

Estrés en una muestra de niños de Caracas

Stress in a Sample of Children from Caracas

Estresse em uma amostra de crianças de Caracas

Leonardo Andrés Aguilar Durán¹

Recibido: 02.04.2017 - Arbitrado: 21.05.2017 - Aprobado: 11.07.2017

Resumen

El objetivo de este estudio descriptivo fue caracterizar el estrés en una muestra de niños caraqueños, poniendo énfasis en identificar los eventos estresantes prevalentes. Asimismo, puesto que la percepción de las amenazas se encuentra mediada por las características específicas de cada sujeto (Lazarus y Folkman, 1986), se analizaron las diferencias de estrés en función del sexo y del tipo de institución educativa, es decir, pública o privada, de la muestra examinada. Con este fin, 171 escolares (edad media = 11,88, DE = 0,87) de la ciudad de Caracas contestaron el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil (Dávila, 1998). La dimensión que alcanzó mayores valores fue el estrés familiar. Las niñas presentaron niveles más altos de estrés respecto de los varones (aunque con efectos de pequeña magnitud) y no hubo diferencias de estrés atendiendo al tipo de plantel educativo. Los eventos percibidos como amenazantes representan peligro para la propia integridad o la de algún ser querido. También predominaron los problemas familiares como fuente de estrés. Varios ítems (estresores) mostraron un comportamiento diferencial según el sexo y el centro educativo de los participantes. Estos hallazgos se discuten en relación con la literatura científica y en comparación con los resultados obtenidos en investigaciones locales similares.

-----**Palabras clave:** estrés infantil, escolares, niños venezolanos.

Abstract

The objective of this descriptive study was to characterize the stress in a sample of children from Caracas, with emphasis on identifying prevalent stressful events. Likewise, considering that the perception of the threats is mediated by the specific characteristics of each subject (Lazarus & Folkman, 1986), the differences of stress

¹ Licenciado en Psicología (Opción: Psicología Clínica), Universidad Central de Venezuela (UCV).
psileonardo@gmail.com, leonardo.aguilar.d@ucv.ve.

according to the sex and the type of educational institution (i.e., public or private) were analyzed in the sample examined. With this purpose, 171 school children (mean age = 11.88, $SD = 0.87$) from the city of Caracas responded the Questionnaire about Sources of Childhood Stress (Dávila, 1998). The dimension that reached the highest values was family stress. Girls had more stress than boys (although with effects of small magnitude) and there were no differences in stress according to the type of educational establishment. The events taken as threatening represent danger to one's own integrity or that of a loved one, family problems were also prevalent as a source of stress. Several items (stressors) showed a differential behavior depending upon the sex and the educational center of the participants. All these findings are discussed within the context of the scientific literature and in comparison with other results obtained in similar local investigations.

-----**Key words:** Childhood stress, Schoolchildren, Venezuelan children.

Resumo

O objetivo deste estudo descritivo foi caracterizar o estresse em uma amostra de crianças de Caracas, com ênfase na identificação dos eventos estressantes prevalentes. Além disso, sendo que a percepção de ameaça é mediada pelas características específicas de cada sujeito (Lazarus y Folkman, 1986), foram analisadas diferenças de estresse de acordo com o sexo e tipo de instituição educacional (i.e., pública ou privada) da amostra examinada. Para este fim, 171 crianças em idade escolar (idade média = 11.88, $DP = 0.87$) da cidade de Caracas responderam ao Questionário sobre Fontes de Estresse Infantil (Dávila, 1998). O estresse familiar foi a dimensão que atingiu o maior valor. As meninas apresentaram níveis de estresse mais elevados do que os meninos (embora com efeitos de pequena magnitude) e não houve diferenças de estresse de acordo com o tipo de escola. Os eventos ameaçadores representam perigo para a própria integridade ou a de um ente querido, também predominou os problemas familiares como fonte de estresse. Vários itens (estressores) apresentaram um comportamento diferencial por sexo e centro educacional dos participantes. Todos estes resultados são discutidos em relação com a literatura científica e em comparação com resultados de investigações semelhantes.

-----**Palavras chave:** estresse infantil, crianças em idade escolar, crianças venezuelanas.

Introducción

Lazarus y Folkman (1986) definieron el estrés psicológico como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Esta perspectiva, denominada transaccional o interactiva, conceptualiza el estrés como un proceso cuyo aspecto crítico es la evaluación subjetiva que hace la persona sobre, por un lado, la existencia de una ame-

naza potencial y, por el otro, la inexistencia de recursos o habilidades para hacerle frente de una forma adecuada.

Percibir estrés no es una condición exclusiva de los adultos, también los niños pueden experimentarlo (Dávila y Guarino, 2001; Vega *et al.*, 2007). Como receptores dinámicos de las fuerzas ambientales, los niños se encuentran sometidos a diversas presiones, algunas de las cuales pueden interponerse en la conservación del equilibrio del organismo, activándose en consecuencia una respuesta de estrés (Boekaerts, 1996; Briones, Vega, López, Castellanos y Suárez, 2014; Dávila y Guarino, 2001; Goodyer, 1988; Seiffge-Krenke, 1995).

Si bien desde hace un tiempo ha sido reconocida la existencia de estrés en edades infantiles, solo hasta hace poco, de los datos encontrados en población adulta, se habían venido derivando conclusiones aplicables a la niñez (Fernández, 2001). Es solo en los últimos años que el tema del estrés infantil ha despertado verdadero interés psicológico y pedagógico (Martínez-Otero, 2012; Trianes *et al.*, 2009; Vega *et al.*, 2007), requiriéndose todavía de investigaciones que aporten datos descriptivos sobre la incidencia del estrés en escolares, así como técnicas de evaluación y abordaje de esta problemática en la infancia (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012).

Cuando se adopta el enfoque transaccional del estrés defendido por Lazarus y Folkman (1986) para estudiar este fenómeno en la población infantil, se asume que las características físicas y psicológicas (por ejemplo la edad, el sexo, las creencias de autoeficacia, el autocontrol), junto con las relaciones familiares y los factores socioculturales del ambiente, interactúan para configurar una reactividad diferencial ante el estrés, definiendo aquello que es o no estresante en el caso de los niños, así como las formas particulares de afrontarlo (Compass, Connor-Smith, Saltzman, Harding y Wadsworth, 2001).

Una de las razones por las que el estrés en la infancia se ha convertido en objeto de interés para la psicología es porque los reportes de múltiples estudios recientes han reconocido los efectos negativos de dicho fenómeno sobre la salud y el bienestar, su comorbilidad con otros cuadros clínicos y su capacidad predictora de trastornos mentales en la adultez (Trianes *et al.*, 2012). En general, la presencia de altos niveles de estrés se asocia con consecuencias negativas de malestar emocional y psicopatología, y también con bajo rendimiento escolar (Bremner y Vermetten, 2001; Granell, 1990; Hovens *et al.*, 2010; Jose y Ratcliffe, 2004; McLaughlin *et al.*, 2010; Seiffge-Krenke, 2000; Trianes, 2003; Trianes y Escobar, 2009).

No cabe duda entonces de que el estrés compromete la estabilidad físico-emocional durante la infancia. No obstante, en consonancia con el modelo transaccional, es importante destacar que los eventos aversivos son tales dependiendo de las características propias de cada niño y en función de los recursos de afrontamiento con los que cuente, por lo que eventos similares generan en algunos niños mayores problemas de adaptación que en otros (Dávila y Guarino, 2001; Oros y Vogel, 2005).

De acuerdo con el balance de Trianes *et al.* (2009), la tendencia dominante en la evaluación del estrés infantil es el empleo de medidas de autoinforme para detectar estresores y captar el displacer que generan. Los estresores son estímulos que sobrecargan al individuo y producen una respuesta de estrés (Del Barrio, 1997; Orlandini, 1996). Así que califica como estresor cualquier evento que se estime como daño, amenaza o desafío para el propio bienestar, ante la incapacidad de poder sobrellevarle adecuadamente (Lazarus y Folkman, 1986). Tal como explican Oros y Vogel (2005) desde una perspectiva interaccionista, la clave para entender la actuación de un estresor radica en que sus consecuencias adversas no dependen únicamente de su magnitud *per se*, sino también de cómo el acontecimiento es percibido por el sujeto. En otras palabras, los factores que elicitán el estrés bien pueden ser iguales para todos, pero el perfil psicológico y el grado de vulnerabilidad del sujeto determinan la forma de reaccionar ante ellos, lo que explicaría el hecho de que un suceso le resulte estresante a una persona, pero no así a otra.

La noción expuesta es válida al hablar de estresores infantiles, es decir que los niños se muestran diferencialmente afectados ante un mismo estresor, lo cual va a depender del proceso de evaluación cognitiva y de las estrategias de afrontamiento de cada niño (Oros y Vogel, 2005). Otra consideración que cobra particular importancia es señalar que los estresores infantiles cambian con la edad, porque, a medida que el niño crece, cambia su manera de ver el mundo y de relacionarse con él (Del Barrio, 1997). A la par de las clasificaciones de los estresores según el ciclo evolutivo, han proliferado las agrupaciones, atendiendo a dominios como el familiar, el académico o el social (Del Barrio, 1997; Milgram, 1993).

