



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DEL APOYO PARENTAL A LA
AUTONOMÍA E INVOLUCRAMIENTO PARENTAL CON ANSIEDAD EN
PÚBERES

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Clínica
que presente la

Bachiller:

Tanya González-Vigil Hertenberg

Mg. Magaly Nóblega Mayorga
Asesora

Lima, 2008

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a la Pontificia Universidad Católica del Perú por la formación que me ha brindado a lo largo de mi carrera universitaria como psicóloga y por darme la oportunidad de realizar esta tesis.

Quisiera agradecer a Magaly Nóbrega, mi asesora de tesis, con quien ha sido un placer trabajar. Muchas gracias por el constante apoyo, la dedicación, el profesionalismo, la orientación y los consejos brindados a lo largo de este arduo proceso.

Asimismo, son varias las personas a quienes debo agradecer por su contribución a esta tesis, en diversos momentos:

Ante todo, agradezco a las autoridades de los dos colegios que facilitaron la muestra, y en particular a los participantes, por su disposición y colaboración.

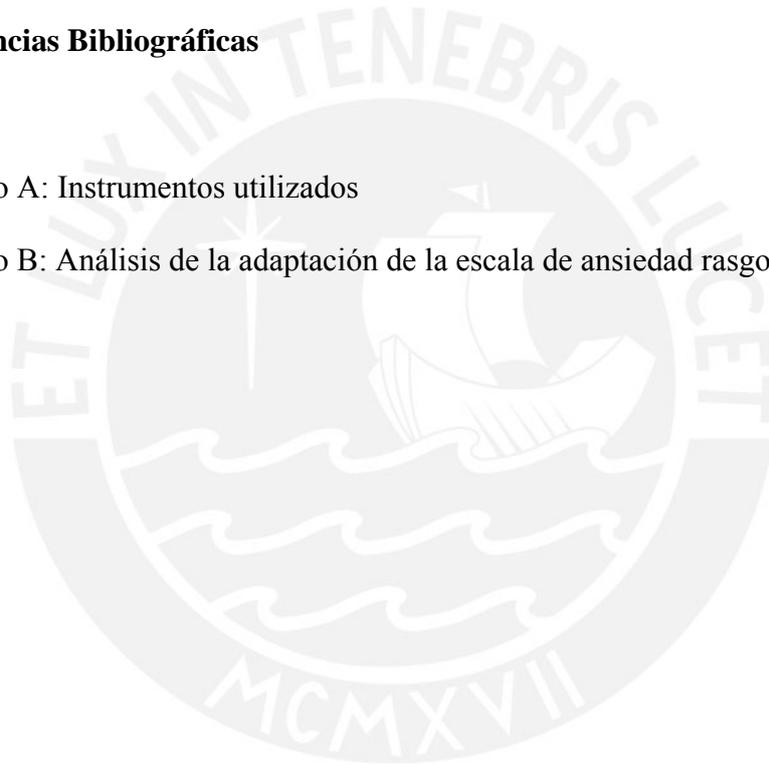
A su vez, quiero agradecer a varios profesores, entre otros, que aportaron a la elaboración de la tesis. Agradezco a Pierina Traverso quien en una etapa fue también asesora de esta tesis, así como aprecio y agradezco las sugerencias, los conocimientos, la información, el apoyo estadístico y la facilitación de bibliografía otorgados generosamente por: Cecilia Chau, Mónica Cassaretto, Lourdes Cayo, Lourdes Ruda, Vicky Arévalo, Carlos Iberico y Clara Molinero.

Finalmente, un especial y cálido agradecimiento a mi padre y sobre todo a mi madre, mi mejor amiga. Muchas gracias por haberme acompañado en este largo proceso, gracias por el apoyo constante, gracias por aconsejarme, por ser quienes son y por enseñarme y ser modelos de perseverancia en el trabajo y en la vida.

Tabla de Contenidos

Resumen	v
Introducción	vi
Capítulo 1: Percepción del apoyo parental a la autonomía, involucramiento parental y ansiedad en púberes.	1
1.1 Percepción de las dimensiones del estilo de crianza en púberes	1
1.1.1 Estilos de crianza en los púberes	2
1.1.2 Apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental: dimensiones a la base de los estilos de crianza	15
1.1.3 Percepción del púber acerca del apoyo parental a la autonomía y del involucramiento parental.	19
1.2 Ansiedad en la pubertad	22
1.2.1 Definición de ansiedad	23
1.2.2 Ansiedad normal y ansiedad patológica	28
1.2.3 Ansiedad estado y ansiedad rasgo	30
1.2.4 Ansiedad en los púberes	34
1.3 Apoyo parental a la autonomía, involucramiento parental y su relación con la ansiedad del púber	36
1.4 Planteamiento del problema	39
Capítulo 2: Metodología	43
2.1 Nivel y diseño del estudio	43
2.2 Participantes	44
2.3 Instrumentos	4

2.4 Procedimiento	53
Capítulo 3: Resultados	58
3.1 Apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental	58
3.2 Ansiedad de rasgo	68
3.3 Involucramiento (paternal y maternal) y ansiedad de rasgo	78
Capítulo 4: Discusión	81
Conclusiones y Limitaciones	99
Referencias Bibliográficas	103
Anexos	
Anexo A: Instrumentos utilizados	
Anexo B: Análisis de la adaptación de la escala de ansiedad rasgo	



RESUMEN

Esta investigación busca determinar si existe relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad rasgo en púberes de nivel socio-económico medio-alto de Lima. Para ello se aplicó el *Children's Perception of Parents Scale (CPPS)* y el *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)* a 222 estudiantes de 10 a 12 años, de ambos sexos, que cursan cuarto a sexto grado en dos colegios privados de Lima. Se sometieron las subescalas involucramiento paternal y maternal al análisis de confiabilidad, obteniéndose valores Alfa de Cronbach adecuados (.712 y .654), igual que para la escala ansiedad rasgo del STAIC (.820). El análisis factorial de esta última concluyó que gran parte de sus ítems conforman un factor que explica el 23.37% de la varianza, valor superior al STAIC versión española. Se encontró que el involucramiento parental no correlaciona con ansiedad rasgo, lo cual indicaría que intervienen otros factores no medidos por estos instrumentos. Los púberes de la muestra perciben en forma diferente el involucramiento materno y paterno, siendo este último ligeramente superior. No se encontraron diferencias significativas por sexo o edad en el involucramiento parental ni en la ansiedad rasgo.

Palabras claves: involucramiento parental, ansiedad rasgo, STAIC, pubertad.

ABSTRACT

This research seeks to determine whether the perception of autonomy support and parental involvement relate to trait anxiety in upper-middle class children, 10 to 12 years old from Lima. Data was gathered using the *Children's Perception of Parents Scale (CPPS)*, and the *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)* for a sample of 222 male and female fourth to sixth grade students from two private schools in Lima, 10 to 12 years old.

Cronbach's alpha for the Paternal and Maternal Involvement subscales of CPPS (.712 y .654) and for the Trait Anxiety scale of STAIC (.820) are indicative of adequate reliability. Factor analysis concluded in the isolation of one factor that explains most of the data with 23.37% variance, which is higher than that obtained for STAIC Spanish version.

No correlation was found between parental involvement and trait anxiety, probably due to the intervention of other variables not measured by these instruments.

Participants in the study showed a significant difference in their perception of involvement of fathers and mothers, with an overall slightly higher level of paternal involvement. No significant differences in perception of parental involvement or trait anxiety were found, for sex and age.

Key words: parental involvement, trait anxiety, STAIC, puberty

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos investigadores han señalado que muchos comportamientos que hasta hace poco eran propios de adolescentes están comenzando a ser frecuentes en la niñez tardía y pubertad (Laursen, Coy & Collins, 1998). Al mismo tiempo, ha crecido la preocupación de padres, profesores y sobre todo de psicólogos respecto a la frecuencia de reporte de manifestaciones de ansiedad en niños (Hart, 1994).

Si bien se reconoce que cierto nivel de ansiedad, es una respuesta adaptativa necesaria e incluso favorecedora del rendimiento en general, la presencia de indicadores de ansiedad desadaptativa, o de situaciones frecuentes que evocan la respuesta de ansiedad, constituyen factores de riesgo para el bienestar y el desarrollo personal de los niños. En algunos casos se desarrollan trastornos de ansiedad, tales como fobias o ansiedad excesiva, que dificultan el desempeño en la vida cotidiana (Echeburúa, 1993).

Estos hechos han llevado a los investigadores en psicología infantil a buscar las razones de esta ansiedad infantil, considerando como una de las posibles variables a tener en cuenta, a los estilos de crianza (Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003).

Se sabe que durante la pubertad se experimenta la ansiedad como resultado del proceso de adaptación a los cambios biológicos, cognitivos, afectivos y sociales, y de la inestabilidad que conlleva la búsqueda de la propia individualidad, y la conciencia de los límites y recursos propios. El estilo de crianza genera un clima emocional favorable o desfavorable para el proceso de adaptación que se da durante esta etapa del desarrollo, facilitando u obstaculizando la incorporación del púber en la sociedad (Baumrind, 1971).

El entender la relación entre ansiedad y estilos de crianza puede ayudar a padres de familia y a la sociedad a facilitar una activación saludable de la ansiedad del púber, que favorezca su adaptación, en cambio de convertirla en generadora de inadecuación y enfermedades.

Teóricos e investigadores desarrollaron conceptualizaciones operativas que han facilitado el diseño de instrumentos y estrategias de evaluación para identificar a los niños con ansiedad y prevenir la aparición de trastornos o dificultades en su desarrollo. En este sentido, se distingue entre la *ansiedad estado*, condición o estado emocional transitorio, y la *ansiedad rasgo* referida a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad (Cattell, 1966; Spielberger, 1966).

Para fines de este estudio se distingue la ansiedad estado de la ansiedad rasgo, enfocando el análisis en esta última por su naturaleza relativamente estable a lo largo del tiempo. Esta estabilidad lleva a asociarla a otros constructos también estables, como son los estilos de crianza y sus dimensiones específicas.

