidoso						
56. No conseguir trabajo						
57. Ir a cursos de verano						

58. ¿Qué otra cosa o situación te estresa frecuentemente y qué has hecho cuando te ha sucedido alguna de estas situaciones? Especifica.

CONTESTA EN LA HOJA BLANCA QUE SE TE PROPORCIONÓ

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 2. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Adaptación y resiliencia en contextos múltiples. Base para la intervención en la adolescencia
Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte
UNAM-PAPIIT IN303714-3

La Escuela _____, ha autorizado la realización de una evaluación psicológica para sus alumnos a cargo de un grupo de psicólogos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. El finalidad de esta carta es informarle sobre el objetivo de esta evaluación y que usted acepte la participación de su hijo(a).

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El objetivo es identificar principalmente factores de riesgo y protección que puedan promover la adaptación positiva de los estudiantes a pesar de las condiciones de riesgo actuales, con el fin de diseñar programas de intervención.

¿En qué consiste la participación?

Para participar en este estudio necesitamos: (1) que usted como padre, madre o apoderado legal firme este consentimiento informado que permite la evaluación; (2) que su hijo(a) participe voluntariamente en una o varias sesiones de evaluación, donde aplicaremos una serie de cuestionarios de manera tradicional en formato lápiz y papel que permite evaluar la presencia o ausencia de trastornos de la conducta, rasgos de insensibilidad emocional, recursos para la resiliencia y eventos estresantes. Nosotros tendremos todos los materiales necesarios para estas evaluaciones. Al finalizar la evaluación, nuestro equipo generará un informe detallado de rendimiento y éste les será entregado a las autoridades escolares. Este material sólo será utilizado por los profesionales de la FES-Z, UNAM, responsables del uso ético y confidencial del material y/o información contenida en cada caso. Es importante que usted tenga presente que la participación en esta evaluación es voluntaria.

¿Cuánto durará la participación?

La participación en esta evaluación será de 1 o 2 sesiones.

¿Dónde y cuándo se realizará la evaluación?

Al contar con apoyo institucional vía firma de convenio, la evaluación será realizada en las instalaciones de dicha institución.

¿Qué riesgos están presentes al participar?

El responder los cuestionarios no pone en riesgo la integridad física, psicológica o moral de su hijo(a).

¿Qué beneficios se obtienen con la participación?

Participar, le permitirá acceder a una evaluación de presencia o ausencia de trastornos de la conducta, rasgos de insensibilidad emocional, recursos para la resiliencia y eventos estresantes, sin tener que pasar por listas de espera y sin costo financiero, con la posibilidad de consultar el informe que se le entregará a la institución.

¿A quién se puede contactar para saber más de este estudio, o si hay dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al responsable del proyecto dentro de las instalaciones de la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Zaragoza, Cubiculo UZ-PA-06 o en el teléfono 56-23-05-97.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Nombre de padre, madre o tutor: _____

Firma: _____

MUESTRA PARA INVESTIGACIÓN