De acuerdo con Trianes (2003), en población escolar los estresores se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia. Por su parte, Martínez-Otero (2012) agrupa en cinco sectores –personal, familiar, escolar, social y salud– los estresores en el período escolar (aproximadamente entre los 6 y los 12 años), mientras que, según la revisión de Trianes *et al.* (2009), las áreas de estresores comúnmente examinadas en la infancia son las situaciones de enfermedad y procedimientos médicos, los sucesos estresantes en el terreno académico, las dificultades en las relaciones con iguales

y los sucesos negativos en el dominio familiar. Estos autores reducen a tres –salud, escuela/pares y familia– las áreas en las que los niños (alumnos de educación primaria con edades comprendidas entre 8 y 12 años) pueden experimentar estrés.

En síntesis, las situaciones estresantes que demandan esfuerzos de afrontamiento pueden estar presentes en cualquiera de las áreas de la vida del niño: en la familia, la escuela, con los pares o en la relación con los adultos, e incluso pueden tener su origen en problemas de salud y hasta en algunas características de personalidad (Dávila y Guarino, 2001; Del Barrio, 1997; Martínez-Otero, 2012; Milgram, 1993; Trianes, 2003; Trianes *et al.*, 2009). La evaluación de las áreas citadas ha sido valorada como necesaria de cara a la puesta en marcha de acciones de prevención, detección e intervención del estrés infantil (Trianes *et al.*, 2012).

Teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado, el presente trabajo se propuso como objetivo la caracterización del estrés en una muestra de niños caraqueños. Con este fin se identifican las fuentes de estrés predominantes en dicha muestra y se analizan en función de dos variables: una intrínseca a los niños (es decir, el sexo) y una externa a ellos (es decir, el tipo de institución en la que se cursa estudios), en el entendido de que ambas pueden influir en la percepción de los estímulos ambientales amenazantes y, eventualmente, podrían aportar información de interés para el diseño de estrategias eficaces de intervención.

Método

Se trata de un estudio descriptivo con diseño transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), debido a que su propósito es tanto indagar, en un solo momento, la incidencia de una variable, como el estrés, y sus modalidades (por ejemplo, escolar) en una muestra determinada (niños caraqueños), como realizar descripciones comparativas atendiendo al sexo (varones y niñas) y al tipo de institución educativa (oficiales y privadas) de los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 171 niños escolarizados: niñas (n = 100, 58,5 %) y varones (n = 71, 41,5 %), con edades comprendidas entre 11 y 15 años (M = 11,88, DE = 0,874), cursantes de 6º grado de educación primaria durante el año escolar 2014-2015, en seis instituciones educativas, cuatro oficiales (n = 86, 50,3 %) y dos privadas (n = 85, 49,7 %), ubicadas en el municipio Libertador del Distrito Metropolitano de Caracas.

Los criterios de inclusión fueron: estar cursando 6^o grado de primaria en una institución educativa del municipio Libertador de Caracas, haber aceptado participar en el estudio, contar con el permiso de las autoridades escolares y mostrar el consentimiento informado firmado por alguno de los padres. El único criterio de exclusión fue la presentación de dificultades graves de comunicación y comprensión. En la siguiente tabla aparece la descripción de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra.

Características	n	%
Sexo		
Niños	71	41,5
Niñas	100	58,5
Edad		
11 años	54	31,6
12 años	92	53,8
13 años	19	11,1
14 años	4	2,3
15 años	2	1,2
Institución educativa		
Oficial (pública)	86	50,3
Privada	85	49,7

Fuente: autores.

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil elaborado por Dávila (1998). Este instrumento está basado en el cuestionario original de Kearney, Drabman y Beasley (1993), denominado Daily Life Stressors Scale (DLSS), el cual fue construido para niños y adolescentes entre 7 y 17 años.

Originalmente estaba conformado por 30 ítems, evaluados en una escala Likert de 0 a 4 puntos, donde 0 = no produce malestar y 4 = produce mucho malestar, respectivamente. Sin embargo, de este cuestionario original de Kearney *et al.* (1993) se eliminaron seis ítems que generaban confusión y se replantearon como afirmaciones las preguntas redactadas en forma de negación, incorporándose también 40 nuevos ítems específicos a la población en estudio, los cuales surgieron de las respuestas que dieron los niños participantes de una prueba piloto. En total quedaron al final 64 afirmaciones a las que los niños respondían en función de si la situación sucedió

en el último mes y era percibida como amenazante. Así mismo, se modificó la escala de puntuación, quedando reducida para facilitar la respuesta a los participantes.

La realización de un análisis factorial a través de la rotación varimax permitió eliminar dos preguntas cuya carga en los factores estaba por debajo del índice de discriminación admitido como aceptable ($,30$).

El cálculo de la confiabilidad se realizó con una muestra de 659 niños venezolanos, a razón de diez niños por cada ítem. La consistencia interna utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor fue de $,85$, considerándose este un valor aceptable. La confiabilidad fue también aceptable según la prueba de división por mitades ($,81$), confirmando la bondad del cuestionario.

El producto final fue un instrumento conformado por 62 ítems que describen posibles situaciones de tensión experimentadas por los niños, tanto en el área escolar (eventos relacionados con las actividades que se realizan dentro de la escuela: relación maestro alumno, proceso de evaluación, entrega de boletines y calificaciones, etc.), como familiar (eventos con miembros de la familia: discusiones con los padres, peleas con los hermanos, realización de tareas no placenteras en la casa, etc.), interpersonal (sucesos que se presentan en la interrelación con los pares: peleas y desacuerdos con los compañeros, iniciar y mantener nuevas amistades, etc.) e individual (situaciones referidas específicamente al niño o adolescente, en las que no interviene ninguna persona allegada o que esté en constante relación con él: lesiones personales, amenazas a la integridad física, etc.). En este estudio se respondió en una escala Likert de 0 a 2 puntos, donde 0 = no produce malestar, 1 = produce un poco de malestar y 2 = produce mucho malestar.

Investigaciones como las de Dávila y Guarino (2001), Da Silva y Perestrello (2008), y Díaz (2004) han empleado el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil. Más recientemente, Aguilar y Castellanos (2015) hicieron uso de este instrumento para llevar a cabo un estudio de validez convergente de la versión venezolana de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), observándose una correlación positiva entre el estrés y el perfeccionismo ($r = ,36, p < ,01$).

Procedimiento

B. J. Dávila y L. R. Guarino (comunicación personal, 15 de abril, 2015) autorizaron la utilización del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil. Los niños contestaron voluntariamente el cuestionario en sus respectivos salones de clases. Antes se gestionó el permiso de las instituciones educativas y, por tratarse de participantes menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus representantes legales.



Análisis de datos

Para el cuestionario y las facetas del estrés se calcularon los siguientes estadísticos descriptivos: moda, mediana, media aritmética, desviación típica, asimetría, curtosis y rango. Asimismo, se estimó la consistencia interna del instrumento y de sus dimensiones a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Para cada ítem se calculó la distribución de frecuencias (el número de participantes que seleccionó cada una de las opciones de respuesta), la media y la desviación estándar. Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sugirieron el empleo del estadístico U de Mann-Whitney tanto para analizar las diferencias en los niveles de estrés con respecto al sexo y al tipo de institución educativa de la muestra en estudio, como para realizar el contraste estadístico de cada ítem en atención a las variables mencionadas. En caso de diferencias estadísticamente significativas, como medida del tamaño del efecto se utilizó la *r* de Rosenthal: (Rosenthal, 1991; Rosenthal y DiMatteo, 2001). Todos los cálculos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics 23.0.

Resultados

Análisis descriptivo del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil

En la tabla 2 se presenta la descripción de la variable de estudio (y de sus facetas) a través de los estadísticos de tendencia central y de variabilidad. En general, los resultados indican que el grupo de participantes del estudio presentó un nivel moderado de estrés. Asimismo, los niveles de estrés interpersonal, escolar e individual fueron de moderados a bajos, sobre todo en estas dos últimas áreas. Por su parte, en el estrés familiar los niños reportaron valores moderados altos.

El Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil mostró adecuada consistencia interna ($\alpha_{\text{Cronbach}} = ,86$), siendo muy similar a la obtenida por Dávila (1998), cuyo coeficiente fue de ,85. Las facetas de estrés interpersonal e individual obtuvieron coeficientes menores, aunque cercanos, al recomendado de ,70 (Nunnally y Bernstein, 1995). En el primer caso este resultado es entendible, puesto que el valor del coeficiente Alfa de Cronbach se encuentra muy influido por el número de ítems del que deriva su cómputo (Kaplan y Saccuzzo, 2006) y el estrés interpersonal es la dimensión con menor cantidad de ítems (solo nueve reactivos). Por otro lado, la moderada homogeneidad de los ítems que agrupa el estrés individual puede deberse a que se trata de una dimensión conformada por eventos que pueden ocurrir aleatoriamente, con poca relación entre unos y otros, algo que no es infrecuente cuando se trabaja con escalas situacionales (Crandall, Preisler y Aussprung, 1992).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil.

	Moda	Mdn	M	DE	Asimetría	Curtosis	Rango potencial	Rango real	Núm. ítems	α
Estrés total	56 ^a	55	53,03	15,20	-0,31	-0,21	0-124	14-91	62	,86
Estrés escolar	8	13	13,09	5,72	0,21	-0,44	0-36	2-27	18	,74
Estrés familiar	17	16	14,84	4,83	-0,57	-0,15	0-26	0-25	13	,75
Estrés interpersonal	8	8	8,19	3,65	0,03	-0,60	0-18	0-16	9	,67
Estrés individual	20	17	16,90	5,70	-0,22	-0,29	0-44	2-30	22	,67

Nota: N = 171

^a Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.**Fuente:** autor.