En estas últimas áreas se han hecho importantes avances en el estudio de los estilos parentales que permiten distinguir la influencia de dimensiones

concretas del estilo de crianza sobre distintos aspectos del desarrollo del niño (Barber, 1997, 2002; Gray & Steinberg, 1999; Grolnick & Ryan, 1989; Metzler, Biglan, Ary & Li, 1998; Vazsonyi, Hibbert & Snider, 2003).

El enfoque dimensional de los estilos parentales es utilizado en esta investigación, poniendo el énfasis en dos de las dimensiones del estilo de crianza, por un lado el *apoyo parental a la autonomía*, encaminado a que el púber adquiera y desarrolle una mayor autonomía y capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismo, y por el otro el *involucramiento* o grado en que los padres están interesados y toman parte en las actividades de la vida del niño.

Para estudiar las dimensiones del estilo de crianza así como la ansiedad rasgo, esta investigación reconoce la importancia de centrarse en la percepción del púber, quien es un procesador activo de la información que recibe de su entorno. Al respecto, las investigaciones contemporáneas proveen amplia evidencia y concluyen que es más importante conocer cómo percibe el púber su entorno que identificar las características del mismo (Alonso & Román, 2005; McNally, Eisenberg & Harris, 1991).

Para establecer la relación entre la ansiedad y las dimensiones a la base de los estilos parentales, esta investigación utiliza dos instrumentos de auto reporte, el Children's Perception of Parents Scale elaborada por Grolnick, Ryan y Deci (1991), en su versión traducida y adaptada por Canales (2000), y el Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Rasgo-Estado en niños (State –Trait Anxiety Inventory for Children) STAIC, versión española, de Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek (2001), que fue adaptado para este estudio.

En nuestro medio, Panez (1989) ha estudiado la percepción de los estilos

de crianza en la población infantil peruana según estrato, cultura o género, y Canales (2000) ha investigado la relación de la percepción de los estilos de crianza con el rendimiento académico en púberes. Sin embargo, no contamos en el Perú con estudios que vinculen el estilo de crianza o alguna de sus dimensiones, con emociones tales como la ansiedad.

Por otra parte, en nuestro medio se pueden encontrar estudios de la ansiedad rasgo y ansiedad estado, pero casi todos han sido aplicados a población adulta o adolescente. Algunos de estos estudios están referidos a jóvenes universitarios, a pacientes hospitalizados, o al estudio de las patologías de la ansiedad (Alejos, Aráoz, & Castañeda, s.f; Anchante, 1993; Lezama, 2002) . Sin embargo, en nuestro medio no se han realizado estudios sobre ansiedad normal, referidos a niños presuntamente sanos y no referida a niños sometidos a alguna situación estresante específica.

A partir de lo anterior, nos vimos motivados a investigar si existe relación entre la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental de niños de 10 a 12 años de edad, pertenecientes a un nivel socio-económico medio alto de Lima Metropolitana, y el nivel de ansiedad rasgo que reportan. Este trabajo busca contribuir al entendimiento de la relación entre las dimensiones específicas de los estilos parentales y el desarrollo emocional del niño y su expresión, en particular, en la ansiedad normal en la fase evolutiva de la pubertad.

En la primera parte de este trabajo se revisa el desarrollo teórico acerca de los estilos de crianza, sus dimensiones y la percepción que los púberes tienen de estas. A continuación, se presentan diferentes aspectos teóricos acerca de la ansiedad. Se incluye una revisión de la distinción entre ansiedad rasgo y ansiedad

estado, y entre la ansiedad normal y patológica, así como una síntesis de la presencia de la ansiedad normal en la etapa de la pubertad.

Adicionalmente, se hace referencia a los resultados de algunas investigaciones realizadas en las últimas décadas, dirigidas a identificar los factores que se relacionan con la aparición y desarrollo de la ansiedad infantil, y que en este contexto, han estudiado en particular los estilos y prácticas de crianza.

Seguidamente, se presenta la metodología utilizada en la presente investigación, se muestran los resultados obtenidos, para luego discutirlos y destacar las principales conclusiones, recomendaciones para nuevas investigaciones y limitaciones del estudio.

Esperamos que esta investigación facilite la utilización en nuestro medio de instrumentos validados para medir las dimensiones a la base de los estilos de crianza y la ansiedad desde la percepción del púber, contribuyendo con ello a nuevas investigaciones y al desarrollo teórico de estos temas. El avance de la investigación en estas áreas podría ser de utilidad para el diseño de proyectos dirigidos a apoyar a los padres en la crianza de sus hijos y a niños que reportan frecuentes manifestaciones de ansiedad. Al mismo tiempo el estudio de estos temas podría contribuir puntualmente al diseño de intervenciones preventivas en el ámbito escolar.

CAPITULO 1

PERCEPCIÓN DEL APOYO PARENTAL A LA AUTONOMÍA, INVOLUCRAMIENTO PARENTAL Y ANSIEDAD EN PÚBERES.

1.1 Percepción de las dimensiones del estilo de crianza en púberes

En la revisión teórica que se presenta a continuación se define en primer lugar el concepto de estilo de crianza, precisando ciertos constructos afines y señalando los aspectos característicos de la pubertad relevantes para entender el clima emocional en el cual los padres aplican determinadas prácticas, acciones, sentimientos y actitudes en la relación con sus hijos púberes.

Seguidamente, se describen los principales modelos que explican los estilos de crianza identificando las dimensiones que los conforman, para luego profundizar en el análisis de dos de estas dimensiones; el involucramiento parental en la vida del niño y el apoyo parental a su autonomía. Al finalizar esta revisión teórica se incluye un breve análisis de la pertinencia de tratar estas dos dimensiones del estilo de crianza desde la percepción del púber.

1.1.1 Estilos de crianza en los púberes

Para fines de este trabajo definimos el estilo de crianza como el conjunto de acciones, sentimientos y actitudes que los padres manifiestan hacia los niños y que tomados como un todo, generan un clima emocional favorable o desfavorable para el desarrollo de los niños (Darling & Steinberg, 1993). Este mismo constructo ha recibido diversos nombres tales como estilos educativos paternos o familiares y estilos parentales o de relación parental, dependiendo por lo general de si la perspectiva utilizada es pedagógica, sociológica, antropológica o psicológica.

A diferencia de la simple descripción de prácticas particulares utilizadas por los padres con sus hijos, el concepto de estilos alude a la complejidad de la crianza en la cual están involucradas no solo acciones sino también emociones, actitudes y valores. El dar cuenta de esta complejidad facilita la predicción del tipo de influencia que ejerce la crianza sobre el futuro comportamiento de los niños (Baumrind, 1971).

Aunque la crianza vista a través de los estilos puede adquirir distintas formas y transmitir distintos contenidos, la finalidad es siempre la misma en todos los grupos humanos, esto es, asegurar la supervivencia de los niños, su desarrollo integral y su adecuada incorporación a la vida social. A través de la crianza los padres pueden comunicar a los niños las diferentes exigencias sobre las actividades cotidianas y la importancia que tiene su cumplimiento para la vida familiar, e influir sobre el comportamiento infantil, ya sea controlando algunas conductas o impulsando otras. En este sentido, la crianza se da en una atmósfera

marcada por distintas actitudes, sentimientos, creencias, y conductas específicas de los adultos. En consecuencia, a través de la crianza se transmiten tanto los valores como las formas de pensar y de actuar que tendrán fuertes repercusiones en el futuro de los niños, facilitando u obstaculizando su incorporación en la sociedad (Baumrind, 1971).

La crianza está claramente relacionada con el contexto cultural al que pertenece la familia. Si la cultura refuerza la competitividad y la independencia, es probable que los padres deseen que sus hijos sean independientes y seguros de sí mismos. Si el individualismo excesivo no es bien visto, es más probable que los padres busquen una condición familiar más interdependiente (DeMause, 1989; Richaud de Minzi, 2002).

Existen varios términos relacionados con el concepto de estilos de crianza, dentro de estos cabe clarificar que las prácticas de crianza se refieren a las acciones concretas que los padres de familia llevan a cabo para orientar la crianza de los niños. Por otro lado, la noción de pauta de crianza hace referencia al canon que dirige las acciones de los padres, con el orden normativo que dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños. Finalmente, las creencias en torno a la crianza tienen que ver con las explicaciones que dan los padres sobre la forma como orientan las acciones de sus hijos. Se trata de un conocimiento básico acerca de cómo se deben criar a los niños; son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza (Myers, 1994).

La crianza es una expresión de la relación entre padres e hijos. Esta relación es bi-direccional y por lo tanto, las acciones, actitudes y sentimientos de

los padres deben acomodarse a las importantes transformaciones que sus hijos experimentan en las diferentes etapas de su desarrollo. A continuación, se señalan algunas de las principales características de la pubertad que inciden en la interacción entre padres e hijos púberes, así como en la percepción que estos últimos tienen de dicha relación.

La pubertad es una etapa de cambio e inestabilidad. Aberasturi y Knobel (1971) plantean que el duelo es el estado fundamental en la pubertad, señalando que en esta etapa se realizan tres duelos, el duelo por el cuerpo infantil perdido, base biológica del proceso, el duelo por el rol y la identidad infantil, que implica renuncia de dependencia y aceptación de nuevas responsabilidades, y el duelo por los padres de la infancia, por la pérdida de la protección que estos significan.

En cuanto a la modificación corporal por la que atraviesa el púber, esta es vivida con una ambivalencia que surge principalmente de la ambigüedad existente en su propio cuerpo. Estos cambios corporales han sido descritos como dramáticos, tanto en función de la velocidad con la que ocurren como en cuanto a su magnitud (Boxer, Tobin-Richards, & Petersen, 1983).

En la medida que el púber comienza a verse físicamente como un igual a sus padres, no sabe si actuar como niño o como adulto, quiere repudiar su yo infantil, pero tiene dudas, desea privilegios sin asumir responsabilidades, desea tanto los privilegios de la niñez como los de la adultez, y esto repercute en la relación del púber con sus padres (Aberasturi & Knobel, 1971).

Carvajal (1993), señala que para el púber los cambios no se dan solamente a nivel biológico, se trata de una metamorfosis caracterizada también por

modificaciones en sus habilidades cognitivas, así como cambios en los roles que se le asignan y en las exigencias que se le imponen.

