



Universidad de Málaga

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DEL ESTRÉS COTIDIANO EN LA

ADOLESCENCIA.

Presentada por D. Juan Francisco Lima Ramos

Dirigida por la Dra. Ángela M. Muñoz Sánchez


y la Dra. Milagros Escobar Espejo

MÁLAGA, 2021



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Juan Francisco Lima Ramos

 <http://orcid.org/0000-0001-8155-7182>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



*En recuerdo cariñoso de mi hermana.
Sigues en nosotros.*

*Estrés, “sal de la vida” o “beso de a muerte”
Comisión Europea (2002)*

*El estrés es una constante en la historia de la humanidad, aunque los
agentes que lo producen cambien constantemente.
Richard Lazarus y Susan Folkman (1986)*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña JUAN FRANCISCO LIMA RAMOS

Estudiante del programa de doctorado DE PSICOLOGÍA de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EVALUACIÓN DEL ESTRÉS COTIDIANO EN LA ADOLESCENCIA.

Realizada bajo la tutorización de FRANCISCO JAVIER FERNÁNDEZ BAENA y dirección de MILAGROS ESCOBAR ESPEJO Y ÁNGELA MARÍA MUÑOZ SÁNCHEZ (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 1 de FEBRERO de 2021

Fdo.: JUAN FRANCISCO LIMA RAMOS



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

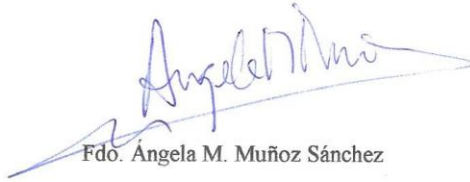


Ángela M. Muñoz Sánchez y Milagros Escobar Espejo, Doctoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga **INFORMAN** que la tesis realizada por D. JUAN FRANCISCO LIMA RAMOS titulada “EVALUACION DE ESTRÉS COTIDIANO EN LA ADOLESCENCIA” realizada bajo nuestra dirección, se encuentra finalizada, reúne todos los requisitos académicos y en función de ello, se **AUTORIZA** su presentación para su defensa y mantenimiento. Además, las publicaciones que avalan la tesis no han sido utilizadas en tesis anteriores.

Málaga, uno de febrero de dos mil veintiuno



Fdo. Milagros Escobar Espejo



Fdo. Ángela M. Muñoz Sánchez

Francisco Javier Fernández Baena, profesor titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, y tutor del Programa de Doctorado en Psicología, **AUTORIZA** la lectura de la tesis doctoral realizada por D. Juan Francisco Lima Ramos, titulada “Evaluación del estrés cotidiano en la adolescencia”.

En Málaga, a 4 de mayo de 2021.


Fdo.: Francisco Javier Fernández Baena



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado de Investigación y Transferencia
Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga
(CEUMA)

Nº: 419

Nº de Registro CEUMA: 78-2017-H

INFORME DEL COMITÉ ÉTICO DE EXPERIMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CEUMA

Reunido el Comité Ético de Experimentación en Málaga, el 31 de enero de 2018 ha evaluado la solicitud del proyecto denominado: "**Evaluación de los estresores cotidianos en población adolescente**", cuyas investigadoras principales son **Dña. Ángela M. Muñoz Sánchez y Milagros Escobar Espejo**

Una vez examinada la documentación presentada y verificados aquellos aspectos relacionados con la ética y la legislación en materia de investigación que se indican:

-Se cumplen los requisitos necesarios de idoneidad del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para el sujeto, teniendo en cuenta los beneficios esperados.

- El procedimiento para obtener el consentimiento informado, incluyendo la hoja de información al sujeto son correctos.

- La idoneidad del procedimiento experimental, especialmente la posibilidad de alcanzar conclusiones válidas de acuerdo con los objetivos establecidos.

- La capacidad del investigador principal y sus colaboradores los medios y las instalaciones previstas son apropiados para llevar a cabo dicho estudio.

- El alcance de las compensaciones y motivaciones previstas no interfiere con el respeto a los postulados éticos.

Acuerda por consenso emitir Informe Ético **FAVORABLE** para dicho proyecto.

Para que así conste D. JUAN TEODOMIRO LÓPEZ NAVARRETE, Vicerrector de Investigación y Transferencia y Presidente del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Málaga lo firma en Málaga a 31 de enero de 2018.

Fdo: Juan Teodomiro López Navarrete.



EFQM

AENOR



Palacio de Gobierno, planta 3ª, Campus El Ejido, 29071, Tel.: 952 13 42 04
E-mail: ceuma@uma.es



AGRADECIMIENTOS

Desde el curso 2015-2016 fecha en la que inicié la matrícula en el Programa de Doctorado compaginando esta actividad con mi labor profesional como Jefe del Departamento de Orientación en el IES Politécnico Jesús Marín de Málaga y con la docencia e investigación como profesor asociado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación han pasado ya algunos años. Parece mentira que el tiempo pueda pasar a la vez tan lento y tan deprisa. En algunas ocasiones el miedo al vacío, el no saber qué hacer, cómo continuar, el pensar en la utilidad de este esfuerzo y el proceso mental implícito han frenado o inducido a abandonar esta tarea. Por suerte, estas dificultades han podido ser superadas y nos encontramos en el momento álgido de este proceso. En este tránsito me he relacionado con muchas personas que me han ayudado en el desarrollo de esta tesis doctoral y a las que deseo dar las gracias desde estas páginas.

En primer lugar, quiero reconocer la labor de Ángela Muñoz y Milagros Escobar, mis directoras de tesis, que han sido un referente fundamental ya que con su ánimo y predisposición permanente han conseguido que llegemos a este momento. No puedo olvidarme de Javier Fernández, tutor de tesis y compañero del Departamento, que al igual que mis directoras siempre me ha ayudado y me ha prestado su colaboración desinteresada.

Por supuesto, también debo dar las gracias a María José Blanca y Rafael Alarcón, miembros del Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de nuestra Facultad por su esencial dedicación en todo lo relativo al análisis metodológico de la parte empírica de este trabajo que ha permitido la publicación de los dos artículos que se presentan.

Por otro lado, no estaríamos aquí sin la ayuda de los centros que han colaborado en la aplicación de las pruebas que han constituido el inicio de esta andadura y en concreto

de amigos y compañeros que desde el primer momento de plantearlo me animaron y pusieron todas las facilidades para su desarrollo. En concreto debo dar las gracias a Francisco Méndez, Juan Antonio Zarco, José Melero, Ana Portillo, Juan Manuel Rodríguez, Ana Cobos, Tomás Boyano y Pedro Ruz.

Finalmente, dedico un profundo agradecimiento a toda mi familia por su colaboración en los momentos en los que he demandado su ayuda a la hora de grabar datos, corregir texto, aclaraciones en las traducciones...En último lugar, y de forma muy especial, quiero recordar a mi hermana que me infundió el afán de luchar por lo que quiero.

ÍNDICE

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD	IV
AUTORIZACIÓN DIRECTORAS	V
AUTORIZACIÓN TUTOR PROGRAMA DOCTORADO	VI
INFORME DEL CÓMITE ÉTICO DE EXPERIMENTACIÓN	VII
AGRADECIMIENTOS	VIII

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

PRESENTACIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO 1.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DEL ESTRÉS	5
--	---

1.1. Estrés como estímulo.....	10
--------------------------------	----

1.2. Estrés como respuesta.....	16
---------------------------------	----

1.3. Estrés como interacción estímulo-respuesta.....	21
--	----

CAPÍTULO 2.- ESTRÉS COTIDIANO	26
--	----

CAPÍTULO 3.- LOS ESTRESORES EN LA ADOLESCENCIA. FACTORES DE PRIMER ORDEN DE ESTRÉS COTIDIANO	31
---	----

3.1.- Contexto familiar.....	37
------------------------------	----

3.2.- Contexto académico.....	39
-------------------------------	----

3.3.- Relaciones con los iguales.....	41
3.4.- Relaciones románticas.....	42
3.5.- Expectativas de futuro.....	44
3.6.- Presiones económicas.....	44
3.7.- Imagen Personal.....	45

CAPÍTULO 4.- EL SEXO COMO VARIABLE MODULADORA DEL ESTRÉS EN LA ADOLESCENCIA.....	47
---	-----------

CAPÍTULO 5.- EVALUACIÓN DEL ESTRÉS.....	52
5.1.- Evaluación del estrés en la adolescencia.....	54
5.2.- Instrumentos de evaluación de estrés cotidiano en la adolescencia.....	56

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
--	-----------

CAPÍTULO 7.- OBJETIVO ESPECÍFICO 1. ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DEL ADOLESCENT STRESS QUESTIONNAIRE (ASQ).....	68
---	-----------

7.1.- Instrumentos.....	72
7.2.- Análisis de Datos.....	75
7.3.- Resultados.....	77

CAPÍTULO 8.- OBJETIVO ESPECÍFICO 2. DESARROLLO DE UNA VERSIÓN ABREVIADA EN ESPAÑOL DEL CUESTIONARIO DE ESTRÉS PARA ADOLESCENTES (ASQ-14).....	84
8.1.- Instrumentos.....	86
8.2.- Análisis de Datos.....	89
8.3.- Resultados.....	90
CAPÍTULO 9.- DISCUSIÓN.....	95
9.1.- Cuestionario de Estrés Adolescente (ASQ-S).....	97
9.2.-Cuestionario abreviado de Estrés Adolescente (ASQ-14).....	105
9.3.- Implicaciones educativas.....	108
CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES.....	116
REFERENCIAS.....	121
ANEXOS	

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación de esta tesis versa sobre el estrés cotidiano en la adolescencia ampliando el conocimiento sobre la naturaleza de los estresores en esta etapa evolutiva. De forma específica, se realiza la adaptación al idioma español del Cuestionario de estrés adolescente (en adelante, ASQ-S), y además se desarrolla una versión abreviada también en nuestro idioma de este cuestionario de estrés adolescente para detectar estresores menores (en adelante, ASQ-14). Esta labor ha permitido la publicación de dos artículos, que se analizan en esta tesis, que aportan nuevas líneas de trabajo en este campo.

Para la realización de este estudio se ha utilizado una muestra normativa de 1.560 adolescentes (765 varones y 804 mujeres) de edades comprendidas entre 12 y 18 años matriculados en Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato de diversos centros de Málaga capital.

La redacción del presente trabajo se organiza en dos bloques diferenciados: fundamentación teórica e investigación empírica. A continuación, se describe brevemente la estructura de cada bloque.

En la *fundamentación teórica*, que consta de cinco capítulos, se intenta recoger el proceso de conceptualización del estrés. En el primer capítulo se analiza la evolución de su definición, su delimitación en el campo de estudio y las líneas de investigación que aborda esta temática: estrés como estímulo, estrés como respuesta y el modelo de estrés como interacción estímulo-respuesta.

En el segundo capítulo se revisa el concepto de estrés cotidiano como problemas de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden incidir en alteraciones del individuo y de forma más determinada en la adolescencia.

En el tercer capítulo se tratan los estresores en la adolescencia revisando estudios que relacionan el estrés adolescente y factores de primer orden de estrés cotidiano, en concreto: familia, escuela, relaciones con los iguales, relaciones románticas, expectativas de futuro, presiones económicas e imagen personal.

En el cuarto capítulo se estudia el sexo como variable moduladora del estrés en la adolescencia, analizando las diferencias relevantes de carácter cuantitativo y cualitativo y la aparición de sintomatología externalizante e internalizante.

En el quinto capítulo se analizan las medidas de evaluación del estrés y de forma específica en la adolescencia, haciendo una revisión de los diversos instrumentos existentes en la literatura, profundizando en el cuestionario ASQ y otras versiones elaboradas en diferentes países.

La *investigación empírica*, que consta de cinco capítulos, desarrolla los objetivos de la investigación, metodología, resultados de los estudios, discusión y conclusiones.

En el capítulo sexto se indican los objetivos específicos planteados en este bloque, que tienen como finalidad realizar la adaptación al español del Cuestionario de estrés adolescente (ASQ-S) y el desarrollo de una versión abreviada de este cuestionario (ASQ-14) y que se relacionan con los artículos publicados.

El capítulo séptimo, base del primer artículo, profundiza en la adaptación al español del ASQ explicando el proceso y método utilizado, los participantes, los instrumentos utilizados, el análisis de datos y los resultados obtenidos.

El capítulo octavo, base del segundo artículo, estudia la versión abreviada del cuestionario (ASQ-14) exponiendo el procedimiento llevado a cabo, los instrumentos manejados, el análisis de datos y los resultados conseguidos.

En el capítulo noveno, se efectúa la discusión, describiendo los análisis estadísticos, los resultados encontrados para cada cuestionario y se analizan las implicaciones educativas en el ámbito práctico.

En el capítulo décimo se abordan las conclusiones reflexionando sobre los resultados, se realizan las consideraciones finales de la tesis y las futuras líneas de investigación a desarrollar.

Finalmente, hay un capítulo dedicado a las referencias bibliográficas estudiadas para la realización del presente estudio y un apartado de anexos en el que se incluyen las dos publicaciones que apoyan esta investigación.

Respecto al uso del lenguaje y en relación a la forma se utiliza el género masculino como genérico a la hora de referirnos a ambos sexos indistintamente, empleándose el femenino sólo en aquellos casos en los que existan diferencias en el comportamiento de los adolescentes.

**CAPÍTULO 1.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS.
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DEL ESTRÉS**

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTRÉS. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DEL ESTRÉS

El concepto “estrés” ha estado lejos de adscribirse a un campo de investigación específico ya que ha presentado desde su evolución un marcado carácter interdisciplinar (Otero-López, 2012) y está ampliamente extendido, aunque no siempre con la claridad necesaria, utilizándose con diversos sentidos y con diferentes acepciones.

En el siglo XIV fue acuñado del latín (*stringere*: tensar o estirar) y utilizado por el idioma inglés (*strain*: tensión) para describir la opresión, la adversidad y la dificultad mucho antes de poseer una definición científica (Moscoso, 1998).

Robert Hooke en 1679 es quien por primera vez introduce el vocablo estrés asociado a la tensión, debido a que lo aplica en el campo de la física. A través de su “ley de elasticidad” proporciona el concepto de “carga”, postulando que cuando una presión es aplicada sobre un material elástico, esta produce un efecto de estiramiento sufriendo un cambio de forma. Hooke define estrés, como la situación en la que una exigencia externa actúa sobre un cuerpo y este se expone a un desgaste. Si la deformación producida por un determinado estrés está dentro de los límites de elasticidad del material, cuando el estrés desaparece el material retorna a su estado original, de lo contrario aparecen daños permanentes.

Posteriormente, en el siglo XVIII lo acogió y amplió la Física para definiciones relativas a la fuerza y elasticidad (Hinkle, 1977). Y se extendió a la Ingeniería y a la Arquitectura para indicar dificultad o adversidad. Se hacía referencia a tres elementos interrelacionados: una fuerza exterior como presión que se ejercía sobre un material que se distorsionaba. Se hablaba de esa deformación como tensión y de estrés como la fuerza interna generada por la acción de la fuerza exterior (Sicardi y Novo, 2010).

Desde el punto de vista evolutivo animal, el estrés psicológico es un invento nuevo (Sapolsky, 2008) y fue incorporado por la Psicología a raíz de los estudios de Selye (1936), quién lo ideó como un conjunto de reacciones fisiológicas no específicas ante estímulos estresores, utilizando el término de “síndrome de estar enfermo” para las personas que presentaban los síntomas. Wolff en la década de 1950 vinculó dolencias como la migraña con estrés psicológico y llamó a esta relación “psicosomática”, reseñando la importancia que supone adaptarse a las demandas que aparecen y la necesidad de interacción con el organismo para volver al equilibrio (Wilken, 2002). Mediante la técnica de “entrevista de estrés”, Wolff concluyó que el cerebro forma pautas fisiológicas de reacción al estrés, y su activación puede ser muy perjudicial en la persona.

Anteriormente, Cannon en 1929, investigando la fisiología de las emociones establece que frente a una potencial amenaza se genera en el organismo una respuesta fisiológica dirigida a canalizar todas sus energías para conseguir su supervivencia. Las reacciones pueden ser la lucha o la huida y normalmente, al finalizar el estímulo amenazante, cesa la respuesta, acuñando el término homeostasis como los fenómenos de autorregulación que intentan restablecer el equilibrio interno (Canon, 1932). El concepto de estrés suele tener una implicación negativa, pero en términos evolutivos puede considerarse como un factor positivo para mejorar nuestras respuestas a fuerzas productoras de estrés o estresores (Lieberman, 2013).

A partir de la concreción de este constructo se han abierto numerosas líneas de investigación para abordar el conocimiento de las condiciones que lo provocan y sus consecuencias en las personas desde distintas perspectivas interrelacionadas: psicológicas, conductuales y físicas.

Podemos decir que el estrés es una respuesta adaptativa de nuestro organismo destinada a movilizar recursos energéticos, a corto o a largo plazo, para dar una respuesta a una demanda del medio (Redolar, 2015).

En 1984 se incluyó en el Diccionario de la Lengua Española el término “estrés” como una castellanización de la grafía “stress” procedente del vocablo acuñado por Seyle. Actualmente se define como “la tensión provocada en situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves” (Real Academia Española, 2020).

Básicamente, el estrés es un estado producido por la falta de adaptación ante una situación que nos sobrepasa (Yanes, 2008). Es decir, la respuesta de una persona ante sucesos que considere amenazantes o difíciles y que afectan a su bienestar, ya que se realizan esfuerzos por superarlo y esto produce respuestas biológicas y psicológicas que pueden generar problemas de salud. Un suceso es considerado estresante cuando es percibido como amenazador y para el cual la persona no cuenta con los recursos necesarios para enfrentarlo con eficacia. En este sentido, la interpretación que haga la persona de determinado suceso desempeña una función primordial en la determinación de lo estresante (Feldman, 2010). En este sentido, el estrés se refiere a la reacción producida en el organismo frente a una situación de emergencia, y no al suceso que lo ha generado siendo un mecanismo de supervivencia que forma parte de la vida de las personas (Campillo, 2012). Este proceso provoca un desgaste en el organismo y, si se prolonga en el tiempo, puede originar un riesgo para la salud (Fernández-Abascal y Fernández Castro, 2002). Por su parte, Looker y Gregson (1998) definen el estrés como “un desajuste entre la demanda percibida y la percepción de la propia capacidad para hacer frente a dicha demanda”.

El término estrés se ha utilizado de forma variada: como agente o estímulo que lo produce, en función de la respuesta producida, dependiendo de los trastornos que provoca y de forma más amplia, aglutinando todos los elementos anteriores, pudiendo en definitiva ser una expresión comodín que se maneja para todo tipo de síntomas (Crespo y Labrador, 2003). Sus efectos dependen de la percepción de cada individuo y su capacidad para hacer frente al estresor, su preparación personal y el uso de estrategias de afrontamiento socialmente aceptadas (Sandín, 2003).

El interés por analizar el estrés y su afrontamiento se desarrolla debido a la preocupación por las diferencias individuales y las técnicas de investigación, así como en la atención prestada a los aspectos ambientales o socioecológicos en el estudio de la conducta (Lazarus y Folkman, 1986).

Cada ser humano afronta los desafíos que se le plantean en su vida cotidiana dependiendo de diversos factores que están determinados por características genéticas, ambientales, físicas y también por aspectos relativos a la experiencia previa o a la ayuda social que posee, entre otros. Estos retos si se producen de forma repetitiva e incontrolable pueden generar una influencia negativa en la salud física y psicológica (Stephoe y Marmot, 2002). Sin embargo, no todas las situaciones vitales son fuente de estrés; en contextos ambiguos o amenazantes es cuando se moviliza el proceso de estrés (Fernández- Abascal y Jiménez, 2002).

El concepto de estrés implica al menos cuatro factores (Trianes, 2002):

- ✓ Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
- ✓ Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.
- ✓ Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.

- ✓ Estos cambios, a su vez, perturban la adaptación de la persona.

La Organización Mundial de la Salud define el estrés como el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción (World Health Organization, 1995). Es un proceso psicológico que se origina ante una exigencia al organismo, frente a la cual este no tiene información para darle una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permitir al organismo dar una respuesta adecuada a la demanda.

Tradicionalmente han existido varias formas en la literatura de definir el estrés psicológico: una que se centra en los estímulos, sucesos o acontecimientos externos que lo provocan (estresores), capaces de alterar el equilibrio del organismo (Holmes y Rahe, 1967). Otra en la respuesta o reacción (reacción mental u orgánica generada por el estresor) (Lazarus, 2000). Finalmente, una correlación acontecimiento-reacción, considerándola como “una relación entre el individuo en la que se tiene en cuenta las características de propio sujeto por un lado y la naturaleza del medio por otro” (Lazarus y Folkman, 1986, p.46).

En base a esto, pueden reseñarse básicamente tres líneas de investigación a la hora de analizar el estrés dependiendo de que este sea analizado como estímulo externo al sujeto, como respuesta ante el agente estresor o de forma interactiva para producir una evaluación de amenaza o pérdida (Caltabiano et al., 2008).

1.1. Estrés como estímulo

La primera perspectiva, puede denominarse circunstancial y consiste en analizar el estrés como estímulo externo al organismo, que provoca en él una reacción de tensión. Un suceso ambiental (estímulo) provoca las reacciones al estrés y la necesidad de

manejarlas (Lazarus, 2000). Los cambios personales, sobre todo las pérdidas y fracasos son estresores psicológicos que se acomodan a esta perspectiva. Basado en la ley de la elasticidad de Hooke (Cox, 1978), este punto de vista considera que las personas tienen cierto grado de resistencia a las presiones del medio por encima del cual el organismo se ve sobrepasado y manifiesta alteraciones y daños psicofisiológicos. Estos sucesos perjudiciales, amenazadores o confusos son los denominados estresores. Pueden enmarcarse en diferentes ámbitos que afectan a la vida tales como en la esfera personal, interpersonal, socioeconómica, física y a situaciones de catástrofes naturales.

El modelo de estrés psicosocial de Dohrenwend y Dohrenwend (1984) apuesta porque el estrés es un proceso que se inicia con acontecimientos vitales estresantes y termina en un cambio psicológico, pudiendo volver al estado inicial. Se producen una serie de pasos consecutivos que van desde determinar el origen ambiental o interno hasta los resultados posibles: crecimiento psicológico, ningún cambio significativo o aparición de reacciones disfuncionales (Robles y Peralta, 2007). Como estresores internos pueden señalarse entre otros: necesidades fisiológicas, dolor, exposición a ruidos, cambios de temperatura, hacinamiento, cansancio y déficit o exceso de estimulación del medio próximo. Como estresores externos pueden resaltarse: separación familiar, cambios en la composición del núcleo familiar, problemas de tipo interpersonal, exposición a violencia, acoso entre iguales, pérdida de bienes materiales, desorganización de los acontecimientos de la vida diaria, etc.

Los estímulos estresores pueden hacer referencia a acontecimientos o crisis vitales, acontecimientos menores y de carácter cotidiano y estímulos permanentes (Fierro, 2002). Los acontecimientos vitales se refieren a situaciones excepcionales, traumáticas, impredecibles e incontrolables que conllevan cambios muy relevantes en la vida de la persona y que exigen determinados reajustes adaptativos por parte de la misma (e.g., la

pérdida de un ser querido) (Johnson, 1986). Los acontecimientos menores y de carácter cotidiano hacen referencia a sucesos, problemas y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo desde la infancia (Trianes et al., 2011). Los estresores permanentes o crónicos se caracterizan por un endurecimiento de aspectos físicos y sociales en el ambiente próximo, que tienen como consecuencia una serie de privaciones y desventajas que propician continuas amenazas y cambios para el sujeto (e.g., padecimiento de una enfermedad crónica) (Compas, 1987a).

Desde este enfoque se pretende identificar las condiciones o acontecimientos externos capaces de generar tensión en las personas. Elliot y Eisdorfer (1982) propusieron una clasificación de estresores basada en la dimensión temporal de su efecto: agudos, secuenciales, intermitentes y crónicos.

Del Barrio (1997) señala que los acontecimientos estresantes que se experimentan con más frecuencia en la infancia están agrupados en tres áreas: familiar, escolar y social. En el área familiar, encontramos como acontecimientos más estresantes: el nacimiento de un hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de abuelos o amigos próximos a la familia, enfermedad grave de los abuelos y cambio de domicilio. En el área escolar: cambio de centro, cambio de ciclo, repetición de curso, cambio de profesor, aumento de trabajo y suspensos. Y en el área social: pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, ingreso en un grupo, comienzo de actividades deportivas o lúdicas, comienzo de relaciones con un chico/a y ruptura de estas (Escobar, 2008).

Lazarus y Cohen (1977) señalan tres tipos de estresores psicosociales en función de la intensidad de los cambios que se producen en la vida de una persona:

- ✓ Cambios mayores o estresores únicos, basados en acontecimientos graves en la vida de las personas. Son situaciones relevantes, excepcionales e impredecibles,

de carácter externo que suponen cambios relevantes en la vida de las personas y que requieren un proceso importante de adaptación y cuya potencia estresante depende de la cantidad de cambio que conllevan (Trianes, 2002). Desde esta perspectiva, para la evaluación del estrés no se considera por la interpretación o valoración subjetiva que hace el sujeto del acontecimiento.

- ✓ Cambios menores o estresores múltiples, que afectan a una o varias personas y que pueden perturbar la proyección vital de ellas, pudiendo estar fuera del control del individuo, como la muerte de un familiar, una enfermedad crónica y/o incapacitante, etc. Las principales fuentes desencadenantes de estrés en este ámbito se relacionan con cambios en: la vida conyugal, la paternidad, las relaciones interpersonales, el trabajo, los aspectos económicos y las lesiones o enfermedades (Fernández- Abascal y Jiménez, 2002). En niños y adolescentes existen otros factores de tipo familiar entre los que pueden reseñarse las siguientes fuentes de estrés: situación familiar anómala, relaciones de hostilidad con los padres, débil o insuficiente control paterno, etc.
- ✓ Estresores cotidianos o microestresores, relativos a las incidencias en la rutina diaria (ajetreos diarios o *daily hassles*). Estos acontecimientos, poco sobresalientes, pero de alta frecuencia pueden tener más relevancia para la salud que los anteriores ya que la variabilidad y el exceso de ellos aumentan la vulnerabilidad, facilitando la aparición de problemas psicológicos (DeLongis et al., 1982; Reich y Zautra, 1983; Stone y Neale, 1984). Pueden diferenciarse entre contrariedades y satisfacciones (Fernández- Abascal y Jiménez, 2002). Las primeras hacen referencia a situaciones que generan malestar y que pueden ser: problemas prácticos, sucesos fortuitos o problemas sociales. Las segundas informan de experiencias y emociones positivas que contrarrestan los efectos de

las primeras. Kanner et al. (1981) clasifican estos eventos en dos grupos denominados *hassles* y *uplifts*. Los primeros incluyen las molestias y situaciones frustrantes en la relación con el medio y los segundos las satisfacciones placenteras. Estas últimas deberían actuar como amortiguadores emocionales del estrés (Morán, 2005).

- ✓ Además, habría que añadir un cuarto tipo denominado estresores biogénicos que alteran directamente el proceso de activación fisiológica, sin la mediación de los procesos psicológicos (Everly, 1989) ya que no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva. Actúan directamente por sus propiedades bioquímicas activando la respuesta de estrés sin el proceso cognitivo y afectivo. Algunos estresores enmarcados en este apartado serían: cambios hormonales en el organismo, ingestión de sustancias dopantes, estrés alérgico y reacción a ciertos factores físicos (Fernández- Abascal y Jiménez, 2002).

Como ejemplos de estresores internos psicosociales, se encuentran los recuerdos, pensamientos y sensaciones y como estresores externos psicosociales, se identifican situaciones tales como suspender un examen o una ruptura afectiva. En cuanto a ejemplos de estresores internos biológicos se pueden destacar el malestar físico y la enfermedad y como estresores externos biológicos se destacan los agentes físicos (Escobar, 2008).

Por su parte, Elliot y Eisdorfer (1982) clasifican los acontecimientos estresantes atendiendo a su permanencia en el tiempo: estresores agudos que se encuentran limitados en el tiempo (por ejemplo, la visita a una consulta médica), secuencias estresantes (por ejemplo, la muerte de un familiar), estresores intermitentes crónicos (por ejemplo, exámenes escolares) y estresores crónicos continuos (por ejemplo, situaciones de abusos en el ámbito familiar).

Campillo (2012) diferencia tres clases diferentes de estrés según el tipo de estímulo que lo desencadena: estrés homeostático (evitar el cambio, mantener la constancia del orden interno), estrés alostático (adaptarse al cambio y establecer un nuevo orden) y estrés pantostático (sobrevivir a una agresión global).

En esta línea y atendiendo a su naturaleza y clasificación, pueden señalarse tres tipos o clases de estrés: eustrés, neustrés y distrés (Le Fevre et al., 2006). Eustrés es el estrés de tipo cognitivo, ilustrado por emociones asociadas con la preocupación empática por los demás, posee un carácter positivo y aparece con carácter motivador para superar situaciones que no suponen amenaza. Neustrés se refiere a estímulos sensoriales de carácter neutro, es decir que no tienen efectos ni positivos ni negativos y no son relevantes para la percepción de la persona afectada. Distrés, es considerado negativo por su incidencia en el organismo y habitualmente es sintetizado simplemente como el vocablo estrés. En este último, pueden establecerse dos categorías de experiencias estresantes: el estrés agudo y el estrés crónico (Kleinke, 1998; Selye, 1983). El estrés agudo aparece de forma imprevista y penetrante para el sujeto, debido a situaciones graves de enfermedad, pérdida, etc. El estrés crónico se presenta de forma menos intensa, pero gradual y puede identificarse con el estrés cotidiano. Gunnar y Barr (1998) señalan que altos niveles de estrés cotidiano en la infancia se encuentran vinculados a alteraciones químicas cerebrales, así como a un declive en la resistencia a enfermedades. Esta categorización es controvertida y, a pesar de su divulgación, no existen suficientes investigaciones empíricas que la sustenten (Lazarus, 2000).

Todos los estresores reseñados cumplen una serie de características que inciden en el desarrollo y en la percepción del estrés: implican daño o pérdida, son amenazas reales o potenciales para el bienestar y son retos ante los cuales hay que responder (Escobar, 2008).

1.2. Estrés como respuesta

La segunda perspectiva que considera el estrés como respuesta, hace referencia a las reacciones que el sujeto experimenta frente a los estímulos estresores o adversos. El estrés se define como la reacción problemática a los estímulos estresantes, que constituye la definición de respuesta al estrés (Lazarus, 2000).

En el siglo XIX el fisiólogo francés Bernard constató que los organismos poseen un mecanismo de autorregulación que mantiene estable su medio interno ante las presiones del exterior (Johnson et al., 1992).

En el siglo XX, el fisiólogo Cannon (1932) concibió el término estrés como una respuesta automática de los organismos, regulada principalmente por el sistema nervioso simpático, cuya acción tendría como objeto la autorregulación interna del organismo, es decir, como un síndrome de lucha-huida y acuñó el término homeostasis para referirse a la tendencia de los seres vivos a mantener un equilibrio fisiológico (Johnson et al., 1992). Fue el primero en reconocer la función de la adrenalina, noradrenalina y el sistema nervioso simpático (Sapolsky, 2008).

Selye (1956) fue el primero en proporcionar un modelo explicativo del estrés, según el cual, el estrés sería una respuesta psicofisiológica inespecífica frente a un estímulo externo que amenaza la homeostasis interna del organismo (Perdrizet, 1997). Incorpora el concepto síndrome general de adaptación (patrón de respuesta), definido como una compleja respuesta fisiológica caracterizada por tres fases: alarma (el organismo se prepara para enfrentarse a la amenaza), resistencia (el organismo trabaja para contrarrestar la amenaza) y agotamiento (se produciría si fracasa la fase de resistencia y el estresor se cronifica) (McEwen, 2005; Meichenbaum, 1977; Moos, 1984; von Borell, 2001). Además, acuña el término estresor como un estímulo físico, psicológico o social capaz de alterar el equilibrio (Peralta, 2019).