Diferencias de estrés según el sexo de los participantes

Mediante la prueba U de Mann-Whitney se compararon los promedios de los rangos de las puntuaciones presentadas por los niños y niñas en el estrés, y sus dimensiones. Tal como se observa en la tabla 3, aunque desde el punto de vista estadístico las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones en el estrés total ($U = 2846$, $Z = -2,21$, $p = ,03$, $r = 0,17$), familiar ($U = 2852,50$, $Z = -2,19$, $p = ,03$, $r = 0,17$) e interpersonal ($U = 2701,50$, $Z = -2,67$, $p = ,01$, $r = 0,20$), en los tres casos el efecto fue de una baja magnitud. Por otra parte, las niñas alcanzaron rangos medios más altos que los niños en el estrés escolar (91,37 vs. 78,44) e individual (89,94 vs. 80,45), pero esas diferencias no fueron significativas ($U = 3013,50$, $Z = -1,67$, $p = ,09$ y $U = 3156$, $Z = -1,24$, $p = ,22$, respectivamente).

Tabla 3. Diferencias de estrés según el sexo.

	Sexo	n	Rango promedio	U	Z	p
Estrés total	Niños	71	76,08	2846	-2,21	,027
	Niñas	100	93,04			
Estrés escolar	Niños	71	78,44	3013,50	-1,67	,092
	Niñas	100	91,37			
Estrés familiar	Niños	71	76,18	2852,50	-2,19	,028
	Niñas	100	92,98			

	Sexo	n	Rango promedio	U	Z	p
Estrés interpersonal	Niños	71	74,05	2701,50	-2,67	,008
	Niñas	100	94,49			
Estrés individual	Niños	71	80,45	3156	-1,24	,216
	Niñas	100	89,94			

Fuente: autor.

Diferencias de estrés según el tipo de institución educativa de los participantes

Como puede observarse en la tabla 4, al hacerse la comparación de estrés según el tipo de institución educativa donde cursan sus estudios los participantes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en el estrés total ($U = 3517$, $Z = -0,43$, $p = ,67$) ni tampoco para las facetas de estrés escolar ($U = 3574$, $Z = -0,25$, $p = ,80$), familiar ($U = 3144,50$, $Z = -1,58$, $p = ,11$), interpersonal ($U = 3490,50$, $Z = -0,51$, $p = ,61$) e individual ($U = 3226,50$, $Z = -1,33$, $p = ,19$).

Tabla 4. Diferencias de estrés según el tipo de institución educativa.

	Tipo de institución	n	Rango promedio	U	Z	p
Estrés total	Oficial	86	87,60	3517	-0,43	,670
	Privada	85	84,38			
Estrés escolar	Oficial	86	86,94	3574	-0,25	,802
	Privada	85	85,05			
Estrés familiar	Oficial	86	80,06	3144,50	-1,58	,114
	Privada	85	92,01			
Estrés interpersonal	Oficial	86	87,91	3490,50	-0,51	,610
	Privada	85	84,06			
Estrés individual	Oficial	86	90,98	3226,50	-1,33	,185
	Privada	85	80,96			

Fuente: autor.

Análisis descriptivo de los ítems del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil

La información contenida en la tabla 5 permite reportar que, según los mayores puntajes promedio obtenidos, las situaciones que generan más estrés en los niños son las siguientes: ítem 21: “Que secuestren a alguien de

mi familia” ($M = 1,75$), ítem 44: “Que me asalten” ($M = 1,61$), ítem 6: “Que mi mamá se enferme” ($M = 1,55$), ítem 26: “Que golpeen a mi hermano o algún miembro de mi familia” ($M = 1,55$), ítem 4: “Sacar malas notas” ($M = 1,49$), ítem 50: “Aceptar la muerte de mi mascota” ($M = 1,46$), ítem 49: “Que mi papá se enferme” ($M = 1,44$), ítem 32: “Que mis padres se divorcien o se separen” ($M = 1,35$), ítem 15: “Los pleitos entre mi familia” ($M = 1,3$) e ítem 41: “Que mi mamá y mi papá se peleen” ($M = 1,29$). Así mismo, si como indicador de intensidad se toma el porcentaje de adhesión a la opción 2 (mucho malestar) en el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil, a las situaciones mencionadas se suma el ítem 62: “Los niños más grandes me golpean” ($n = 87, 50,9 \%$).

Es de hacer notar que, en su mayoría, los eventos reportados por los niños como altamente estresantes pertenecen al área familiar (ítems 6, 15, 21, 26, 32, 41 y 49), mientras que apenas una situación asociada con el contexto escolar fue reconocida como muy estresante (ítem 4: “Sacar malas notas”). A nivel temático, se observa que estos reactivos mayormente se refieren a peligros para la integridad del propio niño (asaltos, golpes), la de algún ser querido (secuestros, enfermedades, lesiones, muerte) y a los conflictos del grupo familiar (divorcio, peleas).

En contraste, los siguientes eventos figuran como los menos estresantes para los alumnos: ítem 10: “Entrar al salón de clases” ($M = 0,23$), ítem 52: “Salir con mis amigos” ($M = 0,32$), ítem 7: “Salir de viaje” ($M = 0,32$), ítem 1: “Quedarme solo en casa” ($M = 0,35$), ítem 48: “Prepararme para ir a dormir” ($M = 0,38$), ítem 13: “Hablar con otras personas en la escuela” ($M = 0,38$), ítem 39: “Regresar a la casa al salir de clases” ($M = 0,39$), ítem 43: “Hacer mis tareas de la escuela” ($M = 0,4$), ítem 42: “Ir a dormir en las noches” ($M = 0,42$) e ítem 30: “Hacer bien las actividades en clase” ($M = 0,42$). Igualmente, al considerar ahora el porcentaje de escogencia de la alternativa 0 (nada de malestar) del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil, a las situaciones que generan menos estrés en los niños se agrega el ítem 46: “Practicar bien los deportes” ($n = 122, 71,3 \%$).

Si bien en este caso es más difícil reconocer en los ítems un hilo temático en común, se observa que las situaciones señaladas por los niños como escasamente estresantes corresponden al área individual (ítems 1, 7, 39, 42, 46 y 48) y escolar (ítems 10, 13, 30 y 43).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil.

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Opciones de respuesta						M	DE
		Nada		Poco		Mucho			
		n	%	n	%	n	%		
1. Quedarme solo en casa	IND	115	67,3	53	31	3	1,8	0,35	0,51
2. Ser golpeado por algún miembro de la familia	FAM	51	29,8	65	38	55	32,2	1,02	0,79
3. Levantarme en las mañanas	IND	84	49,1	54	31,6	33	19,3	0,70	0,77
4. Sacar malas notas	ESC	16	9,4	56	32,7	99	57,9	1,49	0,66
5. Mis padres me gritan en las mañanas para que me levante	FAM	106	62	35	20,5	30	17,5	0,56	0,78
6. Que mi mamá se enferme	FAM	24	14	29	17	118	69	1,55	0,73
7. Salir de viaje	IND	132	77,2	23	13,5	16	9,4	0,32	0,64
8. Ir a la escuela	ESC	117	68,4	32	18,7	22	12,9	0,44	0,71
9. Ser criticado cuando hago deportes	ESC	70	40,9	58	33,9	43	25,1	0,84	0,80
10. Entrar al salón de clases	ESC	144	84,2	14	8,2	13	7,6	0,23	0,58
11. Hablar con mis amigos de asuntos personales de mi vida	INT	73	42,7	69	40,4	29	17	0,74	0,73
12. El interrogatorio de la maestra	ESC	75	43,9	69	40,4	27	15,8	0,72	0,72
13. Hablar con otras personas en la escuela	ESC	123	71,9	31	18,1	17	9,9	0,38	0,66
14. Los gritos de personas extrañas	IND	44	25,7	62	36,3	65	38	1,12	0,79
15. Los pleitos entre mi familia	FAM	33	19,3	53	31	85	49,7	1,30	0,78
16. Sentirme cansado en las tardes	IND	74	43,3	66	38,6	31	18,1	0,75	0,74
17. Que los niños más grandes me empujen	INT	58	33,9	53	31	60	35,1	1,01	0,83
18. Las mentiras que me dicen las personas	INT	34	19,9	56	32,7	81	47,4	1,27	0,77
19. Tener que ir al médico	IND	101	59,1	51	29,8	19	11,1	0,52	0,69
20. Visitar al odontólogo	IND	116	67,8	33	19,3	22	12,9	0,45	0,71

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Opciones de respuesta						M	DE
		Nada		Poco		Mucho			
		n	%	n	%	n	%		
21. Que secuestren a alguien de mi familia	FAM	18	10,5	6	3,5	147	86	1,75	0,63
22. Participar en una competencia deportiva	ESC	107	62,6	44	25,7	20	11,7	0,49	0,70
23. Presentar un examen escrito	ESC	91	53,2	58	33,9	22	12,9	0,60	0,71
24. Mi maestra la tiene agarrada conmigo	ESC	80	46,8	38	22,2	53	31	0,84	0,87
25. Estar en un lugar extraño	IND	50	29,2	84	49,1	37	21,6	0,92	0,71
26. Que golpeen a mi hermano o algún miembro de mi familia	FAM	24	14	29	17	118	69	1,55	0,73
27. Mudarme para otra dirección	IND	76	44,4	65	38	30	17,5	0,73	0,74
28. Permanecer sentado mucho tiempo en el pupitre	ESC	75	43,9	65	38	31	18,1	0,74	0,75
29. Los regaños de mis padres	FAM	41	24	84	49,1	46	26,9	1,03	0,71
30. Hacer bien las actividades en clase	ESC	125	73,1	21	12,3	25	14,6	0,42	0,73
31. Ser castigado	ESC	43	25,1	70	40,9	58	33,9	1,09	0,77
32. Que mis padres se divorcien o se separen	FAM	39	22,8	34	19,9	98	57,3	1,35	0,83
33. Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres	ESC	64	37,4	52	30,4	55	32,2	0,95	0,83
34. Quedarme solo en la calle	IND	62	36,3	59	34,5	50	29,2	0,93	0,81
35. Ordenar mi habitación	IND	111	64,9	30	17,5	30	17,5	0,53	0,78
36. Pelear	IND	56	32,7	52	30,4	63	36,8	1,04	0,84
37. Mi hermano menor quiere salir conmigo	FAM	111	64,9	38	22,2	22	12,9	0,48	0,71
38. Hablar con personas extrañas	INT	49	28,7	73	42,7	49	28,7	1,00	0,76
39. Regresar a la casa al salir de clases	IND	126	73,7	23	13,5	22	12,9	0,39	0,71

