



ESTRÉS COTIDIANO Y PRECISIÓN LECTORA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a José González
Félix Díaz-Giráldez
Isaías Martín; Myriam Delgado
M^a Victoria Trianes

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología.
Universidad de Málaga. valenzu@uma.es

Fecha de Recepción: 1 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze if accuracy reading is modified by quotidian stressors variables, in students who start Elementary Education. In this transversal study, accuracy reading processes and daily stress, were studied in a group of 111 students of Elementary Education from two different schools, a private/state-subsidised school and a state one. The design is transversal. Accuracy and daily stress are assemented. After variance analysis, results indicated significant differences in accuracy reading with respect to school stress. The importance of daily stress was highlighted in first course of obligatory education.

Keywords: Quotidian stress. Accuracy reading. Primary Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar la influencia del stress cotidiano en la precisión lectora en, en el inicio de la Educación Primaria. La muestra esta formada por 111 alumnos de Educación Primaria, pertenecientes a dos centros escolares, uno privado/concertado y otro público. El diseño de este trabajo es transversal, evaluándose la precisión lectora y el estrés cotidiano de manera individual. Los resultados obtenidos con el análisis de varianza muestran diferencias significativas en la precisión lectora con respecto al estrés escolar. Se resalta la importancia del estrés cotidiano en la precisión lectora en el primer año de la enseñanza obligatoria.

Palabras claves: Estres cotidiano. Precisión lectora. Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

Actualmente es notable la importancia social que ha adquirido y cada vez más va adquiriendo el estrés como mediador social importante en las funciones de vida cotidiana. Ha sido y sigue siendo



una de las variables más estudiadas en relación a las diversas actividades cotidianas en diferentes ámbitos de vida de las personas, adquiriendo una importancia cada vez más relevante en los procesos de aprendizaje y formación en edades tempranas y estableciéndose importantes relaciones en aspectos concretos como el rendimiento académico.

El estrés surge a partir de la relación establecida entre la persona con su ambiente, provocando importantes modificaciones en su percepción de bienestar (Lazarus and Folkman, 1984). El estrés diario puede definirse como los continuos fracasos que aparecen en la vida como consecuencia de la interacción e influencia perseverante de los diferentes factores de la vida de una persona con su entorno o circunstancias en las que vive (Kanner, Coyne, Shaefer and Lazarus, 1981), considerándose como estresores de vida diarios a todos aquellos acontecimientos que tiene una elevada probabilidad de ocurrir y repetirse de manera continuada, presentando repercusiones importantes en la vida cotidiana, debido a su frecuencia. Presentan baja intensidad y alta frecuencia (Seiffge-Krenke, 2000). A su vez, se demuestra que este estrés diario o cotidiano puede tener un impacto más negativo en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Seiffge-Krenke, 2000; Wagner, Compas and Howell, 1988), provocando una disminución en la capacidad de afrontamiento de la persona, haciéndola más vulnerable (Fierro, 2002; Trianes, 2002). Los estresores vitales o crónicos son acontecimiento que surgen inevitablemente y de los cuales es imposible evitar su aparición, como por ejemplo: el traslado de clase, la muerte de un familiar cercano, acoso o abuso sexual, falta de cuidado por parte de los padres, nuevos emparejamientos de los padres, enfermedad familiares, entre otros. La afirmación de que el estrés diario puede tener consecuencias más negativas procede de la frecuencia e insistencia con la que el estresor diario incide en la vida de un niño o niña, mientras que el estresor vital es más intenso, pero a medio plazo pueden responder con mayor facilidad con la ayuda de los adultos. No obstante, la frecuencia e intensidad de estresores es un tema individual ya que varía para cada persona. En definitiva, la consideración del estrés diario o cotidiano supone un importante factor de riesgo para el ajuste tanto interno como externo, por lo que debe considerarse una amenaza de adaptación escolar y social y, por ello, su impacto debe ser estudiado en diferentes ámbitos del desarrollo y de la escolaridad.