Esencialmente, es un estado provocado por la falta de adaptación ante una situación que nos sobrepasa (Yanes, 2008). Desde el punto de vista de Selye, el estrés representa una respuesta generalizada del organismo ante las demandas ambientales o externas (McEwen y Lasley, 2002.)

En la fase de alarma, caracterizada por una preparación de recursos, el sujeto está sobrepasado por la situación dando lugar a una compleja reacción fisiológica desencadenada por el estresor que provoca la activación del sistema nervioso simpático y endocrino. Y como subrayan Gómez y Carrascosa (2000, p. 72), se generan principalmente los siguientes síntomas:

“aumento de la frecuencia cardíaca, incremento de la capacidad y el ritmo respiratorio, elevación del nivel de glucosa en la sangre, incremento de la transpiración, aumento de la capacidad de coagulación de la sangre, dilatación de pupilas, contracción del bazo liberando gran cantidad de hematíes y redistribución de la circulación abandonando la piel (palidez cutánea) y el tubo digestivo (corte de digestión) y acudiendo a cerebro, corazón y músculos”.

En la fase de resistencia, que corresponde al pleno ejercicio de las funciones adaptativas, el organismo se moviliza para hacer frente al estresor, los signos de activación fisiológica de la fase anterior decrecen, se recupera el equilibrio y se vuelve paulatinamente al nivel de funcionalidad, es decir, el organismo intenta volver a la normalidad. Este esfuerzo produce desgaste que puede ser asintomático durante largo tiempo, pero que afecta de forma relevante.

En la fase de agotamiento, si la resistencia se prolonga demasiado puede apurar los recursos del individuo produciendo un daño de carácter irreversible. El agotamiento tiene lugar si el estresor es severo y prolongado en el tiempo. En esta situación, vuelven

a aparecer los síntomas descritos en la fase de alarma y el organismo desarrolla una mayor vulnerabilidad a trastornos y disfunciones orgánicas.

En este modelo el punto esencial se encuentra en la fase de resistencia ya que si la persona se recupera de la activación y se adapta a la situación estresante no tendrá consecuencias negativas para su bienestar.

En la teoría de Selye existen dos formas de esfuerzo y reacción a las demandas de las situaciones: distrés y eustrés. El primero posee un componente destructivo y es perjudicial para la salud (dolor, angustia). El segundo es el tipo cognitivo relacionado con la empatía y por los esfuerzos positivos hacia la comunidad, permitiendo la adaptación del organismo (Lazarus, 2000).

Selye, precisó el concepto de estrés con dos ideas básicas (Sapolsky, 2008):

- ✓ El cuerpo dispone de un conjunto de respuestas similares (síndrome de adaptación general) para un abanico amplio de agentes estresores.
- ✓ En situaciones determinadas, estos agentes estresores pueden provocar enfermedades.

Selye (1956) entendía el estrés como una reacción del organismo inespecífica en cuanto a su causa, pero que se manifestaba de un modo específico. Esta perspectiva incide en la importancia de la actividad de carácter emocional, siendo las respuestas producidas las evidencias propias de la existencia de una tensión originada por un agente estresor que puede generar alteraciones diversas pudiendo provocar trastornos psicológicos o médicos. Además, analiza la respuesta del sujeto ante los agentes estresores, ya sean de carácter somático o psicológico. Ambas se dan juntas y son percibidas como negativas o provocadores de malestar, incitando sensaciones de miedo, ansiedad, etc. (Trianes, 2002).

En la figura siguiente se refleja el modelo de Seyle sobre el síndrome general de adaptación (Herrera, 2018).



Figura 1. Síndrome general de adaptación. Modelo de Seyle.

El modelo de Seyle fue criticado por incidir excesivamente en los orígenes externos del estrés, ya que podría entenderse que la persona es una víctima pasiva de las circunstancias sin tener en cuenta otros factores de tipo cultural, social, etc. (Herrera, 2018). Sin embargo, una aportación básica de la teoría de Seyle fue considerar el estrés como un “proceso” más que un episodio fisiológico.

La respuesta del organismo al estrés se puede traducir en una pluralidad de manifestaciones (Lazarus y Folkman, 1986). Desde una perspectiva cognitiva pueden enumerarse las distorsiones cognitivas y los pensamientos irracionales. Las distorsiones cognitivas son fallos sistemáticos en el procesamiento de información de información. A nivel emocional, las manifestaciones más usuales descritas son tensión, desasosiego, ansiedad, irritabilidad, miedo y depresión. A nivel motor, se hallan como sintomatologías más relevantes los temblores, tics, paralización, tartamudeo y desorganización motora. A nivel fisiológico se observa una diversidad de manifestaciones tales como: alteraciones de la tasa cardíaca, sudoración, etc. Básicamente estas respuestas pueden sintetizarse en dos tipos: fisiológicas y psicológicas. Las primeras están constituidas por un complejo conjunto de respuestas que implican al sistema cardiovascular, respiratorio, gastrointestinal, metabólico e inmune, así como a diversas glándulas que dependen

principalmente de la activación del sistema nervioso autónomo simpático. Las segundas, implican respuestas predominantemente de naturaleza emocional (Trianes, 2002).

El concepto de estrés como respuesta se caracteriza por la circularidad de la definición de sus componentes (Vingerhoets, 1985). Este modelo sólo explica el comportamiento del individuo cuando está sometido a alguna de las fases del síndrome general de adaptación, haciendo necesario esperar que tal respuesta ocurra para identificar al estresor (Hobfoll, 1989). Es decir, este síndrome se genera siempre que la persona perciba la situación como amenazante, debiéndose tener en cuenta además los factores sociales (Mason, 1968).

Posteriormente, se han realizado numerosas investigaciones para conocer la incidencia del estrés y conceptualizar su definición en los aspectos fisiológicos, conductuales y psicológicos, especialmente en el ámbito de las personas adultas, aunque más recientemente se ha incidido en la etapa infantil y adolescente siendo necesaria una profundización en lo relativo a estudios longitudinales y análisis de los mediadores y moderadores entre estresores y psicopatología (Compas, 1987a). En la práctica, se reconoce que implica una amenaza que supone un proceso adaptativo para mantener la homeostasis y asegurar la supervivencia con base en la experiencia, la predisposición biológica y el estado del organismo (Day, 2005; McEwen, 2005). Es pues, un proceso psicológico complejo, que implica actividades tanto emocionales como motivacionales (Fernández- Abascal y Jiménez 2002).

1.3. Estrés como interacción estímulo-respuesta

La tercera perspectiva, denominada interactiva, aglutina a las dos anteriores y define el estrés como una “relación que se establece entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman., 1986, p.43). En su teoría transaccional, conocida como aproximación mediacional cognitiva (Lazarus, 1993) se reseña que el estrés depende de la evaluación cognitiva del sujeto y del objeto estresor y luego, de su influencia en la reacción del sujeto. Es decir, una interacción entre la persona y su medio, por lo tanto, no todo el mundo reacciona de la misma forma ante situaciones similares, sino que depende de la apreciación, la valoración cognitiva que hace la persona de la situación (Trianes, 2002).

A nivel gráfico, las relaciones estresantes entre una persona y su medio pueden analizarse como un balancín, examinando el relativo equilibrio de las fuerzas entre las demandas ambientales y los recursos psicológicos de la persona para manejarlos, si bien hay que tener en cuenta el significado relacional en el que se valora la importancia personal de esta relación (Lazarus, 2000).

La experiencia del estrés tiene un componente subjetivo, lo que justifica las diferencias individuales en la percepción de amenaza. La transacción hace referencia a toda aquella actividad o acción que concierne a dos cosas que recíprocamente se afectan e influyen (Rof, 1984).

Los estresores psicológicos pueden ser percibidos como un reto o una amenaza, siendo la respuesta adaptativa un factor importante para su superación. El estrés es una característica importante en el desarrollo humano, y el período adolescente no es una excepción. El papel de estas experiencias depende de los intentos individuales para afrontarlas. Moreno et al. (1995) señalan que el impacto de los acontecimientos vitales

estresantes es mayor en los niños más jóvenes que en los de mayor edad. La correspondencia entre un agente estresor y el sujeto que la percibe puede considerarse como un reto a superar y que puede, por un lado, agotar los recursos existentes debido a la duración prolongada o a la escasez de ellos o por otro, provocar una alteración emocional o sobreactivación pudiendo encarnar un riesgo de inadaptación o psicopatología.

Precisamente, esta relación implica una variable intermedia, la valoración cognitiva que la persona realiza de la situación. Esta percepción subjetiva explica las diferentes reacciones existentes ante situaciones análogas. Hay una primera evaluación cognitiva, centrada en el problema y en la cual se analiza el mismo en cuanto a las demandas que genera por parte del sujeto. Y un segundo tipo de estimación cognitiva, centrada en si la persona tiene o no los recursos y habilidades necesarias para hacer frente a dicha situación (Trianes, 2002). Por lo tanto, “no cualquier situación adversa o con propiedades afectivamente negativas es por si sola estresante. Solo lo es cuando las circunstancias empiezan a erosionar la capacidad de reacción y los recursos del sujeto” (Fierro, 2002, p.210). La experiencia del estrés es subjetiva.

Lazarus y Folkman (1986) investigaron dos procesos que inciden en el grado en que el estrés afecta a las personas: el proceso de apreciación (*appraisal*) y el proceso de afrontamiento (*coping*).

La apreciación es la valoración cognitiva que da significado e importancia a una situación y la evalúa como peligrosa o favorable para el bienestar del individuo (Fernández-Abascal y Jiménez, 2002). Se pueden identificar tres clases de evaluación cognitiva: primaria, secundaria y reevaluación.

La apreciación primaria implica una valoración que puede apreciarse como irrelevante, benigna o estresante. Si la valora como esta última, puede interpretarla como

de daño o pérdida (la persona ha recibido algún tipo de perjuicio como una lesión o enfermedad incapacitante, algún daño a la estima propia o social o haber perdido algún ser querido), de amenaza (daños que se prevén) o de desafío (tiene en común con la amenaza que moviliza estrategias de afrontamiento, pero se percibe que se tienen las fuerzas para superar la situación). En el desafío se generan emociones placenteras mientras que en la amenaza existe una alta carga de emociones negativas como el miedo o la ansiedad (Labrador, 1996).

La apreciación secundaria enlaza una valoración relativa de la capacidad existente para afrontar la situación con los mecanismos que posee para tal fin. Es un proceso complejo en que la persona valora los recursos personales que posee para hacer frente a la situación estresante. Las evaluaciones secundarias de las estrategias de afrontamiento y las primarias de lo que hay en juego interaccionan entre sí, determinando el grado de estrés y la intensidad y calidad de la respuesta emocional (Robles y Peralta, 2007). Si se considera que puede tener solución y que va a conseguir manejar al agente estresor, se reduce el estrés (Brannon y Feist, 2001).

La reevaluación es el cambio efectuado en la valoración inicial una vez conseguida nueva información del contexto. Puede ser el resultado de aplicación de estrategias de afrontamiento (Morán, 2005).

El proceso de afrontamiento es el mecanismo que utiliza el sujeto mediante esfuerzos cognitivos y conductuales cuando cree que las exigencias son superiores a sus recursos, es decir, son un conjunto de conductas disponibles en el repertorio del sujeto, organizadas en patrones de actividad, que este utiliza para hacer frente a la amenaza, el desafío o los daños padecidos.

El afrontamiento es un elemento esencial que emplea el individuo o el grupo para hacer frente al estrés, explicando la variabilidad interindividual frente a estímulos sociales similares (Molina et al., 2008).

Las formas en la que se afrontan situaciones estresantes y se gestionan las emociones que se provocan ponen de manifiesto la capacidad de resiliencia o capacidad de resistir y plantear vías de defensa o, por el contrario, la vulnerabilidad (Alegret et al., 2010).

El afrontamiento es una respuesta adaptativa al estrés, que pretende reducir los sentimientos y las emociones desagradables. Las estrategias de afrontamiento son acciones o esfuerzos cognitivos o conductuales puestos en marcha ante un episodio estresante y van modificándose con la edad.

Por otra parte, los rasgos de afrontamiento se refieren a las predisposiciones personales del individuo que le llevan a emplear un mismo tipo de estrategias en situaciones diferentes (Lazarus y Folkman, 1986). Los niños tienen un repertorio de afrontamiento limitado debido a su menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social, y por su falta de experiencia (Trianes, 2002).

Actualmente el estudio del afrontamiento se centra en cómo los procesos emocionales, conductuales, motivacionales, atencionales, cognitivos y sociales que están implicados, trabajan juntos para contender con el estrés (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2016).

Una vez detalladas las tres líneas de investigación a la hora de analizar el estrés dependiendo de que este sea analizado como estímulo externo al sujeto, como respuesta o como interacción entre ambas, se analizan los estresores cotidianos que afectan a la adolescencia y su incidencia en las distintas áreas de su desarrollo: estudios, familia, iguales... se proponen además instrumentos de evaluación del estrés en adolescentes que

permitan un conocimiento de los factores intervinientes y su abordaje desde una perspectiva educativa y psicológica.

En el presente trabajo se atiende el estrés como respuesta, analizando las reacciones que los adolescentes advierten frente a los agentes estresores cotidianos y la repercusión problemática ante estos estímulos estresantes (Lazarus, 2000).

CAPÍTULO 2.- ESTRÉS COTIDIANO

2. ESTRÉS COTIDIANO

El estrés cotidiano puede definirse como las demandas frustrantes e irritantes que acarrear la interacción diaria con el medio ambiente (Kanner et al., 1981). Nuestras vidas desarrollan experiencias estresantes que no siendo cambios vitales importantes sino molestias cotidianas pueden afectar a determinadas áreas de vulnerabilidad (Gruen et al., 1988) aunque se carece de una comprensión clara de la frecuencia con la que un individuo experimenta e informa de estrés (Zawadzki et al., 2019).

Han sido definidos con diversa terminología. McLean (1976) los llama “microestresores”. De Longis et al. (1982) los delimita como “tensiones continuas de la vida diaria”. Lazarus (1984) los denomina “ajetresos diarios” detallándolos como pequeños fastidios que acontecen día a día y que pueden desbordar a la persona que los sufre, es decir, situaciones diarias y de alta frecuencia que crispan al sujeto. También pueden entenderse como experiencias y condiciones de la vida diaria que se evalúan como importantes y amenazantes para el bienestar del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Se trata de sucesos de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (García-Linares et al., 2014) que pueden verse amortiguados por experiencias diarias positivas, afectando al bienestar personal (Gruen, et al., 1988; Nezlek et al., 2017; Seiffge-Krenke, 2007) y donde el mayor estrés diario está asociado con un menor afecto positivo y un mayor afecto negativo (Richardson, 2017). Además, pueden interferir con las conductas de salud, como el ejercicio y el sueño (Smyth et al., 2018). Estos acontecimientos se denominan estímulos estresantes o estresores (Trianes et al., 2011).

Holmes y Rahe (1967) basándose en el modelo de estrés de Selye realizaron una clasificación de los posibles estresores ambientales de acuerdo con la dimensión de la respuesta originada en el organismo. Las relaciones establecidas fueron criticadas desde un punto de vista teórico y metodológico ya que los mismos eventos no producían los

mismos efectos debido a la modulación de otros factores fisiológicos y psicosociales (Gracia et al., 2002). Por su parte, Crespo y Labrador (2003) señalan como principales fuentes de estresores en ambiente natural las siguientes: sucesos vitales intensos y extraordinarios, sucesos diarios estresantes de menor intensidad y situaciones de tensión crónica mantenida.

El estrés cotidiano acontece de las demandas frustrantes y los conflictos que surgen de forma continua en las relaciones diarias, y puede impactar de forma más negativa que el estrés debido a acontecimientos vitales estresantes crónicos (DeLongis, et al., 1982; Seiffge-Krenke, 2000). Actualmente la evaluación del estrés cotidiano ha adquirido relevancia (Jose y Ratcliffe, 2004; Seiffge-Krenke, 2000) al constatarse que el estrés diario puede incidir más negativamente que el estrés debido a acontecimientos vitales o eventos estresantes crónicos. El efecto positivo o negativo de este estrés en la cognición depende de una interacción entre la situación y el individuo haciendo que un estresor pueda ser percibido como una amenaza o desafío (Tsai et al., 2019).

Los estresores cotidianos conforman una continuación de retos de la vida diaria, como las preocupaciones por el trabajo, el cuidado de otras personas, los desplazamientos al trabajo y, en general, todos aquellos sucesos inesperados que perturban el día a día (Almeida, 2005). El estrés cotidiano está significativamente asociado con estados de ánimo negativos y una mala salud física (Almeida et al., 2002; Charles et al., 2013).

Los estresores cotidianos breves pueden provocar cambios cardiovasculares, hormonales e inmunes, y la magnitud y duración de estas respuestas pueden variar considerablemente. Las respuestas agudas a los estresores diarios pueden diferir ampliamente entre los individuos que experimentan el mismo estresor, y estas respuestas fisiológicas pueden no alinearse con las evaluaciones del estrés (Kiecolt-Glaser et al.,

2020). Además, los estresores diarios influyen en el malestar que puede ser moderado por estresores crónicos (Serido et al., 2004).

Los estresores cotidianos contienen cuatro dimensiones: las condiciones del ambiente, las circunstancias crónicas de carácter ambiental, las preocupaciones permanentes y las reacciones al malestar de carácter emocional (Lazarus y Folkman, 1986). Estas dimensiones están conectadas ya que los acontecimientos vitales y las contrariedades diarias se encuentran relacionadas entre ellas.

Por otra parte, ante el estrés social cotidiano las respuestas al estrés emocional y fisiológico se asocian con diferencias individuales en la inhibición social (Duijndam et al., 2020). Además, mayores aumentos en los efectos negativos en respuesta al estrés en la vida cotidiana pueden tener consecuencias a largo plazo para la longevidad, particularmente en individuos con enfermedad crónica (Chiang et al., 2018; No, 2019).

En general, la evidencia indica que los estresores cotidianos están relacionados con síntomas de ansiedad (Chan et al., 2015), con síntomas depresivos (Chang y Sanna, 2003; Shahar et al., 2003), con sintomatología (Pinquart, 2009), con síntomas de depresión y ansiedad (Johnson y Swendsen, 2015; Wright et al., 2010). También se ha encontrado relación entre estresores cotidianos y el bienestar psicológico (Lai, 2009), rendimiento cognitivo (Maldonado et al., 2008), toma de riesgo y autoestima (Vermeersch et al., 2013) y consumo de tabaco (Guthrie et al., 2001)

En la adolescencia, los estresores diarios o las molestias cotidianas varían a medida que los adolescentes vivencian diferentes experiencias (Dewald et al., 2014; Verma et al., 2017) y se han asociado con trastornos del estado de ánimo (Sim, 2000). La experiencia continua de estresores cotidianos afecta a la salud y bienestar de la persona, tanto desde una visión física como psicológica (Gruen et al., 1988).

La investigación señala el impacto negativo que desarrolla el estrés cotidiano en el bienestar físico y emocional de los adolescentes (Byrne et al., 2007; García- Linares et al. 2014; Pettit et al., 2010;). La literatura al respecto indica que los estresores cotidianos incrementan los problemas internalizantes y externalizantes y los problemas de ajuste en la adolescencia, con evidencia en estudios longitudinales (Carter et al., 2006; Piquart, 2009), en diseños transversales (Brydley y Jordan, 2012; Sim, 2000) y también con registros diarios (Li et al., 2007). Sin embargo, Giallo y Gavidia-Payne (2006) en su estudio en el que analizaron la adaptación en adolescentes que tenían un hermano con discapacidad no encontraron relación significativa entre estresores cotidianos y problemas o alteraciones emocionales.

El estrés en la adolescencia se ha convertido en un tema de interés en los últimos años ya que la exposición a largo plazo al estrés puede desempeñar un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de trastornos mentales (Binder et al., 2020) aunque los métodos de evaluación han tenido un papel secundario (Eckenrode y Boleger, 1995).

**CAPÍTULO 3.- LOS ESTRESORES EN LA ADOLESCENCIA.
FACTORES DE PRIMER ORDEN DE ESTRÉS COTIDIANO**

3. LOS ESTRESORES EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por una transición con diversas manifestaciones (Brockman, 2003; Colten, 2017; Cook y Fustenberg, 2002) y especialmente la progresión de la madurez psicológica y cognitiva hacia el funcionamiento adulto (Eccles et al., 2003) y psicosocial (Muzi, 2000), presentándose numerosos factores estresantes asociados con los cambios hormonales, cognitivos, emocionales, sociales y conductuales (Byrne et al., 2007). Los adolescentes se encuentran con diversos factores estresantes potenciales en su proceso hacia la madurez (Compas y Reeslund, 2009), pudiendo ser una etapa de desarrollo en la que la exposición a adversidades posiblemente aumenta la vulnerabilidad al riesgo biológico en la edad adulta, independientemente de las circunstancias posteriores de la vida (Berg et al., 2017a), especialmente los adolescentes más jóvenes, que tienen menos habilidades de afrontamiento en comparación con adolescentes mayores (Seiffge-Krenke, 2013; Zimmer-Gembeck y Skinner, 2011). Esta vulnerabilidad se entiende como condiciones personales o del contexto que potencian las consecuencias negativas del riesgo (Luthar, 2006) o como el conjunto de recursos físicos, psicológicos y sociales de los que se dispone para hacer frente a las demandas adaptativas del medio (Lazarus y Folkman, 1986).

La adolescencia es una etapa de progreso en la que se interacciona con un contexto complejo (Lerner et al., 2017) en base a un desarrollo abierto a través de la experiencia y el aprendizaje. Una de las tareas básicas de esta etapa es la búsqueda y consolidación de la identidad (Barcelata, 2018) lo que propicia la presencia de conductas de riesgo como la búsqueda de la independencia y autonomía que pueden vulnerar el desarrollo armónico del adolescente (Coleman y Hendry, 2003).

En esta etapa, los estresores se encuentran relacionados con tres aspectos: mayores niveles de conflictos con los padres, alteraciones del estado de ánimo y mayor implicación en conductas de riesgo. Además, cada uno de estos aspectos tiene diferentes momentos críticos y son una fuente de estrés en el medio familiar: el conflicto con los padres en la primera adolescencia, las alteraciones del estado de ánimo en la adolescencia media y las conductas de riesgo en la adolescencia tardía (Estévez y Musitu, 2016).

La experiencia del estrés a cualquier edad es fuertemente desagradable; lo que es significativo es la capacidad de que afecte negativamente el estado de salud a través del impacto directo o de la mediación de comportamiento de riesgo para ella (Rice, 1998). Además, se ha asociado sistemáticamente con un rango de estilos de vida y comportamientos de salud, siendo un problema de importancia para el entendimiento del desarrollo en la adolescencia. La evidencia señala que la adolescencia representa un período de desarrollo positivo de crecimiento a través de la experiencia y del aprendizaje. Es una etapa de maduración biológica en la que interacciona un sistema personal complejo con otro sistema contextual también complicado (Lerner et al., 2017).

Los niveles de estrés parecen aumentar desde la preadolescencia hasta la adolescencia (Rudolph, 2002) y, combinados con un afrontamiento inadecuado, pueden inducir los efectos conocidos del estrés (Chrousos, 2009; McLaughlin y Hatzenbuehler, 2009; Seiffge-Krenke et al., 2009;). Además, los niveles iniciales de síntomas depresivos y la mayoría de las vulnerabilidades cognitivas predicen una mayor generación de estrés, existiendo algunas diferencias en función del sexo (Calvete et al., 2013).

Suldo et al. (2008) señalan que los estresores experimentados en la adolescencia pueden dividirse en términos generales en tres categorías. Estas categorías son eventos normativos, eventos no normativos y problemas cotidianos. Los acontecimientos normativos se refieren a situaciones que experimentan la mayoría de los adolescentes

dentro de una escala de tiempo relativamente predecible (Suldo et al., 2008). Los eventos no normativos afectan a un grupo limitado de jóvenes y pueden suceder en el transcurso de su desarrollo (Grant et al., 2003). Por último, los problemas cotidianos son característicos de la interacción diaria entre la persona y su ambiente y pueden afectar de forma negativa al bienestar personal (Carter et al., 2006). Si bien se dice que los niveles de estrés aumentan desde la preadolescencia hasta la adolescencia (Rudolph, 2002), la investigación sugiere que no es la experiencia del estrés por sí misma lo que es perjudicial, sino que también es la falta de capacidad individual para hacer frente a dicha situación lo que produce un impacto negativo en la salud y el bienestar (Murberg y Bru, 2005; Oppedal y Røysamb, 2004).

Aunque la exposición a factores estresantes se considera una parte normal del desarrollo durante la adolescencia (Moksnes et al., 2016b), hay evidencia de que la experiencia de factores estresantes múltiples y acumulativos está relacionada con la ocurrencia de problemas emocionales en adolescentes (Byrne et al. 2007; Moksnes et al., 2014; Wright et al., 2010;). En este sentido, se ha encontrado que los factores estresantes están relacionados con manifestaciones fisiológicas (por ejemplo, sudores fríos, pérdida de la voz, latidos fuertes o acelerados, calambres estomacales), ciertos comportamientos y dificultades emocionales (por ejemplo, sentirse asustado o preocupado, sin saber a dónde ir) (Escobar et al., 2011; Fimian et al., 1989; Hjern et al., 2008; Lima et al., 2017).

Más específicamente, se han reportado asociaciones positivas entre estresores adolescentes y ansiedad (Anyan et al., 2018; Beiter et al., 2015; Moksnes et al., 2010a; Moksnes et al., 2014) y depresión (Charbonneau et al., 2009; Liu y Alloy, 2010; Moksnes et al., 2016a; Moksnes et al., 2016b; Murray et al., 2011). También se ha observado una asociación positiva entre los factores estresantes y los síntomas de externalización, como la agresión o el comportamiento de ruptura de reglas (Suldo et al., 2009) y

comportamientos de riesgo para la salud, como el consumo de alcohol, tabaco, abuso de otras sustancias y conservar malos hábitos alimenticios (García, 2010; Jaaskelainen et al., 2014; Rew et al., 2014) y conductas suicidas (Hewitt et al., 2014; Mathew y Nanoo, 2013).

Por otra parte, los factores estresantes relacionados con el ambiente, pero no relacionados con la persona, actúan en parte en la asociación entre la posición socioeconómica y los problemas mentales de los adolescentes. El alcance de la mediación es mayor para la internalización que para la externalización de los problemas (Amone-P'Olak et al., 2009).

Otros estudios han encontrado que los adolescentes que reportan experimentar más factores de estrés también informan niveles más bajos de satisfacción con la vida (Bendayan et al., 2013; Lima et al., 2017; Moksnes y Haugan, 2015; Moksnes et al., 2016b). En contraposición, el bienestar positivo puede funcionar como un factor protector en el proceso de estrés, influyendo en la respuesta o recuperación del estrés aumentado asociado con la pubertad temprana (Hoyt, 2014).

Aunque no es posible, sobre la base de estos hallazgos, inferir la causalidad unidireccional, la consistencia de los resultados en muchos estudios apunta a un efecto nocivo de los estresores adolescentes tanto en la salud como en el bienestar de los adolescentes, pudiendo los estresores cotidianos predecir el incremento de síntomas psicológicos posteriores (Pinquart, 2009).

La forma de abordar el estrés reviste especial relevancia en este período, debido a los numerosos cambios fisiológicos, cognitivos y sociales que suceden en la adolescencia, además de variables como los retos académicos, la aparición de nuevos desafíos sociales y toma de decisiones en los estudios (Ortuño et al., 2015), que se relaciona de forma directa con problemas de adaptación (Lee et al., 2013b). También el contexto cultural

afecta a las percepciones de estrés en los adolescentes y al estilo de afrontamiento (Persike y Seiffge-Krenke, 2016). La experiencia de estrés en esta etapa del desarrollo constituye un problema importante para la salud (Byrne et al., 2007) , también niveles más altos de estrés experimentados en la vida cotidiana se relacionan con más síntomas depresivos en la adolescencia (Moksnes et al., 2016a)

Los adolescentes con frecuencia están expuestos a estresores acumulativos y simultáneos de diversas áreas, como la familia, el entorno educativo, la tensión entre las obligaciones educativas y la necesidad de tiempo libre, relaciones románticas, interacciones con el grupo de pares y preocupaciones relacionadas con la apariencia física y la propia identidad (Anderson et al., 2015; Persike y Seiffge-Krenke, 2016; Sun et al., 2011, Wright et al., 2010). A medida que crecen, también experimentan estresores vinculados a las preocupaciones sobre el futuro, sobre cuestiones financieras y los retos asociados con la transición de la dependencia de los adolescentes a la autonomía del adulto (Ciairano et al., 2009; Escobar et al., 2011; Seiffge-Krenke et al., 2010). La edad va moderando los factores que lo provocan y permite la disminución de episodios de estrés (Hernández et al., 2009).

Cualquier situación percibida como amenaza o agente estresor adquiere una gran importancia como elemento generador de estrés. A continuación, se analizan los estresores o factores de primer orden de estrés cotidiano que provienen de las dimensiones: contexto familiar, contexto académico (conflictos escolares y ocio, desempeño escolar y asistencia escolar), relaciones con los iguales, relaciones románticas, expectativas de futuro, presiones económicas e imagen personal (Lima et al., 2017). La investigación ha demostrado que los diversos ámbitos de estrés que se describen no son entidades independientes, sino que existen influencias recíprocas entre ellos. Por ejemplo, se ha constatado que sufrir estresores familiares, tales como

discusiones con los padres y otros miembros de la unidad familiar, o exceso de demandas por parte de los padres, se vincula a estresores académicos (Flook y Fuligni, 2008).

3.1. Contexto familiar

Respecto al ámbito familiar puede reseñarse que este influye significativamente en la satisfacción vital de los adolescentes, considerando que junto a las amistades y la salud son aspectos fundamentales (Martínez, 2013) y fuente de apoyo y afecto. El papel de la familia es un elemento muy importante de protección ante los agentes estresores de los adolescentes (Raffaelli et al., 2013). El estrés familiar está inversamente relacionado con la satisfacción de la vida de los jóvenes (Chappel et al., 2014). Durante la adolescencia, la búsqueda de la autonomía y la identidad característica de esta etapa, contribuye a que las relaciones en el interior de la familia cambien sobre todo entre padres e hijos (Barcelata, 2018).

Si bien estas relaciones difieren cualitativamente entre los estudiantes de sexo masculino y femenino (Kaur y Kaur, 2016). El apoyo social de los padres es un factor beneficioso y ayuda a superar eventos potencialmente estresantes (Vaughan et al., 2010). Además, los estilos democráticos de los padres se relacionan con menores niveles de estrés en sus hijos ya que la consistencia en la comunicación reduce el estrés frente a situaciones de inconsistencia (García-Linares et al., 2014). Por otro lado, el apoyo familiar media la relación entre el estrés y síntomas depresivos en la adolescencia (Anderson et al., 2015; van Harmelen et al., 2016) y la indecisión de los adolescentes se predice por la comunicación familiar medida por la ansiedad y la autoestima (Lo Cascio et al., 2013).

Atendiendo a ello, mejorar las relaciones en este entorno puede beneficiar la salud mental de los jóvenes. También la cultura y la sociedad en la que se desarrolla el adolescente afecta directamente a la percepción del estrés y a los estilos de afrontamiento (Seiffge-Krenke et al., 2013). Estos resultados tienen implicaciones para el desarrollo de métodos efectivos centrados en la familia para prevenir el desarrollo de síntomas depresivos en adolescentes (Anderson et al., 2015).