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Opciones de respuesta						M	DE
		Nada		Poco		Mucho			
		n	%	n	%	n	%		
40. Cuando los compañeros me molestan en las horas de clase	INT	48	28,1	79	46,2	44	25,7	0,98	0,74
41. Que mi mamá y mi papá se peleen	FAM	34	19,9	53	31	84	49,1	1,29	0,78
42. Ir a dormir en las noches	IND	126	73,7	19	11,1	26	15,2	0,42	0,74
43. Hacer mis tareas de la escuela	ESC	122	71,3	29	17	20	11,7	0,40	0,69
44. Que me asalten	IND	19	11,1	28	16,4	124	72,5	1,61	0,68
45. Dejar de hacer las cosas que me gustan por estar enfermo	IND	37	21,6	56	32,7	78	45,6	1,24	0,79
46. Practicar bien los deportes	IND	122	71,3	24	14	25	14,6	0,43	0,74
47. Cuidar a mi hermano	FAM	104	60,8	44	25,7	23	13,5	0,53	0,72
48. Prepararme para ir a dormir	IND	126	73,7	25	14,6	20	11,7	0,38	0,69
49. Que mi papá se enferme	FAM	25	14,6	45	26,3	101	59,1	1,44	0,74
50. Aceptar la muerte de mi mascota	IND	24	14	45	26,3	102	59,6	1,46	0,73
51. Mi maestra me hace sentir incómodo	ESC	73	42,7	60	35,1	38	22,2	0,80	0,78
52. Salir con mis amigos	INT	135	78,9	18	10,5	18	10,5	0,32	0,66
53. Aceptar que mi amigo no quiera seguirlo siendo	INT	70	40,9	51	29,8	50	29,2	0,88	0,83
54. Cambiar de colegio	ESC	50	29,2	44	25,7	77	45	1,16	0,85
55. Tener que hablar frente a la clase	ESC	70	40,9	63	36,8	38	22,2	0,81	0,77
56. Cometer errores	IND	43	25,1	89	52	39	22,8	0,98	0,69
57. Pasar al pizarrón en clase	ESC	81	47,4	61	35,7	29	17	0,70	0,74
58. Los ruidos fuertes	IND	71	41,5	53	31	47	27,5	0,86	0,82
59. Ver un pordiosero o mendigo	IND	75	43,9	60	35,1	36	21,1	0,77	0,77
60. Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas	INT	66	38,6	69	40,4	36	21,1	0,82	0,75

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Opciones de respuesta						M	DE
		Nada		Poco		Mucho			
		n	%	n	%	n	%		
61. Tener problemas en mi casa en las noches	FAM	53	31	67	39,2	51	29,8	0,99	0,78
62. Los niños más grandes me golpean	INT	59	34,5	25	14,6	87	50,9	1,16	0,91

Nota: ESC = Escolar, FAM = Familiar, INT = Interpersonal, IND = Individual.

Fuente: autor.

Diferencias en la percepción de los estresores según el sexo y el tipo de institución educativa de los participantes

A partir de la prueba de Mann Whitney se pretendía establecer si había diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítems en relación con el sexo y la institución educativa de la muestra (véase la tabla 6).

Las medias de los rangos de los puntajes obtenidos por las niñas fueron estadísticamente superiores a las de los varones en los ítems 1. “Quedarme solo en casa” ($U = 3018$, $Z = -2,04$, $p = ,04$), 4. “Sacar malas notas” ($U = 2956$, $Z = -2,12$, $p = ,03$), 14. “Los gritos de personas extrañas” ($U = 2898$, $Z = -2,18$, $p = ,03$), 17. “Que los niños más grandes me empujen” ($U = 2941$, $Z = -2,03$, $p = ,04$), 29. “Los regaños de mis padres” ($U = 2712,50$, $Z = -2,85$, $p = ,00$), 55. “Tener que hablar frente a la clase” ($U = 2515$, $Z = -3,48$, $p = ,00$), 57. “Pasar al pizarrón en clase” ($U = 2793$, $Z = -2,58$, $p = ,01$) y 60. “Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas” ($U = 2950$, $Z = -2,02$, $p = ,04$). No obstante, el tamaño del efecto tuvo una magnitud baja en todos los casos ($r = 0,15-0,27$).

Los niños que cursaban estudios en instituciones oficiales obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas que sus pares de las instituciones privadas en los ítems 1. “Quedarme solo en casa” ($U = 3067$, $Z = -2,23$, $p = ,03$), 7. “Salir de viaje” ($U = 3005,50$, $Z = -2,74$, $p = ,01$), 13. “Hablar con otras personas en la escuela” ($U = 3020$, $Z = -2,49$, $p = ,01$), 28. “Permanecer sentado mucho tiempo en el pupitre” ($U = 2947$, $Z = -2,37$, $p = ,02$), 33. “Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres” ($U = 3006$, $Z = -2,13$, $p = ,03$), 42. “Ir a dormir en las noches” ($U = 2865$, $Z = -3,16$, $p = ,00$), 47. “Cuidar a mi hermano” ($U = 3073,50$, $Z = -2,07$, $p = ,04$), 52. “Salir con mis amigos” ($U = 3074,50$, $Z = -2,52$, $p = ,01$) y 60. “Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas” ($U = 3062,50$, $Z = -1,97$, $p = ,05$).

En contraste, los niños provenientes de instituciones privadas presentaron puntajes significativamente más elevados en los ítems 12. “El interrogatorio de la maestra” ($U = 2935$, $Z = -2,42$, $p = ,02$), 21. “Que secuestren a

alguien de mi familia" ($U = 3053,50$, $Z = -3,08$, $p = ,00$), 24. "Mi maestra la tiene agarrada conmigo" ($U = 2998,50$, $Z = -2,19$, $p = ,03$), 26. "Que golpeen a mi hermano o algún miembro de mi familia" ($U = 3111$, $Z = -2,06$, $p = ,04$), 50. "Aceptar la muerte de mi mascota" ($U = 2801,50$, $Z = -3,01$, $p = ,00$), 53. "Aceptar que mi amigo no quiera seguirlo siendo" ($U = 2873$, $Z = -2,58$, $p = ,01$) y 54. "Cambiar de colegio" ($U = 2912,50$, $Z = -2,46$, $p = ,01$).

Ahora bien, la pequeña magnitud de los efectos tanto cuando dominaron los niños de instituciones oficiales, como cuando lo hicieron los de instituciones privadas ($r = 0,15-0,24$ y $r = 0,16-0,24$, respectivamente), indica que estos resultados deben interpretarse con cautela.

Tabla 6. Diferencias en la percepción de estresores según sexo y tipo de institución educativa.

Ítems (situaciones generadoras de estrés)		Dif. según el sexo					Dif. según el tipo de institución				
		Niños (n = 71)	Niñas (n = 100)	U	Z	p	IQ(OA)	IP(OA)	U	Z	p
1. Quedarme solo en casa	IND	78,51	91,32	3018	-2,04	,041	92,84	79,08	3067	-2,23	,026
2. Ser golpeado por algún miembro de la familia	FAM	79,58	90,56	3094	-1,52	,129	84,67	87,34	3541	-0,37	,708
3. Levantarme en las mañanas	IND	85,96	86,03	3547	-0,01	,992	84,29	87,73	3508	-0,49	,621
4. Sacar malas notas	ESC	77,63	91,94	2956	-2,12	,034	83,57	88,46	3446	-0,74	,462
5. Mis padres me gritan en las mañanas para que me levante	FAM	90,31	82,94	3244	-1,11	,267	84,20	87,82	3500,50	-0,55	,581
6. Que mi mamá se enferme	FAM	89,47	83,54	3303,50	-0,95	,343	82,85	89,18	3384,50	-1,03	,305
7. Salir de viaje	IND	87,80	84,72	3422	-0,55	,584	93,55	78,36	3005,50	-2,74	,006
8. Ir a la escuela	ESC	91,51	82,09	3158,50	-1,50	,134	86,78	85,21	3587,50	-0,25	,799
9. Ser criticado cuando hago deportes	ESC	81,65	89,09	3241,50	-1,03	,302	90,80	81,15	3242,50	-1,36	,173
10. Entrar al salón de clases	ESC	86,07	85,95	3545	-0,02	,980	89,53	82,43	3351,50	-1,48	,139