En el estrés infantil se diferencian tres ámbitos de estresores: salud, escolar y familiar. En primer lugar, en el ámbito de la salud se recogen aspectos relacionados con cambios fisiológicos, que pueden provocar un aumento de la sensación de estrés y, con ello, repercutir en otras áreas importantes de la vida, como por ejemplo: la ansiedad, depresión, sentimiento de incapacidad, variaciones de la autoestima y autoconcepto, entre otros (Bailly, Wertz, Devos, Veignie and Turck, 2004; Lau, 2002; Turner, 1998).

En segundo lugar, en el ámbito escolar se recogen estresores como problemas en la relación profesor-alumno, dificultades en la ejecución de las tareas académicas como pueden ser la realización de exámenes y, como consecuencia a esto último, la obtención de calificaciones muy bajas que se acompañan de comportamientos inapropiados y aversivos dentro del aula (Hijern, Alfven and Ostberg, 2008; Kearney; Lehman and Repetti, 2007; Trianes, 2002). En este ámbito, se incluyen igualmente aspectos más sociales como la dificultades de interacción entre iguales, una falta de sentimiento de pertenencia a un grupo provocado por la falta de aprobación del grupo de iguales y por situaciones de presión social, como situaciones de vergüenza o ridiculización con el grupo (Lehman and Repetti, 2007; Oros and Vogel, 2005). El interés de este ámbito surge ante la evidencia de que las vivencias referentes a los procesos de enseñanza- aprendizaje, se asocian a diversos síntomas internalizados como, la ansiedad ante los exámenes, el incremento de la tensión, irritabilidad, sentimientos de incapacidad e inseguridad, desconfianza y tristeza (Trianes, 2002). Igualmente, vivencias problemáticas en torno a los procesos de enseñanza/aprendizaje pueden desembocar en con-



ductas agresivas, dominante o mandona, con consiguiente dificultades en relación a los iguales.

En tercer lugar, en el ámbito familiar puede ser el área que mayor influencia puede tener en la vida los niños y niñas a edades tempranas, provocando aquí los estresores un elevado malestar generalizado debido a la elevada probabilidad de ocurrencia. Esta situación aversiva se refiere a estresores como son: el divorcio o separación de los padres, duelo de uno o ambos padres, maltrato físico por parte de los padres, abusos sexuales, etc. (Jiménez, 1997). Pero también estresores diarios, como peleas de hermanos, mantener escasa interacción con los padres, pasar mucho tiempo solo en casa u otros, provocan alteraciones emocionales en los niños y en su desarrollo personal. También existe una gran influencia del tipo de educación recibida, de los estilos de interacción entre los miembros de la familia, de las variaciones del tipo de apego y de las circunstancias de la vida diaria (Trianes and Escobar, 2009).

El estrés cotidiano es una variable que afecta en gran medida en el desarrollo y aprendizaje en las etapas infantil y adolescente. Además, está demostrado que altos niveles de estrés cotidiano tienen una fuerte relación con la aparición de dificultades de adaptación socioemocional (Escobar, Trianes and Fernández-Baena, 2008; Fernández-Baena, 2007; Jose and Ratcliffe, 2004; Seiffge-Krenke, 2000). Por tanto, resulta de interés plantear un análisis acerca de cómo estos estresores diarios influyen en el rendimiento académico y, más concretamente, en el rendimiento lector.

El rendimiento académico se ve afectado por una variedad de causas, como: factores del contexto familiar, nivel socioeconómico, desventajas sociales y patrones de crianza, entre otros, que pueden influenciar en los procesos de aprendizaje de los alumnos en edades tempranas del desarrollo. La bibliografía referente a este tema señala la influencia de variables estructurales, como el estatus socioeconómico de la familia, el nivel de ingresos económicos o la desventaja social, en el bajo rendimiento académico de los hijos e hijas que viven en esos contextos (Bradley and Corwyn, 2003). Sin embargo, es escasa la bibliografía que se encuentra de la influencia del estrés en el rendimiento lector. Por este motivo, en este trabajo se plantea analizar la influencia que puede tener el estrés cotidiano (en sus ámbitos de salud, escolar y familiar) en una competencia básica en los inicios de la educación primaria obligatoria, como es el rendimiento en la lectura.