La investigación desarrollada en este contexto indica estresores como desacuerdos con los padres, falta de confianza, percepción de escaso control sobre la vida, cumplimiento de las normas en el hogar y falta de contacto con los progenitores (Byrne et al., 2007; Persike y Seiffge-Krenke, 2016; Wright et al., 2010). El conocimiento parental, influenciado por la situación económica de la familia desempeña un papel relevante en el desarrollo del autocontrol y el ajuste conductual de los adolescentes (White et al., 2015). Steeger et al. (2017) muestran que, para los adolescentes con mayor reactividad al cortisol, los niveles más altos de eventos familiares estresantes se asociaron con mayores conductas problemáticas, mientras que los niveles más bajos de eventos familiares estresantes se relacionaron con menos comportamientos problemáticos (Farley y Kim-Spoon, 2017). También, en un estudio con jóvenes afroamericanos, se constató que la exposición a factores estresantes en los procesos de crianza puede mediar en el contexto comunitario y afectar a las relaciones románticas (Kogan et al., 2013).

Además, la exposición a la violencia durante este período está asociada con niveles más alto de estrés percibido (Schmidt et al., 2018) y puede afectar negativamente a la orientación futura de un individuo, corriendo el riesgo de tener problemas de regulación fisiológica y ser fuente de sensibilidad al conflicto (Margolin et al., 2016).

3.2. Contexto académico

En relación al contexto académico puede indicarse que es una importante fuente de estrés en los adolescentes (de Anda et al., 2000; Kouzma y Kennedy, 2004; Sun et al., 2011). El estrés académico es un término utilizado para describir la prevalencia y las implicaciones del estrés relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y el impacto negativo que presenta en su desarrollo (Ali et al., 2015). Se contemplan estresores tales como dificultades en la realización de las tareas académicas, dificultades de comprensión, realización de exámenes, altas expectativas académicas, sobrecarga de tareas escolares, bajas calificaciones, mantenimiento del ritmo o nivel de la clase, competitividad con los iguales, bajo interés académico, participar en grupos de trabajo en los que no se encuentran los amigos y asistencia obligatoria a clase (Barraza, 2014; Hjern et al., 2008; Sun et al., 2011). Existe una compleja interacción entre la experiencia de los adolescentes y la presión derivada del rendimiento escolar, relacionándose de forma significativa y positiva con síntomas depresivos (Maritta et al., 2017) y de manera significativa e inversa con la satisfacción con la vida (Moksnes et al., 2016b). Además, pueden reseñarse evidencias de especificidad en las asociaciones entre dimensiones de estresores adolescentes y síntomas depresivos independientes (Anyan et al., 2018). Govaerts y Grégoire (2004) indican que el 80% de los adolescentes informan de desarrollar situaciones de estrés durante el curso académico. Por otro lado, el estrés académico de los estudiantes está relacionado negativamente con su autoeficacia académica (Ye et al., 2018) y los estudiantes con alto estrés cotidiano tienden a presentar menor satisfacción vital y más problemas socioemocionales (Alarcón et al., 2015)

Los estresores provocados por la relación con el profesorado, asistencia a la escuela y rendimiento escolar se asocian negativamente con la satisfacción con la vida (Moksnes et al., 2018), pudiendo las relaciones profesor-alumno reducir el impacto de los

estresores provocados en el ámbito educativo, específicamente en el ámbito de la victimización entre pares (Sulkowski y Simmons, 2018). En este ámbito surgen estresores relativos a las dificultades en la interacción con el profesorado como desacuerdos/discusiones, altas exigencias, falta de apoyo o ayuda académica, críticas por la apariencia física, cumplimiento de las normas del profesorado y del instituto, falta de comprensión y escucha por parte de los docentes, etc. (Barraza, 2014). La investigación señala también que el estrés de la interacción con el profesor que ocurre a nivel del aula se relaciona con el estrés en el nivel de los estudiantes, existiendo una relación positiva entre ellos (Alarcón et al., 2015).

En estudiantes con dificultades de aprendizaje, el efecto del fracaso escolar facilita el desarrollo de estilos atribucionales inadecuados, asociando esta situación a factores internos que contribuye a crear nulas esperanzas ante el éxito escolar (Miranda et al., 2005) y se observa mayor incidencia de problemas externalizados, tales como conductas hiperactivas y problemáticas (Bennet et al., 2003).

Los adolescentes con discapacidad auditiva percibieron mayor estrés relacionado con el futuro, los compañeros y la escuela, en ese orden. Mucho menos estrés se experimentó con respecto a los padres, el ocio y las relaciones románticas (Zaidman-Zait y Dotan, 2017). Es importante destacar que las habilidades pragmáticas más bajas y el mayor nivel de estilo de afrontamiento de abstinencia en este estudio se asociaron con un mayor estrés percibido.

Por otro lado, las altas expectativas académicas por parte de las familias pueden implicar aumento de los niveles de estrés y reducción del bienestar personal en los adolescentes influyendo en su ajuste psicológico y en el desempeño escolar (Ciciolla et al., 2017) de forma específica, las fuentes más altas de estrés se refieren a los exámenes y a las notas obtenidas (Kouzma y Kennedy, 2002). La asociación entre el estrés de los

padres y su participación en el ámbito escolar son mediadas por niveles bajos en la interacción entre padres y adolescentes y pueden incidir en el rendimiento en los estudios (Camacho-Thompson et al., 2016).

Conforme los adolescentes crecen, las responsabilidades académicas van incrementándose paralelamente, implicando la aparición de estresores relacionados con dificultades de conciliación entre la vida académica y el ocio. En este ámbito se localizan estresores como tener poco tiempo para divertirse, exceso de actividades extraescolares, tener demasiados deberes, tener poco tiempo para otras actividades fuera del horario escolar, etc. (Byrne et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995).

Además, el tránsito de un nivel educativo a otro es un factor añadido de estrés y puede predecir disminución de las calificaciones y ansiedad en la nueva etapa (Goldstein et al., 2015). Además, la situación socioeconómica de las familias puede predecir problemas generadores de estrés en el aprendizaje (Luo et al., 2016).

3.3. Relaciones con los iguales

Otro de los ámbitos de estrés más relevante en la adolescencia son las relaciones interpersonales entre iguales. En ellas, la aceptación por parte de compañeros y amigos es una preocupación básica durante la adolescencia (Li y Wright, 2014; Young, 2014). En esta etapa estas relaciones adquieren un gran valor ya que proporcionan sentimiento de integración y de pertenencia a un grupo sobre el que desarrollar y reafirmar la propia identidad (Martínez, 2013; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Lograr una apariencia de popularidad y aprobación es una prioridad en la adolescencia temprana y media (La Fontana y Cillessen, 2010). Algunos adolescentes intentan conseguir este objetivo a través de actividades y relaciones convencionales, pero otros desarrollan

comportamientos similares a los de adultos participando en situaciones de riesgo (Simons et al., 2018).

En cuanto al papel de los estresores interpersonales, la importancia de compañeros, amigos y relaciones románticas aumenta durante la adolescencia. Unas relaciones escasas e inadecuadas se asocian con sentimientos de soledad e insatisfacción personal (Lau, 2002). Sin embargo, la forma y la función de las relaciones pueden variar entre géneros y edades (Moknes et al, 2016a) mediando las amistades en la relación entre estrés y los síntomas depresivos (van Harmelen et al., 2016). Cuando aparecen dificultades en las relaciones interpersonales, estas se convierten en estresores con importantes consecuencias emocionales en los adolescentes. Entre los estresores interpersonales más destacados en la adolescencia se incluyen dificultades como falta de aceptación de los iguales, presiones de los iguales, juicios o críticas de los iguales, esfuerzos constantes para lograr la aceptación del grupo, desacuerdos o peleas con los iguales, situaciones de ridiculización o burla por no encajar con el grupo, faltas de respeto, etc. (Hjern et al., 2008; Persike y Seiffge- Krenke, 2016; Wright et al., 2010).

3.4. Relaciones románticas

Acerca del ámbito de las relaciones sentimentales, la adolescencia se caracteriza por ser la etapa evolutiva en la que despierta el interés romántico por otra persona.

Las relaciones románticas en la adolescencia se establecen para satisfacer las necesidades de afiliación, sexuales de apego y cuidados (Tani y Fonzi, 2005). Tienen también un valor esencial ya que conceden un apoyo emocional y potencian el afianzamiento de la propia autonomía. Las parejas en las relaciones románticas difieren en la medida en que se orienten hacia resultados positivos (por ejemplo, intimidad) o lejos

de resultados negativos (por ejemplo, conflicto) (Kuster et al., 2017). No obstante, en algunas situaciones las relaciones románticas en la adolescencia son fuente de estresores, contribuyendo al desarrollo de problemas emocionales (Anderson et al., 2015; Kim et al., 2015). En esta perspectiva, investigaciones realizadas indican como estresores principales sufrir el rechazo de la persona con la que quieres salir, falta de tiempo para estar con la pareja, esfuerzos por llevarte bien con la pareja, percepción de poca libertad, ruptura de la relación, desengaños amorosos, falta de tiempo para compartir con amistades, conciliación amistades/pareja, presiones de la pareja por mantener relaciones sexuales, conflictos frecuentes relacionados con los celos, el control, etc. (Anderson et al., 2015; Kim et al., 2015; Seiffge-Krenke et al., 2010).

Las relaciones sexuales pueden ser un factor de riesgo en el caso de varones de mayor edad ya que pueden presentar a las adolescentes contextos que no coinciden con su madurez social y emocional (Javdani et al., 2019) y ser fuente potencial de estrés y de problemas. La relación entre el estrés romántico y los síntomas depresivos es particularmente importante en la adolescencia, pudiendo el apoyo materno amortiguar la relación entre el estrés y los síntomas depresivos (Anderson et al., 2015). Por otra parte, los factores estresantes cotidianos aumentan la probabilidad de violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes en riesgo y parecen ser acumulativos (Rosenfield et al., 2013).

3.5. Expectativas de futuro

En lo relativo a las expectativas de futuro, la adolescencia se caracteriza por ser el comienzo de la planificación de la vida adulta que implica toma de decisiones que procuren satisfacción e independencia económica para el futuro. Además, conforme el adolescente va ganando autonomía se incrementan las tareas de colaboración familiar (e.g., cuidado de hermanos menores) y pueden comenzar a surgir responsabilidades laborales.

En este sentido, se consideran estresores tradicionales de esta etapa evolutiva la toma de decisiones sobre el futuro laboral o académico, dudas acerca del futuro, elección sobre ámbitos de estudios, etc. (Byrne et al., 2007; Ciairano et al., 2009; Seiffge-Krenke et al., 2010). Los adolescentes utilizan la esperanza para visualizar metas y poder proponer objetivos presentes de carácter positivo (Callina et al., 2014) buscando opciones de disminuir los estresores cotidianos. El desarrollo de mayores niveles de esperanza y propósito ante el futuro predicen más expectativas positivas (Burrow et al., 2010; Stoddard y Pierce, 2015). Los adolescentes con menor nivel de estrés evidencian buenas relaciones con la familia y expectativas definidas. Sin embargo, los jóvenes con estrés alto acreditan conflictos familiares y falta de objetivos y estrategias para conseguir sus objetivos venideros (Florêncio et al., 2017).

3.6. Presiones económicas

Las presiones económicas en la adolescencia han sido estudiadas como factor estresante (Byrne et al., 2007, Ciairano et al., 2009, Moksnes y Espnes, 2011; Seiffge-Krenke et al, 2010) representando las dificultades financieras un dominio estresor clásico

que puede incidir negativamente en el ajuste emocional del adolescente (Cronin et al., 2015; Kavanaugh et al., 2018; Ponnet et al., 2016). La tensión provocada por problemas financieros puede predecir menos participación en el ámbito escolar y familiar (Camacho-Thompson et al., 2016), afectar al rendimiento académico (Bae y Wickrama, 2015) y provocar vulnerabilidad al desarrollo de problemas sociales o emocionales que pueden extenderse hasta la edad adulta (Berg et al., 2017b). Por otra parte, las dificultades económicas en la familia y los conflictos maritales son fuentes de estrés en adolescentes y pueden afectar a la salud mental (Lee et al., 2013a). La presión económica se relaciona con el estrés familiar y se asocia con síntomas depresivos de los adolescentes en etapas posteriores de su desarrollo (Kavanaugh et al., 2018).

Además, los resultados muestran que la adversidad económica tiene un efecto en los procesos familiares que influyen en los patrones de consumo excesivo de alcohol en la adolescencia tardía que continúa en la adultez emergente (Diggs y Neppl, 2018) y se ha observado que los jóvenes que disponen de apoyo familiar tienen menor nivel de malestar psicológico asociado a situaciones de desempleo (Estévez y Musitu, 2016).

3.7. Imagen corporal

En lo referente a la imagen corporal, la preocupación por la apariencia física es un estresor importante en la adolescencia al ser la etapa más vulnerable en relación con los problemas de autoimagen, implicando mayor preocupación por ella (Mäkinen et al., 2012), siendo relevante las diferencias de sexo en este sentido (Gutezeit y Marake, 1984). En este ámbito, la insatisfacción con el físico que se posee se asocia con una baja autoestima durante la adolescencia, tanto en niñas como en niños (Murray et al., 2015;

Wichstrøm y Von Soest, 2016). La adolescencia juega un papel crítico en el desarrollo de la autoestima, una percepción negativa de la imagen corporal de uno tiene el efecto de reducir la autoestima, lo que a su vez aumenta la angustia psicológica (Duchesne et al., 2017), desempeñando el estrés un factor importante en la visión de la imagen corporal (Murray et al., 2011). El estrés predice reducciones en la autoestima y mayor importancia al aspecto corporal, lo que a su vez predice la insatisfacción corporal. Estos hallazgos sugieren que el estrés y la autoestima deben incluirse en los programas destinados a mejorar la insatisfacción corporal (Murray et al., 2013).

El análisis y la evaluación del estrés en la adolescencia debe abordarse tomando como referencia los estresores y las consecuencias que producen, entendidas como problemas que afectan a esta etapa en los ámbitos cotidianos de salud, escuela, familia, relaciones sociales y ajuste conductual (Chandler y Maurer, 1996) sirviendo como base para elaborar programas preventivos de estrés con perspectiva educativa y clínica.

**CAPÍTULO 4.- EL SEXO COMO VARIABLE MODULADORA
DEL ESTRÉS EN LA ADOLESCENCIA**

4. EL SEXO COMO VARIABLE MODULADORA DEL ESTRÉS EN LA ADOLESCENCIA

La evidencia empírica muestra un amplio acuerdo respecto a las diferencias de estrés asociadas al sexo, encontrando una mayor incidencia de estresores y un mayor impacto emocional de los mismos en chicas (Byrne et al., 2007; Moksnes et al., 2016a).

Las diferencias de sexo en la exposición y la reactividad a eventos vitales estresantes específicos contribuyen a explicar la susceptibilidad diferencial de chicos y chicas adolescentes a las dificultades comunes de ajuste, como la depresión y los problemas de comportamiento (Lavoie et al., 2019).

En los últimos años, la investigación sobre el estrés en adolescentes ha presentado evidencia empírica de aparición de síntomas internos y externos que afectan a la satisfacción vital de los jóvenes (Suldo et al., 2009) y de su impacto negativo, centrándose especialmente en la concepción de estrés como estímulo (Escobar et al., 2011). Además, se encuentra afectado por variables moduladoras, entre ellas el sexo, que implica diferencias relevantes de carácter cuantitativo y cualitativo (Grant et al., 2006, Moksnes y Haugan, 2015), encontrándose una mayor incidencia de estresores y un mayor impacto emocional de los mismos en chicas, sufriendo mayor incidencia de sintomatología internalizada (Hamilton et al., 2015) obteniendo además puntuaciones más altas en los ámbitos estresores que comprenden la presión de los compañeros, la vida en el hogar, la asistencia escolar, el conflicto escolar/ de ocio y el rendimiento escolar (Moksnes et al., 2016b), así como un mayor grado de malestar de diversos estresores cotidianos de diferentes categorías (Santa Lucia et al., 2000).

Por el contrario, otro estudio observó que los chicos expresaron mayor ocurrencia de estresores cotidianos y mayor intensidad del malestar experimentado (Smith y Somhlaba, 2015) o no aparecieron diferencias de sexo según los estresores cotidianos (de Anda et al., 2000; Chan et al., 2015; Hamilton et al., 2015; Wright et al., 2010).

Las jóvenes informan de sufrir mayores estresores en el dominio de las relaciones interpersonales, con familia, iguales y pareja (Charbonneau et al., 2009; Hamilton et al., 2015; Hankin et al., 2007; Santacana et al., 2012). Las chicas sufren claramente mayor incidencia de sintomatología internalizada, comparadas con los chicos desde los 12 a los 17 años, y mayor intensidad de los estresores a partir de los 13 (Jose y Ratcliffe, 2004); por lo que cuando surgen estresores interpersonales son más vulnerables, generando un mayor impacto emocional (Simonson et al., 2011). Por otra parte, se aprecia mayor incidencia de síntomas externalizados en chicos (Grant et al., 2006; Kouzma y Kennedy, 2002; Seiffge-Krenke, 2000). Además, los varones tienen una mayor autoestima que las jóvenes durante la adolescencia (Baldwin y Hoffmann, 2002; Frost y Mckelvie, 2004).

El estrés interpersonal dependiente es un factor de riesgo para la formación de vulnerabilidades cognitivas a la depresión durante la adolescencia (Hankin, 2009) y la diferencia de sexos en los síntomas depresivos puede ser el resultado de una mayor exposición al estrés interpersonal dependiente y al estilo de respuesta rumiante (Hamilton et al., 2015) mediando significativamente ante los estresores y modulándose por las diferencias individuales, pudiendo moderar la relación entre estrés y rasgos depresivos (Charbonneau et al., 2009). La rumiación es la tendencia a responder a los eventos negativos con atención perseverante en los estímulos negativos (Nolen-Hoeksema, 1991) siendo un factor de vulnerabilidad bien soportado para la depresión entre adolescentes (Nolen-Hoeksema, 2004). El efecto de la rumiación sobre la generación de estrés crónico

es más destacado en la vida romántica y en las relaciones con los padres (Stroud et al., 2018).

La experiencia de los factores estresantes se asocia con los síntomas depresivos, sobre todo en chicas (Moksnes et al., 2016a) jugando el rol de género femenino un papel relevante en la comprensión de la rumiación (Stange et al., 2014), y puede ser un mejor predictor de quién rumia que el sexo biológico (Simonson et al., 2011) ya que las jóvenes informan de una mayor rumiación que los varones y esta diferencia explica parcialmente la diferencia sexual en la depresión (Mezullis et al., 2002). Además, ellas pueden experimentar una mayor reactividad al estrés, lo que puede conducir a un aumento de estos síntomas (Hamilton et al., 2015) y sugerir la creación de entornos interpersonales estresantes (Stroud et al., 2018).

Asimismo, la imagen corporal es un elemento moderador (Murray et al., 2011), constatándose una asociación entre la satisfacción con la imagen corporal y menos estresores (Marcotte et al., 2002). Se observan claramente diferencias de sexo en la evaluación del propio cuerpo, siendo las niñas las que perciben de forma menos realista este factor. Las adolescentes con peso normal se perciben con sobrepeso mientras que los jóvenes son más realistas en la evaluación de su peso corporal (Seiffge-Krenke, 2007).

Las causas por la que las jóvenes reportan un funcionamiento psicológico más negativo en términos de depresión, incluyen la combinación de factores afectivos (reactividad emocional), biológicos (vulnerabilidad genética, tiempo y desarrollo puberal) y cognitivos (estilo cognitivo, conciencia corporal objetivada y rumiación) en interacción con la intensificación del rol de género y la exposición del estrés durante la adolescencia (Charbonneau et al., 2009; Hankin, 2009; Moksnes et al., 2016a).

Estos patrones de socialización refuerzan en las chicas conductas de mayor expresión emocional, presentando un umbral más bajo que los chicos para proporcionar información respecto a manifestaciones emocionales (Moksnes et al., 2016b; Simonson et al., 2011). Asimismo, emplean más estrategias improductivas a nivel emocional, tales como preocuparse demasiado y autoinculparse (Hamilton et al., 2015).

También se constatan diferencias en la percepción del entorno familiar y escolar, experimentando las jóvenes un mayor grado de satisfacción con la vida en comparación con los adolescentes (Kaur y Kaur, 2016). Paralelamente, el género modera los efectos del estrés académico sobre la autoeficacia académica, ya que es más fuerte para las chicas, apoyando el vínculo negativo entre el estrés académico y la autoeficacia académica (Ye et al., 2018). Lavoie et al. (2019), en lo relativo al absentismo escolar, señalan que el nivel de escolaridad relacionada con el desempeño y la autoridad se asoció significativamente con el abandono escolar solamente entre los jóvenes, planteando que el sexo y la sensibilidad ante eventos estresantes específicos son factores muy importantes para comprender la aparición de dificultades educativas con consecuencias posteriores para la salud y el bienestar. Por otra parte, los déficits de control atencional en la adolescencia temprana aumentan la sensibilidad de las niñas al estrés y los consecuentes síntomas depresivos, proporcionando una dirección crítica para los esfuerzos por disminuir el riesgo de depresión de las adolescentes (Rudolph et al., 2018).

Carpenter et al. (2012), analizando factores relativos a la religiosidad, señalaron en un estudio con 80 chicas adolescentes que el afrontamiento religioso negativo sobre la relación estrés-depresión fue más fuerte para aquellas con alto compromiso religioso personal. Los resultados confirman y extienden los hallazgos previos sobre la asociación entre las estrategias de afrontamiento religioso y el estrés en la predicción de síntomas depresivos (Ano y Vasconcelles, 2005; Bjorck y Thurman, 2007; Carleton et al., 2008).

CAPÍTULO 5.- EVALUACIÓN DEL ESTRÉS

5. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS

La creciente presencia de estrés en la vida de las personas ha motivado esfuerzos de investigación centrados en los métodos de evaluación del estrés.

Las estrategias utilizadas para medir el estrés se apoyan básicamente en tres acercamientos: medición del estímulo estresante, medición de la percepción del estímulo y medición de los cambios fisiológicos del sujeto bajo un estímulo controlado (Hellhammer et al., 2010). La primera estrategia consiste en analizar los eventos que suceden en la vida de una persona, deduciendo que la acumulación de agentes estresores provocan mayor nivel de estrés. La segunda estrategia se centra en la percepción que desarrolla un observador sobre un individuo sometido a un estímulo o en la autopercepción del efecto producido. La tercera estrategia se basa en la medición de la respuesta fisiológica de la persona sometida a un estímulo estresante controlado y a veces artificial.

El punto de partida para formular una medida de estrés y poder evaluarlo adecuadamente se realiza mediante la comprobación de tres grupos de biomarcadores: señales electrofisiológicas, señales bioquímicas y test psicométricos (escalas de observación, cuestionarios, entrevistas y autoinformes). Se han publicado numerosas revisiones que buscan establecer un vínculo entre biomarcadores y diferentes problemas asociados al estrés. Si bien los resultados son prometedores, el campo se enfrenta con importantes desafíos, como encontrar consenso en la definición de las mejores prácticas para el uso de biomarcadores (Morera et al., 2019).

Las señales electrofisiológicas son no invasivas, pero no son específicas ya que no reflejan la intensidad del estímulo, aunque muestran alto potencial de información que aún no está suficientemente documentada. Se están realizando esfuerzos de investigación centrados en los métodos de evaluación continua del estrés de las personas, aprovechando

los teléfonos inteligentes y los dispositivos portátiles (Ciman y Wac, 2018). Las señales electrofisiológicas más utilizadas para determinar la activación son medidas procedentes del electrocardiograma, fotoplestimografía, electromiograma, temperatura cutánea y la actividad electrodérmica (Garzón-Rey, 2017).

Las señales bioquímicas poseen buen nivel de especificidad respecto al estrés siendo sus niveles proporcionales a la intensidad de los agentes estresores. Cortisol y prolactina se utilizan como indicadores de estrés emocional, mientras que la copeptina se maneja como indicador de estrés físico (Garzón-Rey, 2017). El cortisol es la hormona más representativa de los procesos neuroendocrinos del estrés (Peralta, 2019).

Finalmente, los test psicométricos no son invasivos, se han diseñado por profesionales del ámbito clínico y/o psicoeducativo, permiten hacer descripciones, comparaciones entre personas y conocer la tendencia del sujeto (rasgo) a responder con mayor o menor intensidad al estímulo estresante.

5.1 Evaluación del estrés en la adolescencia

Los factores de estrés entre los adolescentes se han evaluado generalmente con diversas metodologías, fundamentalmente mediante listas de verificación de autoinforme, entrevistas personales (Grant et al., 2004; Moksnes et al., 2010b) y pruebas de niveles de cortisol (Rew et al., 2014) En menor medida, se han utilizado cuestionarios para padres (Grant et al., 2004).

Los inventarios de autoinforme son fáciles de administrar y pueden conseguir muestras amplias con buenas posibilidades psicométricas para estudiar las relaciones entre estresores, variables intervinientes y resultados psicológicos (Doom y Gunnar, 2013; Sontag y Graber, 2010). Además, los autoinformes de estrés indican adecuadamente el ajuste emocional (Kouzma y Kennedy, 2002).

El diseño de los autoinformes se ha basado prioritariamente en las percepciones de los profesionales en lugar de en los propios adolescentes, adaptando las pruebas para adultos a esta etapa evolutiva (Compas y Reeslund, 2009). Básicamente han presentado una muestra de eventos negativos y algunas veces positivos que representan situaciones y experiencias estresantes en la adolescencia.

Esta metodología ha sido cuestionada y se han planteado diversas formas de acercamiento: entrevistas, inventarios, etc. Además, se han realizado adaptaciones de inventarios existentes de estrés en adultos, cuyos contenidos se han modificado para analizar la experiencia de los adolescentes (Labouvie, 1986) dejando estresores específicos sin medir (Grant et al., 2004). También se han utilizado escalas en las que los puntos de dominio de los estresores han sido elegidos desde la perspectiva individual del investigador, por ejemplo, la experiencia de abuso infantil (Bagley, 1992), pudiendo subestimarse la valoración del estrés en población adolescente general. Se precisa pues de un mayor análisis de las propiedades psicométricas, fiabilidad y validez de los autoinformes de estrés en la adolescencia y que las pruebas cumplan con unos mínimos criterios (Compas et al., 1987b):

- Los ítems deben ser representativos de los estresores de la población de estudio.
- Deben incluirse medidas de evaluación subjetiva para conocer las diferencias individuales en la percepción de estrés.
- Han de presentar unas adecuadas propiedades psicométricas.

Las entrevistas se han planteado en cierta forma para corregir las limitaciones metodológicas de los autoinformes y para analizar los acontecimientos estresantes y las respuestas ante ellos (Duggal et al., 2000; Grant et al., 2004). Por otra parte, las entrevistas también han sido criticadas, al presentar menos opciones en comparación con inventarios

anónimos, de obtener información referente a determinados acontecimientos potencialmente negativos para niños y adolescentes y que pueden ser difíciles de relatar, tales como abuso sexual o físico (Singleton y Straits, 1999).

Las características indicadas anteriormente y las carencias existentes al respecto han planteado la necesidad de diseñar nuevos instrumentos específicos para la evaluación del estrés cotidiano en la población adolescente.

5.2 Instrumentos de evaluación de estrés cotidiano en la adolescencia

El interés por los estresores cotidianos se inició con la elaboración de la Hassles Scale para adultos (Kanner et al., 1981). Establece ocho dimensiones de estrés: tiempo, trabajo, responsabilidades financieras, salud, vecinos/ medio ambiente, preocupaciones internas, responsabilidades y seguridad futura (Wright et al., 2010). Esta escala fue criticada por considerarse no adecuada para adolescentes al basarse en experiencias de adultos (Wolf et al., 1989). Además, se concluyó que los estresores cotidianos eran mejores predictores que los acontecimientos vitales (Rey-Bruguera et al., 2018).

Como intento de superar los problemas reseñados, Compas et al. (1987b) elaboraron la Escala de Eventos Percibidos por adolescentes (APES) con tres formularios disponibles en función de la edad (12-14 años; 15-17 años y 18-20 años). Confeccionaron una lista amplia de estresores con una escala Likert de 1 a 9 en la que cada versión contenía 157 elementos principales junto con elementos exclusivos de ese grupo de edad particular (Wright et al., 2010). Limitaron su uso a muestras grandes, sin tener en cuenta que la naturaleza del estresor, el lenguaje utilizado y el impacto individual de estos debe ir cambiando para adaptarse a los tiempos. Esta escala se ha utilizado, como parte de un estudio más amplio, para analizar la relación entre estrés adolescente y sintomatología psicológica y factores de género encontrando que las adolescentes jóvenes presentan más

eventos estresores cotidianos que sus pares masculinos (Achenbach y Edelbrock, 1986). A partir del APES, Allison et al. (1999) analizaron el impacto de la vecindad y construyeron una escala de estresores cotidianos para adolescentes en contextos urbanos con cuatro categorías: colegio, familia/vecindad, relación con iguales y ámbito personal

Por otro lado, Kanner et al. (1987) elaboraron la Children's Hassles Scale. Para mayor precisión, puntuaron la ocurrencia de estresores cotidianos y la valoración subjetiva del malestar con el fin de valorar ambas variables y superar la crítica de que estas escalas solamente miden el malestar psicológico (Dohrenwend, 2006). Se compone de 25 ítems para aplicación a niños y adolescentes de 8 a 17 años, siendo reconocido como un instrumento útil para medir el estrés en esta población (Blount et al., 2008). Se generan tres tipos de puntuaciones que analizan la frecuencia simple de estresores ocurridos, la frecuencia de estresores vividos con malestar y la intensidad total de malestar. La consistencia interna del instrumento en el estudio original es de .87 (Kanner et al., 1987) y se ha utilizado en diversas investigaciones que informan también de consistencia interna superior a .85 (Hewitt et al., 2014; Smith y Somhlaba, 2015).

Seiffge-Krenke (1995) desarrolló posteriormente el Cuestionario de Problemas que consta de 64 ítems que evalúa las percepciones de estresores menores en siete dominios de estrés: escuela, futuro, vida con los padres en el hogar, relaciones con los compañeros, tiempo libre, relaciones románticas y autoestima.

Otro instrumento reciente es la Brief Daily Hassles Scale (Wright et al., 2010) que evalúa estresores referentes a dos ámbitos: iguales/otros y contexto familiar. Se apoyó en tres estudios para una validación inicial de una breve escala de problemas diarios que podría utilizarse con adolescentes de 15 a 17 años. Desarrollaron sus propiedades psicométricas realizando un análisis factorial confirmatorio y de validez de constructo, comprobando la relación de la escala con medidas de depresión, ansiedad y satisfacción

con la vida. Una de las fortalezas del estudio consistió en la inclusión de gran cantidad de ítems para ser probados con la finalidad de asegurar que la estructura identificada fuese robusta y capaz de ser replicada en otras muestras (Wright et al., 2010).

Byrne y Reinhart (1998) desarrollaron en Australia el cuestionario de estrés adolescente ASQ, con el propósito de asegurar que la lista de estresores presentados a los adolescentes permitiera valorar individualmente su experiencia y estuviera adaptada a los jóvenes de su tiempo en su vida cotidiana (Byrne et al., 2007; Byrne y Manzanov, 2002; Byrne y Reinhart, 1998). Se elaboró con el objetivo de superar los problemas existentes a la hora de diseñar pruebas ad hoc para adolescentes: adaptación de estresores de inventarios de adultos modificando los contenidos, elección de elementos según el criterio de los investigadores y elección de población (Compas et al., 1987).