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Dif. según el sexo					Dif. según el tipo de institución				
		Niños (n = 71)	Niñas (n = 100)	U	Z	p	IO (n = 86)	IP (n = 85)	U	Z	p
11. Hablar con mis amigos de asuntos personales de mi vida	INT	83,28	87,93	3357	-0,66	,512	89,62	82,34	3344	-1,04	,298
12. El interrogatorio de la maestra	ESC	82,96	88,16	3334	-0,74	,462	77,63	94,47	2935	-2,42	,016
13. Hablar con otras personas en la escuela	ESC	83,89	87,50	3400	-0,60	,551	93,38	78,53	3020	-2,49	,013
14. Los gritos de personas extrañas	IND	76,82	92,52	2898	-2,18	,029	88,52	83,45	3438	-0,71	,475
15. Los pleitos entre mi familia	FAM	81,04	89,52	3198	-1,20	,229	82,40	89,65	3345	-1,04	,296
16. Sentirme cansado en las tardes	IND	87,49	84,95	3444,50	-0,36	,721	84,40	87,62	3517,50	-0,46	,646
17. Que los niños más grandes me empujen	INT	77,42	92,09	2941	-2,03	,043	88,61	83,36	3430,50	-0,74	,462
18. Las mentiras que me dicen las personas	INT	80,34	90,02	3148	-1,37	,172	80,44	91,63	3176,50	-1,60	,109
19. Tener que ir al médico	IND	85,49	86,36	3514	-0,13	,897	89,13	82,84	3386	-0,95	,342
20. Visitar al odontólogo	IND	84,02	87,41	3409,50	-0,53	,593	88,33	83,65	3455	-0,75	,453
21. Que secuestren a alguien de mi familia	FAM	86,95	85,33	3482,50	-0,35	,726	79,01	93,08	3053,50	-3,08	,002
22. Participar en una competencia deportiva	ESC	80,39	89,99	3151,50	-1,46	,145	83,55	88,48	3444,50	-0,76	,449
23. Presentar un examen escrito	ESC	83,04	88,11	3339,50	-0,73	,463	91,96	79,97	3142,50	-1,76	,078



Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Dif. según el sexo					Dif. según el tipo de institución				
		Niños (n = 71)	Niñas (n = 100)	U	Z	p	IQ ₈₆ (n = 86)	IP ₈₅ (n = 85)	U	Z	p
24. Mi maestra la tiene agarrada conmigo	ESC	87,01	85,29	3478,50	-0,24	,809	78,37	93,72	2998,50	-2,19	,028
25. Estar en un lugar extraño	IND	86,23	85,84	3534	-0,05	,957	88,65	83,32	3427	-0,77	,444
26. Que golpeen a mi hermano o algún miembro de mi familia	FAM	83,18	88,01	3349,50	-0,77	,440	79,67	92,40	3111	-2,06	,039
27. Mudarme para otra dirección	IND	81,61	89,12	3238	-1,06	,289	86,13	85,86	3643,50	-0,04	,969
28. Permanecer sentado mucho tiempo en el pupitre	ESC	87,21	85,14	3464	-0,29	,771	94,23	77,67	2947	-2,37	,018
29. Los regaños de mis padres	FAM	74,20	94,38	2712,50	-2,85	,004	80,48	91,59	3180	-1,59	,111
30. Hacer bien las actividades en clase	ESC	88,48	84,24	3374	-0,71	,478	88,28	83,69	3459	-0,78	,436
31. Ser castigado	ESC	84,80	86,85	3465	-0,28	,776	81,77	90,28	3291,50	-1,20	,230
32. Que mis padres se divorcien o se separen	FAM	81,74	89,03	3247,50	-1,07	,287	80,42	91,64	3175,50	-1,66	,096
33. Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres	ESC	82,70	88,35	3315,50	-0,78	,435	93,55	78,36	3006	-2,13	,033
34. Quedarme solo en la calle	IND	78,63	91,23	3027	-1,74	,082	85,40	86,61	3603,50	-0,17	,866
35. Ordenar mi habitación	IND	86,46	85,67	3517	-0,12	,903	87,34	84,64	3539,50	-0,42	,673
36. Pelear	IND	84,44	87,11	3439,50	-0,37	,713	81,84	90,21	3297	-1,17	,240

Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Dif. según el sexo					Dif. según el tipo de institución				
		Niños (n = 71)	Niñas (n = 100)	U	Z	p	IQ _(n=86)	IP _(n=85)	U	Z	p
37. Mi hermano menor quiere salir conmigo	FAM	82,25	88,67	3283,50	-0,99	,323	90,16	81,79	3297,50	-1,31	,191
38. Hablar con personas extrañas	INT	79,13	90,88	3062	-1,64	,102	90,26	81,69	3289	-1,21	,227
39. Regresar a la casa al salir de clases	IND	82,51	88,48	3302	-1,01	,314	87,95	84,02	3487	-0,67	,501
40. Cuando los compañeros me molestan en las horas de clase	INT	78,66	91,21	3029	-1,76	,079	92,52	79,41	3094,50	-1,86	,062
41. Que mi mamá y mi papá se peleen	FAM	85,23	86,55	3495	-0,19	,851	79,63	92,44	3107,50	-1,84	,066
42. Ir a dormir en las noches	IND	89,06	83,83	3332,50	-0,88	,377	95,19	76,71	2865	-3,16	,002
43. Hacer mis tareas de la escuela	ESC	85,53	86,34	3516,50	-0,13	,895	88,31	83,66	3456	-0,77	,439
44. Que me asalten	IND	84,04	87,39	3411	-0,56	,578	80,93	91,13	3219	-1,72	,085
45. Dejar de hacer las cosas que me gustan por estar enfermo	IND	80,79	89,70	3180	-1,25	,211	82,43	89,61	3348	-1,02	,306
46. Practicar bien los deportes	IND	83,81	87,56	3394,50	-0,61	,539	91,80	80,13	3156	-1,94	,052
47. Cuidar a mi hermano	FAM	85,36	86,46	3504,50	-0,16	,870	92,76	79,16	3073,50	-2,07	,039
48. Prepararme para ir a dormir	IND	87,62	84,85	3435	-0,47	,640	87,09	84,89	3561	-0,38	,707
49. Que mi papá se enferme	FAM	82,63	88,39	3311	-0,85	,394	83,49	88,54	3439	-0,76	,448
50. Aceptar la muerte de mi mascota	IND	83,13	88,04	3346	-0,73	,465	76,08	96,04	2801,50	-3,01	,003



Ítems (situaciones generadoras de estrés)	Área	Dif. según el sexo					Dif. según el tipo de institución				
		Niños (n = 71)	Niñas (n = 100)	U	Z	r	IO _(n=86)	IP _(n=85)	U	Z	r
51. Mi maestra me hace sentir incómodo	ESC	80,38	89,99	3151	-1,34	,179	80,51	91,56	3182,50	-1,57	,117
52. Salir con mis amigos	INT	85,43	86,41	3509,50	-0,18	,858	92,75	79,17	3074,50	-2,52	,012
53. Aceptar que mi amigo no quiera seguirlo siendo	INT	77,84	91,80	2970,50	-1,94	,053	76,91	95,20	2873	-2,58	,010
54. Cambiar de colegio	ESC	83,69	87,64	3386	-0,55	,581	77,37	94,74	2912,50	-2,46	,014
55. Tener que hablar frente a la clase	ESC	71,42	96,35	2515	-3,48	,001	87,08	84,91	3562	-0,31	,758
56. Cometer errores	IND	82,03	88,82	3268	-0,97	,332	92,00	79,93	3139	-1,75	,080
57. Pasar al pizarrón en clase	ESC	75,34	93,57	2793	-2,58	,010	84,35	87,67	3513	-0,48	,633
58. Los ruidos fuertes	IND	78,70	91,18	3032	-1,73	,083	90,49	81,46	3269	-1,27	,203
59. Ver un pordiosero o mendigo	IND	82,64	88,39	3311,50	-0,80	,421	91,09	80,85	3217	-1,46	,145
60. Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas	INT	77,55	92,00	2950	-2,02	,043	92,89	79,03	3062,50	-1,97	,049
61. Tener problemas en mi casa en las noches	FAM	78,35	91,43	3007	-1,81	,070	84,58	87,44	3533	-0,40	,688
62. Los niños más grandes me golpean	INT	86,79	85,44	3494	-0,19	,847	82,91	89,13	3389	-0,91	,365

Nota: ESC = Escolar, FAM = Familiar, INT = Interpersonal, IND = Individual; IO = Institución oficial (pública), IP = Institución privada.

Fuente: autor.

Discusión

Este estudio se realizó con el fin de conocer las fuentes de estrés prevalentes en un grupo de escolares caraqueños. Se hizo énfasis en analizar los eventos evaluados como amenazantes en función del sexo y del tipo de institución educativa de la muestra estudiada.

Los niños presentaron niveles moderados de estrés, lo que indica que el grado de malestar percibido, sobre todo en lo que respecta a la intensidad de las fuentes de estrés familiar, no es nada desdeñable, situando a los escolares en una posición de cierto riesgo debido a las implicaciones que para el desarrollo psicosocial del niño puede tener el experimentar eventos valorados como dañinos o amenazantes. Precisamente, son las consecuencias del estrés sobre la salud, la adaptación y el bienestar infantil las que justifican el diseño de programas de intervención destinados a reforzar los recursos de afrontamiento en esta población.

Se determinó que las situaciones estresantes a nivel familiar son las que producen el malestar psicológico de mayor intensidad en los niños. Este resultado es consistente con el de Dávila y Guarino (2001), al igual que con el obtenido por Díaz (2004), ambas investigaciones en las que los estresores que produjeron el malestar más intenso fueron los familiares. Los dos estudios se realizaron con escolares de Caracas, cursantes de 4^o, 5^o y 6^o grado de educación primaria. En el primer estudio la muestra tenía una edad promedio de 11 años, en el segundo las edades estuvieron comprendidas entre los 8 y 12 años.