La lectura es una habilidad que implica procesos psicolingüísticos complejos, como el reconocimiento de las palabras (precisión y fluidez) y la comprensión lectora (Defior, Fonseca, Gottwell et al, 2006). En el presente estudio vamos a centrarnos de manera concreta en los procesos del reconocimiento de palabras, que son los que en el inicio de la escolaridad se muestran más relevantes en las aulas. El reconocimiento de palabras se lleva a cabo a través del procesamiento subléxico. El procesamiento subléxico que realiza el lector para reconocer palabras con precisión y fluidez se puede conseguir a través del acceso indirecto o fonológico, por el cual se lleva a cabo la conversión de las palabras en sonido, gracias a la participación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF). Otra forma de reconocer palabras correctamente es a través del acceso directo o visual, donde las palabras se asocian directamente según su articulación y significado, realizándose un reconocimiento global de las mismas; es decir, entenderlas en su forma más general para provocar su comprensión, ya que anteriormente han sido procesadas y almacenadas en el léxico mental del lector (Patterson, Marshall and Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985). Para hacer una evaluación exhaustiva de los procesos relacionados con el reconocimiento lector, precisión o exactitud y fluidez o velocidad lectora, se precisa analizar como los alumnos leen letras, palabras y pseudopalabras, ya que con ello se puede observar si estos utilizan adecuadamente las vías de acceso al léxico, directa e indirecta (Defior et al., 2006).

Por todo lo descrito, como objetivo general en el presente estudio nos planteamos ver si en exactitud lectora existen diferencias en cuanto a los estresores cotidianos, en los primeros momentos de la enseñanza primaria. Como objetivos específicos, se analizan las diferencias en las varia-



bles de exactitud lectora (letras, palabras y pseudopalabras), según el nivel de estrés cotidiano (salud, familiar y escolar).

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 111 estudiantes del primer curso de Educación Primaria (61 niños y 50 niñas), con edades entre 6 y 7 años ($x = 79,76$ meses; $S = 3,45$), pertenecientes a dos centros educativos pertenecientes a la provincia de Málaga. Los alumnos con dificultades de aprendizaje, hándicaps cognitivos, emocionales y/o sensoriales, o de procedencia extranjera con bajo estatus lingüístico, fueron excluidos de la muestra inicial.

Instrumentos y medidas

El stress cotidiano se evaluó con el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil IECI (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, Maldonado and Muñoz, 2009), que consta de 22 ítems de tipo dicotómico (Si/No), que recoge información sobre estrés cotidiano en niños de 6 a 12 años, obteniendo puntuaciones relativas del estrés en problemas de salud y psicosomáticos (8 ítems), en el ámbito escolar (7 ítems), en el ámbito familiar (7 ítems) y estrés total, mediante la suma de las tres áreas. Se obtiene información acerca de los estímulos estresores y de las respuestas fisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se manifiestan en la etapa infantil. La fiabilidad test-retest obtenida en las distintas áreas del IECI es: estrés en el ámbito de la salud ($r = 0,61$), estrés en el ámbito escolar ($r = 0,66$), estrés en el ámbito familiar ($r = 0,67$) y estrés total ($r = 0,80$). La consistencia interna obtenida en las distintas pruebas es: estrés en el ámbito de la salud ($r = 0,62$), estrés en el ámbito escolar ($r = 0,68$), e estrés en el ámbito familiar ($r = 0,62$) y e estrés total ($r = 0,81$).