La primera versión constaba de 31 elementos que reflejaban siete dimensiones de estresores en adolescentes (Byrne y Manzanov, 2002). Posteriormente la escala ha sido reconstruida psicométricamente y consta de 58 ítems. Utilizando el análisis de componentes principales y la metodología de grupos focales, el ASQ define un modelo de 10 factores con rotación de factor oblicuo que cubre las fuentes de estrés del adolescente (Byrne et al., 2007). Los 10 factores de primer orden son los siguientes:

Vida familiar

Rendimiento escolar

Asistencia escolar obligatoria

Relaciones románticas

Presiones de los iguales

Interacción con el profesorado

Incertidumbre sobre el futuro

Conflictos entre escuela y ocio

Presiones económicas

Aparición de responsabilidades adultas

Estos factores que inciden en la forma de interpretar las situaciones de estrés cotidiano en la adolescencia se corresponden con los principales entornos en los que se desenvuelven los jóvenes; es decir, la escuela, los compañeros y el hogar (García- Linares et al., 2014) y se encuentran interrelacionados ya que el desempeño parental de un estilo democrático se relaciona con resultados beneficiosos (Simons y Conger, 2007; Winsler et al., 2005). Las influencias familiares vinculadas culturalmente durante la adolescencia son predictores de salud y bienestar en jóvenes (Doane et al., 2018) y podrían incidir en la forma de abordar las relaciones en el contexto escolar, con los iguales y la forma de emprender las preocupaciones relacionadas con las responsabilidades adultas.

Resulta ser una prueba estable para su uso en muestras de adolescentes de habla inglesa. Además, la relación entre las puntuaciones ASQ y el sexo y las puntuaciones en las medidas de autoconcepto respalda la validez de constructo de la escala. (McKay et al., 2016). Este cuestionario de autoinforme más reciente es ampliamente utilizado y desarrollado específicamente para comprender la naturaleza de los estresores adolescentes (Ye et al., 2019).

Se han realizado diversas traducciones y adaptaciones en diferentes países, como Noruega, Grecia, Reino Unido (Darviri et al., 2014; De Vriendt et al., 2011; Mckay et al., 2016). Estos estudios señalan que la estructura factorial del ASQ es similar en Australia (Byrne et al, 2007) y en países europeos como Grecia y Reino Unido (De Vriendt et al., 2011; Mckay et al., 2014) siendo diferente en Noruega (Moksnes et al., 2010b). A pesar de estas diferencias, los investigadores han indicado que la estructura factorial en todos ellos son parecidas siendo estos contrastes no significativos (Ye et al., 2019).

Moksnes et al. (2010b) informaron de la evaluación de la estructura factorial de la versión noruega del ASQ. Las dimensiones de estresores adolescentes fueron cualitativamente consistentes con la literatura contemporánea sobre el estrés relacionado con la adolescencia (McNamara, 2000; Rudolph, 2002; Suldo et al., 2008) y con la estructura factorial australiana original (Byrne et al., 2007). El análisis de componentes principales reveló nueve dimensiones de estrés.

Posteriormente, se realizó una adaptación de este cuestionario para la población noruega con el objetivo de abordar el dominio de los factores estresantes específicos de la experiencia adolescente en esta población (Moksnes y Espnes, 2011) resultando del análisis factorial y de la validez de constructo una escala modificada con siete factores y 32 ítems, donde todas las subdimensiones mostraron una consistencia interna adecuada. Los factores reflejan las dimensiones del estrés adolescente en coherencia con la literatura (Grant et al., 2003; Shih et al., 2006). Las subdimensiones se correlacionaron positivamente con medidas de depresión y ansiedad, y se correlacionaron negativamente con la autoestima, apoyando la validez de constructo del ASQ-N y sugiriendo que el ASQ-N es una medida de estrés adolescente adecuada para el contexto de la investigación, así como para la investigación clínica. Se encontraron diferencias significativas de género en el estrés informado en cinco de las siete escalas, donde las niñas presentaron puntuaciones medias más altas que los niños (Moksnes y Espnes, 2011). Se sugiere que el ASQ-N es una medida del estrés adolescente adecuada para el contexto de la investigación, así como para la investigación clínica.

Darviri et al. (2014) realizaron la adaptación del ASQ al griego con una muestra de 250 estudiantes entre 15 y 18 años. Los resultados del análisis factorial confirmatorio (CFA) mostraron un buen ajuste de la estructura original de ASQ a los datos observados en la muestra griega. Una buena fiabilidad interna también fue confirmada por los altos

valores alfa de Cronbach. En línea con investigaciones anteriores, las chicas informaron más estrés que los chicos (Hankin et al., 2007; Rudolph, 2002). En general, el ASQ griego resultó ser un instrumento válido y fiable para evaluar el estrés adolescente, si bien, la edad no fue un predictor significativo del estrés autoinformado, posiblemente debido a la distribución de edad de la muestra y los diferentes contextos culturales en los que se han realizado otros estudios relativos (Darviri et al., 2014).

Posteriormente, con el fin de mejorar la especificidad de los dominios del ASQ y corregir su amplitud, especialmente para investigaciones con múltiples instrumentos se ha desarrollado una versión abreviada del ASQ en Reino Unido, concretamente en Irlanda del Norte y Escocia (Andretta et al., 2018). Se tomaron en consideración 24 ítems desarrollados con los tres ítems con las cargas de factor más altas y pertenecientes a ocho de los diez dominios mencionados (excluyendo Presión financiera y Crecientes responsabilidades adultas) priorizando así aspectos relativos a familia y escuela. Se relacionó con las creencias de autoeficacia (Shelley y Pakenham, 2004), existiendo motivos razonables para considerar la autoeficacia como una construcción útil con la que examinar la validez de las puntuaciones del ASQ. En términos generales las estimaciones de consistencia interna fueron adecuadas y la validez respalda la naturaleza específica del dominio de ambos constructos (puntuaciones ASQ y puntuaciones de autoeficacia).

En definitiva, a pesar de las limitaciones de elección de ítems, esta escala del ASQ de 24 ítems demostró estabilidad temporal, consistencia interna y validez psicométrica siendo un instrumento viable para la evaluación del estrés adolescente en ocho dominios (Andretta et al., 2018).

En Suecia, (Anniko et al., 2018) evaluaron las propiedades psicométricas de una versión corta del ASQ en términos de validez de constructo e invariancia factorial a través del género para una población comprendida entre 12-16 años. Se tradujo al sueco y se

eliminó el factor “Crecientes responsabilidades adultas” debido a su baja consistencia interna. Se desarrolló una escala con 27 ítems que se evaluó en un estudio longitudinal. Un análisis factorial confirmatorio de nueve factores mostró un buen ajuste y la invariancia entre sexos fue soportada. Las nueve escalas se correlacionaron positivamente con síntomas depresivos, ansiedad y preocupación y negativamente con la autoestima. Las chicas informaron niveles de estrés más altos que los chicos en ocho de las nueve escalas. Los factores estresantes relacionados con la presión de grupo alcanzan niveles de ansiedad y preocupación un año después, mientras que los factores estresantes relacionados con las relaciones románticas predijeron síntomas depresivos. Este estudio sugiere que el ASQ-S es una medida válida de la experiencia de estrés adolescente y psicométricamente equivalente al ASQ completo, que al ser muy extenso, puede plantear problemas e inconvenientes en su uso con muestras amplias, además de reducir su utilidad en contextos donde el tiempo y los recursos son limitados (Anniko et al., 2018).

En Nueva Zelanda (Sotardi y Watson, 2018) probaron la estructura factorial, validez de constructo y fiabilidad en una muestra urbana que comprende una población general de adolescentes en este país. Los resultados apoyaron la estructura de 10 factores con consistencia interna adecuada, así como fuerte invariancia factorial entre participantes masculinos y femeninos. Se encontraron correlaciones inversas significativas entre todos los dominios del ASQ y satisfacción con la vida y logro académico percibido. La mayoría de los dominios ASQ revelaron diferencias de género, y las adolescentes reportaron mayor estrés que los chicos. Como novedad en la adaptación se abordó el género autoidentificado en lugar de sexo, ya que se esperaba que el género fuera un predictor más fundamental de los resultados investigados. Los participantes de género neutro reportaron mayor estrés que los chicos y las chicas en ciertos dominios de estrés.

Por su parte, Ye et al., (2019) evaluaron las propiedades psicométricas de la versión china del Cuestionario de Estrés Adolescente (ASQ-CN) en una muestra de estudiantes chinos de secundaria con el objetivo de examinar su estructura factorial, comparar los resultados con estudios previos, evaluar la consistencia interna y analizar el sexo en los factores de estrés, ya que la evidencia indica que los niveles de estrés varían significativamente entre chicos y chicas (Byrne et al., 2007; Darviri et al., 2014; De Vriendt et al., 2011; Jensen et al., 2004) . El análisis de componentes señaló un modelo de seis factores con 42 ítems. El ASQ-CN mostró una estructura factorial distinta que puede explicarse por diferencias transculturales y no apoyó un constructo de orden superior del ASQ-CN. Las comparaciones adicionales de las diferencias de sexo de cada factor mostraron que las chicas informaron un menor nivel de "estrés de las relaciones románticas" que los chicos y no se encontraron diferencias en los niveles de estrés en los otros cinco factores entre chicas y chicos (Ye et al., 2019). Estos resultados presentan discrepancias con otros estudios donde se concluye que las jóvenes obtienen puntuaciones mayores que los jóvenes prácticamente en todos los factores (Byrne et al., 2007; Moksnes et al., 2010b; Vriendt et al., 2011), si bien otras investigaciones (Ko et al., 2005) informaron que no se encontraron diferencias de sexo en el número de estresores entre los adolescentes chinos, y Hesketh et al. (2010) demostraron una distribución de frecuencia similar de estresores por sexo en China continental.

Mckay et al. (2019) aplicaron en Irlanda del Norte la versión abreviada en inglés del ASQ-S sueco (Anniko et al., 2018) para examinar el ajuste del modelo, la consistencia interna, la validez de constructo y para determinar si este estudio era sensible al cambio de idioma. Los resultados señalan que es un instrumento útil y válido con la salvedad de menor poder explicativo en comparación con el ASQ completo, por lo que no es recomendable su uso en el ámbito clínico.

En esta investigación se presenta una versión en español del Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-S) con 56 ítems en una muestra de adolescentes malagueños de 12 a 18 años y se examinan sus propiedades psicométricas: estructura factorial, invarianza de medida entre muestras, fiabilidad y validez. Los resultados apoyan una estructura basada en 10 factores de primer orden y un factor de segundo orden que engloba los factores de primer orden (Lima et al., 2017).

Además, se desarrolla un instrumento de screening, una forma abreviada para evaluar los estresores en adolescentes (ASQ-14). Esta versión reducida cubre todos los dominios de factores estresantes menores considerados en la escala (ASQ-S). Este estudio informa de la estructura factorial, la invarianza de la medición entre los grupos de edad, la fiabilidad y evidencia de validez basada en relaciones con otras variables (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019) y diferencias según sexo y etapa de la adolescencia. La elaboración del ASQ-14 pretende diseñar un cuestionario basado en el ASQ-S, no existente aún, que cubra los diez factores (incorporando al menos un elemento de cada una de las diez escalas ASQ), que haya sido validado en una muestra que abarque las tres etapas de la adolescencia (temprana, media y tardía) y en español. Se plantea la hipótesis del modelo de un factor en el que la puntuación total proporciona una medida de estresores menores acumulativos, probándose mediante un análisis factorial confirmatorio.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es ampliar el conocimiento sobre la naturaleza de los estresores en adolescentes mediante la adaptación al español del ASQ, al constatarse la necesidad de diseñar un instrumento en español que mejore los problemas indicados y facilite la evaluación de los estresores cotidianos en la adolescencia, permitiendo el diseño y aplicación de programas educativos que aborden el manejo del estrés cotidiano en esta etapa del desarrollo.

Los objetivos específicos que se plantean se circunscriben a los artículos reseñados en el Anexo y tienen la siguiente finalidad:

1. Realizar la adaptación al español del ASQ. La versión española del ASQ-S proporciona nuevas perspectivas sobre las propiedades psicométricas de este cuestionario a una población no estudiada previamente y facilita información importante para los profesionales en los campos de la psicología clínica y educativa (Lima et al., 2017).
2. Desarrollar una versión abreviada en español del Cuestionario de Estrés Adolescente (ASQ-14) para detectar estresores menores. La prueba es un instrumento de screening que evalúa estresores en adolescentes y que presenta propiedades psicométricas adecuadas para su uso en estudios educativos, clínicos y de investigación (Blanca et al., 2020).

**CAPÍTULO 7.- OBJETIVO ESPECÍFICO 1. ADAPTACIÓN AL
ESPAÑOL DEL ASQ**

CAPÍTULO 7.- OBJETIVO ESPECÍFICO 1. ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DEL ASQ

El objetivo de este estudio fue desarrollar el ASQ-S y examinar sus propiedades psicométricas: estructura factorial, invarianza de medidas entre muestras, fiabilidad y validez. La validación psicométrica es el proceso por el cual se evalúa un instrumento con fiabilidad y validez mediante la realización de una serie de pruebas definidas en el grupo de población a quién está destinado el instrumento (Bowling, 2005).

El alumnado participante en esta investigación procede de una muestra incidental, siendo los centros seleccionados por conveniencia, si bien, los grupos clase de cada centro han sido seleccionados aleatoriamente. Consta definitivamente de 1560 adolescentes (756 varones y 804 mujeres) de edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14,53$, $DE = 1,82$) matriculados en primero ($n = 382$), segundo ($n = 294$), tercero ($n = 269$) y cuarto ($n = 179$) de la educación secundaria obligatoria; y de primero ($n = 262$) y segundo ($n = 174$) de bachillerato.

Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron:

- (a) edad entre 12 y 18 años
- (b) nacionalidad española
- (c) no haber sido diagnosticado específicamente con algún tipo de problema de aprendizaje que les dificultara responder a los cuestionarios
- (d) completar adecuadamente las pruebas administradas (es decir, no estropeadas o incompletas). La aplicación de este último criterio significó que el 2,9% de los casos fueron excluidos del análisis. Todos los estudiantes provenían de familias con un estatus socioeconómico medio.

Aunque la muestra total fue de 1560 adolescentes para el análisis de la fiabilidad test-retest se consideró una submuestra de 446 de estos participantes (196 hombres y 250 mujeres) de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M = 14,99$, $SD = 1,91$) y matriculados en primero ($n = 70$), segundo ($n = 47$), tercero ($n = 107$) o el cuarto año de educación secundaria obligatoria ($n = 45$), o el primer ($n = 82$) o segundo año ($n = 95$) de estudios de bachillerato. Los grupos clase para este análisis de fiabilidad test-retest fueron seleccionadas al azar. Se evaluó durante un intervalo de 4 semanas con el fin de asegurar que no hubiera efecto de memoria en la segunda administración. Aunque no existe una regla estricta, se estableció un período de 2-4 semanas entre la prueba y la repetición (Aday y Cornelius, 2006).

Se obtuvo la autorización de los centros para el desarrollo de la investigación a través de los jefes de Departamento de Orientación, a los que se les explicó previamente las líneas de trabajo, y los objetivos planteados, indicándoles además que los datos obtenidos estarían a disposición del propio Departamento para que pudieran ser utilizados en las tareas propias de evaluación psicopedagógica. Correspondió al Departamento de Orientación de cada instituto conforme a lo establecido en su plan de centro informar y solicitar la autorización al equipo directivo, al Consejo Escolar y a las familias para el desarrollo de esta investigación tomando como reseña la siguiente indicación:

“Se está realizando una investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga para aplicar a alumnado de 12 a 18 años una serie de cuestionarios para conocer qué situaciones le provocan preocupación, inquietud o estrés, analizando además la forma de afrontar los problemas, la ansiedad que inducen los posibles estresores y los rasgos de su personalidad, así como su autoestima y satisfacción vital.”

Además, la coordinación de las actuaciones de organización y aplicación de las pruebas a los grupos y niveles respectivos corrió a cargo de los orientadores.

También se redactaron unas normas de aplicación de las pruebas para que el profesorado que coordinara la administración en los distintos grupos siguiera unas directrices comunes.

Después de obtener la aprobación para el estudio de los centros colaboradores, el alumnado participante fue seleccionado en función de su pertenencia a un grupo clase. Los estudiantes también fueron informados de que podían retirarse del estudio en cualquier momento si por alguna razón no deseaban participar. Ninguno de ellos lo hizo. Cada participante completó una batería de cuestionarios, incluidas las medidas descritas anteriormente, durante dos sesiones de 60 minutos que se llevaban a cabo durante el horario de clase. El orden de administración de las pruebas se ha controlado en base a su amplitud y contando con el tiempo lectivo disponible. En la primera sesión se aplicaron las siguientes pruebas: cuestionario de estrés adolescente adaptada al español (ASQ-S), escala de depresión adolescente Reynolds (RADS) y el inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI). En la segunda sesión se aplicaron las siguientes pruebas: el autoinforme de jóvenes (YSR), la escala de manifestaciones de estrés (SSI-SM) y la escala de satisfacción con la vida (SWLS).

Finalmente, obtuvimos el informe favorable por parte del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga (CEUMA) para este proyecto, con fecha de 31 de enero de 2018.

La muestra utilizada para examinar la validez fue de 1336 de los participantes originales (638 varones y 698 mujeres) con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14,41$, $DE = 1,79$), ya que para este análisis se excluyeron los estudiantes que no completaron algunos de los instrumentos administrados. Los participantes se dividieron

dos grupos: con los datos completos y con falta de datos. Se realizó una prueba t de muestras independientes para establecer las diferencias medias en las variables involucradas en el análisis de validez. Los resultados no mostraron diferencias entre los dos grupos en ninguna de las variables (manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión y satisfacción con la vida), lo que indica un patrón similar en ambos. Por lo tanto, y dado que la muestra correspondiente era suficientemente grande, sólo se analizaron casos completos.

7.1 Instrumentos.

Estrés. Se utilizó el Adolescent Stress Questionnaire (ASQ, Byrne et al., 2007), en su adaptación en español ASQ-S (Lima et al., 2017). Este cuestionario consta de 56 ítems relacionados con los estresores menores de adolescentes, cada uno clasificado en una escala Likert de 5 puntos valoradas entre nada estresante / o es irrelevante para mí (1) y muy estresante (5).

La ASQ-S fue desarrollada usando un método de traducción inversa y de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Internacional de Pruebas (Muñiz et al., 2013). En el primer paso el instrumento original fue traducido por dos profesionales que eran hablantes nativos del español. A continuación, el equipo de investigación (dos psicólogos, un psicólogo escolar y tres psicólogos educativos), junto con los traductores, calificaron la equivalencia de las dos versiones (inglés y español), revisando sistemáticamente cada una de las afirmaciones hasta llegar a un consenso respecto a la versión en español. Esta versión ha sido traducida nuevamente al inglés por un traductor diferente (un hablante nativo de inglés), después de lo cual el equipo de investigación comparó las versiones originales y traducidas en inglés para garantizar la equivalencia

semántica y conceptual. Finalmente, el ASQ-S se administró a 68 estudiantes en una sesión piloto.

Manifestaciones de estrés. Se ha empleado el Stress Manifestations Scale of the Student Stress Inventory (SSI-SM, Fimian et al., 1989) que comprende dos escalas independientes de autoinforme para evaluar dos aspectos distintos: estímulos estresantes y manifestaciones de estrés. El presente estudio utilizó únicamente la subescala de manifestaciones de estrés (SSI-SM), la cual ha sido adaptada al español (Escobar et al., 2011). Esta subescala consta de 22 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos que abarcan manifestaciones de estrés en tres ámbitos: 1) emocionales, que incluyen sentimientos de irritabilidad, miedo, preocupación, ansiedad, agobio, incapacidad para afrontar el instituto, indecisión, incertidumbre, enfado y dejar las cosas para otro día; 2) conductuales, que implican conductas motoras u observables, tales como actuar a la defensiva, descuidar las amistades, actitudes negativas en las relaciones interpersonales con iguales y profesorado y absentismo escolar por enfermedad; y 3) fisiológicas, que abarcan cambios de apetito, sudor frío, sensación de hormigueo, afonía, taquicardia y molestias en el estómago.

La estructura de factores del SSI-SM se basa en tres factores de primer orden, que coinciden con los tres ámbitos señalados denominados Manifestaciones Emocionales, Manifestaciones Fisiológicas y Manifestaciones Conductuales, y un factor de segundo orden indicativo de la puntuación total para las Manifestaciones de Estrés (Escobar et al., 2011). Las puntuaciones más altas en los factores son indicativos de niveles más altos de manifestaciones del estrés. Los coeficientes de consistencia interna de la muestra actual fueron de 0,87, 0,62 y 0,62 para las puntuaciones de Manifestaciones Emocionales, Manifestaciones Fisiológicas y Manifestaciones Conductuales, respectivamente, y 0,88 para la puntuación total.

Ansiedad. Se ha evaluado mediante el State Trait Anxiety Inventory (STAI, Spielberger et al., 1970, 2008), en la adaptación en español de Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011). Esta prueba está formada por dos escalas independientes de autoevaluación que miden dos aspectos distintos: ansiedad estado y ansiedad rasgo. Cada escala consta de 20 ítems que están clasificados en una escala de Likert de 4 puntos. Las altas puntuaciones en ansiedad estado reflejan períodos transitorios de ansiedad, es decir, sentimientos (subjetivos y conscientemente percibidos) de aprehensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo. Por el contrario, los altos puntajes en ansiedad rasgo son indicativos de una propensión hacia la ansiedad, es decir, una tendencia estable a experimentar estados de ansiedad. Los coeficientes de consistencia interna para las puntuaciones de ansiedad-estado y ansiedad-rasgo en la presente muestra fueron de 0,88 y 0,87, respectivamente. Fonseca et al. (2012) encontraron en una muestra de universitarios diferencias significativas en las puntuaciones medias de ansiedad rasgo en función del sexo y la edad. Estos resultados son similares a los encontrados en la literatura previa e indican que el STAI es un autoinforme sencillo, breve y útil para la valoración de la sintomatología ansiosa.

Depresión. Para la evaluación de síntomas depresivos se ha aplicado la Escala Reynolds Adolescent Depression (RADS, Reynolds, 1987, 2002), adaptada al español (Figueras-Masip et al., 2008). La RADS evalúa el nivel actual de la sintomatología depresiva de un adolescente por medio de 30 ítems de autoinforme que se clasifican en una escala Likert de 4 puntos. El instrumento consta de 4 escalas: quejas somáticas, autoevaluación negativa, humor disfórico y anhedonia / afecto negativo. El presente estudio consideró las tres primeras de estas escalas, en las que altas puntuaciones son indicativas de síntomas depresivos. Los coeficientes de consistencia interna para las

puntuaciones en estas escalas en la muestra actual fueron .69, .83 y .80, respectivamente. Walker et al. (2005) encontraron una validez y fiabilidad aceptable para una muestra neozelandesa lo que indica que es un instrumento válido y adecuado para su uso en adolescentes.

Satisfacción de vida. Se ha utilizado la Satisfaction with Life Scale (SWLS, Diener et al., 1985), adaptada al español (Atienza et al., 2000). La satisfacción con la vida es la dimensión cognitiva y el indicador más estable del bienestar subjetivo (Emerson et al., 2017). La SWLS proporciona una medida global de la satisfacción con la vida como un componente del bienestar subjetivo. La versión en español, para la cual se ha obtenido una nueva evidencia empírica de validez (Bendayan et al., 2013), consta de 5 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos que proporcionan una medida global de satisfacción vital. Los análisis sobre la estructura factorial de la prueba apoyan la existencia de un único factor. Las puntuaciones más altas son indicativas de niveles más altos de satisfacción con la vida. La consistencia interna para la presente muestra fue de .78. Los resultados obtenidos muestran que, en los grupos analizados, esta prueba exhibe cierta sensibilidad a los sexos (Atienza et al., 2003).

7.2 Análisis de datos.

La estructura interna del ASQ-S se analizó mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) resultando una alta correlación entre los diez factores y cada uno de los 56 ítems que conforman la versión española y de acuerdo con el procedimiento seguido por De Vriendt et al. (2011) se confirmó la existencia de un factor de segundo orden que aglutina a los diez de primer orden. Además, el modelo se probó obligando a todas las cargas de factor de primer orden a ser iguales y a restringir las cargas del factor de segundo orden para que sean iguales entre los grupos.

Se realizó el mismo procedimiento para verificar el modelo estructural a través de los grupos de edad estableciendo la siguiente distribución: adolescencia temprana (10-13 años), media (14-16 años) y tardía (17-19 años) (OMS, 2014; Smetana et al., 2006). La invarianza configural y métrica se probó para el modelo de factor de segundo orden. Los resultados han indicado que esta prueba tiene una estructura estable a través de los grupos de edad.

Además, se calculó la correlación ítem-factor corregida y la correlación ítem-total corregida. La puntuación del factor se calculó sumando las puntuaciones de los ítems que se cargan en cada factor, mientras que la puntuación total se calculó como la suma de todas las respuestas de 56 ítems. La puntuación de los ítems respectivos se eliminó al calcular las correlaciones corregidas. Los valores superiores a 0,30 se consideran satisfactorios (De Vaus, 2002; Traub, 1994).

También se obtuvo evidencia de fiabilidad. La consistencia interna se evaluó mediante el cálculo de coeficientes alfa de Cronbach para las puntuaciones de cada factor y la puntuación total en el ASQ-S. La fiabilidad test-retest se analizó mediante el cálculo de la correlación de Pearson entre las puntuaciones de la primera administración y las del retest cuatro semanas después. Valores mayores que .70 se consideran aceptables (Shultz y Whitney, 2005).

Por último, la validez concurrente se examinó a través de análisis de correlación de Pearson, probando la relación entre las puntuaciones del ASQ-S y las puntuaciones en medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión y satisfacción de vida. Todas las puntuaciones de los factores del ASQ-S se relacionaron positivamente con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, y negativamente con la satisfacción vital.

7.3 Resultados.

Para probar el ajuste del modelo de factores de primer orden y el modelo de factor de segundo orden se aplicó un análisis factorial confirmatorio (AFC).

En los factores de primer orden el modelo manifestó un buen ajuste con valores superiores a .95 en el índice de ajuste comparativo (CFI). Este índice oscila entre 0 y 1, siendo el valor .9 el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980). El índice de ajuste no normalizado (NNFI) o índice de Tucker-Lewis también valoró por encima de .95. Este índice de bondad de ajuste valora entre 0 y 1 siendo recomendables los valores iguales o superiores a .9. Por su parte, el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA) señaló un valor de .55. Valores en RMSEA entre .05 y .08 indican un ajuste razonable (Browne y Cudeck, 1993).

Para el modelo de factores de primer orden, los factores fueron altamente correlacionados, variando de .27 a .81, con 66,6% de las correlaciones superiores a .50, en consonancia con otros estudios.

En el factor de segundo orden el modelo manifestó un buen ajuste con valores superiores a .95 en el índice de ajuste comparativo (CFI). El índice de ajuste no normalizado (NNFI) puntuó .95 y RMSEA aportó un valor de .59.

En la tabla 1 se presentan los índices de ajuste para el modelo factorial de segundo orden del ASQ-S para calibración y las muestras de validación y pruebas de invarianza de medición entre muestras.

Tabla 1. Índices de ajuste para el modelo factorial de segundo orden para calibración y muestras de validación y pruebas de invarianza de medición entre muestras

Modelo	X ² S-B	df	CFI	NNFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI
Muestra de calibración (n=811)	5,671,41	1,473	.950	.952	.059 [.058, .061]	
Muestra de validación (n= 749)	6,105,93	1,473	.940	.940	.065 [.063, .066]	
Invarianza configural	11,722,72	2,946	.945	.947	.062 [.061, .063]	
Restricciones de igualdad en cargas factoriales de primer orden	11,864,23	2,992	.946	.947	.062 [.060, .063]	0
Restricciones de igualdad en cargas factoriales de primer y segundo orden	11,893,29	3,002	.946	.947	.062 [.060, .063]	0

Por otro lado, la invarianza configuracional multigrupo mostró un buen ajuste (.945 en CFI, .947 en NNFI y .62 en MRSEA). Además, el CFI no mostró ninguna disminución desde el modelo configural al modelo con cargas de factor de primer orden y de segundo orden restringidas. Estos resultados señalan que el ASQ-S tiene una estructura estable en los grupos y es consistente con estudios previos (De Vriendt et al., 2011).

La tabla 2 muestra los índices de ajuste para el modelo factorial de segundo orden del ASQ-S por grupos de edad y las pruebas de invarianza de medición en grupos de edad. Se observan valores CFI y NNFI cercanos a .95 y RMSEA cercanos a .06 a través de las etapas de adolescencia temprana, media y tardía. Estos resultados indican que el ASQ-S tiene una estructura estable a través de los grupos de edad.

Tabla 2. Índices de ajuste para el modelo factorial de segundo orden por grupos de edad y pruebas de invarianza de medición en grupos de edad

Modelo	X ² s-B	df	CFI	NNFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI
Adolescencia temprana (12-13 años) (n= 539)	4,700,52	1,473	.957	.955	.064 [.062, .066]	
Adolescencia media (14-16 años) (n= 753)	5,697,41	1,473	.932	.932	.062 [.060, .063]	
Adolescencia tardía (17-18 años) (n= 268)	2,925,20	1,473	.939	.939	.061 [.057, .064]	
Invarianza configural	13,514,53	4,419	.943	.943	.063 [.062, .064]	-0,01
Restricciones de igualdad en cargas factoriales de primer orden	13,826,74	4,511	.942	.942	.063 [.062, .064]	-0,01
Restricciones de igualdad en cargas factoriales de segundo orden	13,752,12	4,531	.943	.943	.063 [.061, .064]	

En lo relativo a la fiabilidad, todos los valores de las correlaciones ítem-factor son superiores a .30, excepto el ítem 48. Las correlaciones ítem-totales están por encima de .33, excepto el ítem 3. Los coeficientes alfa de Cronbach para las puntuaciones de cada factor son superiores a .70, excepto el factor 10 (.50). Un coeficiente alfa de Cronbach por encima de .70 normalmente se considera un indicador de consistencia interna aceptable (Tabachnick y Fidell, 2007). El valor de α para la puntuación total fue de .95.

En la tabla 3 se muestran las cargas factoriales estandarizadas de primer y segundo orden para el modelo factorial de segundo orden y las correlaciones ítem-factor e ítem-total corregidas.