En la presente investigación, el listado de situaciones más estresantes se abre con el riesgo de que secuestren a un miembro de la familia (ítem 21), seguida de la posibilidad de que lo golpeen (ítem 26). Si a estas se suma el peligro que representa ser asaltado (ítem 44), se observan, en definitiva, situaciones de amenaza a la integridad personal o de algún familiar, sobre las cuales deben hacerse algunos comentarios.

Aunque estudios previos con niños venezolanos (Feldman, Granell y Vivas, 1983; Granell, Vivas, Gelfand y Feldman, 1983) habían encontrado que las situaciones que causaban mayor temor resultaban amenazantes para la vida o para la integridad física o psicológica, en este caso llama la atención que se trate de eventos francamente delictivos (el secuestro y el atraco). Si bien la intensidad del malestar producido por los eventos que amenazan la integridad personal o familiar no es novedad en el contexto infantil venezolano, pues de hecho las investigaciones de Dávila (1998) y de Díaz (2004) incluyeron los ítems mencionados en su *top ten* de situaciones de carácter estresante, lo relevante aquí es que aparezcan encabezando el listado.

Ahora bien, pese a que este resultado puede reflejar el estado de inseguridad ciudadana y violencia social en el que viven los habitantes de la ciudad capital, no puede asegurarse que, por ejemplo, los escolares realmente hayan sido asaltados o que alguno de sus familiares haya vivido la experiencia del secuestro. En principio, los eventos que plantea el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil son hipotéticos, de manera que si el niño no había pasado por alguna de esas situaciones tenía que responder tratando de precisar el nivel de malestar que sentiría si le tocara vivirla. Así que, como es obvio, la percepción de amenazas por parte de los escolares podría ser producto de experiencias vicarias. Además, el hecho de que los adolescentes chacaoenses (Edo Miranda, Venezuela) de entre 12 y 16 años de edad no presentaran percepciones de amenaza y daño (Da Silva y Perestrelo, 2008), da pie a pensar en una sensación de vulnerabilidad infantil influida por diversos medios, o bien en la menor percepción de riesgos que caracteriza el pensamiento del adolescente (Buis y Thompson, 1989; Elkind, 1967).

El resto de las situaciones siguen significando peligro para el bienestar de los seres queridos, como la enfermedad de los padres (ítems 6 y 49; sobre todo de la madre) (Dávila y Guarino, 2001) e incluso el fallecimiento de una mascota (ítem 50) que en muchos hogares consideran “parte de la familia”. Por lo demás, el estrés que para los niños conllevan los problemas familiares, representados en los ítems 32 (“Que mis padres se divorcien o se separen”), 15 (“Los pleitos entre mi familia”) y 41 (“Que mi mamá y mi papá se peleen”) es corroborado por otras investigaciones venezolanas (Dávila y Guarino, 2001; Díaz, 2004) y se trata de una tendencia que se mantiene cuando la muestra es de adolescentes (Da Silva y Perestrelo, 2008), reafirmando el impacto que los conflictos familiares –como la separación de los padres– tienen sobre la estabilidad psicológica de los jóvenes (véanse Bengoechea, 1992; Cantón, Cortés y Justicia, 2002; Novo, Arce y Rodríguez, 2003; Seijo, Novo, Carracedo y Fariña, 2010).

A los eventos percibidos con mayor malestar en los niños se agrega el ítem 62 (“Los niños más grandes me golpean”). Así es igualmente en la investigación conducida por Dávila y Guarino (2001), y muy especialmente en la de Díaz (2004), donde el reactivo mencionado aparece junto a los ítems 33 (“Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres”) y 17 (“Que los niños más grandes me empujen”), lo que puede estar reflejando la ocurrencia de diversas formas de violencia en el medio escolar venezolano, fenómeno que ya ha sido visibilizado en diversos estudios (Machado y Guerra, 2009; Rodríguez y Delgado de Briceño, 2010).

Al igual que en la investigación de Da Silva y Perestrelo (2008), los eventos que generaron menos estrés pertenecen a los ámbitos individual y escolar.

Los ítems 1 “Quedarme solo en casa”, 48 “Prepararme para ir a dormir”, 39 “Regresar a la casa al salir de clases” y 42 “Ir a dormir en las noches”, del área individual, forman parte de las situaciones menos estresantes reportadas tanto en este estudio, como en el de las mencionadas autoras. De igual manera, en ambos trabajos los ítems 10 “Entrar al salón de clases” y 30 “Hacer bien las actividades en clase”, del contexto escolar, figuran dentro de las situaciones estresantes vividas con menor intensidad.

No deja de llamar la atención que, contrario a los resultados comentados, los estresores de un niño en edad escolar deberían situarse predominantemente en el ambiente escolar (Del Barrio, 1997; Richaud de Minzi, 1991, 2001). Lejos de considerar al panorama descrito como indicador de un buen afrontamiento del estrés, podría más bien dar cuenta de la poca importancia que el medio escolar reviste para los niños, idea que cobra fuerza toda vez que los reactivos tenidos por poco estresantes incluyen situaciones bastante representativas de la dinámica escolar, como por ejemplo “Hacer mis tareas de la escuela” (ítem 43) o, en Da Silva y Perestrelo (2008), “Ir a la escuela” (ítem 8) y “Presentar un examen escrito” (ítem 23).

De hecho, así como sucedió en la investigación de Díaz (2004), “Sacar malas notas” fue el único evento vinculado al entorno escolar estimado como estresante, un evento que expresa más preocupación por el producto final que por el proceso de formación académica. De todos modos, considerando los resultados obtenidos por Dávila (1998), parece que, años atrás, las bajas calificaciones comportaban una mayor tensión para los niños. Si bien en los resultados expuestos por Da Silva y Perestrelo (2008) este estresor vuelve a ocupar el primer lugar en cuanto al nivel de malestar, podría deberse a que las investigadoras trabajaron con estudiantes de 1º, 2º y 3º año de educación media, años en los cuales la evaluación de los aprendizajes según el sistema educativo venezolano deja de expresarse con un literal y pasa a ser cuantitativa, con lo que los educandos pudieran preocuparse más por el rendimiento.

Al explorar posibles diferencias en función del sexo, aunque los efectos presentaron una magnitud pequeña a través del estadístico r , las niñas obtuvieron puntuaciones superiores a los niños tanto en el total del cuestionario, como en el estrés familiar e interpersonal. Esto se relaciona con hallazgos previos de autores foráneos (Briones *et al.*, 2014; Brooks-Gunn, 1992; Kohn y Milrose, 1993; Loredo, Mejía, Jiménez y Matus, 2009; Lucio, León, Durán, Bravo y Velasco, 2001; Seiffge-Krenke, 1995; Yeaworth, McNamee y Pozehl, 1992), quienes han encontrado que son las niñas y las adolescentes las que presentan el mayor número de estresores, y las que reportan mayores niveles de estrés que sus pares del sexo opuesto.

En Venezuela, Freiría (1997) encontró que los factores más estresantes para una muestra de escolares de entre 7 y 14 años de edad fueron más intensos en el grupo de adolescentes femeninas. Así mismo, Dávila y Guarino (2001), trabajando con escolares de la ciudad de Caracas de entre 8 y 16 años, determinaron una mayor percepción de estresores en las niñas. El predominio de estrés en las niñas también se expresó en la investigación de Pinto y Sibrián (2004), quienes trabajaron con una muestra de estudiantes larenses de 5^o grado de educación primaria, con edades comprendidas entre 9 y 11 años, encontrándose que, en comparación con los varones, las niñas expresaron un mayor porcentaje de emociones negativas en la interacción con eventos potencialmente estresantes.

Como se había indicado, la intensidad de algunos estresores fue notablemente mayor para las niñas que para los niños. Bien vale la pena discutir las causas de estas diferencias en la percepción de estresores por sexo, con el objeto de intentar determinar su origen.

Así, las diferencias halladas en los ítems 17 (“Que los niños más grandes me empujen”) y 60 (“Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas”) pueden reflejar que a las niñas les perturba más ser víctimas de conductas relacionadas con el llamado “chalequeo”, quizás, en parte, debido a que este se identifica con comportamientos que se alejan del modelo de feminidad (los empujones) (Nótese también el malestar por el ítem 14: “Los gritos de las personas extrañas”).

El hecho de que “Sacar malas notas” (ítem 4) estrese más a las niñas que a los niños puede estar relacionado con el hallazgo de Pinto y Sibrián (2004), según el cual las niñas manifiestan más insatisfacción ante las actividades evaluativas que los niños, o con el estudio de Encina y Ávila (2015), en el que las niñas y adolescentes chilenas tienden a percibir un mayor nivel de estrés académico; después de todo, no se debe pasar por alto que, en el presente estudio, si bien la diferencia no fue significativa, las niñas obtuvieron un rango promedio superior a los niños en estrés escolar.

Las diferencias que entre niños y niñas plantean los estresores representados por los ítems 55 (“Tener que hablar frente a la clase”) y 57 (“Pasar al pizarrón en clase”) llevan a concluir que el estrés producto de hablar en público resulta más intenso en las niñas. Anteriormente, Feldman, Granell y Vivas (1995) habían realizado una investigación con una muestra de niños preescolares y escolares de Caracas, con edades comprendidas entre los 4 y 14 años, en la que las niñas reportaron temores más intensos que los niños ante las situaciones de hablar ante un grupo o clase y pasar al pizarrón.