En lo que respecta a las habilidades cognitivas de los púberes, de acuerdo a Piaget (1969), en esta edad se ha iniciado el desarrollo de las operaciones formales, que les permite acceder al pensamiento abstracto y al mundo como instancia objetiva. Esto conlleva la capacidad de poner a prueba una serie de hipótesis sobre el mundo y sobre sí mismos. La confirmación de dichas hipótesis permite que el púber se vaya independizando y que busque la autonomía.

Su capacidad de abstracción y de pensamiento crítico le permite al púber construir una escala integral de valores transmitidos en gran medida por sus padres, y al mismo tiempo tener una posición crítica que contrasta esos valores con el juicio propio para llegar a un curso de acción razonado y adaptativo (Piaget, 1969). Esto puede generar distintos grados de tensión entre las demandas de autonomía y las críticas a los valores paternos, y la autonomía que los padres están dispuestos a atribuir a sus hijos púberes (Youniss & Smollar, 1985).

Además de las aptitudes y destrezas cognitivas adquiridas por el púber, este busca asumir para sí funciones que le permitan elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio (Krauskopf, 1995). Esta elaboración de la identidad implica que el púber debe reconstruir la realidad del mundo interno y los vínculos con el mundo externo con el único fin de ser él mismo en el espacio y en el tiempo, en relación con los demás y con su propio cuerpo (Erikson, 1974).

Parte del proceso de construcción de identidad consiste en la desconexión con los primeros objetos de amor, el desprendimiento de las figuras parentales y lo que estas representaban en la infancia. Para el púber la presencia externa de los

padres empieza a hacerse innecesaria, por lo que la separación se hace posible (Aberasturi & Knobel, 1971; Blos, 1993).

La búsqueda de la identidad adulta que va a construir, con su correlato de duelo por la pérdida, puede ser un proceso angustiante para el púber, aunque el afecto que sigue al desligamiento de las representaciones parentales infantiles es descrito por Blos (1993) como el júbilo por sentirse independiente de sus progenitores interiorizados.

El logro de una identidad lleva al cambio en la relación del púber con sus padres, tanto los externos reales como las figuras internalizadas. Paikoff y Brooks-Gunn (1991) encuentran evidencia del aumento de conflictos entre padres e hijos durante la pubertad, al mismo tiempo que las interacciones entre ambos se tornan menos cálidas. Según los autores, estos cambios son pasajeros.

En cuanto a los cambios que experimenta el púber con respecto al desempeño de roles sociales, Aberasturi y Knobel (1971), Carvajal (1993) y Erikson (1974) señalan que en esta etapa cobra gran importancia la ampliación de las relaciones interpersonales, debiendo el púber dominar las habilidades sociales. Estos autores coinciden al señalar que en esta etapa emerge la importancia del grupo para el púber quien organiza sus actividades, sensaciones y pensamientos alrededor de la opinión de los pares.

El púber transfiere al grupo gran parte de la dependencia que antes mantenía con la estructura familiar. El grupo se convierte en la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta. Cuando en este período el púber sufre un fracaso en su búsqueda de identidad propia, producto de la necesidad de dejar rápidamente los atributos infantiles y asumir una cantidad de

obligaciones y responsabilidades para las cuales no está aún preparado, recurre al grupo como un refuerzo para su identidad. Las acciones del grupo también representan la oposición del púber a las figuras parentales y una manera activa de elaborar una identidad distinta a la que tuvo en el medio familiar (Aberasturi & Knobel, 1971; Carvajal, 1993 & Erikson, 1974).

El proceso de duelo del púber está acompañado de un proceso de duelo que llevan sus padres y que resulta de la aceptación de la pérdida de su hijo niño. Tanto los padres como el hijo púber tienen sentimientos ambivalentes acerca del lugar que debe ocupar este. Se trata de una “ambivalencia dual” en tanto padres como hijos tienen a la vez sentimientos contradictorios entre ellos, al mismo tiempo que contradictorios consigo mismos (Aberasturi & Knobel, 1971; Stone & Church, 1995).

La ambivalencia de los padres se refleja por un lado en el querer que sus hijos crezcan pero al mismo tiempo en la resistencia a aceptar la adultez de sus hijos. Esto último se debe a varios factores, entre ellos, porque conocen las debilidades de sus hijos, quieren protegerlos de las dificultades que tienen que enfrentar como adultos, tienen renuencia a abandonar la autoridad que construyeron durante la infancia de sus hijos e incluso pueden sentir celos del hijo púber que les recuerda que están envejeciendo.

En consecuencia, la estabilidad familiar conseguida en la niñez se ve afectada. Los padres deben cambiar progresivamente el énfasis de protección y cuidado, que hasta este momento han puesto en la relación con sus hijos, y enfatizar en cambio, el prepararlos para asumir las responsabilidades y los compromisos del mundo de los adultos (Roldán, 1998).

La repercusión de esta etapa de cambio, inestabilidad y la ambivalencia que se instala en el ambiente familiar pueden dar lugar a varias dinámicas alternativas. Una de estas dinámicas familiares lleva a la retención del hijo ya que no permite su diferenciación y su autonomía, dificultando o bloqueando su desarrollo. Alternativamente, hay familias que adoptan una dinámica de expulsión del hijo, respaldando la autonomía del púber al mismo tiempo que continúan sosteniéndolo emocionalmente para que pueda avanzar con seguridad sobre el mundo y lograrse a sí mismo. También hay familias que generan una dinámica de repulsión ya que no son fuente de adecuada comprensión llevando al púber a asumir actitudes antagónicas hacia la familia (Gray & Steinberg, 1999; Levisky, 1999).

En suma, la relación circular de padres e hijos púberes y la dinámica que se genera en la atmósfera familiar es, en gran medida, el resultado de la mayor o menor intensidad con que se expresan los sentimientos que se generan producto de la calidad de la elaboración de los duelos, tanto en el púber como en sus padres. Es por ello que resulta crucial el tener presentes los cambios característicos de la pubertad antes descritos, y sus efectos sobre el clima familiar y la crianza de hijos púberes.

Sin embargo, la transformación que los hijos experimentan en las diferentes etapas de su desarrollo es tan sólo uno de muchos factores que inciden en la interacción entre padres e hijos. Es por esto que en el desarrollo de las teorías acerca de la crianza, se han utilizado categorías más integradoras o esquemas prácticos que reducen la complejidad resultante de las múltiples acciones, sentimientos y actitudes que conforman el estilo de crianza, a algunas

dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, representan los comportamientos de los padres.

Si bien se da por entendido que cada familia es única y que la variación entre familias no permite demasiadas generalizaciones, Schaefer (1959) sugiere dos dimensiones bipolares en la conducta de los padres, las cuales, con algunas modificaciones, fueron posteriormente recogidas en los trabajos de Baumrind (1967, 1971), Becker (1964), y de Maccoby y Martin (1983):

1. Permisividad-restricción: se refiere al grado de control sobre diferentes aspectos de la conducta infantil, esto varía desde un control próximo y restrictivo, hasta otorgarle al niño casi completa libertad.
2. Afecto-hostilidad: referido a las variaciones en la intensidad y la frecuencia de la expresión de afecto, así como en el grado en que el cariño se mezcla con sentimientos de rechazo y hostilidad.

Estas dimensiones, originalmente planteadas por Schaefer (1959) presentaban un carácter bipolar, dicotómico, con dos posibilidades únicas y antagónicas. En una de las dimensiones o bien se trata de una concepción de control flexible y favorecedora del desarrollo del hijo, o bien es una concepción de rigidez con carácter de sumisión. En la otra dimensión, o bien se proporciona amor o bien se proporciona hostilidad. Más adelante las dimensiones del modelo de Schaefer iban a dejar de tener carácter bipolar para pasar a constituir un continuum.

Cabe indicar, con respecto a la primera dimensión antes señalada, que la definición de control familiar a veces implica el establecimiento de límites estrechos a las actividades del niño, otras veces significa un determinado nivel de

exigencia o el esperar del niño niveles de responsabilidad muy altos para su edad. Hay casos en los cuales control implica severidad y disciplina a través de la imposición de reglas coercitivas que aseguren sometimiento. Control también puede significar interferencia con planes y esquemas de relación del niño. Por último, hay casos en los cuales el control se traduce en una dominación arbitraria, es decir en obligar al niño a satisfacer los deseos de los padres (Kimmel & Weiner, 1998).

La dimensión afecto-hostilidad hace referencia a aquello que los padres dan (o niegan) a sus hijos, como es la atención que prestan a sus necesidades, el apoyo afectuoso que brindan a sus esfuerzos, y el interés expreso por lo que piensan, sienten y hacen, así como su aceptación (Kimmel & Weiner, 1998). Es la tendencia materna o paterna habitual a responder a las señales de necesidad detectadas en los hijos, así como la accesibilidad, la implicación afectiva, la reciprocidad y la comunicación entre padres e hijos (Coloma, 1993).

En base a estas dimensiones en las que se sitúan los estilos de crianza, Maccoby y Martin (1983) han descrito cuatro tipos de estilos de crianza básicos, que son una extensión de las elaboraciones originales de Baumrind (1971), de Becker (1964), y de Schaefer (1959):

1. Autoritario. Cuando los padres manifiestan alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta.
2. Con autoridad (authoritative) o democrático. Los padres dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades del niño, al

mismo tiempo que presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez.

3. Permisivo o indulgente. Corresponde a padres caracterizados por un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto.
4. Negligente. Hace referencia a padres para quienes sus hijos parecen serles indiferentes. No son ni receptivos ni exigentes, le dan al niño muy poco y es también muy poco lo que le exigen.

Con el desarrollo de la investigación empírica sobre el tema, a partir de los años setenta y ochenta se irían añadiendo subtipos primero y después subtipos intermedios para reflejar los hallazgos de los investigadores acerca las complejas realidades familiares, surgiendo así la posibilidad de contemplar los diferentes estilos paternos de relación con los hijos como *tendencias* en los padres (Coloma, 1993), más que como tipos puro.