Tabla 3. Cargas factoriales estandarizadas de primer y segundo orden para el modelo factorial de segundo orden y correlaciones ítem-factor e ítem-total corregidas

ASQ- ítems	Carga de Factor	Carga de Factor de segundo orden	Correlación ítem-factor	Correlación ítem-total
Factor 1. Vida Familiar		.85		
ítem 1. tener desacuerdo con tu padre	.63		.58	.43
ítem 2. que tus padres no te tomen en serio	.57		.52	.50
ítem 4. tener poco o ningún control sobre tu vida	.52		.42	.45
ítem 13. tener que cumplir las normas de tu casa	.52		.45	.44
ítem 27. que tus padres tengan discrepancias o desacuerdos	.77		.67	.57
ítem 29. tener discusiones en casa	.76		.64	.56
ítem 33. vivir en tu casa	.50		.37	.33
ítem 35. tener desacuerdos con tu madre	.79		.68	.58
ítem 42. sentir que los adultos no confían en ti	.68		.56	.60
ítem 44. sentir que tus padres esperan demasiado de ti	.62		.54	.56
ítem 46. sentir que tus padres no te comprenden	.80		.68	.65
ítem 47. recibir críticas de tus padres por tu aspecto	.62		.46	.51
Factor 2. Rendimiento Escolar		.79		
ítem 5. tener que estudiar cosas que no entiendes	.64		.54	.46
ítem 6. que los profesores esperen demasiado de ti	.52		.41	.41
ítem 9. seguir el ritmo de trabajo escolar	.64		.53	.43
ítem 12. tener dificultades con algunas asignaturas	.69		.56	.49
ítem 14. tener que estar concentrado demasiado tiempo durante las horas de clase	.59		.52	.43
ítem 15. tener que estudiar cosas que no te interesan	.60		.51	.45
ítem 41. sentirte presionado por estudiar	.69		.57	.58
Factor 3. Asistencia Escolar Obligatoria		.47		
ítem 3. tener que madrugar para ir al colegio/instituto	.53		.43	.23
ítem 31. tener que asistir obligatoriamente a clase	.85		.60	.39
ítem 37. tener que ir al colegio/instituto	.91		.68	.40
Factor 4. Relaciones Románticas		.64		
ítem 16. ser ignorado o rechazado por la persona con la que quieres salir	.61		.46	.50
ítem 25. hacer que la relación con tu novio/a funciones	.79		.63	.44
ítem 38. tener poco tiempo para estar con tu novio/a	.83		.64	.52
ítem 50. conseguir llevarte bien con tu novio/a	.78		.58	.41
ítem 56. romper con tu novio/a	.84		.65	.46
Factor 5. Presiones de los Iguales		.67		
ítem 8. que tus compañeros se metan contigo por no encajar con ellos	.76		.59	.40
ítem 26. ser juzgado por tus amigos	.77		.65	.51
ítem 28. tener cambios en tu apariencia física conforme te haces mayor	.50		.46	.50
ítem 30. tener que esforzarte para llevarte bien con tus compañeros	.81		.65	.47
ítem 34. estar insatisfecho con tu aspecto	.64		.54	.52
ítem 52. recibir críticas de los compañeros por tu aspecto	.84		.69	.48
ítem 54. tener desacuerdos con tus compañeros	.63		.54	.54
Factor 6. Interacción con el Profesorado		.84		
ítem 17. tener desacuerdos con tus profesores	.63		.51	.52
ítem 23. que las correcciones de tus deberes escolares no lleguen a tiempo para que te sean de utilidad	.52		.39	.47
ítem 39. recibir críticas de los profesores por tu aspecto	.67		.50	.45
ítem 40. tener que cumplir las normas del colegio/instituto	.54		.38	.44
ítem 43. que los profesores no te escuchen	.77		.63	.57
ítem 53. sentir falta de respeto por parte de los profesores	.76		.59	.50
ítem 55. conseguir llevarte bien con tus profesores	.59		.45	.47

Tabla 3(Continuación). Cargas factoriales estandarizadas de primer y segundo orden para el modelo factorial de segundo orden y correlaciones ítem-factor e ítem-total corregidas

ASQ- ítems	Carga de Factor	Carga de Factor de segundo orden	Correlación ítem-factor	Correlación ítem-total
Factor 7. Incertidumbre sobre el futuro		.65		
Ítem 7. Tener preocupaciones acerca de tu futuro	.73		.53	.43
Ítem 19. Ser exigente contigo mismo para alcanzar tus objetivos futuros	.59		.45	.38
Ítem 32. Tener que tomar decisiones sobre tu futuro trabajo o tus estudios	.80		.54	.50
Factor 8. Conflictos entre Escuela y Ocio		.74		
Ítem 18. Tener poco tiempo para divertirse	.79		.68	.52
Ítem 21. Tener poco tiempo para actividades de ocio	.81		.67	.51
Ítem 22. Tener demasiados deberes escolares	.63		.52	.47
Ítem 24. Tener poco tiempo para actividades fuera del horario escolar	.76		.66	.54
Ítem 51. Tener poca libertad	.63		.49	.61
Factor 9. Presiones Económicas		.72		
Ítem 20. Sentirte presionado por trabajar para ganar dinero	.56		.39	.46
Ítem 36. Tener poco dinero para comprar las cosas que quieres	.81		.62	.53
Ítem 45. Tener que asumir nuevas responsabilidades económicas a medida que te haces mayor	.66		.52	.57
Ítem 49. Tener poco dinero para comprar las cosas que necesitas	.90		.66	.54
Factor 10. Aparición de responsabilidades adultas		.94		
Ítem 10. Que en tu trabajo, tus jefes esperen demasiado de ti	.49		.37	.42
Ítem 11. Tener que asumir nuevas responsabilidades familiares conforme te hacer mayor	.58		.32	.47
Ítem 48. Sentir que tu trabajo interfiere con tus estudios y con tus actividades sociales	.56		.27	.44

Los coeficientes alfa de Cronbach para las puntuaciones de cada factor obtuvieron valores superiores a .70, excepto el factor 10 (.50). El valor de alfa para la puntuación total fue de .95. La correlación entre las puntuaciones obtenidas en la primera administración de la prueba y las puntuaciones del retest son significativas y superior a .70 para todos los factores, con la excepción del factor 10 (.63). Para la puntuación total, la correlación test-retest fue de .84. En la tabla 4 se muestra la consistencia interna y la fiabilidad test-retest.

Tabla 4. Consistencia interna y fiabilidad test-retest del ASQ-S

ASQ-S	Cronbach's α	Fiabilidad test-retest
Factor 1. Vida familiar	.87	.80
Factor 2. Rendimiento Escolar	.79	.75
Factor 3. Asistencia Escolar Obligatoria	.74	.72
Factor 4. Relaciones Románticas	.80	.73
Factor 5. Presiones de los Iguales	.84	.78
Factor 6. Interacción con el Profesorado	.77	.71
Factor 7. Incertidumbre sobre el Futuro	.70	.73
Factor 8. Conflictos entre Escuela y Ocio	.81	.76
Factor 9. Presiones Económicas	.75	.71
Factor 10. Aparición de responsabilidades adultas	.50	.63
Total ASQ-S	.95	.84

En lo relativo a la validez, las correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de los factores ASQ-S señalan que todas ellas se relacionan positivamente con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, y negativamente con la satisfacción con la vida. Las correlaciones más altas, igual o superior a .30 fueron para la puntuación total del ASQ-S. La vida familiar, las presiones económicas, las presiones de los iguales y el rendimiento escolar fueron los factores del ASQ-S con el mayor número de valores por encima de .30. En la tabla 5 se muestran las correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de los factores del ASQ-S y las puntuaciones de los factores del SSI-SM, STAI, RADS y SWLS.

Tabla 5. Correlaciones del ASQ-S con factores de manifestación de estrés, ansiedad, depresión y medidas de satisfacción con la vida

Nota. N 1.336. Todos los coeficientes de correlación fueron significativos, $p < .001$

Variable	Factor (F)										TOTAL ASQ-S
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	
<i>Manifestaciones de estrés</i>											
Manifestaciones Emocionales	.48	.39	.15	.27	.31	.26	.36	.29	.35	.26	.46
Manifestaciones Fisiológicas	.36	.26	.14	.21	.26	.24	.23	.20	.25	.22	.35
Manifestaciones Conductuales	.31	.26	.20	.22	.20	.27	.20	.19	.27	.16	.33
Total Manifestaciones de Estrés	.48	.39	.18	.28	.32	.30	.34	.29	.36	.26	.47
<i>Ansiedad</i>											
Ansiedad Estado	.37	.30	.12	.22	.27	.22	.27	.24	.24	.19	.35
Ansiedad Rasgo	.45	.34	.16	.32	.39	.28	.32	.33	.33	.24	.45
<i>Depresión</i>											
Quejas Somáticas	.46	.38	.27	.25	.35	.34	.31	.36	.36	.48	.48
Autoevaluación Negativa	.50	.29	.20	.28	.42	.30	.25	.32	.32	.46	.46
Estado de Ánimo Disfórico	.49	.33	.09	.30	.43	.30	.36	.32	.32	.47	.47
<i>Satisfacción con la Vida</i>	-.33	-.22	-.18	-.20	-.26	-.16	-.16	-.14	-.27	-.16	-.30

**CAPÍTULO 8. OBJETIVO ESPECÍFICO 2. DESARROLLO DE
UNA FORMA CORTA EN ESPAÑOL DEL CUESTIONARIO DE
ESTRÉS ADOLESCENTE (ASQ-14) PARA DETECTAR
ESTRESORES MENORES**

CAPÍTULO 8. OBJETIVO ESPECÍFICO 2. DESARROLLO DE UNA FORMA CORTA EN ESPAÑOL DEL CUESTIONARIO DE ESTRÉS ADOLESCENTE (ASQ-14) PARA DETECTAR ESTRESORES MENORES

El objetivo de este estudio fue desarrollar una versión abreviada del Cuestionario de estrés adolescente (ASQ- 14) para detectar estresores menores. El desarrollo de una prueba más corta y con un número limitado de elementos (uno o dos por factor) puede ser lo más apropiado para la investigación, la clínica y la educación. Para la investigación, facilita la toma de muestras grandes de forma rápida, disminuyendo la carga sobre los encuestados y permitiendo mediciones repetidas para análisis longitudinales. Además, permite la progresión en el estudio de las relaciones entre las variables y el desarrollo de nuevos modelos teóricos en el campo del estrés. Para el entorno clínico y educativo, el ASQ-14 puede utilizarse para la detección de estrés en adolescentes y facilitar la toma de decisiones sobre programas de prevención e intervención desde una perspectiva clínica y/o escolar.

En el presente estudio se analizan la estructura factorial, la invariancia de la medición entre los grupos de edad, la fiabilidad y la validez en una muestra de 561 estudiantes (271 hombres y 290 mujeres) con edades comprendidas entre 12 y 18 años de edad ($M = 15,05$, $SD = 1.79$).

Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron:

- (a) edad entre 12 y 18 años
- (b) nacionalidad española
- (c) no haber sido diagnosticado específicamente con algún tipo de problema de aprendizaje que les dificultara responder a los cuestionarios
- (d) completar adecuadamente las pruebas administradas (es decir, no estropeadas o incompletas). La aplicación de este último criterio significó que el 2,9% de los

casos fueron excluidos del análisis. Todos los estudiantes provenían de familias con un estatus socioeconómico medio.

Previamente a la aplicación de los cuestionarios se consiguió la autorización de los centros participantes y fue el Departamento de Orientación de cada instituto el encargado de coordinar y aplicar las pruebas a los distintos grupos y niveles educativos, además de informar de las normas de aplicación al profesorado que coordinaba la pasación de las pruebas en el horario lectivo. Conseguimos el informe favorable por parte del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga (CEUMA) para este proyecto, con fecha de 31 de enero de 2018.

8.1 Instrumentos.

Estrés. Se ha empleado el Cuestionario de estrés adolescente (ASQ-14). Es una herramienta de detección breve diseñada para evaluar los factores estresantes menores de los adolescentes, y comprende 14 ítems, que fueron seleccionados del Cuestionario de estrés adolescente ASQ (Byrne et al., 2007), en su adaptación al español ASQ-S (Lima et al., 2017). Estos ítems están relacionados con los estresores menores de adolescentes, cada uno clasificado en una escala Likert de cinco puntos.

Manifestaciones de estrés. Se ha utilizado el Stress Manifestations Scale of the Student Stress Inventory (SSI, Fimian et al. 1989) que comprende dos escalas independientes de autoinforme para evaluar dos elementos diferentes: estímulos estresantes y manifestaciones de estrés. Este estudio ha utilizado únicamente la segunda (SM), adaptada al español (Escobar et al., 2011).

Ansiedad. Se aplicó el State Trait Anxiety Inventory (STAI, Spielberger et al., 1970, 2008), en su adaptación española (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). Cada una de ellas consta de 20 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos. La

ansiedad rasgo está determinada por un factor de personalidad que comprendería las diferencias individuales, relativamente estables, para responder ante situaciones amenazantes, y la ansiedad estado se refiere a la situación de ansiedad en un momento determinado caracterizado por situación de tensión (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). Los resultados obtenidos mediante AFC indicaron que la puntuación total y subescalas del STAI se correlacionaron más fuertemente con la depresión que con la ansiedad, sugiriendo que el cuestionario no evalúa estrictamente la ansiedad, sino más bien su efecto negativo (Bados et al., 2010).

Depresión. Se evaluó con la Escala Reynolds Adolescent Depression (RADS, Reynolds, 1987, 2002) adaptada al español (Figueras-Masip et al., 2008). Es un autoinforme utilizado para la evaluación de la gravedad de la sintomatología depresiva en adolescentes. Consta de 30 ítems con un formato de respuesta Likert de 4 puntos. De la misma forma, en este estudio se tomaron en cuenta las tres primeras escalas, en las que las altas puntuaciones pueden indicar síntomas depresivos. El RADS es un instrumento de medición con adecuadas propiedades psicométricas, que puede administrarse de forma rápida, eficiente y de manera no invasiva; por lo tanto, es útil para la evaluación de los síntomas depresivos en adolescentes no clínicos (Fonseca-Pedrero et al., 2010).

Problemas Emocionales. Se utilizó una de las pruebas que compone el sistema de evaluación multiaxial denominado Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): el Youth Self-Report (YSR; Achenbach y Rescorla, 2001). El Youth Self-Report (YSR) es un autoinforme que fue diseñado por Achenbach (1991c) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre diversas competencias y problemas de conducta. Este cuestionario se complementa con la versión dirigida a los padres, Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 1991b) y con el Teacher's Report Form (TRF) (Achenbach, 1991a) dirigido a profesores,

dando lugar al Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). Consta de dos partes: la primera valora habilidades y competencias deportivas, sociales y académicas (17 ítems) y la segunda (aplicada en esta investigación) evalúa conductas adaptativas o prosociales y conductas problema. El Youth Self Report ha sido ampliamente utilizado en la investigación psicopatológica. La estructura original del cuestionario contempla el análisis de competencias y problemas de conducta del sujeto (Abad et al., 2000).

Los estudios de fiabilidad y validez lo presentan como una prueba útil y efectiva para estudiar los problemas comportamentales y emocionales de los jóvenes (Achenbach, 1991b; Fitzpatric y Deehan, 1999; Heyerdahl et al., 2004).

En nuestro estudio se utilizó la versión con 112 ítems (Achenbach y Rescorla, 2001), que analiza el grado en que un sentimiento o comportamiento es valorado en una escala Likert de 3 puntos para analizar problemas que se agrupan en dos niveles; el primero está formado por los síndromes de primer orden o banda estrecha (conducta agresiva, ansiedad/depresión, aislamiento...) derivados empíricamente mediante la aplicación de un análisis de componentes principales a los ítems. El segundo, denominado como banda amplia, se refiere a una estructura jerárquicamente superior derivada a partir de un análisis factorial de segundo orden, diferenciando dos patrones generales de carácter psicopatológico: síndrome internalizado y síndrome externalizado (Achenbach, 1991b; Zubeidat et al., 2009).

Proporciona tres puntuaciones globales: a) Síntomas internalizados, que incluye las escalas ansiedad/depresión, retraimiento/depresión y quejas somáticas; b) Síntomas externalizados, que incluye las escalas de ruptura de normas y conducta agresiva; y c) Puntuación total (suma de las nueve escalas). El presente estudio consideró las escalas de banda ancha y la puntuación total del problema. Los puntajes más altos son indicativos

de niveles más altos de dificultades emocionales y de comportamiento. La consistencia interna fue .50, .86 y .94, respectivamente.

Satisfacción de vida. Se ha utilizado la Satisfaction with Life Scale (SWLS, Diener et al., 1985), adaptada al español (Atienza et al., 2000). Ofrece una medida global de la satisfacción con la vida como un componente del bienestar subjetivo. La versión en español, para la cual se han obtenido nuevas evidencias empíricas de las propiedades psicométricas (Bendayan et al., 2013) consta de 5 ítems que están clasificados en una escala de Likert de 5 puntos que evalúan satisfacción vital.

8.2 Análisis de datos.

La estructura interna del ASQ-14 se ha examinado mediante análisis factorial confirmatorio (ACF). Los resultados apoyan una estructura de un factor con una puntuación total que representa una medida de estresores menores acumulativos. El análisis realizado por Lima et al. (2017) con el ASQ-56 se tomó como base para la selección de elementos a incluir en la versión corta. La estructura de la ASQ-56 comprende 10 factores ya reseñados. Con el fin de seleccionar los ítems de la versión corta, se seleccionaron dos elementos para cada factor con siete o más elementos correspondientes, y un elemento para cada factor con menos de siete elementos correspondientes en base a la carga de factor y a las correlaciones entre cada ítem y las medidas de criterio utilizado para evaluar la validez concurrente del ASQ-56, priorizando aquellos ítems con correlaciones más altas. Además, se eliminaron todos los elementos conceptualmente similares. Este proceso resultó en un conjunto de 14 ítems con propiedades psicométricas adecuadas, constituyendo el ASQ-14. Al igual que en ASQ-S y según los criterios utilizados por la Organización Mundial de la Salud (2014), la muestra se dividió en tres grupos de edad: adolescencia temprana (10-13 años), media

(14-16 años) y tardía (17-19 años). El modelo se probó al restringir la estructura del factor para que sea igual en todos los grupos de edad y al ceñir las cargas de factor para que sean igual en ellos.

La puntuación ASQ-14 se calcula sumando las variables de los 14 ítems. Para analizar las propiedades de los ítems, se calculan las correlaciones totales de ítems corregidos, eliminando la puntuación de los ítems respectivos.

La consistencia interna se analizó mediante el cálculo de coeficientes alfa de Cronbach. Los valores para puntuaciones totales fueron .85. La correlación test-retest fue de .81. Ambos coeficientes de fiabilidad se consideran satisfactorios.

La validez se examinó a través de análisis de correlación de Pearson, probando la relación entre las puntuaciones de ASQ-14 y las puntuaciones en medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión, problemas conductuales y emocionales y satisfacción con la vida. En línea con el criterio de Cohen (1988), coeficientes de correlación próximos a .30 y cerca de .50 pueden valorarse como aceptables.

8.3 Resultados.

Los resultados apoyan una estructura basada en un modelo de factor único relacionados con los 10 factores de primer orden (Byrne et al., 2007)

Esta estructura se replicó en tres grupos de edad (adolescencia temprana, media y tardía), mostrando un ajuste aceptable para todos los grupos. La consistencia interna y la fiabilidad test-retest fueron adecuadas. La evidencia de la validez fue proporcionada por las asociaciones positivas con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, emocional y problemas conductuales, y por una asociación negativa con la satisfacción con la vida.

Se ha realizado un análisis factorial confirmatorio con la muestra total para probar el ajuste de la estructura de un factor. Los modelos mostraron un buen ajuste con valores superiores a .95 en el índice de ajuste comparativo (CFI). Este índice es de los más utilizados y con mejor comportamiento (Tanaka, 1993), oscila entre 0 y 1, siendo el valor .9 el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980). El índice de ajuste no normalizado (NNFI) o índice de Tucker-Lewis también valoró por encima de .95. Este índice de bondad de ajuste va entre 0 y 1 siendo recomendables los valores iguales o superiores a .9. Además, el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA) señaló un valor cercano a .06. Valores en RMSEA entre .05 y .08 indican un ajuste razonable (Browne y Cudeck, 1993).

A continuación, se ha calculado el ajuste del mismo modelo para cada grupo de la etapa en la adolescencia (temprana, media y tardía) mostrando los tres modelos también valores adecuados de la bondad de ajuste (por encima de .95 en CFI, por encima de .942 en NNFI y superior a .55 en RMSEA).

Del mismo modo, la invarianza configuracional multigrupo mostró un buen ajuste (.965 en CFI, .958 en NNFI y .61 en MRSEA) al igual que las cargas de factores (.963 en CFI, .961 en NNFI y .59 en RMSEA). Estos resultados indican que el ASQ-14 tiene una estructura estable en todos los grupos de edad.

En la tabla 6 se muestran los índices de ajuste para la muestra total, para las tres etapas de la adolescencia y para la invarianza configural.

Tabla 6. Índices de ajuste para el modelo de un factor del ASQ-14

Modelo	X ² s-B	df	CFI	NNFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI
Muestra total (n= 561)	240.12	77	.964	.958	.062 [.053, .070]	
Adolescencia temprana (12-13 años) (n= 130)	106.53	77	.977	.972	.055 [.025, .078]	
Adolescencia media (14-16 años) (n= 285)	174.85	77	.951	.942	.067 [.054, .080]	
Adolescencia tardía (17-18 años) (n= 146)	107.81	77	.975	.971	.053 [.026, .074]	
Invarianza configural	391.11	231	.965	.958	.061 [.050, .071]	
Restricciones de igualdad en las cargas factoriales	422.46	257	.963	.961	.059 [.048, .069]	0,002

En el análisis de la fiabilidad, todas las correlaciones ítem-totales corregidas estaban por encima de .30. El coeficiente alfa de Cronbach para las puntuaciones totales fue de .85, y la correlación test-retest fue de .81; ambos valores son aceptables ya que están por encima de .70.

En la tabla 7 se muestran las medias, desviaciones estándar y cargas factoriales estandarizadas para el modelo de un factor del ASQ-14 y correlaciones ítem-total corregidas.

Tabla 7. Medias, desviaciones típicas y cargas factoriales estandarizadas para el modelo de un factor del ASQ-14 y correlaciones ítem-total corregidas

ASQ-56 ÍTEMS	ASQ-14 ítems	M	DT	Carga de factor	Correlación ítem-total
29. Tener discusiones en tu casa	1	2.76	1.36	.71	.61
46. Sentir que tus padres no te comprenden	2	2.64	1.44	.75	.63
41. Sentirte presionado por estudiar	3	3.02	1.33	.58	.53
12. Tener dificultades con algunas asignaturas	4	3.29	1.19	.52	.47
31. Tener que asistir obligatoriamente a clase	5	2.29	1.37	.37	.32
38. Tener poco tiempo para estar con tu novio/a	6	2.34	1.50	.55	.45
34. Estas insatisfecho con tu aspecto	7	2.09	1.35	.55	.46
54. Tener desacuerdos con tus compañeros	8	2.27	1.16	.53	.45
43. Que los profesores no te escuchen	9	2.73	1.46	.59	.50
17. Tener desacuerdos con tus profesores	10	2.56	1.29	.59	.51
7. Tener preocupaciones acerca de tu futuro	11	2.93	1.36	.44	.40
51. Tener poca libertad	12	2.89	1.48	.70	.60
36. Tener poco dinero para comprar las cosas que quieres	13	2.50	1.42	.57	.50
11. Tener que asumir nuevas responsabilidades familiares conforme te haces mayor	14	2.33	1.17	.52	.46
Puntuación total		36.63	10.98		

En cuanto a la validez, las puntuaciones del ASQ-14 se relacionaron positivamente con medidas de las manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión y problemas emocionales y de comportamiento, y negativamente relacionados con la satisfacción con la vida. Todas las correlaciones estuvieron por encima de .30, excepto en el caso de manifestaciones de comportamiento, donde el coeficiente fue de .29.

En la tabla 8 se muestran las correlaciones de las puntuaciones de ASQ-14 con las medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión, problemas emocionales y de comportamiento y satisfacción con la vida.

Tabla 8. Correlaciones de las puntuaciones de ASQ-14 con las medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión, problemas emocionales y de comportamiento y satisfacción con la vida

Nota: Todos los coeficientes de correlación fueron significativos, $p < .001$

Variable	ASQ-14
<i>Manifestaciones de estrés</i>	
Manifestaciones Emocionales	.47
Manifestaciones Fisiológicas	.35
Manifestaciones Conductuales	.29
Total Manifestaciones de Estrés	.47
<i>Ansiedad</i>	
Ansiedad Estado	.35
Ansiedad Rasgo	.43
<i>Depresión</i>	
Quejas Somáticas	.47
Autoevaluación Negativa	.41
Estado de Ánimo Disfórico	.48
<i>Problemas Emocionales y Conductuales</i>	
Problemas de Internalización	.40
Problemas de Externalización	.38
Puntuación Total de Problemas	.48
<i>Satisfacción con la vida</i>	-.33

En relación a las diferencias de sexo y etapa de la adolescencia los resultados mostraron efectos significativos para el sexo y la etapa de la adolescencia. Los efectos principales indican que las chicas presentan mayor puntuación en manifestaciones de estrés que los chicos en las tres etapas y que estas aumentan en ambos sexos según avanzan las etapas de la adolescencia.

En la tabla 9 se muestran las medias y desviaciones típicas del ASQ-14 en función del sexo y la etapa adolescente.

Tabla 9. Media y desviación típica de las puntuaciones del ASQ-14 en función del sexo y etapa en la adolescencia

Sexo	Etapa de la Adolescencia	M	DT
Chicos	Temprana	32,77	11.03
	Media	35.66	9.70
	Tardía	35.53	9.32
Chicas	Temprana	34.24	11.54
	Media	37.98	11.30
	Tardía	41.80	11.36

El ASQ-14 muestra adecuadas propiedades psicométricas, siendo una herramienta fiable y válida para la evaluación de los estresores menores en adolescentes, pudiendo emplearse en el contexto educativo, clínico y de investigación de estudios como una medida de cribado y de identificación de altos niveles de estrés.

CAPÍTULO 9.- DISCUSIÓN

CAPÍTULO 9.- DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta tesis ha consistido en ampliar el conocimiento sobre la naturaleza de los estresores adolescentes mediante la adaptación al español del ASQ, al constatarse la necesidad de diseñar un instrumento en nuestro idioma que evalúe estos problemas de forma global. Esto ha permitido elaborar el cuestionario de estrés adolescente (ASQ-S) y posteriormente una forma corta (ASQ-14) de esta misma prueba. Además, se ha analizado el concepto de estrés definiendo las tres líneas de investigación en este ámbito (estrés como estímulo, estrés como respuesta y el modelo transaccional) y abordando de forma específica el estrés cotidiano para estudiar el estrés en adolescentes, objeto de las pruebas adaptadas. También se analizan los distintos estresores cotidianos en esta etapa evolutiva y la incidencia del sexo en la modulación del estrés y en la ocurrencia de factores externalizantes e internalizantes. Por último, y previo a la parte empírica, se estudian los instrumentos de evaluación existentes para el estudio de factores de estrés en adolescentes haciendo énfasis en la prueba ASQ.

A continuación, se detalla la estructura de esta discusión. En primer lugar, se analiza la publicación en español del cuestionario sobre estrés en adolescentes y se examina la vida familiar, las presiones económicas, las relaciones con los compañeros y la escuela como influencias fundamentales para prevenir problemas emocionales en los adolescentes. En segundo lugar, se estudia el artículo sobre la versión corta del ASQ-S de 14 ítems con el fin de proporcionar una herramienta para detectar los estresores cotidianos en adolescentes. Además, se señala que el estrés como estímulo está relacionado con el estrés como respuesta, destacando la importancia de elaborar un modelo integrador que aborde los factores de estrés en relación con las características personales de los adolescentes y sus manifestaciones emocionales, fisiológicas y

conductuales. Finalmente, se abordan estas cuestiones implicando al ámbito educativo. La disposición de evaluación es de gran importancia para intervenir en esta etapa mediante distintas estrategias con el apoyo del marco normativo y con el objetivo de mejorar el sistema educativo.

9.1 Cuestionario de estrés adolescente (ASQ-S)

Este estudio se realizó para desarrollar una versión en español del cuestionario sobre estrés en adolescentes (ASQ) y evaluar sus propiedades psicométricas: estructura factorial, invarianza de medidas entre muestras, fiabilidad y validez.

Los resultados muestran una estructura de factores con buenos índices de ajuste y consistente con las expectativas planteadas, es decir, 10 factores de primer orden (vida familiar, rendimiento académico, asistencia escolar obligatoria, relaciones románticas, presiones de los iguales, interacción con el profesorado, incertidumbre sobre el futuro, conflictos entre escuela y ocio, presiones económicas y aparición de responsabilidades adultas) y un factor de segundo orden que aglutina estos factores y que apoya el uso de una puntuación total para los factores de estrés adolescente. La estructura de factor replica la formulada por De Vriendt et al. (2011) y los ítems correspondientes a los factores de primer orden coinciden con los planteados por Byrne et al. (2007), si bien difieren de otras adaptaciones al plantear un factor de segundo orden que engloba a los factores de primer orden (Anniko et al., 2018; Darviri et al., 2014, Moksnes et al., 2011; Ye et al., 2019).

Por otro lado, se muestra un ajuste adecuado al estudiar la estructura de factores a través de dos muestras independientes de la misma población a través de tres grupos de edad adolescente (temprana, media y tardía). Los resultados verifican el modelo estructural del ASQ-S y proporcionan indicadores de validez de constructo.

Los resultados obtenidos al analizar la fiabilidad test-retest son satisfactorios. La correlación test-retest para la puntuación total fue .84, mientras que para las puntuaciones de los factores los coeficientes fueron superiores a .70 en 9 de los 10 factores. El valor más alto en encontró para la puntuación de “Vida familiar” y el más bajo para la puntuación de “Aparición de responsabilidades adultas” similar al encontrado por Byrne et al. (2007) y mejores que los conseguidos por De Vriendt et al. (2011) en un período de dos semanas.

La correlación ítem-factor y la correlación ítem-total corregida lograron valores satisfactorios por encima de .30, excepto el ítem 48 “Sentir que tu trabajo interfiere con tus estudios y con tus actividades sociales” que refleja el estrés determinado al asumir responsabilidades laborales. Sin embargo, dado que los jóvenes deben tener al menos 16 años para poder trabajar, este elemento sería relevante para una pequeña proporción de la muestra, es decir aquellos mayores de 16 años y que trabajan, por lo que no sería representativo.

El coeficiente de consistencia interna para la puntuación total fue .95, siendo un valor aceptable. La consistencia interna de las puntuaciones de los factores arrojó valores por encima de .70 en 9 de los 10 factores de primer orden (rango .50 - .87). El valor α más alto fue para la puntuación en “Vida familiar” y el más bajo para “Aparición de responsabilidades adultas”. Estos resultados coinciden con los obtenidos tanto por Byrne et al. (2007) (rango .62- .92) y De Vriendt et al. (2011) (rango .57- .88). En general, los resultados indican una buena consistencia interna para la mayoría de las puntuaciones de los factores.

El hecho de que los valores más altos de consistencia interna y de fiabilidad test-retest correspondieron a la puntuación de “Vida familiar” puede atribuirse en parte a que este factor cuenta con 12 ítems y también puede indicar que la familia es un factor esencial

para el desarrollo de los adolescentes (Chen et al., 2017; Farley y Kim-Spoon, 2017; Kaur y Kaur., 2016; Kavanaugh et al., 2018; Steeger et al., 2017) incluso en situación de tensión económica (Neppi et al., 2015).

Los coeficientes más bajo tanto para la consistencia interna como para la fiabilidad test-retest correspondieron a la puntuación de “Aparición de responsabilidades adultas” pudiendo deberse a lo comentado anteriormente, es decir, que en la presente muestra que abarca todas las etapas de la adolescencia, los factores de estrés relacionados con el ámbito laboral podrían ser menos evidentes, especialmente para los adolescentes de edad temprana y media. De hecho, los coeficientes de consistencia interna para el grupo de adolescencia tardía son más altos que para el grupo temprano y medio (.58 vs .47), tendencia que se mantiene en la correlación test-retest (.70 vs .58). Estos valores coinciden con estudios anteriores en los que este factor ha tenido la puntuación con menos consistencia interna (Byrne et al., 2007; De Vriendt et al., 2011; McKay et al., 2016; Moksnes et al., 2010b) y difieren de otros obtenidos (Ye et al., 2019) o fue eliminado del estudio (Anniko et al., 2018). Esta situación puede estar influenciada por la edad y la situación familiar de los adolescentes de la muestra, ya que la gran mayoría vivían en el hogar familiar y dependían directamente de sus padres. Esta disyuntiva plantea la necesidad de estudiar en futuras investigaciones las variables relacionadas con este factor.

Los resultados obtenidos también proporcionan evidencia de validez en la puntuación total de la prueba (ASQ-S).

En primer lugar, las correlaciones positivas se encontraron con manifestaciones de estrés según lo evaluado con la prueba SSI-SM. Los adolescentes que consiguieron más estresores menores obtuvieron puntuaciones más altas en manifestaciones emocionales, fisiológicas y conductuales de estrés. Dado el factor subjetivo existente en la experiencia del estrés que explica las diferencias individuales en la forma de percibir y

afrontar el estrés es necesario plantear que el estrés como estímulo no es independiente del estrés como respuesta y, por tanto, deben abordarse ambas dimensiones a la hora de efectuar una evaluación completa del estrés (Escobar et al., 2011).