Dicho resultado es parte de una tendencia mucho mayor. Por ejemplo, las niñas neozelandesas mostraron más miedos y preocupaciones de tipo social que los niños (Anderson, Williams, McGee y Silva, 1987). En escolares venezolanos, los aspectos relativos a la actuación social fueron más estresantes para las adolescentes de sexo femenino (Freiría, 1997). Asimismo, las adolescentes argentinas presentaron mayores manifestaciones de ansiedad y timidez en las relaciones sociales (Coronel, Levin y Mejail, 2011). Además, según el estudio de Essau, Conradt y Petermann (1999) en adolescentes alemanes, hay más casos de ansiedad social en chicas que en chicos. Una explicación general de estos hallazgos gira en torno al factor social: a las niñas y, en general, al sexo femenino, se les estimula a exhibir y admitir sus miedos más que a los varones (Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez, 2002; Granell y Feldman, 1981; Maccoby y Jacklin, 1974).

A diferencia de la investigación de Pinto y Sibrián (2004), quienes encontraron manifestaciones de estrés infantil más evidentes en el grupo de estudiantes de las escuelas públicas, en este estudio no existieron diferencias significativas en el nivel de estrés de los grupos definidos por la variable tipo de centro escolar. Se había decidido efectuar esta comparación en el entendido de que los alumnos matriculados en uno y otro tipo de institución podría representar una muestra particular en términos de nivel socioeconómico, una variable importante a considerar cuando se habla de estrés en niños, porque influye, por lo menos en alguna medida, para que estén más o menos expuestos a sucesos que les causan estrés (Baldwin, Baldwin y Cole, 1990). En este sentido, DuBois, Felner, Meares y Krier (1994) encontraron altos niveles de estrés psicológico y un reporte elevado de estresores diarios en adolescentes de clase socioeconómica baja. Por su parte, en el estudio de Lucio *et al.* (2001), cuya muestra estaba compuesta por adolescentes mexicanos de entre 13 y 18 años, los adolescentes de nivel socioeconómico bajo fueron los que reportaron un mayor número de sucesos estresantes. Aunado a esto, los niños argentinos de entre 9 y 13 años pertenecientes al nivel socioeconómico bajo mostraron menor apoyo social percibido (Rodríguez, 2010).

El estudio de los eventos que resultan más estresantes para los niños de las instituciones educativas públicas permite conocer que pasan por situaciones propias de los niños en los entornos populares, tales como quedarse solos en casa y tener que cuidar a un hermano (Platone, 2002; Recagno-Puente, Otálora y Mora, 2006). Parece que el malestar que despertaron los ítems 7 (“Salir de viaje”), 13 (“Hablar con otras personas en la escuela”) y 52 (“Salir con mis amigos”) se asocia con tener que relacionarse socialmente, esto no es de extrañar si se tiene en cuenta la relación entre un bajo nivel socioeconómico y un déficit en las habilidades sociales de niños y adolescentes

(Assis, Avanci y Oliveira, 2009; Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2009; Coronel *et al.*, 2011; Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003).

Cabe agregar que a los niños que reciben educación en las instituciones del Estado parece molestarles más tener que “Permanecer sentados mucho tiempo en el pupitre” (ítem 28). Aguilar y Castellanos (2015) habían notado que diversas conductas inadecuadas relacionadas con el seguimiento de instrucciones, entre ellas levantarse del pupitre, eran mayormente exhibidas por los niños de los centros educativos públicos. No hay que olvidar que un bajo nivel socioeconómico es incluso un factor de riesgo, no ya para una mayor impulsividad y un menor autocontrol, sino para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Bird, Gould, Yager, Staghezza y Canino, 1989). Finalmente, el desagrado expresado por las situaciones propuestas en los ítems 33 (“Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres”) y 60 (“Cuando mis compañeros de clase me hacen bromas”) puede apuntar al hecho de que el denominado “chalequeo” es más frecuente en el nivel socioeconómico bajo (Domínguez y Manzo, 2011; Due *et al.*, 2009; Schuch y Munhoz, 2016).

En cambio, los niños de las instituciones educativas privadas reportaron mayor estrés ante la figura de la maestra, representada en los ítems 12 (“El interrogatorio de la maestra”) y 24 (“Mi maestra la tiene agarrada conmigo”). Estos niños informaron de un estrés más intenso ante el ítem 21 “Que secuestren a alguien de mi familia”, quizá porque, al pertenecer a un nivel socioeconómico superior, ven más probable la ocurrencia de dicho delito y, en general, naturalizan menos la violencia en sus vidas (nótese el malestar que genera el ítem 26 “Que golpeen a mi hermano o algún miembro de mi familia”). Por otro lado, haber reportado como estresante la aceptación de la muerte de una mascota (ítem 50) podría tener que ver, en primer lugar, con que un mejor nivel socioeconómico está asociado a la posesión de mascotas y, en segundo lugar, con generar una mayor vinculación afectiva con el animal, como consecuencia de un esmerado cuidado del mismo. Por último, el estrés que supusieron las situaciones reflejadas en los ítems 53 (“Aceptar que mi amigo no quiera seguirlo siendo”) y 54 (“Cambiar de colegio”) dejan ver la noción de amistad desarrollada por estos niños. Un trabajo, esta vez con jóvenes medellinenses, encontró que las rupturas de amistad entre las adolescentes que pertenecían a un estrato socioeconómico y cultural alto eran vivenciadas como dolorosas, precisamente por los vínculos restringidos y duraderos que establecían (Restrepo y Sandoval, 2008).

Para ir finalizando, se pueden señalar como limitaciones metodológicas de este trabajo el uso exclusivo de una medida de autoreporte como forma de aproximarse al estrés de los niños, así como el haber utilizado una muestra

pequeña y no probabilística, con lo cual la generalización de los resultados es reducida, precisándose de mayor investigación local sobre el comportamiento de la variable.

Justamente, en cuanto a este último aspecto, dado que los estímulos que provocan estrés cambian cuantitativa y cualitativamente con la edad del individuo (Del Barrio, 1997; Hoffman, Levy-Shiff, Sohlberg y Zarizki, 1992; Lucio *et al.*, 2001; Oros y Vogel, 2005; Richaud de Minzi, 1991, 2001), sería interesante realizar un análisis diferenciado por edades y a lo largo del ciclo educativo de los estresores infantiles, algo que esta investigación no llevó a cabo por tratar con niños que, al cursar un mismo grado escolar, se ubicaban dentro de un mismo rango etario.

Por otro lado, a sabiendas de que el estrés es una variable relevante en el desarrollo infantil, con sobrada evidencia de que su presencia es capaz de afectar las esferas biológica, psicológica y social de los niños (Bremner y Vermetten, 2001; Granell, 1990; Trianes, 2003; Trianes y Escobar, 2009; Trianes *et al.*, 2012), este estudio destaca la importancia de avanzar en el conocimiento local acerca del estrés en la infancia, su efecto perturbador en el rendimiento académico y su relación con otras variables relativas a la inadaptación emocional.

Varios de los resultados aquí expuestos son similares a los reportados en investigaciones previas, otros representan hallazgos novedosos que invitan a profundizar en la temática. Valdría la pena continuar la indagación de las situaciones estresantes durante la infancia (y de otras variables asociadas) en el marco de la teoría transaccional, explorar las consecuencias del estrés en el bienestar psicofísico de los niños, o bien diseñar y ejecutar programas de intervención para el manejo del estrés infantil.

Agradecimientos

Se reconoce la colaboración técnico-profesional de la Lcda. Marilyn Castellanos, la Dra. Leticia Guarino, la Mgtr. Bonny Dávila, la Lcda. M^a. Valentina Avariano y el Br. Isaac Depablo. También se agradece la colaboración de los niños, padres, docentes y directores de las instituciones educativas en las que tuvo lugar este trabajo: U.E.N.B. Claudio Feliciano, U.E.N. República del Ecuador, U.E.N. José Agustín Marquiegui, U.E.N.B. Gran Colombia, Colegio San Pedro y U.E. Colegio Teresiano Nuestra Señora de Coromoto.

Referencias

- Aguilar, L. y Castellanos, M. (2015). *Adaptación y validación de una escala de perfeccionismo infantil en niños venezolanos* (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R. y Silva, P. (1987). DSM-III Disorders in Preadolescent Children: Prevalence in a Large Sample from the General Population. *Archives of General Psychiatry*, 44(1), 69-76. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2432848>
- Assis, S., Avanci, J. y Oliveira, R. (2009). Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. *Revista de Saúde Pública*, 43(Supl. 1), 92-100. doi: 10.1590/S0034-89102009000800014
- Baldwin, A., Baldwin, C. y Cole, R. (1990). Stress-Resistant Families and Stress-Resistant Children. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein and S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 257-280). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bengoechea, P. (1992). Un análisis exploratorio de los posibles efectos del divorcio en los hijos. *Psicothema*, 4(2), 491-511. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=847>
- Bermúdez, M., Teva, I. y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220-226. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3618>
- Bird, H., Gould, M., Yager, T., Staghezza, B. y Canino, G. (1989). Risk Factors for Maladjustment in Puerto Rican Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(6), 847-850. doi: 10.1097/00004583-198911000-00006
- Boekaerts, M. (1996). Coping with Stress in Childhood and Adolescence. In M. Zeidner and N. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, and Applications* (pp. 452-484). New York, USA: John Wiley and Sons.
- Bremner, J. y Vermetten, E. (2001). Stress and Development: Behavioral and Biological Consequences. *Development and Psychopathology*, 13(3), 473-489. doi: 10.1017/S0954579401003042
- Briones, A., Vega, V., López, G., Castellanos, M. y Suárez, J. (2014). Prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México y factores familiares asociados. *Información Psicológica*, (108), 19-30. doi: 10.14635/IPSIC.2014.108.2
- Brooks-Gunn, J. (1992). Growing Up Female: Stressful Events and the Transition to Adolescence. In T. Field, P. McCabe and N. Schneiderman (Eds.), *Stress and Coping in Infancy and Childhood* (pp. 119-145). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buis, J. y Thompson, D. (1989). Imaginary Audience and Personal Fable: A Brief Review. *Adolescence*, 24(96), 773-781.
- Cantón, J., Cortés, M. y Justicia, M. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66. Recuperado de: <http://masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf>
- Compass, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Harding, A. y Wadsworth, M. (2001). Coping with Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress and Potential