Adicionalmente, aunque las clasificaciones de estilos de crianza fueron originalmente desarrollados para la investigación sobre las prácticas familiares de socialización en la infancia, a partir de Baumrind (1971) comenzaron a utilizarse para estudiar los vínculos entre los modos de acción paterna y las áreas de funcionamiento en los hijos, especialmente en los adolescentes (Lautrey, 1985).

Es entonces que surgen en la literatura estudios (Barber, 1997, 2002; Gray & Steinberg, 1999; Grolnick & Ryan, 1989; Metzler, et al., 1998; Vazsonyi et al., 2003) que introducen una serie de factores adicionales que influyen el estilo de crianza tales como, la actitud tranquila de los padres en su interrelación con los hijos, la comunicación, el conflicto o comprensión entre los padres, entre otros. Es

así que los autores antes mencionados han construido sus investigaciones en base a dimensiones en cambio de tipologías, reconociendo que cada una de las dimensiones que están a la base del estilo de crianza están conformadas a su vez por una variedad de prácticas y actitudes parentales que en cada familia se presentan en diferentes combinaciones y grados.

Al mismo tiempo se reconoce la multiplicidad de factores que intervienen simultáneamente en el estilo de crianza, surgen los cuestionamientos a la utilidad de establecer clasificaciones o tipologías de estos, así como la preocupación de que las etiquetas y el clasificar los estilos de crianza lleven a encasillar a los padres en una de ellas, y a veces, induzcan a error.

Trabajar a partir de dimensiones permite una mayor flexibilidad para centrar el análisis en los diferentes aspectos y factores que afectan las relaciones entre padres e hijos y en la forma como se manifiestan en cada relación concreta. Se privilegia y enriquece por tanto el estudio y el análisis de las interacciones al interior de la familia, más que la valoración de los padres según categorías (Gray & Steinberg, 1999).

Las dimensiones sobre las cuales se basa el modelo de análisis de los estilos de crianza varían según el autor, aunque como se verá a continuación, son varias las coincidencias entre ellos. Para Gray y Steinberg (1999), estas dimensiones son: la *aceptación/involucramiento* o el grado en que el hijo percibe el afecto de sus padres; la *supervisión/severidad* o el monitoreo de los padres y el establecimiento de límites a la conducta de sus hijos; y, el otorgamiento de *autonomía psicológica* o el grado en que los padres emplean la disciplina no coercitiva y promueven la expresión individual del hijo.

Barber (1997, 2002) también trabaja con un modelo de tres dimensiones que son equivalentes a las del modelo de Gray y Steinberg (1999) aunque le da un nombre distinto a las dos primeras y precisa la definición de la última. Barber llama *calidez* a la aceptación/involucramiento, *monitoreo parental* a la supervisión/severidad y al otorgamiento de *autonomía psicológica* lo define como la flexibilidad que los padres le dan al hijo para que este se embarque en forma segura en la búsqueda de su identidad sin sacrificar las relaciones con la familia.

Cabe destacar que en ambos modelos hay una distinción entre el control de la conducta y el control psicológico. El control de la conducta hace referencia a la información que tienen los padres acerca de la conducta de sus hijos y a sus intentos por regularla a través del monitoreo, disciplina, y establecimiento de límites. Por otro lado, el control psicológico se realiza a través de medios intrusivos tales como el retiro del afecto, la inducción del sentimiento de culpabilidad y la restricción a la expresión verbal (Barber, 1997, 2002).

Metzler et al. (1998) trabajaron con un modelo de seis dimensiones: el *conflicto padre-hijo*, *las relaciones familiares positivas*, el *monitoreo parental*, el *establecimiento de reglas* por parte de los padres, la *consistencia* al hacer cumplir las reglas, y el del *reforzamiento positivo*. Estos autores encontraron una significativa correlación entre estas seis dimensiones y conductas antisociales de los adolescentes.

Para Vazsonyi et al. (2003), también son seis las dimensiones que están a la base del estilo de crianza: la *cercanía* o sensación de proximidad emocional y comprensión entre padres e hijos, la *comunicación* o el intercambio más o menos frecuente de información que de manera efectiva se lleva a cabo entre los padres y

sus hijos, el *soporte*, entendido como la oferta de apoyo, aceptación y escucha a los hijos, el *monitoreo* o conocimiento y supervisión que hacen los padres de las actividades de los hijos y de las personas que están con ellos durante estas actividades, la *aprobación de los pares* es otra de las dimensiones que hace referencia a la percepción que tienen los padres de los pares que frecuentan sus hijos, y por último, el *conflicto* entendido como la tensión entre padres e hijos pero con una connotación positiva que favorece el proceso de individuación y ajuste del hijo.

Los modelos antes reseñados coinciden en identificar las dimensiones de afecto y control a la base del estilo de crianza, aún cuando utilizan distintos nombres para referirse a ellos y se diferencian en el énfasis que le dan a algunos aspectos del control, como son, el apoyo a la autonomía (que implica relajar el control), el establecimiento de reglas y el monitoreo.

Para fines de este trabajo se parte de la propuesta que hicieron Grolnick y Ryan (1989), quienes plantearon que son tres las principales dimensiones de la crianza; el *apoyo a la autonomía*, la *estructuración*, y el *involucramiento parental*. Nos detendremos con más detalle en esta propuesta por la relevancia que tiene para este trabajo, el cual trata acerca de dos de las tres dimensiones planteadas por las autoras; el *involucramiento parental* y el *apoyo a la autonomía*. Estas dos dimensiones serán analizadas en mayor detalle en el siguiente acápite.

Con respecto a la dimensión restante, la *estructuración* o estructura de la autonomía es definida por los autores como las acciones a través de las cuales los padres proveen guías claras y consistentes para regir los comportamientos del niño, así como transmiten con claridad sus expectativas y reglas de conducta que

se espera del niño. La estructuración sería una dimensión asociada a la autonomía, que puede darse sea en apoyo o en detrimento de la autonomía, pero que no tendría la misma relevancia que el apoyo de la autonomía para la auto regulación.

El utilizar dimensiones para caracterizar los estilos de crianza, ha permitido explorar los efectos relativos e independientes de cada una de ellas sobre el desarrollo del niño.

1.1.2 Apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental: dimensiones a la base de los estilos de crianza

Para Grolnick y Ryan (1989), la dimensión de *apoyo a la autonomía*, denominada también soporte de la autonomía, es entendida como el grado en que los padres valoran y utilizan prácticas de crianza encaminadas a la solución de problemas, que implican una elección y participación del hijo en las decisiones, de modo independiente. Se manifiesta por ejemplo cuando frente a un conflicto los padres estimulan al niño a proponer posibles soluciones. Un estilo de crianza basado en el apoyo a la autonomía no busca la dirección externa del hijo a través de técnicas punitivas, de presión y control.

Adicionalmente, Grolnick y Ryan (1989) plantean que la dimensión de apoyo a la autonomía es particularmente relevante en la auto regulación, entendida como el grado en que el comportamiento es auto iniciado y manejado por uno mismo. El niño que inicia conductas autónomamente tiene mayor auto regulación que otro niño que solamente lo hace como resultado de sentimientos de presión y de ansiedad. Los resultados de la investigación de las autoras apoyan

estas afirmaciones ya que obtuvieron una correlación positiva entre el apoyo parental a la autonomía y la auto regulación, así como una correlación positiva entre apoyo parental a la autonomía y rendimiento académico.

Grolnick, Ryan y Deci (1991) citan a varios autores (Baldwin, 1955; Baumrind 1967; Hoffman, 1960; Schaefer, 1965) que estuvieron entre los primeros en señalar la existencia de una relación entre hijos que son menos sociales, más hostiles y menos ajustados y padres que dan un débil apoyo a la autonomía de sus hijos. Los autores encontraron que por el contrario, estos padres ponen énfasis en la obediencia, el acatamiento de las normas, y el ejercicio del poder.

También se ha relacionado apoyo parental a la autonomía con la autoestima del hijo. Lewis (1981) en un estudio sobre la construcción de la autoestima en niños encontró dos aspectos del comportamiento materno asociados a una autoestima alta en los hijos, estos son: la aplicación de manera consistente de estándares de comportamiento, y la aceptación y respeto del niño como individuo.

El *involucramiento* parental o el grado de compromiso con los hijos, es otra de las dimensiones del estilo de crianza, identificada por Grolnick y Ryan (1989). Las autoras sostienen que para entender la relación entre estilos de crianza y diversos aspectos del desarrollo del niño, también es importante analizar el *involucramiento parental*, entendido como el grado de interés que el padre o la madre muestra por la vida de su hijo, informándose acerca de esta y tomando una parte activa en ella. Al mismo tiempo, las autoras distinguen entre involucramiento parental en el sentido de un interés general en el desarrollo del

niño, en contraste con el acto concreto que implica el esfuerzo de involucrarse, interesarse o implicarse, particularmente, en las actividades del niño y en su desarrollo escolar. Este último sentido es el que es recogido en este trabajo.

Grolnick y Slowiaczek (1994) señalan tres dimensiones del involucramiento parental: la conducta de involucramiento (incluye el participar en actividades), el involucramiento personal (implica el transmitir al hijo sentimientos positivos al involucrarse en sus experiencias afectivas) y el involucramiento cognitivo intelectual (a través de actividades que estimulan el desarrollo cognitivo e intelectual del niño).

En la evaluación que hicieron de las dimensiones de apoyo a la autonomía e involucramiento a través de entrevistas, Grolnick y Ryan (1989) encontraron que los hijos de madres con un alto grado de involucramiento en sus vidas mostraron un mayor entendimiento del control, menores problemas de adaptación a las situaciones que se les presentan, y mayor nivel de competencia. Esto confirmaría la hipótesis que el mayor grado de compromiso manifiesto por parte de los padres, los convierte en una fuente de apoyo emocional que permitiría al niño encontrar vías de auto dirección con confianza en sí mismo al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño.

Otros investigadores también han presentado evidencia acerca de los efectos del involucramiento parental. Es el caso de Pulkkinen (1982), quien señala que un alto grado de involucramiento está asociado con competencia y motivación, y Hatfield, Ferguson, & Alpert (1967), que relacionan un bajo nivel de involucramiento con desobediencia y agresividad.