En segundo lugar, se han hallado correlaciones positivas entre la puntuación total de ASQ-S y la ansiedad de estado y de rasgo medidas por la prueba STAI. La ansiedad rasgo se entiende como una tendencia a percibir las situaciones como más amenazantes y la ansiedad estado es un período transitorio caracterizado por un sentimiento de tensión pudiendo variar tanto en el tiempo como en la intensidad (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). Estos resultados son consistentes con otros estudios que han utilizado el ASQ y que han encontrado asociación directa entre los factores estresantes y la ansiedad en la población adolescente (Byrne et al., 2007; Moksnes et al., 2010a; Moksnes et al., 2010b; Moksnes et al., 2011; Moksnes et al., 2013). Resultados similares se han obtenido utilizando otras medidas de factores de estrés (Anniko et al., 2018; Wright et al., 2010). Por su parte Ye et al. (2019) encontraron correlación positiva entre el estrés y los problemas de comportamiento en la adolescencia y correlación negativa entre el estrés y niveles de atención plena, factores que podrían afectar a la ansiedad.

En tercer lugar, se localizaron relaciones positivas entre la puntuación total del ASQ-S y las subescalas de quejas somáticas, autoevaluación negativa y estado de ánimo disfórico de la prueba de RADS. Estos resultados son sólidos con otros estudios que han utilizado el ASQ y que han encontrado relación entre los factores estresantes y síntomas depresivos en adolescentes (Anniko et al., 2018; Charbonneau et al., 2009; Moksnes et al., 2010a; Moksnes et al., 2011; Moksnes et al., 2014; Moksnes et al., 2016a).

Finalmente, la puntuación total en el ASQ-S correlacionó negativamente con la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Otras investigaciones han encontrado de manera similar que aquellos adolescentes que consiguen experimentar más estresores

también alcanzan niveles más bajos de satisfacción con la vida (Bendayan et al., 2013; Moksnes et al., 2015; Moksnes et al., 2016b; Sotardi y Watson, 2018).

Debe reseñarse además que todas las puntuaciones del factor ASQ-S se relacionaron con manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión y satisfacción con la vida. Sin embargo, la vida en el hogar, las presiones financieras, la presión de grupo y el rendimiento escolar fueron los factores que mostraron la asociación más fuerte con estas otras medidas. Estos resultados sugieren que dichos factores son claves para prevenir problemas emocionales en los adolescentes. Además, parece haber interconectividad entre estos dominios en la vida cotidiana de los adolescentes (Flook y Fuligni, 2008; Lehman y Repetti, 2007; Salamon et al., 2011). Algunas investigaciones destacan los efectos de problemas recíprocos entre padres y adolescentes por conflictos e inconvenientes escolares (Timmons y Margolin, 2015) que se ven modulados por componentes culturales que pueden asociarse con factores estresantes en etapas posteriores (Doane et al., 2018).

Pasemos a analizar estos cuatro factores con mayor especificidad.

El contexto familiar incide de manera muy importante en relación con el desarrollo adolescente y el ajuste emocional siendo un elemento esencial de protección ante los agentes estresores de los adolescentes (Kaur y Kaur, 2016; Raffaelli et al., 2013) y está inversamente relacionado con la satisfacción con la vida de los jóvenes (Chappel et al., 2014) pudiendo establecerse asociaciones entre eventos estresantes de la vida familiar y conductas externalizantes e internalizantes del adolescente (Steeger et al. 2017). Además, la comunicación familiar influye en el desarrollo de factores estrechamente relacionados con la indecisión de los adolescentes (Lo Cascio et al., 2013), influyendo el nivel socioeconómico de la familia en el desarrollo del autocontrol y en el ajuste del comportamiento de los adolescentes (Farley y Kim-Spoon, 2017). Asociándose

una mayor exposición a la violencia durante la adolescencia con niveles más altos de estrés percibido y, a su vez, una perspectiva más negativa sobre el futuro (Schmidt et al., 2018).

Al ser una etapa de búsqueda de mayor independencia pueden aparecer numerosos factores de estrés relacionados con la interacción entre progenitores y sus hijos, pudiendo provocar efectos no deseados en la salud y el bienestar (Moksnes et al., 2015).

Nuestros resultados mostraron que factores estresantes tales como: los desacuerdos con los padres, el control parental, la falta de confianza de los adultos, las altas expectativas de los padres, la falta de comprensión o las molestias relacionadas con la apariencia, podrían ser factores de riesgo para problemas de internalización y baja satisfacción con la vida (Lima et al., 2017).

Por otro lado, las relaciones familiares conflictivas y con limitaciones para el desarrollo individual se relacionan con una mayor participación y conformidad con la presión del grupo de iguales.

Las dificultades financieras componen un dominio estresor que afectan negativamente al ajuste emocional del adolescente (Cronin et al., 2015; Kavanaugh et al., 2018; Ponnet et al., 2016). En los últimos años los problemas económicos generados por la recesión (Cronin et al., 2015) han provocado una presión financiera informada por los adolescentes que se verá aumentada por la situación actual generada por la crisis sanitaria y económica existente. Los problemas financieros pueden predecir menos participación en el ámbito escolar y familiar (Camacho-Thompson et al., 2016), están asociados con más conflicto e inestabilidad entre los miembros de la familia (Ponnet et al., 2016) y pueden convertirse en fuente de otros factores de estrés.

Las relaciones entre compañeros son imprescindibles en la adolescencia debido a la necesidad de pertenencia y son fundamentales para el desarrollo personal y el bienestar, siendo además fuente de preocupación para el adolescente (Rubin et al., 2006; Simons et al., 2018; Slee y Skrzypiec, 2016). Los acontecimientos negativos generados por la relación con los iguales poseen un carácter mediador y pueden generar problemas emocionales, aumento de la ansiedad y depresión y disminución de la satisfacción con la vida (Herres y Kobak, 2015; Moksnes et al., 2016b; Persike et al., 2016; van Harmelen et al., 2016). Los estresores que aparecen en la relación con los amigos abarcan numerosos eventos y afectan de manera relevante al desarrollo personal por lo que es necesario una intervención educativa centrada en el desarrollo de la competencia social, aumento de la asertividad y de habilidades de resolución de conflictos.

Por último, el ámbito académico es otra fuente destacada de estrés adolescente que está asociada con diversos problemas emocionales (Anyan et al., 2018; Caldera-Montes et al., 2017; Maritta et al., 2017; Moksnes et al., 2016b; Moksnes et al., 2018; Ye et al., 2018). Además, la experiencia de los factores estresantes académicos se relaciona positivamente con el estrés familiar debido a diversas circunstancias: transiciones académicas, expectativas de éxito académico y mayor demanda para su consecución (Ciciolla et al., 2017; Goldstein et al., 2015; Luo et al., 2016; Raval et al., 2018). La puntuación en el factor “Rendimiento Escolar” del ASQ-S puede ayudar a la identificación temprana de adolescentes con riesgo de desajuste escolar y emocional. En este contexto, la aplicación de programas preventivos con carácter grupal puede favorecer el desarrollo de estrategias saludables de afrontamiento académico, gestión del tiempo y habilidades organizativas. Por otro lado, desde una perspectiva inclusiva, los estilos de enseñanza y aprendizaje y la práctica educativa también deben ser revisados para

adecuarse a las características del alumnado para promover un ambiente académico y personal efectivo.

En general, y teniendo en cuenta el impacto que el estrés puede tener en el ajuste emocional y el bienestar, los resultados del presente estudio muestran que la evaluación de los factores de estrés en varios ámbitos debe ser un objetivo clave en la adolescencia. En este contexto, el ASQ-S es una herramienta útil para evaluar los estresores menores en adolescentes españoles de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, ofreciendo una puntuación total y puntuaciones de factores para dominios estresores específicos. Una puntuación alta en el ASQ-S indicaría un perfil de riesgo que requeriría una evaluación más detallada usando medidas específicas de adaptación social y emocional. Las puntuaciones de los factores podrían ayudar a identificar las áreas más importantes de los factores de estrés, facilitando así el diseño de intervenciones específicas.

El presente estudio posee una serie de limitaciones que deben ser reconocidas. Como todos los participantes eran de una provincia de Andalucía, sería interesante, para futuros estudios, explorar otros territorios de habla hispana (Lima et al., 2017) con muestras representativas que estudien los estresores en población urbana y rural (Sotardi y Watson, 2018). El diseño basado en los cuestionarios y con datos obtenidos de forma transversal dificulta el análisis de la causalidad necesitándose estudios longitudinales adicionales para replicar los estudios actuales (Simonson et al., 2011), particularmente en períodos iniciales de la adolescencia en los que se está desarrollando la identificación de los roles de género y las vulnerabilidades cognitivas. La evidencia de validez para las puntuaciones del ASQ-S también podría extenderse examinando su relación con otras variables como la autoestima, las estrategias de afrontamiento y la conducta externalizadora. Además, pueden considerarse otras fuentes de información como padres y maestros para evitar posibles sesgos al basarse en autoinformes (Moksnes et al., 2016a).

9.2 Cuestionario abreviado de Estrés Adolescente (ASQ-14)

El propósito de este estudio fue desarrollar y validar una versión corta del ASQ-S con 56 ítems con el fin de proporcionar una herramienta para detectar los estresores cotidianos en adolescentes. Con este fin, se ha desarrollado el ASQ-14, una versión de 14 ítems basada en los resultados obtenidos por Lima et al. (2017) con el ASQ-S. El examen de sus propiedades psicométricas se ha centrado en el análisis de la estructura interna, la invariancia de la medición entre los grupos de edad, el análisis de ítems, la estimación de fiabilidad de las puntuaciones, la validez y las diferencias según el sexo y la etapa de la adolescencia.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio han revelado un buen ajuste en el modelo de estructura de un factor. Las cargas de factor más altas correspondieron a los elementos "Falta de comprensión por parte de sus padres" y "Argumentos en casa". Estos resultados son consistentes con los reportados para el ASQ-56, que destacan a la familia como un tema central para el desarrollo de los adolescentes (Chen et al., 2017; Farley y Kim-Spoon, 2017; Kaur y Kaur, 2016; Kavanaugh et al., 2018; Rafaelli et al., 2013). Esta estructura de un factor admite el uso de una puntuación total que representa los factores estresantes acumulativos experimentados por los adolescentes en varios dominios. También es consistente con el uso de una puntuación total para el ASQ-56, según lo propuesto por De Vriendt et al. (2011) y Lima et al. (2017). Los resultados del análisis de la invariancia configural y métrica sugirieron que tanto la estructura como las cargas de factores eran equivalentes entre los grupos de edad. Esto proporciona apoyo para la estabilidad de la estructura subyacente a la ASQ-14 y ofrece más evidencia de su estructura interna.

En relación con la estimación de la fiabilidad, el coeficiente de consistencia interna para la puntuación total fue de .85, lo que indica una fiabilidad satisfactoria. Este

valor es ligeramente más bajo que el coeficiente de .95 obtenido por De Vriendt et al. (2011) y Lima et al. (2017) con el ASQ-56, probablemente debido a la menor cantidad de elementos. La fiabilidad test-retest para el ASQ-14 también fue satisfactoria .81 y similar a los valores informados por los autores antes mencionados (.89 y .84, respectivamente). El análisis de ítems mostró correlaciones ítem-totales corregidas por encima de .30.

En cuanto a la evidencia de validez basada en las relaciones con otras variables, los resultados son consistentes con investigaciones previas. Específicamente, encontramos que las puntuaciones ASQ-14 estaban positivamente relacionados con las puntuaciones en manifestaciones de estrés (Lima et al., 2017), ansiedad, depresión y otros problemas de internalización (Byrne et al., 2007; Charbonneau et al., 2009; Lima et al., 2017; Moksnes, et al., 2010a; Moksnes et al., 2014; Moksnes, et al., 2016a) y problemas de comportamiento o externalización (Estévez et al., 2018; Suldo et al., 2009). Esta es la primera vez que los problemas de externalización se han utilizado como una medida para proporcionar evidencia de validez para el ASQ, incluso con la versión más larga. Además, encontramos una asociación negativa entre las puntuaciones ASQ-14 y la satisfacción con la vida, que es un indicador relevante de salud mental y bienestar subjetivo en adolescentes (Bendayan et al., 2013; Lima et al., 2017; Moksnes, et al., 2016b).

La relación entre las puntuaciones del ASQ-14 y las manifestaciones de estrés muestra que el estrés como estímulo está relacionado con el estrés como respuesta. Esto significa que una descripción exhaustiva del estrés y su impacto en la salud mental de los adolescentes requiere un modelo integrador que incluya no solo fuentes de estrés sino también sus manifestaciones emocionales, fisiológicas y conductuales (Escobar et al., 2011; Lima et al., 2017). Con respecto a la relación negativa entre las puntuaciones del ASQ-14 y la satisfacción con la vida y la asociación positiva con varios problemas emocionales y de comportamiento, nuestro análisis indica que los adolescentes con

niveles más altos de estresores menores también informaron un nivel más bajo de satisfacción con la vida y un nivel más alto de ansiedad estado y ansiedad rasgo, quejas somáticas, autoevaluación negativa, estado de ánimo disfórico y problemas de internalización y externalización, estando de acuerdo con investigaciones previas (Anniko et al., 2018; Bendayan et al., 2013). Estos resultados apoyan una asociación entre el desajuste emocional y el estrés producido por los cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales que se experimentan en la adolescencia. A este respecto, nuestros hallazgos son consistentes con la hipótesis de exposición al estrés, que propone que la exposición a circunstancias o eventos estresantes está asociada con problemas emocionales en adolescentes (Anniko et al., 2019; Cole et al., 2006; Doane et al., 2018; Rudolph et al., 2018).

Esta diferencia puede estar relacionada con el uso de diferentes estilos de afrontamiento por parte de chicos y chicas, ya que los estudios sugieren que es más probable que las niñas usen estrategias de afrontamiento no adaptativas (Hamilton et al., 2015; Sotardi y Watson, 2018). Finalmente, el aumento observado en las puntuaciones de estrés con la edad muestra que a medida que avanza la adolescencia, los jóvenes experimentan estresores nuevos y estos pueden tener un efecto acumulativo (Anniko et al., 2018; Moksnes et al., 2010a; Rudolph et al., 2018; van Harmelen et al., 2016).

El presente estudio tiene fortalezas y limitaciones. Sus principales fortalezas son las buenas propiedades psicométricas del ASQ-14 en una muestra que abarca todas las etapas de la adolescencia, y que se utilizaron otras medidas de ajuste psicológico para obtener evidencia de validez. En cuanto a las limitaciones del estudio, el uso de un diseño transversal significa que no es posible inferir la dirección de causalidad entre las variables, siendo aconsejable realizar estudios longitudinales para controlar los niveles iniciales de sintomatología. Por lo tanto, las relaciones de causalidad deberían examinarse

en futuros trabajos. Además, habría que estudiar de forma más específica las variables que están relacionadas con el factor “Crecientes responsabilidades adultas” para examinar los agentes y las situaciones planteadas, especialmente en la etapa media y tardía de la adolescencia.

9.3 Implicaciones educativas.

Evaluar los estresores cotidianos supone focalizar la atención en las situaciones que pueden generar estrés en nuestro día a día, y en definitiva atender a la influencia del contexto en nuestra percepción de estrés, potenciando la habilidad para controlar las reacciones al estrés, mantener la atención centrada e interpretar los estados mentales dentro de uno mismo.

En coherencia con este objetivo de evaluación, consideraremos que la intervención no ha de restringirse a implementar programas de promoción de la salud para ayudar a los adolescentes a lidiar con factores estresantes menores a través de una mayor capacidad de afrontamiento. Supone además la optimización de los contextos de desarrollo, promoviendo mejores condiciones educativas, sociales, familiares y teniendo en cuenta las diferencias de sexo y los factores de estrés que inciden en esta etapa del desarrollo, atendiendo a los tipos de estresores provocados por eventos normativos, no normativos y cotidianos (Suldo et al., 2008).

El afrontamiento puede considerarse como la forma de manejar el estrés. Se define como “los esfuerzos conductuales y cognitivos utilizados por los individuos para gestionar las demandas de una relación persona-ambiente” (Lewis y Frydenberg, 2004, p. 29). La forma de enfrentarse a un problema generado por un estresor, reaccionar y buscar solución es un elemento de adaptación y puede ser un elemento positivo en el desarrollo del adolescente (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2016), ya que las respuestas

(acciones, sentimientos, emociones, pensamientos) pueden resolver problemas cotidianos y reducir las tensiones que ellas provocan.

Sin duda, dadas las relaciones entre estrés, afrontamiento y ajuste psicológico, es importante fomentar el desarrollo de estrategias adaptativas de afrontamiento en adolescentes centradas en la resolución del problema, ya que en esta etapa se desarrollan los estilos de afrontamiento (Braun-Lewensohn et al., 2009) y están relacionados con el bienestar de los adolescentes (Ben-Zur, 2009). Además, en esta etapa se pueden producir altos niveles de estrés debido al desempeño de nuevos roles psicosociales, a la toma de decisiones acerca del proyecto de vida y a los cambios físicos, interpersonales, afectivos y cognitivos que incide en el adolescente (Wray-Lake et al., 2016). La exposición a factores estresantes, aunque se considera elemento necesario del desarrollo (Moksnes et al., 2016a), puede producir sintomatología interna y externa y hacer que los adolescentes experimenten demandas que son percibidas como presiones y exigencias cuando aún no se han desarrollado plenamente sus habilidades y competencias (Barcelata, 2018). Esto puede generar consecuencias emocionales ya que mayores niveles de estrés se relacionan con más problemas (Compas y Reeslund, 2009). Además, los jóvenes experimentan estresores nuevos y estos pueden tener un efecto acumulativo (Anniko et al., 2018; Moksnes et al., 2010a; Rudolph et al., 2018; van Harmelen et al., 2016). Al mismo tiempo durante la adolescencia el grupo de iguales tiende a suplantar de forma progresiva al círculo familiar como contexto primario de socialización, situación que en ocasiones puede llegar a producir un alto nivel de estrés en los adolescentes (Ramos-Vidal, 2016). En este sentido, la evidencia señala que utilizar estrategias de afrontamiento oportunas contribuye a amortiguar los efectos negativos asociados al estrés que producen las nuevas demandas a las que deben enfrentarse los jóvenes en esta etapa (Cheng et al., 2014; Olsson et al., 2013). Además, los estilos y estrategias de afrontamiento presentan diferencias con

relación al sexo: en los adolescentes la manera de afrontar sus problemas está relacionada con sus vivencias pasadas y el afrontamiento es una forma de autorregulación, corroborando así las diferencias del uso de afrontamiento entre chicos y chicas adolescentes (Guadarrama et al., 2018).

En consecuencia, resultan de especial relevancia las actuaciones de intervención temprana frente a las intervenciones dirigidas a la intervención sobre problemas o trastornos ya instaurados. En este sentido, la intervención temprana puede ser más rentable que las dirigidas al tratamiento de trastornos existentes ya que el pronóstico es peor para los jóvenes más desajustados (Landy y Mena, 2006). Por otra parte, hemos de considerar los centros educativos como los entornos más adecuados para aplicar estos programas, al ser lugares donde los adolescentes son fácilmente accesibles (Weist y Paternite, 2006) y a través de los que nuestra sociedad continúa el proceso de socialización pudiendo producir un alto impacto (Meiklejohn et al., 2012). En ellos, la intervención se hace a nivel de grupo de clase sin necesidad de selección ni segregación, pudiendo actuar los iguales como modelos de aprendizaje vicario. Además, los objetivos de generalización y mantenimiento de resultados en el desarrollo social y afectivo del adolescente, se verán facilitados al tratarse de un tipo de intervención de carácter natural. Por otra parte, el profesorado es un recurso relevante en la aplicación de estos programas de intervención si se considera y valora su formación, aptitudes y compromiso.

Wyn et al. (2000) describen un diseño de intervención que integra el nivel de aplicación dentro del entorno escolar que fue desarrollado por la Organización Mundial de la Salud. Señalan que hay cuatro niveles diferentes de estudio que incluyen: 1) toda la comunidad escolar; 2) el plan de estudios, que engloba a todos los estudiantes y maestros; 3) estudiantes en riesgo, que necesitan asistencia adicional y 4) estudiantes que requieren intervenciones de salud mental. Tal enfoque integral incluiría esfuerzos preventivos

primarios y secundarios en los primeros tres niveles, e intervenciones tradicionales que tratan a adolescentes que están experimentando serios problemas psicológicos o de comportamiento en el cuarto nivel. Cualquier programa dentro del plan de estudios de una escuela debe justificarse como beneficioso para todos los estudiantes (Cunningham et al., 2002) ya que el ámbito educativo es uno de los principales agentes de socialización, participando en el proceso de desarrollo personal e integración social del alumnado. Los jóvenes asimilan normas de convivencia y pautas de comportamiento que inciden de forma directa en su ajuste psicológico ya que la aceptación por parte de compañeros y amigos es una preocupación básica durante la adolescencia (Li y Wright, 2014; Young, 2014). Desde esta perspectiva, la intervención en gestión del estrés puede ser útil para los adolescentes.

Si se analiza la legislación vigente en materia educativa en nuestro país, se observa un interés en que la educación se convierta en un contexto de intervención implementando programas que potencien el desarrollo personal de los estudiantes.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su preámbulo afirma que, “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...”. Por otro lado, añade en su artículo 71 que, "Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional..."

Asimismo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) señala en su preámbulo, apartado IV, que

las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Además, también se indica en el capítulo XIV de este mismo preámbulo que “esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de competencias sociales y cívicas”.

Por otra parte, en el Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se reconoce en la exposición de motivos la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030

la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.

En la práctica, el abordaje de esta cuestión se ha efectuado aplicando programas que se han diferenciado en función del ámbito atendido. Por un lado, algunos se han centrado en el proyecto de centro (implica a toda la comunidad educativa y estructurándose en el plan de orientación y acción tutorial), otros han tenido una perspectiva transversal (atendiendo varias áreas e intentando coordinar programaciones al respecto) y por último de forma concreta la aplicación de iniciativas en asignaturas específicas coordinadas por el profesor que las desarrolla (mediante la puesta en marcha de materias optativas o en el horario de tutoría en enseñanza obligatoria con el asesoramiento de los Departamentos de Orientación).

Se han implementado programas de afrontamiento del estrés desde la esfera educativa para una intervención primaria y/o secundaria y desde una perspectiva preventiva con el objetivo de favorecer el desarrollo de estrategias saludables de afrontamiento, gestión del tiempo y habilidades organizativas. Esta medida en el ámbito grupal es de gran relevancia ya que generalmente los estresores que aparecen en la relación con los amigos abarcan numerosos eventos y afectan de manera relevante al desarrollo personal por lo que es necesario una intervención educativa centrada en el desarrollo de la competencia social, en el aumento de la asertividad y de las habilidades de resolución de conflictos (por ejemplo, negociar, participar en una conversación...). En muchos casos se ha incidido en la necesidad de la gestión emocional al ser fundamental para afrontar los retos producidos por los factores de estrés cotidiano en la adolescencia: contexto familiar, contexto académico, relaciones con los iguales, relaciones románticas, expectativas de futuro e imagen personal. Además, diversas investigaciones prueban la relación entre inteligencia emocional, autoconcepto y habilidades sociales con estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés cotidiano (Downey et al., 2010; Wang et al., 2016). Diversos estudios, asimismo señalan la relación entre una alta inteligencia emocional con una baja percepción de estrés y mayor competencia académica (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007). Aquellos jóvenes con buenas habilidades emocionales generan menos niveles de estrés, lo que les puede permitir centrarse en sus estudios y conseguir un mejor rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008) ya que los problemas y conflictos en las relaciones interpersonales constituyen un claro factor de riesgo para el deterioro del rendimiento y del funcionamiento académico (Hoferichter et al., 2014; Liu y Lu, 2011).

Por otra parte, una forma de prevenir los factores de estrés en el hogar o en la familia podría consistir en el desarrollo de programas educativos para padres que aborden

habilidades relacionadas con el apoyo a la autonomía de los adolescentes, establecimiento de límites, explicación de reglas, sentido de pertenencia y capacidad de escucha (Lima et al., 2017) ya que en esta etapa los jóvenes comienzan a buscar más independencia de sus progenitores pudiendo aparecer factores de estrés relacionados con las interacciones entre padres e hijos con un impacto negativo en la salud y el bienestar (Moksnes y Haugan, 2015).

En situaciones de problemas financieros en la familia, pueden generarse conflictos y convertirse en factores de estrés importantes. Diversos estudios han documentado el impacto negativo en el ajuste adolescente (Cronin et al., 2015; Ponnet et al., 2016; Wadsworth y Compas, 2002). Además, la tensión económica producida por los problemas sanitarios y por la recesión económica puede producir un aumento de los conflictos e inseguridad en la familia (Ponnet et al., 2016). Ante esta problemática, la intervención familiar debe centrarse en mejorar tanto el afrontamiento del control primario (resolución de problemas, expresión emocional y regulación emocional) como el afrontamiento del control secundario (aceptación activa, reestructuración cognitiva, distracción y pensamiento positivo) para manejar el estrés existente, disminuyendo las interacciones negativas y los problemas emocionales de los jóvenes (Wadsworth et al., 2013).

Los programas de este tipo deberían centrarse en las habilidades de afrontamiento adaptativo, como la resolución de problemas, el pensamiento optimista, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, la fijación de objetivos, la gestión del tiempo, el apoyo social y la búsqueda de ayuda profesional (Frydenberg y Brandon, 2007). El desarrollo de estos programas de manejo de emociones puede ayudar a disminuir los factores de estrés cotidiano y pueden servir de alerta ante situaciones de jóvenes con puntuaciones más altas y desarrollar, si es necesario, intervenciones individuales para tratar de evitar futuros problemas más graves, sirviendo, por tanto, como elemento de previsión de

trastornos y como fomento de bienestar y desarrollo personal del adolescente (Zenner et al., 2014).

Conviene señalar a este respecto que recientemente se ha demostrado que los programas de reducción del estrés basados en la atención plena (MBSR) son una herramienta eficaz para promover la salud y reducción de los síntomas de estrés percibido entre los adolescentes (Díaz-González et al., 2018).

En definitiva, estas acciones psicoeducativas encaminadas a entrenar en estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes cotidianas pueden minimizar las manifestaciones de estrés y mejorar la calidad de vida en la etapa adolescente ajustadas a las diferencias de sexo y edad.

CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES

CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES

La investigación presentada proporciona instrumentos para la evaluación de los estresores cotidianos en adolescentes mediante la adaptación de la prueba ASQ (Byrne et al., 2007) a través de una adaptación al español de la prueba completa y además de la aplicación de una forma corta también en español, que cubre los diez factores y que abarca las tres etapas de la adolescencia.

El ASQ-S proporciona evidencias sobre las propiedades psicométricas del ASQ administrándolo en una muestra de adolescentes españoles, población no estudiada previamente. La estructura del factor del ASQ-S fue coherente con un modelo de segundo orden y mostró una satisfactoria bondad de ajuste. La consistencia interna y la fiabilidad test-retest también fueron adecuadas. Como se esperaba, encontramos asociaciones positivas con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, y asociaciones negativas con una medida global de satisfacción con la vida. El ASQ-S es una medida de los estresores contemporáneos del adolescente que es clara, sencilla y fácil de administrar, y proporciona información importante para los profesionales en los campos de psicología clínica y educativa. Estudios como este agregan un mayor apoyo a las propiedades psicométricas del cuestionario, lo que confirma su utilidad como medida de los factores de estrés juvenil y permite a los adolescentes informar sobre su propia exposición a una amplia gama de factores estresantes comunes que pueden constituir un desafío psicológico para su desarrollo.

El ASQ-14 muestra propiedades psicométricas adecuadas siendo una herramienta confiable en el tiempo para evaluar los estresores cotidianos en la adolescencia (Blanca et al., 2020) siendo adecuado para su uso en investigaciones sobre estresores adolescentes. Por lo tanto, puede ayudar a fortalecer el conocimiento de la experiencia de estresores menores durante la adolescencia. Como instrumento de screening, el ASQ-14 puede

utilizarse en el marco educativo, clínico y de investigación como una opción para ahorrar recursos y podría emplearse en muestras grandes para identificar a los adolescentes que sufren altos niveles de estrés. Aquellos que obtienen puntuaciones altas en el ASQ-14 podrían considerarse en riesgo, siendo objetivos para una evaluación social y emocional más detallada. La evaluación grupal de este tipo podría ayudar a los profesionales clínicos y educativos a diseñar programas de intervención destinados a ayudar a los adolescentes en riesgo a manejar y hacer frente a los factores estresantes o, alternativamente, podría formar parte de una iniciativa de prevención de la salud en la población adolescente. En este contexto, las puntuaciones parciales derivadas de la versión más larga del ASQ servirían para identificar los dominios clave en los que los estresores están presentes, facilitando así el diseño de intervenciones más específicas. En definitiva, el ASQ-14 puede ser de utilidad para la detección de adolescentes con altos niveles de estrés cotidiano y posibilitar la identificación de perfiles de riesgo ante dificultades emocionales. Además, puede emplearse como herramienta de evaluación en combinación con otras medidas socioeducativas que afecten al desarrollo emocional de los adolescentes y puedan utilizarse para la elaboración y aplicación de programas preventivos en los institutos de secundaria y facilitar el desarrollo de estudios longitudinales.

Los resultados expuestos en ambos estudios señalan la necesidad de diseñar acciones psicoeducativas (programas específicos en el ámbito escolar) dirigidas a entrenar en el manejo del estrés, asociadas al sexo a lo largo de la adolescencia (Ortuño et al., 2015). Es evidente la importancia de la experiencia educativa en la vida de los adolescentes y de la escuela como contexto de desarrollo importante para el funcionamiento psicológico (Löhere et al., 2013), debiéndose prestar atención no solo a las cuestiones académicas, sino también a las variables socioemocionales (Suldo et al.,

2014). Además, los fenómenos asociados a estas conductas pueden distorsionar el ambiente de trabajo, provocar una disminución en el rendimiento, enrarecer el clima escolar y cuando la situación es ambigua, desbordante e incluso amenazante, puede poner en marcha el proceso de estrés (Fernández-Abascal y Jiménez, 2002). Esto puede provocar trastornos de ansiedad y depresión en los adolescentes, los cuales son muy prevalentes en la adolescencia, relacionándose con peores calificaciones y mayores problemas para finalizar los estudios (Riglin et al., 2014). En base a ello, los programas preventivos deberían abordar el entrenamiento en el manejo del estrés y de las propias emociones (Puigbó et al., 2019).

En el marco de las líneas futuras de investigación se está trabajando en la elaboración de un modelo integral de estrés en adolescentes que estudie la relación entre el estrés y los problemas emocionales y conductuales en esta etapa. Habría que examinar de manera específica el papel de determinadas variables mediadoras y/o moderadoras (e.g., autoestima, satisfacción vital y afrontamiento) y las diferencias asociadas al sexo y a las etapas en la adolescencia. La mayoría de las investigaciones sobre estrés y adolescencia se centran en el estudio de la relación entre estrés y diversas variables como ansiedad, depresión, satisfacción vital, autoestima, etc., considerándolas de forma independiente. Sin embargo, son escasas las investigaciones que estudian estas variables de manera conjunta, analizando sus posibles efectos mediadores y/o moderadores, pudiendo esta línea de investigación ser importante en el conocimiento y actuación ante el estrés adolescente. Además de los autoinformes pueden incorporarse otras medidas que complementen y potencien la investigación, en concreto medidas biológicas y/o de rendimiento escolar.

Asimismo, es necesario abordar en este modelo aspectos vigentes en la actualidad que afectan al desarrollo de los adolescentes, especialmente los relativos al empleo de las TIC ya que pueden generar estresores cotidianos, denominados estresores sociodigitales.

Dentro de los estresores sociodigitales se encuentran los vinculados a las relaciones interpersonales con los iguales y los vinculados a las relaciones de pareja.