Para la evaluación de la precisión lectora se utilizó el Test de lectura y escritura en Español LEE (Defior et al., 2006) que mide, entre otros, la exactitud lectora de letras, de palabras y de pseudopalabras. La consistencia interna obtenida en la prueba de lectura de letras es $r = 0,60$, en lectura de palabras es $r = 0,80$, y por último, en lectura de pseudopalabras $r = 0,82$. También se hace uso de técnica test-retest, realizada sobre una muestra de 42 niños comprendidos en los cursos de primero a cuarto, encontrándose en este caso que toda las correlaciones entre las puntuaciones de las pruebas del test y el retest fueron positivas y significativas ($p < 0,05$), siendo para cada una las siguientes: lectura de letras ($r = 0,50$), lectura de palabras ($r = 0,88$) y lectura de pseudopalabras ($r = 0,88$).

Procedimiento

El diseño es trasversal, con una recogida de datos, tres variables (exactitud lectora de letras, de palabras y de pseudopalabras) y dos grupos de sujetos (estrés alto y estrés bajo).

Las pruebas empleadas se aplican individualmente a cada sujeto por un grupo de psicólogos.

RESULTADOS

Se categoriza las variables de estrés en dos niveles, nivel de estrés alto y nivel de estrés bajo. Para ello, se utiliza como punto de división de la muestra, la media estadística obtenida por la muestra total en cada componente de estrés, considerando los sujetos con un nivel de estrés alto aquellos que superan la puntuación media de la muestra y con un nivel de estrés bajo aquellos que quedan por debajo de la media estadística.

Análisis de las diferencias en exactitud lectora según el estrés en salud

En la tabla 1, se observa que las puntuaciones en lectura de letras, palabras y de pseudopalabras con un nivel bajo de estrés en salud es ligeramente superior a los que tienen un nivel de estrés



en salud alto, en general. Para analizar si las diferencias entre grupos de estrés en salud en las diferentes variables son significativas se procede, en primer lugar, a comprobar los supuestos de homogeneidad de las varianzas de los dos grupos en cada variable. Mediante la prueba de Levene, se mantiene la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre los dos grupos en lectura de letras ($F_{1, 109}=0,200$ y $p=.655$), en lectura de palabras ($F_{1, 109}= 1,823$ y $p=.180$), en lectura de pseudopalabras ($F_{1, 109}=2,582$ y $p=.121$), en velocidad de letras ($F_{1, 108}=1,583$ y $p=.211$). Por tanto, se puede realizar análisis de la varianza, debido a que se cumplen los supuestos.

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza de un solo factor para cada variable indican que las diferencias entre los grupos de bajo y alto nivel de estrés en salud no son estadísticamente significativas en lectura de letras ($F_{1, 110}=0,428$ y $p>.05$), lectura de palabras ($F_{1, 110}=3,794$ y $p>.05$) y lectura de pseudopalabras ($F_{1, 110}= 1,628$ y $p>.05$).

Análisis de las diferencias en exactitud lectora según el estrés familiar

En la tabla 2, se observa que los sujetos con un nivel bajo de estrés familiar muestran un nivel ligeramente superior en lectura de letras, palabras y pseudopalabras que aquellos que tienen un nivel alto de estrés familiar, en general. Para analizar si las diferencias entre los grupos de estrés familiar en las diferentes variables lectoras son significativas se procede en primer lugar, a comprobar los supuestos de homogeneidad de las varianzas de los dos grupos en cada variable mediante prueba de Levene. Los resultados indican que se mantiene la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre los dos grupos en lectura de letras ($F_{1, 109}= 1,189$ y $p=.278$), en lectura de palabras ($F_{1, 109}= 0,340$ y $p=.561$), en lectura de pseudopalabras ($F_{1, 109}=2,558$ y $p=.113$), en velocidad de letras ($F_{1, 108}=1,317$ y $p=.254$).