El involucramiento parental sería una de las dimensiones que facilita la internalización de valores sociales. Se entiende esta internalización como la adopción de valores y actitudes de la sociedad de modo que la conducta socialmente aceptable sea motivada no por la anticipación de consecuencias externas sino por factores intrínsecos (Grusec & Goodnow, 1994). Varias investigaciones (Sagiv & Schwartz, 2000; Schwartz, 1994, 2005; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990) concluyen que un alto grado de involucramiento parental conjuntamente con niveles altos de calidez y niveles altos de estrictez, facilitan la internalización de valores sociales por parte de los hijos.

También se ha asociado al involucramiento parental con la regulación del comportamiento. Hatfield et al. (1967) estudiaron la interacción de la conducta de madres e hijos en sesiones de dos horas y media, encontrando que bajos niveles de involucramiento están relacionados con actos de desobediencia y agresión de los niños.

Grolnick (2003) vincula ambas dimensiones, apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con la motivación intrínseca del niño, entendida esta última como la fuente de energía que está a la base de acciones espontáneas tales como la exploración y la persistencia que lo llevan a buscar su crecimiento y desarrollo, incrementar sus habilidades y dominar su entorno.

En cuanto a la asociación entre las dos dimensiones del estilo de crianza antes señaladas, la motivación intrínseca y el desempeño, Grolnick (2003) plantea que si el grado de compromiso manifiesto por parte de los padres es mayor, se puede predecir éxito académico porque ellos serían una fuente de apoyo

emocional que permitiría al niño encontrar vías de autodirección con confianza en sí mismo al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño.

Adicionalmente, Casullo (2000) utiliza la dimensión de involucramiento parental para describir diferentes tipos de familias, encontrando una relación entre la posición económica de la familia, su historia educativa, y el involucramiento de los padres. Señala Casullo que las familias de sectores medios urbanos se sienten cómodas participando en actividades de la escuela, proyectan y exteriorizan en la escuela sus expectativas, mientras que las familias marginales con historia educativa pobre, esperan que la escuela eduque a sus hijos, no cuestionan su accionar y casi no participan en la vida escolar de sus hijos.

1.1.3 Percepción del púber acerca del apoyo parental a la autonomía y del involucramiento parental

La investigación sobre los estilos de crianza tradicionalmente ha prestado poca atención al procesamiento activo que el púber hace de la interacción con sus padres, y se ha desarrollado en torno a la visión de estos últimos.

Son pocos los estudios que han abordado la percepción del niño sobre el estilo de crianza de sus padres, aunque hay algunos estudios pioneros como el de Ausubel, Balthazar, Rosenthal, Blackman, Schpoont y Welkowitz (1954) quienes utilizaron un instrumento, el *Perceived Parent Attitude Rating*, diseñado para medir la percepción del niño de la aceptación o rechazo y de la valoración extrínseca e intrínseca de sus padres. El instrumento consta de 36 ítems con los que el niño califica las actitudes y conductas de sus padres. Adicionalmente, estos

autores estudiaron la percepción del niño de la divergencia de opiniones con sus padres.

Es a partir de los años noventa que se muestra un mayor interés por estudiar el impacto de los estilos de crianza sobre las distintas áreas de funcionamiento de los hijos desde la manera en que ellos los perciben.

Una de estas investigaciones recientes es la de Alonso y Román (2005), que evidencia la importancia de los posibles acuerdos o discrepancias entre la percepción infantil y adulta, producto posiblemente de diferencias entre la intención de los mensajes parentales y las atribuciones infantiles a los mismos. Parece legítimo hacer la hipótesis que el efecto sobre el desarrollo y el temperamento del niño se da a partir de cómo recibe el mensaje y no de la intención o de la creencia, que desde el punto de vista de los padres, da origen al mismo. Tanto las valoraciones subjetivas como las objetivas del comportamiento de los padres, proporcionan una información sobre la experiencia del hijo en la familia y ambas son igualmente importantes y relevantes para entender el procesamiento que el niño hace de esta información.

Así como hay rasgos de la personalidad de los padres que influyen en el estilo de crianza que practican con sus hijos, también hay rasgos de la personalidad de los hijos que inciden en la forma como estos procesan y entienden lo que sus padres les transmiten (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). Por ejemplo un púber con rasgos de personalidad extrovertida, por ser despreocupado, optimista, espontáneo y abierto a relaciones interpersonales, podría favorecer una percepción positiva de la relación parental. Mientras que otro que presenta rasgos

de timidez, sentimiento de culpa, tristeza, temor, tendería a percibir con preocupación cualquier intento de sus padres de controlar su conducta.

Por otra parte, respecto a la capacidad del niño de interpretar el mensaje educativo del padre o la madre, Pulaski (1978) señala que el niño ya desde la etapa preescolar es capaz de comprender en cierta medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aprobación o desaprobación.

Adicionalmente, es importante observar que, en contraste con lo que pensaron algunos autores al inicio, se ha encontrado que la percepción del estilo parental materno es independiente de la percepción del estilo parental paterno, habiendo estudios sobre el tema como el de McNally et al. (1991) que muestra diferencias en las valoraciones que el hijo hace sobre su relación con el padre y con la madre. Debido a esto, en la actualidad los autores estudian la percepción de la función parental de manera separada.

En nuestro medio, Canales (2000) ha estudiado la relación del involucramiento parental y apoyo parental a la autonomía con el rendimiento académico de los niños, introduciendo el estudio del estilo de crianza no desde la perspectiva de los padres sino desde la percepción de los niños. La autora encuentra que los alumnos que participan en su estudio perciben que sus madres les brindan mayor autonomía y se involucran más en sus actividades que sus padres. Sus resultados indican que los alumnos se percibirán a si mismos más competentes para realizar con eficiencia y eficacia las actividades y/o tareas del ámbito académico, mientras más involucrados en sus actividades escolares perciban a sus madres y padres y mientras mayor sea el grado de autonomía que les brindan sus madres.

De esta manera, hemos revisado algunas de las investigaciones que han aportado al desarrollo teórico acerca de dos de las dimensiones que se encuentran a la base de los estilos de crianza, y que validan la necesidad y la importancia de hacer un análisis desde la percepción del púber.

1.2 Ansiedad en la pubertad

El desarrollo teórico y las investigaciones realizadas acerca de la ansiedad han tomado un importante impulso en las últimas décadas, a raíz de la elevada incidencia de manifestaciones de ansiedad en la población en general, y del incremento en la frecuencia de reportes de manifestaciones de ansiedad en niños (Luengo, 2003).

Con la finalidad de aportar a los objetivos de este trabajo y dada la complejidad de la ansiedad y del uso diverso que se hace de este concepto, se presenta a continuación una revisión de lo que la teoría contemporánea de las emociones define como ansiedad, así como una distinción entre la ansiedad normal y la ansiedad patológica.

Adicionalmente, se presentan las categorías de ansiedad estado y ansiedad rasgo, que son utilizadas en la mayor parte de las investigaciones que se llevan a cabo acerca de la ansiedad y cuya precisión es importante en tanto que este trabajo se centra en la ansiedad rasgo. Finalmente, se destacan algunas características de la pubertad que son relevantes para la comprensión de las manifestaciones de ansiedad en el púber.

1.2.1 Definición de ansiedad

La ansiedad, al igual que otras emociones, es difícil de describir, y al hacerlo se suelen utilizar palabras que sólo se aproximan a la experiencia interna de este sentimiento, lo cual puede llevar a confusión. Las teorías contemporáneas de las emociones consideran que estas tienen tres componentes: subjetivo, fisiológico, y motor o conductual. Estos componentes se unen entre ellos hasta formar un estado de actividad complejo (Izard, 1991).

Lang (citado en Lang, Bradley & Cuthbert, 1998) igualmente distingue tres sistemas reactivos de las emociones: 1) el lenguaje expresivo y evaluativo; 2) los cambios psicológicos mediados por los sistemas somáticos y autonómicos; y 3) las secuelas de conducta tales como patrones de evitamiento y déficits en el desempeño.

El distinguir tres sistemas o componentes involucrados en las emociones permite explicar las disparidades en los cambios fisiológicos, de comportamiento y subjetivos que ocurren al manifestarse una emoción como la ansiedad. Al experimentar un estado de ansiedad, una persona puede presentar reacciones fisiológicas muy exageradas, mientras que las subjetivas y motoras pueden ser de menor intensidad. Otra persona puede reaccionar subjetivamente en forma intensa, moderadamente en el fisiológico y levemente en lo motor (Izard, 1991).

El componente fisiológico de las emociones está conformado por los cambios que se desarrollan en el sistema nervioso central relacionados con la presencia de determinados estados emocionales. En la ansiedad, los cambios fisiológicos se dan como consecuencia de la actividad del sistema nervioso

simpático autónomo. Estos se reflejan a nivel externo en forma de sudoración, dilatación pupilar, aumento de tensión muscular, palidez facial, temblor, entre otros, y a nivel interno en aceleración cardíaca, descenso de la salivación, etc. Algunos de estos efectos están relacionados con funciones que pueden controlarse voluntariamente mientras que otros con funciones involuntarias del sistema nervioso central, como las palpitaciones o temblor (Carlson & Hatfield, 1992). Lang, Bradley y Cuthbert (1998) han realizado una serie de experimentos que miden la ansiedad y la activación de otras emociones, utilizando mediciones bioeléctricas tales como la actividad de músculos y glándulas.

El componente subjetivo de las emociones es el conjunto de procesos cognitivos relacionados con la respuesta emocional a determinados estados del entorno y a cambios fisiológicos. El componente subjetivo de la ansiedad está relacionado con la propia experiencia interna, con la evaluación y percepción subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. La experiencia que se tiene es emocionalmente desagradable con miedo, aprensión, obsesiones, pensamientos intrusivos, etc (Carlson & Hatfield, 1992).

El componente motor conductual es el componente observable de la conducta, es decir, las respuestas de evitación y escape.

En suma, la ansiedad, además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel de activación del sistema nervioso autónomo; aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser provocada, tanto por situaciones o estímulos externos, como

por estímulos internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros, los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazantes (Cano & Miguel-Tobal, 2001).