Entre los posibles estresores sociodigitales asociados a las relaciones interpersonales con los iguales se encuentran escenarios que pueden provocar estrés como: no tener éxito en las redes en las que se participa, peleas virtuales a través de las diversas redes sociales... Además, la imposibilidad de conectarse a Internet y a las diversas redes sociales durante un período de tiempo también es una fuente de estrés (Gomes-Franco y Sendín, 2014). Existen estresores sociodigitales que presentan un mayor impacto emocional en los adolescentes que lo padecen y pueden provocar problemas de mayor gravedad, tales como: publicación de imágenes no deseadas, mensajes ofensivos o que ridiculizan al adolescente, distribución de secretos, fotos íntimas, aislamiento intencional del grupo, etc. (Weinstein y Selman, 2016; Weinstein et al., 2016).

Por otra parte, los estresores sociodigitales vinculados a las relaciones de pareja se inician en la Educación Secundaria, siendo sus protagonistas adolescentes tempranos y en muchas ocasiones las relaciones se entablan basándose en las expectativas, creencias y valores que les insufla el llamado amor romántico (Trianes et al., 2013), empleando las TIC como herramientas de control. Este fenómeno genera por tanto nuevos estresores cotidianos para población adolescente, entre los que se hallan: inmediatez permanente por responder a los mensajes de las redes sociales, control exhaustivo de las redes sociales de la pareja, demandas constantes de conductas virtuales de afecto, etc. (Kim et al., 2015).

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del youth self report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12(1), 49-54.
<https://search.proquest.com/docview/619511012?accountid=14568>
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1986). *Youth Self-Report Profile*. Burlington.
- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 TRF profile*. Burlington.
- Achenbach, T.M. (1991b). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 YSR profile*. Burlington.
- Achenbach, T.M. (1991c). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington.
- Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School. Age Forms & Profiles*. Burlington.
- Aday, L. A. y Cornelius, L. J. (2006). *Designing and conducting health surveys: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Alarcón, R., Blanca, M. J., Arnau, J. y Bono, R. (2015). Modelado jerárquico por pasos: Análisis multinivel del estrés cotidiano en adolescentes. *Revista Mexicana De Psicología*, 32(2), 124-133.
<https://search.proquest.com/docview/1760852268?accountid=14568>
- Alegret, J., Castanys, E. y Sellares, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Graó.
- Ali, M., Asim, H., Edhi, A. I., Hashmi, M. D., Khan, M. S., Naz, F., Qaiser, K. N., Qureshi, S. M., Zahid, M. F. y Jehan, I (2015). Does academic assessment system type affect levels of academic stress in medical students? A cross-sectional study from pakistan. *Medical Education Online*, 20. <http://dx.doi.org/10.3402/meo.v20.27706>

- Allison, K. W., Burton, L., Marshall, S., Perez-Febles, A., Yarrington, J., Kirsh, L. B. y Merriwether-DeVries, C. (1999). Life experiences among urban adolescents: Examining the role of context. *Child Development*, 70(4), 1017-1029.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00074>
- Almeida, D. M., Wethington, E. y Kessler, R. C. (2002). The daily inventory of stressful events: An interview-based approach for measuring daily stressors. *Assessment*, 9(1), 41-55.
<https://search.proquest.com/docview/71575041?accountid=14568>
- Almeida, D. M. (2005). Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 64-68.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00336.x>
- Amone-P'Olak, K., Ormel, J., Huisman, M., Verhulst, F. C., Oldehinkel, A. J. y Burger, H. (2009). Life stressors as mediators of the relation between socioeconomic position and mental health problems in early adolescence: The TRAILS study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(10), 1031-1038.
<http://dx.doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181b39595>
- Anderson, S. F., Salk, R. H. y Hyde, J. S. (2015). Stress in romantic relationships and adolescent depressive symptoms: Influence of parental support. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 339-348. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000089>
- Andretta J.R., McKay M.T. y Byrne D.G. (2018). Psychometric properties of the adolescent stress questionnaire-short form scores and association with self-efficacy. *J Psychiatry Behav Sci*. 2018; 2: 1008.
<https://pdfs.semanticscholar.org/e049/7d1712322c6ae7e34a01374ce6194b4abbb0.pdf>

- Anniko , M.K., Boersma , K., van Wijk, N. , Byrne, D. y Tillfors, M. (2018). Development of a Shortened Version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-S): construct validity and sex invariance in a large sample of Swedish adolescents. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*. Volume 6 (1), 4-15
<https://doi.org/10.21307/sjcapp-2018-001>
- Anniko , M.K., Boersma , K. y Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early- to mid-adolescence, *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 155-167.
<http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Ano, G. G. y Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 61(4), 461-480.
<http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20049>
- Anyan, F., Bizumic, B. y Hjemdal, O. (2018). Specificity in mediated pathways by anxiety symptoms linking adolescent stress profiles to depressive symptoms: Results of a moderated mediation approach. *Journal of Affective Disorders*, 228, 109-117.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.011>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
<https://search.proquest.com/docview/619455792?accountid=14568>
- Atienza, F. L., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1255-1260. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00332-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00332-X)

- Bados, A., Gómez-Benito, J. y Balaguer, G. (2010). The state-trait anxiety inventory, trait version: Does it really measure anxiety? *Journal of Personality Assessment*, 92(6), 560-567. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2010.513295>
- Bae, D. y Wickrama, K. A. S. (2015). Family socioeconomic status and academic achievement among korean adolescents: Linking mechanisms of family processes and adolescents' time use. *The Journal of Early Adolescence*, 35(7), 1014-1038. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431614549627>
- Bagley, C. (1992). Development of an adolescent stress scale for use by school counselors: Construct validity in terms of depression, self-esteem and suicidal ideation. *School Psychology International*, 13(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034392131003>
- Baldwin, S. A. y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014065825598>
- Barcelata, B. E. (2018). *Adaptación y resiliencia adolescente en contextos múltiples*, Editorial El Manual Moderno.
- Barraza, A. (2014). Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social. *Boletín de Psicología*, 111, 45-55. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N111-3.pdf>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. y Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>

- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Trianes, M. V. (2013). New empirical evidence regarding the validity of the Satisfaction With Life Scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36–43. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000118>
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y. y Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science & Medicine*, 56(12), 2443-2448. [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00247-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00247-2)
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Ben-Zur, H. (2009). Coping styles and affect. *International Journal of Stress Management*, 16(2), 87-101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015731>
- Berg, M. T., Simons, R. L., Barr, A., Beach, S. R. H. y Philibert, R. A. (2017a). Childhood/adolescent stressors and allostatic load in adulthood: Support for a calibration model. *Social Science & Medicine*, 193, 130-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.09.028>
- Berg, N., Kiviruusu, O., Karvonen, S., Rahkonen, O. y Huurre, T. (2017b). Pathways from problems in adolescent family relationships to midlife mental health via early adulthood disadvantages: A 26-year longitudinal study. *PLoS ONE*, 12, e0178136. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178136>
- Binder, F., Werner, A., Fülöp, R., Parzer, P., Koenig, J., Resch, F. y Kaess, M. (2020). Indizierte stressprävention bei jugendlichen im gruppensetting – manual für einen akzeptanz- und commitment-therapie-basierten ansatz. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 69(3), 183-202. <http://dx.doi.org/10.13109/prkk.2020.69.3.183>

- Bjorck, J. P. y Thurman, J. W. (2007). Negative life events, patterns of positive and negative religious coping, and psychological functioning. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(2), 159-167. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5906.2007.00348.x>
- Blanca, M.J., Escobar, M., Lima, J.F., Byrne, D. y Alarcón, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescents Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema*. Vol 32 (2), 261-267. doi: 10.7334/psicothema2019.288
- Blount, R. L., Simons, L. E., Devine, K. A., Jaaniste, T., Cohen, L. L, Chambers, C. T. y Hayutin, L. G. (2008). Evidence-based assessment of coping and stress in pediatric psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, 33, 1021-1045. doi:10.1093/jpepsy/jsm071
- Bowling, A. (2005). Techniques of questionnaire design. In: A. Bowling & S. Ebrahim (Eds.). *Handbook of health research methods* (pp. 394-427). Open University Press
- Brannon L. y Feist. J. (2001). *Psicología de la salud*. Paraninfo.
- Braun-Lewensohn, O., Celestin-Westreich, S., Celestin, L., Verleye, G., Verté, D. y Ponjaert-Kristoffersen, I. (2009). Coping styles as moderating the relationships between terrorist attacks and well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 32(3), 585-599. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.003>
- Bridley, A. y Jordan, S. S. (2012). Child routines moderate daily hassles and children's psychological adjustment. *Children's Health Care*, 41(2), 129-144. <http://dx.doi.org/10.1080/02739615.2012.657040>
- Brockman, D. D. (2003). *From late adolescence to young adulthood*. International Universities Press.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>

- Burrow, A. L., O'Dell, A. C. y Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265-1273. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>
- Byrne, D. G. y Reinhart, M. I. (1998). Psychological determinants of adolescent smoking behaviour: A prospective study. *Australian Journal of Psychology*, 50(1), 29-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00049539808257528>
- Byrne, D. G. y Mazanov, J. (2002). Sources of stress in Australian adolescents: Factor structure and stability over time. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(4), 185-192. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.940>
- Byrne, D.G., Davenport, S.C. y Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416 <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Caldera-Montes, J., Reynoso-González, O. U., Gómez-Covarrubia, N. J., Mora-García, O. y Anaya-González, B. B. (2017). Modelo explicativo y predictivo de respuestas de estrés académico en bachilleres. *Ansiedad y Estrés*, 23 (1), 20-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.02.002>
- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H. y Lerner, R. M. (2014). Hope in context: Developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 869-883 <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0096-9>
- Caltabiano, M.L., Sarafino, E.P. y Byrne, D. (2008). *Health Psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons Ltd.
- Calvete, E., Orue, I. y Hankin, B. L. (2013). Transactional relationships among cognitive vulnerabilities, stressors, and depressive symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-012-9691-y>

- Camacho-Thompson, D., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N. A. y Fuligni, A. J. (2016). Financial strain, major family life events, and parental academic involvement during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1065-1074. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0443-0>
- Campillo, J.E. (2012). *El mono estresado*. Crítica.
- Cannon, W.B. (1932): *The wisdom of the body*. Norton.
- Carleton, R. A., Esparza, P., Thaxter, P. J. y Grant, K. E. (2008). Stress, religious coping resources, and depressive symptoms in an urban adolescent sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 113-121. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00395.x>
- Carpenter, T. P., Laney, T. y Mezulis, A. (2012). Religious coping, stress, and depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(1), 19-30. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023155>
- Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A. y Cole, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: A four-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 428-442. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.115.3.428>
- Chan, S. M., Chan, S. K. y Kwok, W. W. (2015). Ruminative and catastrophizing cognitive styles mediate the association between daily hassles and high anxiety in Hong Kong adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-014-0451-9>
- Chang, E. C. y Sanna, L. J. (2003). Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: Does it make a difference if one is optimistic or pessimistic? *Personality and Individual Differences*, 34(5), 867-879. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00077-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00077-6)

- Chandler, L. A. y Maurer, A. M. (1996). Behavioural responses of children to stress: A polish-american cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 639-650. <http://dx.doi.org/10.1080/016502596385730>
- Chappel, A. M., Suldo, S. M. y Ogg, J. A. (2014). Associations between adolescents' family stressors and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 76-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9687-9>
- Charbonneau, A. M., Mezulis, A. H. y Hyde, J. S. (2009). Stress and emotional reactivity as explanations for gender differences in adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1050-1058. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-009-9398-8>
- Charles, S. T., Piazza, J. R., Mogle, J., Sliwinski, M. J. y Almeida, D. M. (2013). The wear and tear of daily stressors on mental health. *Psychological Science*, 24(5), 733-741. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797612462222>
- Chen, E., Brody, G. H. y Miller, G. E. (2017). Childhood close family relationships and health. *American Psychologist*, 72(6), 555-566. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000067>
- Cheng, C., Lau, H. P. B. y Chan, M. P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582-1607. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037913>
- Chiang, J. J., Turiano, N. A., Mroczek, D. K., & Miller, G. E. (2018). Affective reactivity to daily stress and 20-year mortality risk in adults with chronic illness: Findings from the national study of daily experiences. *Health Psychology*, 37(2), 170-178. <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000567>
- Chrousos, G. P. (2009). Stress and disorders of the stress system. *Nature Reviews Endocrinology*, 5(7), 374—381. <https://doi.org/10.1038/nrendo.2009.106>

- Ciairano, S., Menna, P., Molinar, R. y Sestito, L. A. (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*, 5-18.
<https://academicjournals.org/journal/IJPC/article-full-text-pdf/2D466235796>
- Ciciolla, L., Curlee, A. S., Karageorge, J. y Luthar, S. S. (2017). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(5), 1057-1075.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0596-x>
- Ciman, M. y Wac, K. (2018). Individuals' stress assessment using human-smartphone interaction analysis. *IEEE Transactions on Affective Computing, 9* (1), 51-65.
<http://dx.doi.org/10.1109/TAFFC.2016.2592504>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A., Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. y Paul, G. (2006). Stress exposure and stress generation in child and adolescent depression: A latent state-trait error approach to longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 115*, 40-51.
<http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.115.1.40>
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4.^a ed.). Morata.
- Colten, M. (2017). *Adolescent stress: Causes and consequences*. Routledge.
- Compas, B. E. (1987a). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 7*(3), 275-302. [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358\(87\)90037-7](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358(87)90037-7)
- Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J. y Wagner, B. M. (1987b). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(4), 534-541.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.534>

- Compas, B.E. y Reeslund, K.L. (2009). Processes of risk and resilience during adolescence. In: R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed) (pp. 561-588). John Wiley and Sons, Inc.
- Cook, T. D. y Furstenberg, F. F., Jr. (2002). Explaining aspects of the transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany, and the United States: A cross-disciplinary, case synthesis approach. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 580, 257-287. <https://doi.org/10.1177/000271620258000111>
- Cox, T. (1978). *Stress*.McMillan.
- Crespo, M. y Labrador, F.J. (2003). *Estrés. Síntesis*.
- Cronin, S., Becher, E. H., Christians, K. S., Maher, M. y Dibb, S. (2015). *Parents and stress: Understanding experiences, context and responses*. St. Paul, MN.
- Cunningham, E. G., Brandon, C. M. y Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(4), 369-381. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580021000056528>
- Darviri, C., Legaki, P., Chatzioannidou, P., Gnardellis, C., Kraniotou, C., Tigani, X. y Alexopoulos, E. C. (2014). Adolescent stress questionnaire: Reliability and validity of the Greek version and its description in a sample of high school (lyceum) students. *Journal of Adolescence*, 37(8),1373-1377. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.003>
- Day, T. A. (2005). Defining stress as a prelude to mapping its neurocircuitry: No help from allostasis. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 29(8), 1195-1200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pnpbp.2005.08.005>
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J. S. y Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463. [http://dx.doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00096-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00096-7)

- Del Barrio, M. D. (1997). Estresores infantiles y afrontamiento. En M. I. Hombrados (Comp.). *Estrés y Salud* (pp. 351-378). Promolibro
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology, 1*(2), 119-136.
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.119>
- De Vaus, D. (2002). *Análisis de datos de ciencias sociales: 50 problemas clave en el análisis de datos*. Thousand Oaks.
- De Vriendt, T., Clays, E., Moreno, L. A., Bergman, P., Vicente-Rodriguez, G., Nagy, E., Dietrich, S., Manios, Y. y De Henauw, S. (2011). Reliability and validity of the Adolescent Stress Questionnaire in a sample of European adolescents-the HELENA study. *BMC. Public Health, 11*(1), 717. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-717>
- Dewald, J.F., Meijer, A.M, Oort, F.J., Kerkhof, G.A. y Bogels, S.M. (2014) Adolescents' sleep in low-stress and high-stress (exam) times: A prospective quasi-experiment. *Behavioural Sleep Medicine, 12* (6) 493-506.
<http://dx.doi.org/10.1080/15402002.2012.670675>
- Díaz-González, M. C, Pérez, C., Sánchez-Raya, A., Moriana, J. A. y Sánchez, V. (2018). Mindfulness-based stress reduction in adolescents with mental disorders: A randomised clinical trial. *Psicothema, 30*, 165-170. doi:10.7334/psicothema2017.259
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diggs, O. N. y Neppl, T. K. (2018). The influence of economic pressure on emerging adult binge drinking: Testing the family stress model over time. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(11), 2481-2495. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-018-0923-5>

- Doane, L. D., Sladek, M. R., Breitenstein, R. S., Park, H., Castro, S. A. y Kennedy, J. L. (2018). Cultural neurobiology and the family: Evidence from the daily lives of latino adolescents. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1779-1796.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579418001104>
- Dohrenwend, B.S. y Dohrenwend, B.P. (1984). *Stressfull life events and their context*. Rulgers University Press.
- Dohrenwend, B. P. (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. *Psychological Bulletin*, 132, 477-495. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.477>
- Doom, J. R. y Gunnar, M. R. (2013). Stress physiology and developmental psychopathology: Past, present, and future. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1359–1373.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579413000667>
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
<http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Duchesne, A., Dion, J., Lalande, D., Bégin, C., Émond, C., Lalande, G. y McDuff, P. (2017). Body dissatisfaction and psychological distress in adolescents: Is self-esteem a mediator? *Journal of Health Psychology*, 22(12), 1563-1569.
<http://dx.doi.org/10.1177/1359105316631196>
- Duggal, S., Malkoff-Schwartz, S., Birmaher, B., Anderson, B. P., Matty, M. K., Houck, P. R., Bailey-Orr, M., Williamson, D. E. y Frank, E. (2000). Assessment of life stress in adolescents: Self-report versus interview methods. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(4), 445-452.
<http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200004000-00013>

- Duijndam, S., Karreman, A., Denollet, J. y Kupper, N. (2020). Physiological and emotional responses to evaluative stress in socially inhibited young adults. *Biological Psychology*, 149, 10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2019.107811>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164. <https://search.proquest.com/docview/621458756?accountid=14568>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. y Byrnes, J. (2003). Cognitive development in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology*, vol. 6; (pp. 325-350). John Wiley & Sons, Inc.
- Eckenrode, J. y Bolger, N. (1995). Daily and within-day event measurement. In S. Cohen, R. C. Kessler & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (pp. 80-101). Oxford University Press.
- Elliot, G.R. y Eisdorfer, C. (1982): *Stress and human health*. Springer.
- Emerson, S. D., Guhn, M. y Gadermann, A. M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale: Reviewing three decades of research. *Quality of Life Research*, 26(9), 2251-2264. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1552-2>
- Escobar, M. (2008) *Aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional en la infancia: Modelos predictivos*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17116582.pdf>
- Escobar, M., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J. y Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI.SM). *Psicothema*, 23 (3), 475-485. <https://search.proquest.com/docview/915044697?accountid=14568>

- Estévez, E. y Musitu, G. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Paraninfo
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30, 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294
- Everly, G.S. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Plenum Press.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, (342), 239-256. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-12.html>
- Farley, J. P. y Kim-Spoon, J. (2017). Parenting and adolescent self-regulation mediate between family socioeconomic status and adolescent adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 37(4), 502-524. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431615611253>
- Feldman, R. (2010) *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw Hill
- Fernández-Abascal, E.G. y Jiménez, M.P. (2002). *Control del estrés*. UNED.
- Fernández-Abascal, E.G. y Fernández-Castro, J. (2002). Proceso de estrés. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 421-452). McGraw-Hill.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 Vol 6 (2), 421-436. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de Psicología*. Alianza Editorial.

Figueras-Masip, A., Amador-Campos, J.A. y Peró-Cebollero. M., (2008). Características psicométricas de la Reynolds Adolescent Depression Scale en población comunitaria y clínica. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (1), 247-266.

<https://search.proquest.com/docview/622086269?accountid=14568>

Fimian, M.J., Fastenau, P.A., Tashner, J.H. y Cross, A.H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.

[http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(198904\)26:2<139::AID-](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(198904)26:2<139::AID-PITS2310260205>3.0.CO;2-E)

[PITS2310260205>3.0.CO;2-E](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(198904)26:2<139::AID-PITS2310260205>3.0.CO;2-E)

Fitzpatric, C. y Deehan, A. (1999). Competences and problems of Irish children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 17-23.

<https://doi.org/10.1007/s007870050079>

Flook, L. y Fuligni, A. J. (2008). Family and school spillover in adolescents' daily lives. *Child Development*, 79, 776–787. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01157.x>

Florêncio, C., Bezerra Sousa, da Costa Silva, Simone Souza y Ramos, M. F. H. (2017). Adolescent perceptions of stress and future expectations. *Paidéia*, 27(66), 60-68.

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201708>

Fonseca-Pedrero, E., Wells, C., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., Villazón-García, Ú., Sierra, S., González, M. P. G., Bobes, J. y Muñiz, J. (2010). Measurement invariance of the reynolds depression adolescent scale across gender and age. *International Journal of Testing*, 10(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.1080/15305050903580822>

Fonseca, E., Pairo, M., Sierra, S., Lemos, S. y Muñiz, J. (2012). Propiedades psicométricas del “cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo” (STAI) en universitarios. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(3), 547-561.

<https://search.proquest.com/docview/1508432149?accountid=14568>

- Frost, J. y McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 51(1-2), 45-54. <http://dx.doi.org/10.1023/B:SERS.0000032308.90104.c6>
- Frydenberg, E. y Brandon, C. (2007). *The best of coping: Developing coping skills for adolescents*. ACER Press.
- Garcia, C. (2010). Conceptualization and measurement of coping during adolescence: A review of the literature. *Journal of Nursing Scholarship*, 42(2), 166-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x>
- García Linares, M., De la Torre, M., De la Villa, M., Cerezo, M. y Casanova, P. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2). 307-325. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/7219>
- Garzón-Rey, J.M. (2017). *Enfoque psicossomático de la medición de estrés*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/458661/jmgr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giallo, R. y Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 937-948. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00928.x>
- Goldstein, S. E., Boxer, P. y Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-014-0044-4>
- Gomes-Franco, F. G. y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43, 45-53. [doi:http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-04](http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-04)

- Gómez, P.L. y Carrascosa, O.J. (coord.) (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Generalitat Valenciana.
<https://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/prevenestresdocente.pdf>
- Govaerts, S. y Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 54(4), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2004.05.001>
- Gracia, E.; Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Grant, K.E., Compas, B.E., Stuhlmacher, A.F., Thurm, A.E., McMahon, S.D. y Halpert, J.A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129, 447-466
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.447>
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D. y Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 412-425.
http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_23
- Grant, K.E.; Compas, B.E.; Thurm, A.E.; McMahon, S.D.; Gipson, P.Y.; Campbell, A.J., Krochok, K. y Westerholm, R.I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26 (3), 257-283. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2005.06.011>
- Gruen, R. J., Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1988). Centrality and individual differences in the meaning of daily hassles. *Journal of Personality*, 56(4), 743-762.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00475.x>

- Guadarrama, R. G., Carmona, V. M., Mendoza, O. M., López, M. V. y Gutiérrez, I. M. P. (2018). Diferencias en la aplicación de estrategias de afrontamiento adolescente entre alumnos hombres y mujeres del nivel medio superior. *Interdisciplinaria Revista De Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 205-216.
<https://search.proquest.com/docview/2249976186?accountid=14568>
- Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial del ítem en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23, 510-515.
<http://www.psicothema.com/pdf/3916.pdf>
- Gunnar, M.R. y Barr, R.G. (1998). Stress, early brain development, and behavior. *Infants and young children*, 11(1), 1-14.
https://journals.lww.com/iyjournal/abstract/1998/07000/stress,_early_brain_development,_and_behavior.4.aspx
- Gutezeit, G. y Marake, J. (1984). Studies on the effects of various factors upon the self perception of children and juveniles. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 33(4), 133-141. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/1659>
- Guthrie, B. J., Young, A. M., Boyd, C. J. y Kintner, E. K. (2001). Dealing with daily hassles: Smoking and African-American adolescent girls. *Journal of Adolescent Health*, 29(2), 109-115. [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00219-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00219-1)
- Hamilton, J. L., Stange, J. P., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2015). Stress and the development of cognitive vulnerabilities to depression explain sex differences in depressive symptoms during adolescence. *Clinical Psychological Science*, 3 (5), 702-714.
<http://dx.doi.org/10.1177/2167702614545479>
- Hankin, B. L., Mermelstein, R. y Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development*, 78(1), 279-295.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x>

- Hankin, B. L. (2009). Development of sex differences in depressive and co-occurring anxious symptoms during adolescence: Descriptive trajectories and potential explanations in a multiwave prospective study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(4), 460-472. <http://dx.doi.org/10.1080/15374410902976288>
- Hellhammer, D.H., Stone, A.A., Hellhammer, J. y Broderick, J. (2010) Measuring Stress. In Koob, G.F.; Le Moal, M., & Thompson, R.F., editors. *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, p 186-191. Academic Press.
- Hernández, Z.E., Ehrenzeweig, Y. y Navarro, A.M. (2009) Factores psicológicos, demográficos y sociales asociados al estrés y a la personalidad resistente en adultos mayores. *Pensamiento Psicológico*, 5, 13-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091280>
- Herrera, M. (2018). Estrés: una Constante Danza Entre la Biología y la Cultura. *Revista Científica Hallazgos* 21, 3(1), 120-135.
<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/216>
- Herres, J. y Kobak, R. (2015). The role of parent, teacher, and peer events in maintaining depressive symptoms during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 325–337. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9896-3>
- Hesketh, T., Zhen, Y., Lu, L., Dong, Z. X., Jun, Y. X. y Xing, Z. W. (2010). Stress and psychosomatic symptoms in Chinese school children: Cross-sectional survey. *Archives of Disease in Childhood*, 95(2), 136–140. <https://adc.bmj.com/content/95/2/136.full>
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Chen, C. y Flett, G. L. (2014). Perfectionism, stress, daily hassles, hopelessness, and suicide potential in depressed psychiatric adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 663–674.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10862-014-9427-0>

- Heyerdahl, S., Kvernmo, S. y Wichstrøm, L. (2004). Self-reported behavioural/emotional problems in norwegian adolescents from multiethnic areas. *European Child and Adolescent Psychiatry, 13*(2), 64-72.
<http://dx.doi.org/10.1007/s00787-004-0359-1>
- Hinkle, L.E. (1977). The concept of stress in the biological and social sciences. En Z.J. Lipowski, D.R. Lipsitt & P.C. Whybrow (Eds.), *Psychosomatic Medicine: Current trends and clinical implications*. Oxford University Press.
- Hjern, A., Alfven, G. y Östberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica, 97*, 112-117.
<https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hoferichter, F., Raufelder, D. y Eid, M. (2014). The mediating role of socio-motivational relationships of perceived stress, neuroticism, and test anxiety among adolescent students. *Psychology in the Schools, 51*. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21778>
- Holmes, T. H. y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*(2), 213-218.
[http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Hoyt, L. T. (2014). *A window of opportunity: Positivity, stress, and physical health in adolescence* (Order No. AAI3595610). Available from APA PsycInfo®. (1554232190; 2014-99140-150). <https://search.proquest.com/docview/1554232190?accountid=14568>

- Jääskeläinen, A., Nevanperä, N., Remes, J., Rahkonen, F., Jarvelin, M. R. y Laitinen, J. (2014). Stress-related eating, obesity and associated behavioural traits in adolescents: A prospective population-based cohort study. *BMC Public Health*, *14*, 321.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-321>
- Jensen, E. N., Svebak, S. y Götestam, K. G. (2004). A descriptive study of personality, health and stress in high school students (16-19 years old). *The European Journal of Psychiatry*, *18*(3), 153–162
<https://search.proquest.com/docview/620640909?accountid=14568>
- Javdani, S., Sadeh, N., White, H. I., Emerson, E., Houck, C., Brown, L. K. y Donenberg, G. R. (2019). Contextualizing pubertal development: The combination of sexual partners' age and girls' pubertal development confers risk for externalizing but not internalizing symptoms among girls in therapeutic day schools. *Journal of Adolescence*, *71*, 84-90.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.001>
- Johnson, J. H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Sage Publications.
- Johnson, E.O., Kamilaris, T.C., Chrousos, G.P. y Gold, P.W. (1992). Mechanisms of stress: a dynamic overview of hormonal and behavioral homeostasis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. *16*(2), 115-130. [http://dx.doi.org/10.1016/S0149-7634\(05\)80175-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0149-7634(05)80175-7)
- Johnson, E. I. y Swendsen, J. D. (2015). Perceived social status and early adolescents' responses to negative daily events. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(6), 1593-1604.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-014-9963-y>
- Jose, P.E. 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.
<https://search.proquest.com/docview/620636791?accountid=14568>

- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C. y Lazarus, R.S. (1981) Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00844845>
- Kanner, A. D., Feldman, S. S., Weinberger, D. A. y Ford, M. E. (1987). Uplifts, hassles, and adaptational outcomes in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 7(4), 371-394. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431687074002>
- Kaur, P. y Kaur, R. (2016). A study of life satisfaction in relation to family environment and school environment among adolescents. *Indian Journal of Community Psychology*, 12(2), 351-358.
<https://search.proquest.com/docview/1826152865?accountid=14568>
- Kavanaugh, S. A., Nepl, T. K. y Melby, J. N. (2018). Economic pressure and depressive symptoms: Testing the family stress model from adolescence to adulthood. *Journal of Family Psychology*, 32(7), 957-965. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000462>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (7.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Kiecolt-Glaser, J., Renna, M. E., Shrout, M. R. y Madison, A. A. (2020). Stress reactivity: What pushes us higher, faster, and longer—And why it matters. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 492-498. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721420949521>
- Kim, J., Weinstein, E. C. y Selman, R. L. (2015). Romantic relationship advice from anonymous online helpers: The peer support adolescents exchange. *Youth & Society*, 49 (3), 369-392
<https://doi.org/10.1177/0044118X15604849>
- Kleinke, C.L. (1998). *Coping with life challenges*. Brooks/Cole.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H. y Yen, C. F. (2005). Gender differences and related factors affecting online gaming addiction among Taiwanese adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(4), 273–277
<http://dx.doi.org/10.1097/01.nmd.0000158373.85150.57>

- Kogan, S. M., Lei, M., Grange, C. R., Simons, R. L., Brody, G. H., Gibbons, F. X. y Chen, Y. (2013). The contribution of community and family contexts to african american young adults' romantic relationship health: A prospective analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 878-890. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9935-3>
- Kouzma, N. M. y Kennedy, G. A. (2002). Homework, stress and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports*, 91(1), 193-198. <https://search.proquest.com/docview/72130910?accountid=14568>
- Kouzma, N. M. y Kennedy, G. A. (2004). Self reported sources of stress in senior high school students. *Psychological Reports*, 94, 314-316. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.94.1.314-316>
- Kuster, M., Backes, S., Brandstätter, V., Nussbeck, F. W., Bradbury, T. N., Sutter-Stickel, D. y Bodenmann, G. (2017). Approach-avoidance goals and relationship problems, communication of stress, and dyadic coping in couples. *Motivation and Emotion*, 41(5), 576-590. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-017-9629-3>
- Labouvie, E. W. (1986). Alcohol and marijuana use in relation to adolescent stress. *International Journal of the Addictions*, 21(3), 333-345. <http://dx.doi.org/10.3109/10826088609074838>
- Labrador, F.J. (1996). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Temas de Hoy.
- LaFontana, K. M. y Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x>
- Lai, J. C. L. (2009). Dispositional optimism buffers the impact of daily hassles on mental health in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 247-249. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.007>

- Landy, S. y Menna, R. (2006). *Early intervention with multi-risk families: An integrative approach*. Brookes Publishing Co.
- Lau, B.W. (2002). Does the stress in childhood and adolescence matter? A psychological perspective. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 122, 238-244.
<https://doi.org/10.1177/146642400212200411>
- Lavoie, L., Dupéré, V., Dion, E., Crosnoe, R., Lacourse, É. y Archambault, I. (2019). Gender differences in adolescents' exposure to stressful life events and differential links to impaired school functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(6), 1053-1064.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10802-018-00511-4>
- Lazarus, R.S. y Cohen, J.B. (1977). Environmental stress. En I. Altman y J.F. Wohlwill (Eds.), *Human behavior and the environment: Current theory and research*. Plenum Press.
- Lazarus, R. S. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 375-389. <https://doi.org/10.1007/BF00845271>
- Lazarus, R.S.y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (2.ª ed.). Martínez-Roca.
- Lazarus, R.S. (1993): Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lee, T. K., Wickrama, K. A. S. y Simons, L. G. (2013a). Chronic family economic hardship, family processes and progression of mental and physical health symptoms in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 821-836.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9808-1>
- Lee, J., Puig, A., Eunkyong, L. y Lee, S. M. (2013b). Age-related differences in academic burnout of korean adolescents. *Psychology in the schools*, 50(10), 1015-1031.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.21723>

- Le Fevre, M., Kolt. G.S. y Matheny, J. (2006). Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions: which way first? *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 547-565.
<http://dx.doi.org/10.1108/02683940610684391>
- Lehman, B. J. y Repetti, R. L. (2007). Bad days don't end when the school bell rings: The lingering effects of negative school events on children's mood, self-esteem, and perceptions of parent-child interaction. *Social Development*, 16, 596-618.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00398.x>
- Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., Bowers, E. P. Lerner, J. V. (2017). Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model. In N Cabrera & B. Leyendecker (Eds.). *Handbook on positive development of minority children and youth*. (pp.5-18). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-43645-6
- Lewis, R. y Frydenberg, E. (2004). Students' self-evaluations of their coping. How well do they do it? In E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 25-43). Information Age Publishing Inc.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97859 a 97921
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953

- Li, S. T., Nussbaum, K. M., & Richards, M. H. (2007). Risk and protective factors for urban African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 21-35.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9088-1>
- Li, Y. y Wright, M. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships, insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 146–160.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Lieberman, E. (2013). *The Story of the Human Body: Evolution, Health, and Disease*. Pantheon Books.
- Lima, J. F., Alarcón, R., Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Muñoz, Á. M. y Blanca, M. J. (2017). Psychometric properties of the spanish version of the adolescent stress questionnaire (ASQ-S). *Psychological Assessment*, 29(10), e1-e12.
<http://dx.doi.org/10.1037/pas0000516>
- Liu, R. T. y Alloy, L. B. (2010). Stress generation in depression: A systematic review of the empirical literature and recommendations for future study. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 582–593. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.010>
- Liu, Y. y Lu, Z. (2011). Longitudinal analysis of Chinese high school student's stress in school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31, 723-729.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.600245>
- Lo Cascio, V., Guzzo, G., Pace, F. y Pace, U. (2013). Anxiety and self-esteem as mediators of the relation between family communication and indecisiveness in adolescence. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13 (2), 135-149. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-013-9243-1>
- Löhre, A., Moksnes, U. K. y Lillefjell, M. (2013). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*, 73 (1), 90-100. doi:10.1177/0017896912470822
- Looker, T. y Gregson, O. (1998). *Superar el estrés*. Pirámide.

- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H. y Chen, A. (2016). The influence of family socio-economic status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111-2119. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-016-0400-2>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), 2nd ed.; *developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (vol. 3, 2nd ed.) (2nd ed. ed., pp. 739-795, Chapter xvi, 944 Pages). John Wiley & Sons Inc.
<https://search.proquest.com/docview/621139769?accountid=14568>
- Mäkinen, M., Puukko-Viertomies, L. R., Lindberg, N., Siimes, M. A. y Aalberg, V. (2012). Body dissatisfaction and body mass in girls and boys transitioning from early to mid-adolescence: Additional role of self-esteem and eating habits. *BioMed Central Psychiatry*, 12,35. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-244X-12-35>
- Maldonado, E. F., Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., Wesnes, K. A., Petrini, O., Zangara, A., Enguix, A. y Ambrosetti, L. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary cortisol and alfa-amylase in children reporting high vs low daily stress perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 3-15.
<https://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0808120003A/28766>
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. y Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29–42. <http://dx.doi.org/10.1177/106342660201000104>
- Margolin, G., Ramos, M. C., Timmons, A. C., Miller, K. F. y Han, S. C. (2016). Intergenerational transmission of aggression: Physiological regulatory processes. *Child Development Perspectives*, 10(1), 15-21. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12156>

- Maritta, V., Ruthaychonnee, S. y Minna, A. (2017). Survey of adolescents' stress in school life in thailand: Implications for school health. *Journal of Child Health Care*, 21(2), 222-230. <http://dx.doi.org/10.1177/1367493517708476>
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Editorial Síntesis.
- Mason, J.W. (1968). A review of psychoendocrine research on the pituitary-thyroid system. *Psychosomatic Medicine*, 30(5), 666-681. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-196809000-00024>
- Mathew, A. y Nanoo, S. (2013). Psychosocial stressors and patterns of coping in adolescent suicide attempters. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 35(1), 39-46. <https://journals.sagepub.com/doi/10.4103/0253-7176.112200>
- McEwen, B. y Lasley, E. (2002). *The End of Stress As We Know It*. John Henry Press.
- McEwen, B.S. (2005). Stressed or stressed out: what is the difference? *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 30(5), 315-318. <https://search.proquest.com/docview/621150685?accountid=14568>
- McKay M.T., Dempster M. y Byrne D.G. (2014). An examination of the relationship between self-efficacy and stress in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Journal of Youth Studies*. 17, 1131-1151. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901494>
- McKay, M. T., Percy, A. y Byrne, D. G. (2016). Support for the multidimensional adolescent stress questionnaire in a sample of adolescents in the United Kingdom. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 32(1), 12-19. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2570>

- McKay, M., Andretta, J. y Perry, J. (2019). The shortened version of the adolescent stress questionnaire (ASQ-S; sweden): A validation study in United Kingdom adolescents. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 7(1), 81-87. <http://dx.doi.org/10.21307/sjcapp-2019-011>
- McLaughlin, L. y Hatzenbuehler, M. L (2009). Mechanisms linking stressful life events and mental health problems in a prospective, community-based sample of adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 44(2), 153-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.06.019>
- McLean, P. D. (1976). Depression as a specific response to stress. In I. G. Sarason, & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety; Stress and anxiety* (). Hemisphere.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what can we do?* Continuum International.
- Meichenbaum, D. (1977): *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. Plenum Press.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. y Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Mezulis, A. H., Abramson, L. y Hyde, J. S. (2002). Domain specificity of gender differences in rumination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 16(4), 421-434. <http://dx.doi.org/10.1891/jcop.16.4.421.52524>
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárrega, R. (2005). Escuela: Contexto de desarrollo. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-223). Masson.

- Moksnes, U. K., Moljord, I. E., Espnes, G. A. y Byrne, D. G. (2010 a). The association between stress and emotional states in adolescents. The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49, 430-435. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>
- Moksnes, U.K., Byrne, D.G., Mazanov, J. y Espnes, G.A. (2010 b) Adolescent stress: Evaluation of the factor structure of the adolescent stress questionnaire (ASQ- N). *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 203–209.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00803.x>
- Moksnes, U. K. y Espnes, G. A. (2011). Evaluation of the norwegian version of the adolescent stress questionnaire (ASQ-N): Factorial validity across samples. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 601-608. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00907.x>
- Moksnes, U. K., Espnes, G. A. y Haugan, G. (2014). Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents. *Psychology & Health*, 29, 32–49.
<http://dx.doi.org/10.1080/08870446.2013.822868>
- Moksnes, U. K. y Haugan, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents - the positive role of sense of coherence. *Quality of Life Research*, 24, 2473-2481. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-015-0977-8>
- Moksnes, U. K., Eilertsen, M. B. y Lazarewicz, M. (2016 a). The association between stress, self-esteem and depressive symptoms in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 22-29. <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12269>
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. y Haugan, G. (2016 b). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>

- Moksnes, U. K., Eilertsen, M. B., Ringdal, R., Bjørnsen, H. N. y Rannestad, T. (2018). Life satisfaction in association with self-efficacy and stressor experience in adolescents – self-efficacy as a potential moderator. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33 (1), 222 – 230. <http://dx.doi.org/10.1111/scs.12624>
- Molina, T., Gutiérrez, A., Hernández, L. y Contreras, C. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, 24(2), 353-360.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/42951/41271>
- Moos, R.H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, 12(1), 5-25.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00896933>
- Morán, C. (2005). *Estrés, Burnout y Mobbing*. Amarú.
- Moreno, C., Del Barrio, C. y Mestre, V. (1995). Ansiedad y acontecimientos vitales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3) 471-496.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80527306.pdf>
- Morera, L. P., Tempesti, T. C., Pérez, E. y Medrano, L. A. (2019). Biomarcadores en la medición del estrés: Una revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 49-58.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2019.02.001>
- Moscoso, M.S. (1998). Estrés salud y emociones; estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3, 9-17.
https://www.researchgate.net/profile/Manolete_Moscoso/publication/283488827_Estres_Salud_y_EmocionesEstudio_de_la_Ansiedad_Colera_y_Hostilidad/links/563a248208aead0531dca6d4/Estres-Salud-y-EmocionesEstudio-de-la-Ansiedad-Colera-y-Hostilidad.pdf

- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K., (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25 (2), 151–157.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4093>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31 (1), 7-16. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4508>
- Murberg, T. A. y Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(4), 385-393. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00469.x>
- Murray, K. M., Byrne, D. G. y Rieger, E. (2011). Investigating adolescent stress and body image. *Journal of Adolescence*, 34(2), 269-278.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.004>
- Murray, K., Rieger, E. y Byrne, D. (2013). A longitudinal investigation of the mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent females and males. *Body Image*, 10(4), 544-551.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.07.011>
- Murray, K., Rieger, E. y Byrne, D. (2015). The relationship between stress and body satisfaction in female and male adolescents. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 31(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2516>
- Muzi, M. J. (2000). *Child development: Through time and transition*. Pearson.
- Neppl, T. K., Jeon, S., Schofield, T. J. y Donnellan, M. B. (2015). The impact of economic pressure on parent positivity, parenting, and adolescent positivity into emerging adulthood. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 64(1), 80-92. <http://dx.doi.org/10.1111/fare.12098>

- Nezlek, J. B., Rusanowska, M., Holas, P. y Krejtz, I. (2017). Positive daily experiences can buffer the negative effects of daily stress: A conceptual replication. *Journal of Research in Personality, 71*, 67-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2017.09.002>
- No, a. i. (2019). “Affective reactivity to daily stress and 20-year mortality risk in adults with chronic illness: Findings from the national study of daily experiences”: Correction to Chiang et al. (2018). *Health Psychology, 38*(8), 758. <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000756>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(4), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response style theory. In C. Papageorgiou, & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment* (pp. 107-123). West Sussex: Wiley.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S. y Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-being, 14*(3), 1069-1083. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9369-8>
- Oppedal, B. y Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*(2), 131–144. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00388.x>
- Organización Mundial de la salud (2014). *Salud para los adolescentes del mundo.67* Asamblea Mundial. Resolución WHA64.28. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/second-decade/es/

- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., de Luis, E. C. y Fonseca-Pedrero, E. (2015). Early adolescence and stress in the school context: An examination of the student stress Inventory—Stress manifestations (SSI-SM). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 607-630. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.37.15003>
- Otero-López, J.M. (Dir.) (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Díaz de Santos.
- Peralta, M.I. (Coord.) (2019). *Un villano llamado estrés. Como impacta en nuestra salud*. Pirámide.
- Perdrizet, G.A. (1997) Hans Selye and beyond: responses to stress. *Cell Stress and Chaperones*, 2(4), 214-219. doi: 10.1379 / 1466-1268 (1997) 002 <0214: h sabrt> 2.3.co; 2.
- Persike, M. y Seiffge-Krenke, I. (2016). Stress with parents and peers: How adolescents from 18 nations cope with relationship stress. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 29(1), 38-59. <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2015.1021249>
- Pettit, J. W., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Roberts, R. E. y Yaroslavsky, I. (2010). Developmental relations between depressive symptoms, minor hassles, and major events from adolescence through age 30 years. *Journal of Abnormal Psychology*, 119, 811-824. doi:10.1037/a0020980
- Pinquart, M. (2009). Moderating effects of dispositional resilience on associations between hassles and psychological distress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.005>
- Ponnet, K., Wouters, E., Goedemé, T. y Mortelmans, D. (2016). Family financial stress, parenting and problem behavior in adolescents: An actor-partner interdependence approach. *Journal of Family Issues*, 37(4), 574-597. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X13514409>

- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T. y Fernández-Castro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>
- Raffaelli, M., Andrade, F. C. D., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L. y Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283-289. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12006>
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>
- Raval, V. V., Ward, R. M., Raval, P. H. y Trivedi, S. S. (2018). Reports of adolescent emotion regulation and school engagement mediating the relation between parenting and adolescent functioning in india. *International Journal of Psychology*, 53(6), 439-448. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12413>
- Real Academia de la Lengua (2020). Stress. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s>
- Redolar, D. (2015). *El estrés*, Editorial UOC.
- Reich, J. W. y Zautra, A. J. (1983). Demands and desires in daily life: Some influences on well-being. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 41-58. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00898418>
- Rey-Bruguera, M., del Rosario Martínez-Arias, M. y Calonge-Romano, I. (2018). Adaptación española de la Children's hassles scale: Escala de estresores cotidianos en la infancia. *Revista De Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 5(2), 9-16. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.1>
- Reynolds, W. M. (1987). *Reynolds Adolescent Depression Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.

- Reynolds, W.M. (2002). *Reynolds Adolescent Depression Scale – 2nd Edition. Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rew, L., Johnson, K. y Young, C. (2014). A systematic review of interventions to reduce stress in adolescence. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(11), 851–863
<http://dx.doi.org/10.3109/01612840.2014.924044>
- Rice, P. L. (1998). *Stress and health* (3rd ed.). Wadsworth Publishing Co Inc.
- Richardson, C. M. E. (2017). Emotion regulation in the context of daily stress: Impact on daily affect. *Personality and Individual Differences*, 112, 150-156.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.058>
- Riglin, L, Petrides, K. V., Frederickson, N., y Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.010>
- Robles, H. y Peralta, M.I. (2007). *Programa para el control del estrés*. Pirámide.
- Rof, J. (1984). *Teoría y práctica psicósomática*. Desclée Brouwer.
- Rosenfield, D., Jouriles, E. N., Mueller, V. y McDonald, R. (2013). When at-risk teens are violent toward romantic partners: The role of common stressors. *Psychology of Violence*, 3(3), 260-272. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031029>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Rudolph, D. R. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30(4), 3–13.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00383-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00383-4)

- Rudolph, K. D., Monti, J. D. y Flynn, M. (2018). Stress reactivity as a pathway from attentional control deficits in everyday life to depressive symptoms in adolescent girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(3), 613-624.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10802-017-0318-1>
- Salamon, R., Johnson, E. I. y Swendsen, J. (2011). Daily life mechanisms of stress spillover among early adolescents experiencing academic difficulty. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 453–463. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0056-7>
- Sandín, B. (2003) Estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 3(1), 141-157.
<https://search.proquest.com/docview/620081122?accountid=14568>
- Santacana, M. F., Kirchner, T., Abad, J. y Amador, J. A. (2012). Differences between genders in coping: Different coping strategies or different stressors?
Anuario De Psicología, 42(1), 5-18.
<https://search.proquest.com/docview/1817568030?accountid=14568>
- Santa Lucia, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D. y Salcedo, O. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Psychology*, 21, 429- 446.
[https://doi:10.1016/S0193-3973\(00\)00048-4](https://doi:10.1016/S0193-3973(00)00048-4)
- Sapolsky, R.M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?: La guía del estrés* (3.ª ed.). Alianza.
- Schmidt, C. J., Zimmerman, M. A. y Stoddard, S. A. (2018). A longitudinal analysis of the indirect effect of violence exposure on future orientation through perceived stress and the buffering effect of family participation. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 62-74. <http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12254>

- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://search.proquest.com/docview/618777507?accountid=14568>
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675-691.
<http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0352>
- Seiffge-Krenke, I. (2007, febrero). *Stress, coping and depression*. Ponencia presentada en el Postgrado de Investigación en Procesos Básicos e Intervención en Psicología de la Salud, bienio 2006-2008, Universidad de Málaga.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. y Nurmi, J. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>
- Seiffge-Krenke, I., Bosma, H., Chau, C., Cok, F., Gillespie, C., Loncaric, D., Molinar, R., Cunha, M., Veisson, M. y Rohail, I. (2010). All they need is love? Placing romantic stress in the context of other stressors: A 17-nation study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 106-112. <http://doi:10.1177/0165025409360290>
- Seiffge-Krenke, I. (2013). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Psychology Press
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Karaman, N. G., Cok, F., Herrera, D., Rohail, I., Macek, P. y Hyeyoun, H. (2013). Stress with parents and peers: How adolescents from six nations cope with relationship stress. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 103-117.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00813.x>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill. (Edición en castellano: La tensión en la vida. Compañía General Fabril, 1960).
- Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present, and future. En C.L. Cooper (Ed.): *Stress research*. Wiley.

- Serido, J., Almeida, D. M. y Wethington, E. (2004). Chronic stressors and daily hassles: Unique and interactive relationships with psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1177/002214650404500102>
- Shahar, G., Henrich, C. C., Reiner, I. C., & Little, T. D. (2003). Development and initial validation of the Brief Adolescent Life Event Scale (BALES). *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 119-127. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580021000057077>
- Shelley M. y Pakenham K. (2004). External Health Locus of Control and General Self- Efficacy: Moderators of Emotional Distress among University Students. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 191-199. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530412331283336>
- Shih, J. H., Eberhart, N. K., Hammen, C. L. y Brennan, P. A. (2006). Differential exposure and reactivity to interpersonal stress predict sex differences in adolescent depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 103-115. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3501_9
- Shultz, K.S. y Whitney, D.J. (2005). *Teoría de la medición en acción: estudios de caso y ejercicios*. Thousand Oaks.
- Sicardi, E. y Novo, P. (2010) Estres y burn out. En Filippi, G. (coord.), *Psicología y trabajo, una relación posible*, 172-204. Eudeba
- Sim, H. (2000) Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 647-659, <https://doi.org/10.1023/A:1026451805604>
- Simons, L. G. y Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 211-245. <https://doi:10.1177/0192513X06294593>

- Simons, L. G., Sutton, T. E., Shannon, S., Berg, M. T. y Gibbons, F. X. (2018). The cost of being cool: How adolescent pseudomature behavior maps onto adult adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1007-1021. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0743-z>
- Simonson, J., Mezulis, A. y Davis, K. (2011). Socialized to ruminate? gender role mediates the sex difference in rumination for interpersonal events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(9), 937-959. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2011.30.9.937>
- Singleton, R. A. y Straits, B. C. (1999). *Approaches to social research* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Skinner, E. A., y Zimmer-Gembeck, M. (2016). *The development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. Springer International Publishing AG.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0>
- Slee, P. T. y Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-43039-3>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–284.
<https://doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Smith, S. J. y Somhlaba, N. Z. (2015). Post-apartheid South African children's coping with daily hassles: Relation to psychological adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1358-1372. <https://doi:10.1007/s10826-014-9943-2>

- Smyth, J. M., Sliwinski, M. J., Zawadzki, M. J., Scott, S. B., Conroy, D. E., Lanza, S. T., Marcusson-Clavertz, D., Kim, J., Stawski, R., Stoney, C.M., Buxton, O., Sciamanna, C.N., Green, P.M. y Almeida, D. M. (2018). Everyday stress response targets in the science of behavior change. *Behaviour Research and Therapy*, *101*, 20-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2017.09.009>
- Sontag, L. M. y Graber, J. A. (2010). Coping with perceived peer stress: Gender-specific and common pathways to symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, *46*(6), 1605–1620. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020617>
- Sotardi, V. A. y Watson, P. W. (2018). A sample validation of the adolescent stress questionnaire (ASQ) in New Zealand. *Stress and Health: 35*, 3-14. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2834>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R.E. (2008). *STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (7ª ed. rev.). TEA.
- Stange, J. P., Hamilton, J. L., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2014). A vulnerability-stress examination of response styles theory in adolescence: Stressors, sex differences, and symptom specificity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *43*(5), 813-827. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.812037>
- Steger, C. M., Cook, E. C. y Connell, C. M. (2017). The interactive effects of stressful family life events and cortisol reactivity on adolescent externalizing and internalizing behaviors. *Child Psychiatry and Human Development*, *48*(2), 225-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-016-0635-6>
- Stephoe, A. y Marmot, M. (2002) The role of psychobiological pathways in socio-economic inequalities in cardiovascular disease risk. *European Heart Journal* *23*(1), 13-25. <https://doi.org/10.1053/euhj.2001.2611>

- Stoddard, S. A. y Pierce, J. (2015). Promoting positive future expectations during adolescence: The role of assets. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4),332-341.
<https://doi:10.1007/s10464-015-9754-7>
- Stone, A.A. y Neale, J.M. (1984) New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 892-906.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.892>
- Stroud, C. B., Sosoo, E. E. y Wilson, S. (2018). Rumination, excessive reassurance seeking, and stress generation among early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 139-163. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431616659559>
- Suldo, S.M., Shaunessy, E. y Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.20300>
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J. y Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44(176), 925-948.
<https://search.proquest.com/docview/622178389?accountid=14568>
- Suldo, S. M., Gormley, M.J., DuPaul, G.J., y Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), 84-98.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2>
- Sulkowski, M. L. y Simmons, J. (2018). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137-150. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22086>

- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. y Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546.
<http://dx.doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Tabachnik, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5nd ed.). Pearson Education Inc.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Sage
- Tani, F. y Fonzi, A. (2005). Relaciones de amistad e relaciones sentimentales nel passaggio dall'adolescenza all'età adulta. *Età Evolutiva*, 80, 90-98.
<https://search.proquest.com/docview/620707397?accountid=14568>
- Timmons, A. C. y Margolin, G. (2015). Family conflict, mood, and adolescents' daily school problems: Moderating roles of internalizing and externalizing symptoms. *Child Development*, 86, 241–258. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12300>
- Traub, R. E. (1994). *Reliability for the social sciences: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA.
- Trianes, M.V. (2002). *Estrés en la infancia*. Narcea.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., Escobar, M. y Maldonado, E.F. (2011). *Manual de Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. TEA.
- Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Síntesis.
- Tsai, N., Eccles, J. S. y Jaeggi, S. M. (2019). Stress and executive control: Mechanisms, moderators, and malleability. *Brain and Cognition*, 133, 54-59.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2018.10.004>

- van Harmelen, A., Gibson, J. L., St Clair, M. C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., Dunn, V., Lewis, G., Croudace, T., Jones, P.B., Kievit, R.A, y Goodyer, I. M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PLoS ONE*, *11*(5), 20. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0153715>
- Vaughan, C. A., Foshee, V. A. y Ennett, S. T. (2010). Protective effects of maternal and peer support on depressive symptoms during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(2), 261–272. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-009-9362-9>
- Verma, S., Allen, N. B., Trinder, J. y Bei, B. (2017). Highs and lows: Naturalistic changes in mood and everyday hassles over school and vacation periods in adolescents. *Journal of Adolescence*, *61*, 17-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.001>
- Vermeersch, H., T'Sjoen, G., Kaufman, J. y Van Houtte, M. (2013). ESR1 polymorphisms, daily hassles, anger expression, and depressive symptoms in adolescent boys and girls. *Hormones and Behavior*, *63*(3), 447-453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yhbeh.2012.11.017>
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, *7*, 109-118. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/527/505>
- Vingerhoets, A. (1985): *Psychosocial stress: An experimental approach*. Swets & Zeitlinger.
- von Borell, E.H. (2001) The biology of stress and its application to livestock housing and transportation assessment. *Journal of Animal Science*, *79*, E260-E267. <https://doi.org/10.2527/jas2001.79E-SupplE260x>
- Wadsworth, M. E. y Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, *12*(2), 243-274. <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00033>

- Wadsworth, M. E., Rindlaub, L., Hurwich-Reiss, E., Rienks, S., Bianco, H. y Markman, H. J. (2013). A longitudinal examination of the adaptation to poverty-related stress model: Predicting child and adolescent adjustment over time. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 713–725. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2012.755926>
- Walker, L., Merry, S., Watson, P. D., Robinson, E., Crengle, S. y Schaaf, D. (2005). The reynolds adolescent depression scale in new zealand adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(3), 136-140. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1614.2005.01534.x>
- Wang, Y., Xie, G. y Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality*, 44, 853-864. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853>
- Weinstein, E. C., y Selman, R. L. (2016). Digital stress: Adolescents' personal accounts. *New Media and Society*, 18(3), 391-409. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444814543989>
- Weinstein, E. C., Selman, R. L., Thomas, S., Kim, J., White, A. E., y Dinakar, K. (2016). How to cope with digital stress: The recommendations adolescents offer their peers online. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 415-441. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558415587326>
- Weist, M. D. y Paternite, C. E. (2006). Building an interconnected policy-trainingpractice-research agenda to advance school mental health. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 173-196. <http://www.jstor.org/stable/42899881>
- Wilken, R. (2002). *The Unified Stress Concept*. TrustMark.
- Winsler, A., Madigan, A. L. y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12. <https://doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.007>

- White, R. M. B., Liu, Y., Nair, R. L. y Tein, J. (2015). Longitudinal and integrative tests of family stress model effects on mexican origin adolescents. *Developmental Psychology*, 51(5), 649-662. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038993>
- Wichstrøm, L. y von Soest, T. (2016). Reciprocal relations between body satisfaction and self-esteem: A large 13-year prospective study of adolescents. *Journal of Adolescence*, 47, 16-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.003>
- World Health Organization. (1995). *Global strategy on occupational Health for all: the way to Health at work*. WHO/OCH. https://www.who.int/occupational_health/globstrategy/en/
- Wolf, T.M., Elston, R.C. y Kissling, G.E. (1989). Relationship of hassles, uplifts, and life events to psychological well-being of freshman medical students. *Behavioral Assessment*, 15(1), 37-45. <http://dx.doi.org/10.1080/08964289.1989.9935150>
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K. y Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130-142.
<https://search.proquest.com/docview/1754978794?accountid=14568>
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L. y Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 594-601.
<http://dx.doi.org/10.1046/j.1440-1614.2000.00748.x>
- Wright, M., Creed, P. y Zimmer-Gembeck, M. (2010). The development and initial validation of a brief daily hassles scale suitable for use with adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 220-226.
<http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000029>
- Yanes, J. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. EDAF.

- Ye, L., Posada, A. y Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25, 56-61. <http://dx.doi.org/10.1037/str0000089>
- Ye, T., Cui, N., Yang, W. y Liu, J. (2019). Evaluation of the factor structure of the adolescent stress questionnaire in chinese adolescents. *Psychological Reports*, 122(6), 2366-2395. <http://dx.doi.org/10.1177/0033294118792686>
- Young, J. T. N. (2014). "Role magnets"? An empirical investigation of popularity trajectories for life-course persistent individuals during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 104-115. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9946-0>
- Zaidman-Zait, A. y Dotan, A. (2017). Everyday stressors in deaf and hard of hearing adolescents: The role of coping and pragmatics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 257-268. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enw103>
- Zawadzki, M. J., Scott, S. B., Almeida, D. M., Lanza, S. T., Conroy, D. E., Sliwinski, M. J., Kim, J., Marcusson-Clavertz, D., Stawski, R.S., Green, P.M., Sciamanna, C.N., Johnson J.A. y Smyth, J. M. (2019). Understanding stress reports in daily life: A coordinated analysis of factors associated with the frequency of reporting stress. *Journal of Behavioral Medicine*, 42(3), 545-560. <http://dx.doi.org/10.1007/s10865-018-00008-x>
- Zenner, C.; Herrleben-Kurz, S. Y Walach, h. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology* (5) 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zimmer-Gembeck, M. y Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025410384923>

Zimmer-Gembeck, M. y Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. In D. Cicchetti (Ed.), 3rd ed.; *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (Vol. 4, 3rd ed.) (3rd ed. ed., pp. 485-545, Chapter xiii, 1137 Pages) John Wiley & Sons, Inc.
<http://dx.doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

Zubeidat, I.; Fernández-Parra, A.; Ortega, J.; Vallejo, M.A. y Sierra J.C. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en una muestra de adolescentes españoles a partir del Youth Self- Report 11/18 (2009) *Anales de Psicología*, 25(1), 60-69.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-08527-007>

ANEXOS

ANEXO 1

Lima, J. F., Alarcón, R., Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Muñoz, Á. M. y Blanca, M. J. (2017). Psychometric properties of the spanish version of the adolescent stress questionnaire (ASQ-S). *Psychological Assessment, 29(10)*, e1-e12. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000516>

El objetivo de este estudio fue desarrollar una versión en español del Cuestionario de Estrés Adolescente y examinar sus propiedades psicométricas: estructura factorial, invarianza de medición entre muestras, confiabilidad y validez concurrente. Los participantes fueron 1.560 estudiantes españoles de entre 12 y 18 años. Los resultados apoyan una estructura basada en 10 factores de primer orden (correspondientes a factores estresantes en las dimensiones Vida hogareña, Rendimiento escolar, Asistencia escolar, Relaciones románticas, Presión de los compañeros, Interacción del maestro, Incertidumbre futura, Conflicto escuela / ocio, Presión financiera y Emergencia Responsabilidad del adulto) y 1 factor de segundo orden que subsume los factores de primer orden. Este modelo se seleccionó para la prueba de invarianza de medición porque mostraba buenos índices de ajuste y era más parsimonioso que el modelo factorial de primer orden. Esta estructura se replicó en 2 muestras independientes de la misma población, así como en 3 grupos de edad (adolescencia temprana, media y tardía), mostrando un ajuste aceptable para todos los grupos. La consistencia interna y la fiabilidad test-retest fueron adecuadas. La evidencia de validez concurrente fue proporcionada por asociaciones positivas con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, y por una asociación negativa con satisfacción con la vida. Los resultados indican que la versión en español del Adolescent Stress Questionnaire es una herramienta adecuada para evaluar los estresores en adolescentes españoles. La consistencia interna y la fiabilidad test-retest fueron adecuadas. La evidencia de validez concurrente fue proporcionada por asociaciones positivas con medidas de manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, y por una asociación negativa con satisfacción con la vida. Los resultados indican que la versión en español del Adolescent Stress Questionnaire es una herramienta adecuada para evaluar los estresores en adolescentes españoles.

ANEXO 2

Blanca, M.J., Escobar, M., Lima, J.F., Byrne, D. y Alarcón, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescents Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema* 2020. Vol 32 n° 2. 261-267. doi: 10.7334/psicothema2019.288

La exposición a estresores menores en la adolescencia se vincula a diversos problemas emocionales y conductuales. El propósito del estudio fue desarrollar un instrumento de screening para evaluar los estresores en adolescentes. En relación al método se presentan evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante AFC, estimación de la fiabilidad, evidencias de validez basadas en las relaciones con otras variables mediante correlaciones y diferencias por sexo y etapa de la adolescencia del Cuestionario de Estrés para Adolescentes (ASQ-14) en una muestra de 561 adolescentes de 12 a 18 años. Resultados: el AFC detectó una estructura unifactorial que ofrece una puntuación total de estresores. Esta estructura también se ajustó en la adolescencia temprana, media y tardía. Los valores de consistencia interna (.85) y fiabilidad test-retest (.81) fueron satisfactorios. Las evidencias de validez basadas en la relación con otras variables mostraron relaciones positivas con manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión y problemas emocionales y de comportamiento, y una asociación negativa con satisfacción vital. Finalmente, las chicas presentaron mayor puntuación en estrés y este aumentó según la etapa de adolescencia. Estos resultados apoyan las propiedades psicométricas del ASQ-14 y su uso como una herramienta eficiente en estudios educativos, clínicos y de investigación.