Tabla 1. Análisis de varianza de la precisión lectora y el estrés en salud

Variabes	N	\bar{X}	F	Sig.
Exactitud Lectura Letras			,428	,514
Estrés Bajo	53	25,77		
Estrés Alto	58	25,44		
Exactitud Lectura Palabras			3,794	,054
Estrés Bajo	53	60,35		
Estrés Alto	58	55,24		
Exactitud Lectura Pseudopalabras			1,628	,205
Estrés Bajo	53	53,07		
Estrés Alto	58	49,78		

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza de un solo factor para cada variable muestran que las diferencias entre los grupos de bajo y alto nivel de estrés en familiar no son estadísticamente significativas en exactitud lectora, en concreto, en lectura de letras ($F_{1, 110}= 1,226$ y $p>.05$), lectura de palabras ($F_{1, 110}=1,025$ y $p>.05$) y lectura de pseudopalabras ($F_{1, 110}=1,347$ y $p>.05$).



Tabla 2. Análisis de varianza de la precisión lectora y el estrés familiar

Variabes	N	\bar{X}	F	Sig.
Exactitud Lectura Letras			1,1226	,271
Estrés Bajo	56	25,87		
Estrés Alto	55	25,33		
Exactitud Lectura Palabras			1,025	,314
Estrés Bajo	56	59,02		
Estrés Alto	55	56,33		
Exactitud Lectura Pseudopalabras			1,347	,248
Estrés Bajo	56	52,84		
Estrés Alto	55	49,84		

Análisis de las diferencias en exactitud lectora según el estrés escolar

Se observa que las puntuaciones del grupo con un nivel bajo de estrés escolar muestra nivel de exactitud en lectura de letras, palabras y pseudopalabras mayor que los que presentan un nivel alto de estrés escolar (tabla 3). Para analizar si las diferencias entre grupos de estrés escolar en las diferentes variables lectoras son significativas se comprueban los supuestos de homogeneidad de las varianzas de los dos grupos en cada variable. Mediante la prueba de Levene, se mantiene la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre los dos grupos en lectura de letras ($F_1, 109=2,873$ y $p=.0931$), en lectura de palabras ($F_1, 109= 2,751$ y $p=.073$), en lectura de pseudopalabras ($F_1, 109=3,035$ y $p=.084$).

En los análisis de varianza de un solo factor para cada variable se muestra que las diferencias entre los grupos de bajo y alto nivel de estrés escolar son estadísticamente significativas en exactitud de letras ($F_1, 110=10,221$ y $p<.05$), de palabras ($F_1, 110=5,578$ y $p<.05$) y de pseudopalabras ($F_1, 110=4,326$ y $p<.05$).

Tabla 3. Análisis de varianza entre la precisión lectora y el estrés escolar

Variabes	N	\bar{X}	F	Sig.
Exactitud Lectura Letras			10,221	,002
Estrés Bajo	56	26,36		
Estrés Alto	55	24,84		
Exactitud Lectura Palabras			5,578	,020
Estrés Bajo	56	60,73		
Estrés Alto	55	54,58		
Exactitud Lectura Pseudopalabras			4,326	,040
Estrés Bajo	56	53,98		
Estrés Alto	55	48,67		



DISCUSIÓN

Puede decirse que este estudio ha sido arriesgado por entrar a analizar el impacto del estrés en el rendimiento lector, ya que este rendimiento ha sido puesto en relación con otras variables cognitivas, de aprendizaje, socio-culturales, académicas y de la relación con iguales. Pero ha sido puesto menos en relación con variables emocionales o psicobiológicas. Y aún dentro de este campo menos abundante, la relación del rendimiento lector con el estrés diario o cotidiano ha sido bastante poco estudiada. De hecho, en la revisión que modestamente se ha hecho para este trabajo no se encontró ningún estudio sobre las relaciones especificadas más arriba.