A diferencia de autores como Freud (1936) que consideró los síntomas fisiológicos y conductuales como los componentes esenciales de la ansiedad, Spielberger (1966), pone el énfasis en las cualidades subjetivas de la ansiedad considerando que son estas las que le dan un especial “carácter de displacer”.

Para comprender con mayor claridad la complejidad de la ansiedad es importante hacer referencia a autores como Spielberger (1972) e Izard (1991), quienes plantean que la ansiedad es una combinación de varias emociones. Aún cuando el miedo sería la emoción que prima, la tristeza, la vergüenza, la culpabilidad, pueden formar parte de la experiencia de la ansiedad. Izard (1991) señala que es frecuente que el miedo en niños, en especial los varones a quienes se les enseña a no demostrarlo, esté acompañado por emociones como la vergüenza o culpabilidad. También alude a situaciones donde se da una combinación de miedo y excitación y otras de miedo y temor.

Después de una extensa revisión de las numerosas definiciones históricas de la ansiedad, Lewis (1970) desarrolló la siguiente lista de características comunes a la mayoría de las definiciones de ansiedad: (1) es un estado emocional que incluye temor subjetivamente experimentado o una emoción íntimamente relacionada; (2) la emoción es desagradable; (3) se dirige hacia el futuro; (4) o bien no existe una amenaza clara o bien la amenaza cae dentro de patrones razonables, muy distinta a la proporción de la emoción que parece provocar; (5)

molestias corporales subjetivas durante el período de la ansiedad; (6) perturbaciones corporales manifiestas.

Para la definición de la ansiedad, en línea con la presente investigación, tomamos aquella planteada por Spielberger (1972) quien la describe como un estado emocional desagradable, caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión o preocupación y por activación del sistema nervioso autónomo. Estos sentimientos pueden asumir la forma de tristeza, miedo y/o culpa. Esta noción de la ansiedad como un estado complejo conformado por diferentes factores afectivos se ve reflejada en la construcción de las pruebas STAI y STAIC de Spielberger.

Los resultados de investigaciones como la de Blumberg e Izard (1985) que estudian la ansiedad en niños usando STAIC y su vinculación a medidas de depresión, mostraron una alta correlación entre ambas, apoyando la posición de que la ansiedad no se puede tratar como una emoción única, sino como varias emociones involucradas en una experiencia subjetiva.

De los intentos por explicar las relaciones entre ansiedad y depresión, destaca la obra de Kendall y Watson (1989). Estos autores, consideran que tanto la ansiedad como la depresión son emociones complejas que recogen diferentes combinaciones de emociones básicas. En la primera predomina el temor, y en la segunda la tristeza. Pese a distinguirse en la emoción básica se asemejan en otras emociones, lo cual puede llevar a que se confundan. Para Kendall y Watson, tanto la ansiedad como la depresión se podrían incluir en una categoría más amplia denominada Afectividad Negativa, formada básicamente por emociones negativas, con sus correspondientes conductas y pensamientos negativos.

Por otro lado, la diferencia entre miedo y ansiedad, radica en que el miedo es una reacción a un peligro presente, a amenazas percibidas, a estímulos específicos como la oscuridad, o a estímulos abstractos como el rechazo. Se trata de una reacción que involucra el evitamiento del estímulo amenazante, sentimientos subjetivos de malestar, y cambios psicológicos. La ansiedad es una reacción a un peligro menos específico, anticipado o imaginado y con reacciones más difusas (Barrios & Hartmann, 1981).

En el mismo sentido, la investigación neurofisiológica reciente (Davis & Lang, 2001), apoya la diferenciación entre miedo y ansiedad que identifica al primero como una respuesta emocional ante claves específicas de peligro y la ansiedad como respuesta emocional ante claves contextuales de dicho peligro.

El que tiene miedo lo tiene a algo específico, la persona que tiene ansiedad no sabe precisamente por qué, no alcanza a captar de dónde proviene con exactitud (Brainsky, 2003). En coincidencia con lo anterior, la perspectiva psicoanalítica (Caruso, 1966; Laplanche & Pontalis, 1981; Rycroft, 1976) recoge el señalamiento de Freud (1926/1984), acerca de que la distinción entre miedo o como él lo llamó, “ansiedad objetiva”, y la ansiedad o “ansiedad neurótica”, estaría en la facilidad para determinar la causa de la experiencia.

Normalmente, la función de la ansiedad sería movilizar al individuo frente a situaciones consideradas amenazantes de forma que pueda neutralizarlas, abordarlas o asumirlas satisfactoriamente. En algunos casos, en función del mecanismo de defensa, la ansiedad puede actuar no como promotor de la acción sino como inhibidor de la misma (Spielberger, 1972).

1.2.2 Ansiedad normal y ansiedad patológica

Si bien este trabajo no abarca a púberes con ansiedad patológica, se presenta a continuación una breve distinción entre esta y la ansiedad normal, con la finalidad de clarificar los alcances de esta investigación. La ansiedad es por lo general considerada una reacción normal, si es activada por un peligro real y si desaparece cuando el peligro ya no se encuentra presente. Si el grado de ansiedad es muy desproporcionado con respecto al riesgo y la gravedad del posible peligro, y si continúa incluso cuando no existe un peligro objetivo, entonces la reacción se considera anormal.

Para considerar la ansiedad como una patología se requieren dos condiciones (Méndez, Olivares & Bermejo, 2001):

1. Que resulte desproporcionada a las demandas de la situación. En unos casos, el estímulo no constituye ninguna amenaza objetiva para el bienestar biopsicosocial del sujeto, de modo que la percepción de amenaza es irracional como, por ejemplo, las cucarachas. En otras situaciones, existe la posibilidad, aunque baja, de recibir estimulación aversiva, por lo que la mayoría de los sujetos experimentan cierto grado de malestar, como en la visita al dentista; sin embargo, la respuesta excesiva se juzga fóbica, como el fenómeno de la “mente en blanco” por parte de un alumno inteligente y estudioso con ansiedad ante los exámenes.
2. Que su elevada intensidad lo convierta en un comportamiento desadaptativo. El niño sufre enormemente en la situación amenazante,

como, por ejemplo, breves separaciones de los padres, y se produce un deterioro en su adaptación familiar, escolar o social, como los casos de inasistencia a clase debidos al intenso temor que se experimenta en la escuela.

Otra manera de distinguir la ansiedad normal de la patológica es por medio de la evaluación del impacto de la reacción sobre el funcionamiento del individuo. Si se evidencian indicadores de sufrimiento, si hay alguna consecuencia psicósomática y el funcionamiento intelectual o el ajuste social está deteriorado, entonces se puede afirmar que una persona tiene una ansiedad anormal o patológica, incluso si los síntomas no encajan en un síndrome claramente definido (Carlson & Hatfield, 1992).

Spielberger (1972), al diferenciar la ansiedad como respuesta normal y necesaria, de la ansiedad desadaptativa, sostiene que la primera puede cumplir una función útil o favorecedora para al individuo en tanto genera un estado de alerta y de tensión que puede mejorar el rendimiento. En cambio, la ansiedad desadaptativa perturba el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido.

No parece fácil el precisar la distinción entre la ansiedad normal y la patológica, y esta dificultad se complica porque en esta distinción pueden intervenir, hasta cierto grado, normas culturales y sociales.

Por otra parte, no queda claro cuáles serían los factores que explican el paso de la activación saludable de la ansiedad, favorecedora del rendimiento y de la adaptación, a la patógena, generadora de inadecuación y enfermedades. A este respecto, Sandín, Belloch, y Ramos (1995) plantean que la predisposición al

desarrollo de un trastorno de ansiedad se explicaría por el sesgo cognitivo que consiste en una asignación de recursos de procesamiento sobre los estímulos amenazantes, lo que tendría como consecuencia un aumento de la activación autonómica. Este sesgo selectivo sobre los estímulos amenazantes, unido a la fuerte activación fisiológica y al fracaso de determinadas estrategias controladas para reducir la información amenazante, produciría un condicionamiento de ansiedad hacia dichos estímulos, lo cual facilitaría el futuro desarrollo de trastornos ansiosos.

1.2.3 Ansiedad estado y ansiedad rasgo

Desde las bases teóricas de Freud (1926/1984), hasta los trabajos de Catell (1966) y Spielberger (1966), se ha diferenciado entre dos formas que asumen las emociones: rasgo y estado.

El estado emocional hace referencia a un proceso de emoción particular limitado en el tiempo. El rasgo emocional se refiere a la tendencia del individuo a experimentar una emoción particular con determinada frecuencia en su vida cotidiana. Los estados emocionales serían el reflejo subjetivo de la situación vital del sujeto en un momento determinado, mientras que las emociones como rasgos de la personalidad estarían fijados a lo largo de la vida, entendiéndose que estas últimas estarían moduladas por factores intrínsecos (biológicos, histórico-biográficos, socioculturales, etc.).

Tanto los estados emocionales como los llamados rasgos afectivos de la personalidad son construcciones psicológicas complejas en las que se produce una superposición de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales.

Aplicando esto a la ansiedad, Spielberger (1966) ha precisado que la ansiedad estado hace referencia a un estado emocional transitorio y fluctuante en el tiempo. El nivel de un estado de ansiedad debería ser alto en circunstancias que sean percibidas por el individuo como amenazantes y bajo en situaciones no amenazantes, o en circunstancias en que aún existiendo peligro, éste no es percibido como amenazante.

Por otra parte, la ansiedad rasgo es una medida de las diferencias en la predisposición a la ansiedad entre individuos. Algunos tienen la tendencia a volverse más ansiosos, más a menudo y en más situaciones diferentes que otros. La ansiedad rasgo es relativamente estable a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones.

De lo anterior se desprende que la ansiedad rasgo, por su estabilidad, estaría asociada a variaciones en constructos más estables como el de estilos de crianza y sus dimensiones específicas, mientras que la ansiedad estado está asociada a condiciones temporales o circunstancias pasajeras.