- in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.87
- Coronel, C., Levin, M. y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?553>
- Crandall, C., Preisler, J. y Aussprung, J. (1992). Measuring Life Event Stress in the Lives of College Students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine*, 15(6), 627-662. doi: 10.1007/BF00844860
- Da Silva, Y. y Perestrelo, M. (2008). *Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes de III etapa de educación básica del municipio Chacao en función del estrato social* (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Dávila, B. (1998). *Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en niños del área metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Simón Bolívar, Miranda, Venezuela.
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 97-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28435105>
- Del Barrio, V. (1997). Estresores infantiles y su afrontamiento. En M. Hombrados (Ed.), *Estrés y salud* (pp. 351-378). Valencia, España: Promolibro.
- Díaz, R. (2004). *Efectos de un plan de intervención sobre los niveles de estrés percibido en escolares de segunda etapa* (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Domínguez, F. y Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del *bullying* en adolescentes. *Uaricha*, 8(17), 19-33.
- DuBois, D., Felner, R., Meares, H. y Krier, M. (1994). Prospective Investigation of the Effects of Socioeconomic Disadvantage, Life Stress, and Social Support on Early Adolescent Adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), 511-522. doi: 10.1037/0021-843X.103.3.511
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Soc, M., Holstein, B.,... Lynch, J. (2009). Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914. doi: 10.2105/AJPH.2008.139303
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034. doi: 10.2307/1127100
- Encina, Y. y Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33(2), 364-385. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/13048>
- Essau, C., Conradt, J. y Petermann, F. (1999). Frequency and Comorbidity of Social Phobia and Social Fears in Adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37(9), 831-843. doi: 10.1016/S0005-7967(98)00179-X
- Feldman, L., Granell, E. y Vivas, E. (1983). Un estudio epidemiológico en niños venezolanos. III. Temor a los animales. *Psicología*, 10(3/4), 3-11.
- _____. (1995). Temor a hablar en público en niños: prevalencia y variables asociadas en escolares venezolanos. *Comportamiento*, 4(1), 47-64. Recuperado de: http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol4_n1_95.pdf

- Fernández, M. (2001). *El estrés humano. Un problema individual con solución*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Fernández-Abascal, E., Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 3-33). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Freiría, M. (1997). *Fuentes de estrés en escolares y adolescentes iniciales en el contexto sociocultural venezolano* (Tesis de especialización). Hospital de Niños José Manuel de los Ríos, Caracas, Venezuela.
- Goodyer, I. (1988). Stress in Childhood and Adolescence. In S. Fisher and J. Reason (Eds.), *Handbook of Life Stress, Cognition and Health* (pp. 23-40). New York, USA: John Wiley and Sons.
- Granell, E. (1990). *Ayudando a mi hijo a enfrentar el estrés... a ser menos vulnerable*. Caracas, Venezuela: Galac.
- Granell, E. y Feldman, L. (1981). Análisis exploratorio del origen, mantenimiento y control de respuestas de temor en estudiantes universitarios: hallazgos preliminares. *Psicología*, 8(4), 267-287.
- Granell, E., Vivas, E., Gelfand, D. y Feldman, L. (1983). *Inventario de temores infantiles: análisis factorial en una muestra de niños venezolanos*. Manuscrito inédito, Universidad Simón Bolívar, Miranda, Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hoffman, M., Levy-Shiff, R., Sohlberg, S. y Zarizki, J. (1992). The Impact of Stress and Coping: Developmental Changes in the Transition to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 451-469. doi: 10.1007/BF01537897
- Hovens, J., Wiersma, J., Giltay, E., Van Oppen, P., Spinhoven, P., Penninx, B. y Zitman, F. (2010). Childhood Life Events and Childhood Trauma in Adult Patients with Depressive, Anxiety and Comorbid Disorders vs. Controls. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122(1), 66-74. doi: 10.1111/j.1600-0447.2009.01491.x
- Jose, P. y 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. Retrieved from: <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/NZJP-Vol333-2004-4-Jose.pdf>
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas*. (6ª. ed.). Ciudad de México, México: Thomson.
- Kearney, C., Drabman, R. y Beasley, J. (1993). The Trials of Childhood: The Development, Reliability, and Validity of the Daily Life Stressors Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 2(4), 371-388. doi: 10.1007/BF01321232
- Kohn, P. y Milrose, J. (1993). The Inventory of High-School Students' Recent Life Experiences: A Decontaminated Measure of Adolescents' Hassles. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 43-55. doi: 10.1007/BF01537903
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Loredo, N., Mejía, D., Jiménez, N. y Matus, R. (2009). Nivel de estrés en niños(as) de primer año de primaria y correlación con alteraciones en su conducta. *Enfermería Universitaria*, 6(4), 7-14. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/29899>

- Lucio, E., León, I., Durán, C., Bravo, E. y Velasco, E. (2001). Los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socioeconómico. *Salud Mental*, 24(5), 17-24. Recuperado de: http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/872
- Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.
- Machado, J. y Guerra, J. (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas. Informe final*. Caracas, Venezuela: Centro Gumilla.
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1391>
- McLaughlin, K., Green, J., Gruber, M., Sampson, N., Zaslavsky, A. y Kessler, R. (2010). Childhood Adversities and Adult Psychopathology in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R) III: Associations with Functional Impairment Related to DSM-IV Disorders. *Psychological Medicine*, 40(5), 847-859. doi: 10.1017/S0033291709991115
- Milgram, N. (1993). Los niños y el estrés. En T. Ollendic y M. Herse (Eds.), *Psicopatología infantil* (pp. 464-483). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Novo, M., Arce, R. y Rodríguez, J. (2003). Separación conyugal: consecuencias y reacciones postdivorcio de los hijos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 197-204. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6972>
- Nunnally, J., Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Orlandini, A. (1996). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Oros, L. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112. Recuperado de: http://www.aidep.org/03_ridep/R16/R166.pdf
- Oros, L. y Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1), 85-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25917106>
- Pinto, M. y Sibrián, M. (2004). *Manifestaciones de estrés infantil en el aula* (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Platone, M. (2002). Condiciones familiares y desarrollo infantil: repercusiones en el ámbito educativo. En I. Recagno-Puente (Ed.), *Educación y familia: proyecciones sociales y educativas* (pp. 63-79). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Recagno-Puente, I., Otálora, C. y Mora, L. (2006). Género y adolescencia en familias populares. *Psicología*, 25(1), 5-28. Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Psicologia_2006_1_Completa.pdf
- Restrepo, A. y Sandoval, M. (2008). *Aproximación a la amistad como experiencia subjetiva femenina, en preadolescentes y adolescentes entre los doce y quince años, del Colegio Marymount de la ciudad de Medellín* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/1148>
- Richaud de Minzi, M. (1991). La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 25(1), 23-33. Recuperado de: <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/issue/view/69>

- _____. (julio de 2001). Eventos estresantes y afrontamiento del estrés en la adolescencia. En A. Mladinic (Presidencia), *Estrés: distintos aspectos de su afrontamiento*. Simposio llevado a cabo en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile.
- Rodríguez, A. y Delgado de Briceño, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, (70), 57-69. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385003>
- Rodríguez, S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27(2), 261-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18018446005>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic Procedures for Social Research (Rev. ed.)*. Newbury Park, CA, USA: Sage Publications.
- Rosenthal, R. y DiMatteo, M. (2001). Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59-82. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.59
- Schuch, A. y Munhoz, T. (2016). Victimización por *bullying* en estudiantes: estudio transversal. *Adolescencia & Salud*, 13(3), 7-15. Recuperado de: http://adolescenciasaude.com/detalhe_artigo.asp?id=601&idioma=Espanhol
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (2000). Causal Links between Stressful Events, Coping Style and Adolescent Symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675-691. doi: 10.1006/jado.2000.0352
- Seijo, D., Novo, M., Carracedo, S. y Fariña, F. (2010). Efectos de la ruptura de los progenitores en la salud física y psicoemocional de los hijos. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, (19), 16-21. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/259753894_Efectos_de_la_ruptura_de_los_progenitores_en_la_salud_fisica_y psicoemocional_de_los_hijos
- Trianes, M. (2003). *Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento* (3ª. ed.). Madrid, España: Narcea.
- Trianes, M. y Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. En F. Etxeberria (Ed.), *Educación y menores en riesgo* (pp. 283-297). Barcelona, España: Sello Editorial.
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3677>
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=2033>
- Trianes, M., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 37-56. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?25>
- Vega, C., Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E., Ortega, J. y López, V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del Inventario de Estrés Infantil (IEI). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(3), 62-72. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/18989>
- Yeaworth, R., McNamee, M. y Pozehl, B. (1992). The Adolescent Life Change Event Scale: Its Development and Use. *Adolescence*, 27(108), 783-802.