Resultan significativas las diferencias en el ámbito lector estudiado, la exactitud lectora. Esto resulta una validación del cuestionario IECI ya que de sus tres ámbitos solo correlaciona con la lectura el ámbito escolar. Otro aspecto de este resultado es su carácter novedoso, como sea indicado. Abunda este resultado en la importancia que tiene el estrés diario en la infancia, siendo una variable que influye en el rendimiento global, de un niño o niña. Se ha estudiado que el estrés infantil dificulta el rendimiento en materias escolares (Kearney, Cook and Chapman, 2007; Trianes 2002); en cuanto a las relaciones entre iguales, caracterizando a los rechazados como más estresados (Oros and Vogel, 2005; Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes y Cowle, 2011); se asocia también a psicopatología infantil, de carácter internalizado (Baily et al., 2004). No es de extrañar que también el rendimiento lector se deje influenciar por la situación de sufrir estrés cotidiano en un niño o niña.

Como conclusión, creemos modestamente haber atrapado un resultado novedoso e importante para la literatura del estrés infantil: su influencia en el rendimiento lector de lectores noveles. Otros trabajos profundizarán en este resultado inicial. Pensamos seguir profundizando en este tema por distintos motivos, el estrés por novedad y su relación con el rendimiento lector por relevancia social del aprendizaje temprano de la lectura y su importancia en la aparición de las dificultades de aprendizaje de la lectura.

Como limitaciones de este trabajo se señalan las dificultades en tiempo de una evaluación individualizada, la corta edad de los niños y niñas, que por otra parte era la edad seleccionada a priori. Mejor hubiera sido haber conseguido una muestra mayor. Finalmente, vemos la necesidad de profundizar en el tema de las relaciones entre estrés y lectura en estudios futuros.

REFERENCIAS

- Baily, D., Werts, E., Devos, P., Veignie, L. & Turck, D. (2004). Une mesure du stress des adolescents hospitalisés. *Archives de Pédiatrie*, 11, 1430-1437.
- Defior Citoler, S. A.; Fonseca L.; Gottheil, B. y col. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español: 1º a 4º de educación primaria: manual técnico*. Buenos Aires, Paidós.
- Escobar, M. Trianes, M. V. y Fernández-Baena, F. J. (2008). Daily stress, sociometric status and emotional adjustment in primary school children. En P. Roussi, E. Vassilaki y K. Kaniasty (Eds.), *Stress and Psychosocial resources (pp. 91-101)*. Berlin: Logos Verlag.
- Escobar, M., Fernández-Baena, F.J., Miranda, J., Trianes, M.V. y Cowie, H. (2011). Low peer acceptance and emotional/behavioural maladjustment in schoolchildren: Effects of daily stress, coping and sex. *Anales de Psicología*, 27(2), 412-417.
- Fernández-Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España). Extraído de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2674>.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hjijern, A., Alfven, G. & Östberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97, 112.-127.
- Jiménez, M. (Coord.) (1997). El estrés infantil. En *Psicopatología Infantil (pp 85-97)*. Málaga: Ediciones Aljibe.



- Jose, P. E. & 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, 145-154.
- Kanner, a. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal o Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Kearney, C. A., Cook, L. C. & Chapman, G. (2007). School stress and school refusal behavior. En G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (2^a ed.) (Vol.3) (pp. 422-425). Oxford: Academic Press.
- Lau, B. W. (2002). Does the stress in childhood and adolescence matter? A psychological perspective. *The Journal of the Royal Society for the Proomotion of Health*, 122, 238- 244.
- Lazarus, R & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca (Trabajo original publicado en 1984).
- Lehman, B. J. & 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 perception of parent-child interaction. *Social Dvelopment*, 16, 596-618.
- Oros, L. B. y Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17, 85-101.
- Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (1985): *Surface dyslexia*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Seidenberg, M. S. (1985): The time course of phonological code activation in two writing systems, *Cognition*, 19, 1-30.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Casual links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., Maldonado. E. F. & Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21, 598-603.
- Trianes, M. V. y Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. En F. Etxebarria (Ed.), *Educación y menores en riesgo* (pp. 283-297). Barcelona: Sello Editorial.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., Maldonado. E. F. Y Muñoz, A. M. (2011). *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Turner, J. L. (1998). Children with Chronic Illness. *Medical Update for Psychiatrics*, 3, 45-48.
- Wagner, B. M., Compas, B. E. & Howell, D C. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16, 189-205