Un punto clave del modelo ansiedad rasgo y ansiedad estado de Spielberger (1966, 1979) tiene que ver con el acto de la percepción y la evaluación del estímulo como amenaza. La ansiedad rasgo se expresa como una tendencia marcada a percibir las situaciones, cualesquiera estas sean, como amenazadoras. En cambio, la ansiedad estado se expresa como la susceptibilidad

transitoria a presentar reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas.

Con respecto a la relación entre ansiedad rasgo y ansiedad estado, Spielberger (1966) indica que la persona con un nivel elevado de ansiedad rasgo presenta una ansiedad estado también elevada. Sin embargo, una persona con un nivel de ansiedad rasgo bajo, puede mostrar de forma puntual reacciones de ansiedad de elevada intensidad ante situaciones que perciba como amenazantes (ansiedad estado). Según Lau, Eley y Stevenson (2006), la personalidad o el temperamento están a la base de la ansiedad rasgo, siendo esta potencialmente hereditaria. Los autores plantean que la ansiedad rasgo se expresa a través de niveles de ansiedad estado bajo circunstancias amenazantes, lo cual podría representar un proceso de interacción entre el factor genético de vulnerabilidad (ansiedad rasgo) y el estresor del medio ambiente.

Izard (1991) desarrolla el concepto de emoción umbral. Si una persona tiene un umbral bajo para la ansiedad, posiblemente la experimenta con frecuencia y por tanto tendrá un alto nivel de ansiedad rasgo.

Hay diferencias individuales en la frecuencia con la cual las personas experimentan emociones que se constituyen en rasgos o umbrales de emociones. Cada persona tiene un umbral diferente para cada emoción, y esto está relacionado con la frecuencia con la que expresa una u otra emoción.

En nuestro medio se pueden encontrar algunos estudios sobre ansiedad estado y rasgo, en su mayoría aplicados a población adulta o adolescente. Algunos de estos estudios asocian la ansiedad a rendimiento académico. Entre ellos, el estudio de Celis, Bustamante, Cabrera, Alarcón y Monge (2001), encuentra

mayores niveles de ansiedad estado y rasgo en estudiantes de medicina de primero que en los de sexto año; la tesis de Anchante (1993) analiza la ansiedad estado y rasgo y soporte social en alumnos universitarios; el estudio de Enríquez (1998) evalúa la relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio nacional comprobando que las mujeres presentaron ansiedad ante los exámenes significativamente más alta que los varones.

Otro grupo de investigaciones estudian la ansiedad asociándola a ocupaciones estresantes y a estados de salud complicados que implican hospitalización o alto riesgo. Es el caso de la tesis de Paredes y Ramírez (1992) que estudia la ansiedad estado y rasgo en estudiantes de enfermería durante el inicio de las prácticas clínicas y la tesis de Rojas (1999) que investiga la ansiedad en madres con hijos de riesgo físico y psicosocial.

Sin embargo, son muy pocos los estudios realizados en el Perú que abordan la ansiedad en niños. En la revisión realizada para este trabajo se encontraron dos estudios referidos a niños hospitalizados, el de Alejos et al. (s.f.) y el de Lezama (2002). Los resultados obtenidos en el primero de estos estudios sugieren que no hay diferencias significativas en los niveles de conducta ansiosa en los niños y adolescentes hospitalizados a nivel de los servicios evaluados: Cardiología, Traumatología, Gastroenterología y Dermatología. En el segundo de los estudios citados se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo experimentados por los niños hospitalizados.

1.2.4 Ansiedad en los púberes

Es útil para los fines de este trabajo el destacar algunas características de la pubertad relevantes para la comprensión de las manifestaciones de ansiedad en el púber.

Los niños atraviesan momentos en los que experimentan ansiedad como resultado del proceso de desarrollo, de la adaptación en su vida diaria y de la conciencia que el niño va adquiriendo acerca de su propia individualidad, de sus límites y de sus recursos. No sólo deben enfrentarse a los cambios del entorno y su familia, sino también a sus propios cambios.

Como ya se ha señalado, en la pubertad el niño pierde su cuerpo infantil, se separa de los adultos que hasta ese momento le habían aportado seguridad y afecto, y hasta llega a cuestionar y cuestionarse los modelos de identificación que le habían resultado útiles.

Los cambios físicos de la pubertad y los duelos por la pérdida de los objetos infantiles, son vividos por el púber con intensidad (Aberasturi & Knobel, 1971; Blos, 1993; Freud, 1958). La negación inicial de la pérdida de su condición infantil y las dificultades para aceptar las realidades más adultas que se le van imponiendo, representan para el púber estresores internos y externos que son percibidos como amenazas al equilibrio logrado en la infancia. La búsqueda de saber qué identidad adulta se va a constituir puede ser angustiante, obligando al púber a reestructuraciones permanentes, generando respuestas de naturaleza fisiológica, emotiva y conductual que tienen por función el abordar o asumir satisfactoriamente los cambios por los que atraviesa.

Klein (1990) sostiene que durante la pubertad se da un real incremento de los impulsos y de la actividad de la fantasía lo que hace que la vida emocional durante esta etapa recupere la intensidad que la caracterizó en estadios muy anteriores. Es por esto que la autora considera justificado hablar de un incremento de la ansiedad en la pubertad. Sin embargo, reconoce que no siempre se perciben con claridad las manifestaciones de dicha ansiedad y que el púber logra tener un cierto control sobre esta emoción gracias a que en esta etapa se da una diversificación de intereses y actividades en las que participa.

De hecho, muchos investigadores han encontrado que, si bien los miedos y ansiedades tienden a declinar conforme el niño crece, estos se incrementan entre las edades de 9 y 11 años no sólo por los cambios físicos sino también por cambios del nivel educativo y el consecuente esfuerzo por adaptarse a su entorno (Angelino & Shedd, 1953).

Junto con el cambio en términos de disminución o incremento de los miedos y ansiedades en las distintas etapas de desarrollo del niño, también se producen cambios en la naturaleza de los miedos o ansiedades predominantes. Autores como Echeburúa (1993) o Barrios y Hartmann (1981) sostienen que en la medida en que la pubertad marca la iniciación del individuo en el mundo social y cultural, van disminuyendo en esta etapa los miedos y respuestas ansiosas a seres imaginarios y en cambio predominan los relacionados con aspectos vinculados a lo social, lo académico, la auto imagen y con asuntos relacionados a la salud.

1.3 Apoyo parental a la autonomía, involucramiento parental y su relación con la ansiedad del púber

En las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones dirigidas a identificar los factores que se relacionan con la aparición y desarrollo de la ansiedad infantil, entre ellos, se ha considerado a los estilos de crianza.

Precisamente, respecto a estos últimos, son actualmente muchos los autores que señalan la importancia de la percepción que el hijo tiene de la relación parental para su ajuste emocional (Ohannessian, McCauley, Lerner, von Eye & Lerner, 1996).

Paulson y Sputa (1996) quienes han investigado los estilos de crianza, encuentran en sus trabajos que estos están asociados con los niveles de ajuste emocional, madurez y competencia psicosocial, autoestima y éxito académico en los hijos. La asociación entre ajuste emocional y estilos de crianza es de interés para este trabajo en tanto la ansiedad es una de las emociones que aparece asociada a las respuestas adaptativas del púber frente a las situaciones de cambio y que contribuye a que logre abordarlas o asumirlas satisfactoriamente.

Existe consistente evidencia de niños más adaptativos cuando perciben un alto nivel de apoyo por parte de sus padres, y de la reducción de los efectos negativos de los estresores sobre la salud mental de los niños cuando cuentan con el apoyo de sus padres (Stice, Ragan & Randall, 2004).

En un estudio de niños de 6, 9 y 12 años, Richaud de Minzi (1991) encontró que la mayor fuente de percepción de amenaza y fuente de ansiedad durante la infancia proviene de la falta de apoyo por parte de los padres. De ahí la

importancia del desarrollo de un adecuado estilo de crianza y de que éste sea percibido como tal por el niño.

En 1994, Freedman-Doan estudia la influencia del estilo de crianza y la personalidad de los padres sobre el desarrollo de la ansiedad. El estilo de crianza, es abordado en este estudio desde la percepción del niño en una muestra de 364 niños a quienes se les aplica un instrumento de auto-reporte, primero cuando cursan quinto grado y luego un año después. La autora concluye que la percepción del niño de un nivel alto de competitividad en la familia, un alto nivel de calidez de sus padres, y un estilo de toma de decisiones que no está orientado a otorgarle autonomía, pueden predecir la ansiedad infantil, dependiendo de las diversas combinaciones en que estas variables se den.

Rector (1994) llega a la misma conclusión en otro estudio longitudinal que relaciona ansiedad rasgo, depresión y estilos de crianza con rendimiento académico. Este estudio fue aplicado a una muestra de niños mexicano-americanos nacidos fuera de Estados Unidos cuando cursaban quinto grado y luego durante el último año de secundaria.

En la última década se han publicado una serie de investigaciones que tienen por objeto explicar el papel que juega el estilo y el comportamiento parental en el desarrollo de la ansiedad infantil en Estados Unidos y Europa. Wood et al. (2003), han sistematizado los resultados y metodologías utilizadas por 21 de estos estudios, publicados entre 1992 y el año 2001 y aplicados a niños de diversas edades, en su mayoría púberes, aunque algunos estudios incluidos por los autores abarcaron adolescentes y dos de ellos a niños de cuatro años. Trece de estos estudios han abordado la percepción del niño, lo cual podría ser indicativo

de un viraje de lo que ha sido la tendencia tradicional en las investigaciones sobre los estilos de crianza que se han desarrollado en base a la visión de los padres. En síntesis, estos estudios acerca del desarrollo de la ansiedad sugieren que algunas dimensiones de la crianza como la aceptación, el control, la autonomía, así como el modelamiento de conductas ansiosas, están asociados con manifestaciones de ansiedad en niños.

Estudios recientes han destacado la importancia de investigar en forma diferenciada el rol que tendría el estilo parental de la madre y del padre en el desarrollo y persistencia de la ansiedad infantil. Es el caso de Pemble (2005), quien a partir de un estudio aplicado a 50 familias con hijos de 4 a 12 años de edad, concluye que la ansiedad de la madre está asociada a la ansiedad del niño, no así la del padre. Adicionalmente los hallazgos de esta autora sugieren que la ansiedad de ambos padres está asociada con el estilo de disciplina y de control psicológico que ejercen sobre el niño. En el caso del padre, la asociación es con un estilo autoritario, mientras que en el caso de la madre esta asociación se da con todos los estilos de crianza.

Por otra parte, Drake (2002) ha examinado la relación entre una serie de variables relacionadas con la familia y la sensibilidad a la ansiedad en hijos de 7 a 18 años de edad y sus padres, encontrando que el estilo de crianza es uno de los factores que predicen la sensibilidad a la ansiedad. Este último es un constructo introducido por Reiss, Peterson, Gursky y McNally (1986) que mide la sensibilidad que tiene el individuo ante los síntomas propios de la ansiedad normal, en particular a los síntomas físicos, y que parte del supuesto de que la ansiedad no afecta a todos por igual. Es decir, estos investigadores describen a

individuos que son sensibles a la ansiedad como aquellos que se ponen ansiosos ante los síntomas de ansiedad y concluyen que en esta categoría se encuentra el 16% de la población estudiada.

La revisión precedente de investigaciones acerca de la relación entre desarrollo de la ansiedad y los estilos de crianza, pone en relieve varios temas importantes que hemos recogido en este trabajo, tales como, la necesidad de tomar en cuenta la percepción que el hijo tiene de la relación parental y la importancia de distinguir el estilo parental materno del paterno. Adicionalmente, estas investigaciones aportan evidencias acerca de la relación entre ansiedad rasgo del hijo y características de la personalidad de los padres, en particular de su conducta ansiosa; así como de la asociación entre ansiedad y algunas dimensiones de la crianza. Del mismo modo, los estudios mencionados previamente nos llevan a enfocar el presente trabajo en la ansiedad rasgo por ser más representativa de la hipótesis que en él se plantea.

1.4 Planteamiento del Problema

A partir del marco teórico precedente se infiere que las teorías acerca de la crianza utilizan actualmente categorías más integradoras o esquemas prácticos que reducen a algunas dimensiones básicas, la complejidad resultante de las múltiples acciones, sentimientos y actitudes que conforman el estilo de crianza.

Como se ha expuesto, el involucramiento parental y el apoyo parental a la autonomía son dos de las dimensiones que aparecen en los modelos teóricos de análisis de los estilos de crianza propuestos por varios autores, entre ellos, por

Grolnick y Ryan (1991), cuyo modelo es utilizado como referente para este trabajo.

Al mismo tiempo, como se ha reseñado en este trabajo, hay suficiente material de investigación desarrollado a nivel internacional que asocia las dimensiones a la base de los estilos de crianza con la ansiedad del púber.

Igualmente, se ha señalado la pertinencia del estudio del involucramiento parental y apoyo parental a la autonomía y la ansiedad durante la pubertad, ya que en esta etapa adquieren importancia las expectativas de logro de identidad propia, lo cual puede llevar al púber a sentir frustración o por el contrario, a afianzar su autoestima. Por otra parte, el púber ha interiorizado las creencias y valores transmitidos por sus padres a través de pautas de crianza y al mismo tiempo ha desarrollado la capacidad de elaborar juicios críticos.

Habiendo revisado el material de investigación y la diversidad de instrumentos utilizados por los investigadores, concluimos pertinente utilizar el cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Rasgo-Estado en niños (STAIC) en su versión española (Spielberger et.al., 2001) que fue adaptada para este estudio; y la traducción al español del Children's Perception of Parents Scale, realizada por Canales (2000), a partir del original de Grolnick, Ryan y Deci (1991), como instrumentos cuya base conceptual nos permite estudiar las dimensiones a la base de los estilos de crianza y su relación con la ansiedad del púber.

Dado que el STAIC ha demostrado su validez y confiabilidad en varios países, sin embargo, no ha sido adaptado a la población peruana, antes de utilizarlo para nuestro estudio, se hace relevante evaluar si se trata de una prueba válida y confiable en nuestro medio.

La importancia de investigar la relación entre las dimensiones a la base de los estilos de crianza y la ansiedad en púberes de nuestro medio radica, en primer lugar en la contribución a la construcción de una base de estudios, y a la adecuación de una batería de instrumentos que permitan avanzar en el análisis acerca de estos temas en un contexto que hasta el momento se ha caracterizado por un escaso progreso e interés al respecto.

A partir de lo anterior es que nos planteamos como pregunta de investigación, si existe relación entre las dimensiones de involucramiento parental y apoyo parental a la autonomía que están a la base del estilo de crianza, percibidas por niños de 10 a 12 años de edad pertenecientes a un nivel socio-económico medio alto de Lima, y el nivel de ansiedad rasgo que reportan.

Es a partir de la pregunta de investigación expuesta anteriormente que nos planteamos como objetivo general:

- Determinar si existe relación entre la percepción de las dimensiones de apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con el nivel de ansiedad rasgo en niños de 10 a 12 años, de nivel socio-económico medio alto de Lima metropolitana para la muestra general y según sexo.

De este objetivo general se desprenden siete objetivos específicos:

- Adaptar el formato de prueba y estudiar la confiabilidad del Children's Perception of Parents Scale en niños de 10 a 12 años, de nivel socio-económico medio alto de Lima Metropolitana.
- Describir y comparar el nivel de involucramiento paternal percibidos por niños de 10 a 12 años según sexo y edad.

- Describir y comparar el nivel de involucramiento maternal percibidos por niños de 10 a 12 años según sexo y edad.
- Describir y comparar el involucramiento paternal con el involucramiento maternal percibidos por niños de 10 a 12 años para la muestra general y según sexo y edad.
- Describir y comparar el nivel de apoyo paternal y maternal a la autonomía percibidos por niños de 10 a 12 años para la muestra general y según sexo y edad.
- Realizar la adaptación lingüística y analizar la confiabilidad y validez de la escala Ansiedad Rasgo del STAIC en una muestra de niños entre los 10 y 12 años de edad, de nivel socio-económico medio-alto de Lima metropolitana.
- Comparar el nivel de ansiedad rasgo reportado por niños entre los 10 y 12 años de edad, según sexo y edad.

CAPITULO 2

METODOLOGÍA

2.1 Nivel y diseño del estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de nivel descriptivo y de tipo correlacional. Es descriptivo porque mide de manera independiente las variables, es decir, la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental y el nivel de ansiedad rasgo, indagando su incidencia en un grupo de niños de 10 a 12 años de edad, de nivel socio-económico medio-alto, de Lima metropolitana (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Además de describir las variables de manera individual, es un estudio correlacional en tanto que el propósito es medir el grado de relación que existe entre dos variables, en este caso la ansiedad rasgo y la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental, esto se ajusta a la definición brindada por Hernández et al. (2006) acerca de los estudios correlacionales.

El diseño de investigación es no experimental ya que no existe manipulación activa de alguna variable ni se busca controlar una variable independiente a la que se pudiera atribuir el valor de causa del fenómeno (Hernández et al., 2006)). Además, se trata de un diseño transeccional o

transversal, ya que se busca establecer la relación de variables medidas en una muestra en un único momento de tiempo (Hernández et al., 2006).

2.2 Participantes

La muestra de la presente investigación está constituida por 222 estudiantes de ambos sexos, de 10 a 12 años de edad que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria en dos colegios privados y mixtos de la ciudad de Lima.

Para fines de esta investigación se utiliza un muestreo no probabilístico en tanto la elección de los elementos de la muestra no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Es además un muestreo de tipo accidental, lo que según Kerlinger y Lee (2002) consiste en tomar muestras disponibles, o a la mano, de la población que se quiere estudiar, teniendo especial precaución al momento de analizar e interpretar los datos. Por esta razón, los resultados que se obtengan de la investigación sólo serán válidos para una muestra similar, pero no podrán ser generalizados a la población de niños entre los 10 y 12 años de edad de nivel socio-económico medio-alto de Lima metropolitana.

En este caso, la muestra es seleccionada de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

- Edad del niño: 10 a 12 años
- Nivel socio-económico: medio/alto, medido a partir del colegio en el que estudian, en el cual, la pensión mensual promedio es de 1,200 nuevos soles aproximadamente.

Las características de la muestra se detallan a continuación. En lo que se refiere a la distribución según el sexo se puede observar que la muestra está conformada en una mayor proporción por participantes de sexo masculino (Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	121	54.5
Femenino	101	45.5

La edad de los participantes varía entre 10 y 12 años de edad, con una media de 11.05, y una desviación estándar de 0.828. El 36.5% de los participantes tiene 12 años, proporción ligeramente mayor a los púberes de 10 y 11 años (Tabla 2).

Tabla 2
Distribución de la muestra según edad

Edad	Frecuencia	%
10	71	32.0
11	70	31.5
12	81	36.5

Finalmente, con respecto a la composición familiar de los participantes, observamos que la mayoría viven con ambos padres (79.3%); un 18.5% de ellos viven solamente con su madre, el 1.8% solamente con su padre y en un 10.8% de la muestra, viven con sus abuelos además de sus padres (Tabla 3). Adicionalmente, un 84.7% de los sujetos tienen uno o más hermanos.

Tabla 3
Distribución de la muestra según composición familiar

Composición Familiar	Frecuencia	%
Vive sólo con su mamá	41	18.5
Vive sólo con su papá	4	1.8
Vive con su mamá y su papá	176	79.3
Vive con sus abuelos	24	10.8

2.5 Instrumentos

A continuación, se describen brevemente la ficha utilizada para la recolección de datos demográficos de los participantes en la muestra seleccionada, así como los dos instrumentos: el *Children's Perception of Parents Scale* y el *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)*, que evalúan las variables psicológicas estudiadas en esta investigación, es decir la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental y ansiedad rasgo, respectivamente.

Ficha de datos

Breve ficha que recoge datos relevantes para la posterior interpretación de los resultados. Estos datos permiten describir la muestra en relación a ciertas variables demográficas como edad, sexo, grado de estudios, composición familiar, y número de hermanos (Anexo A1).

Children's Perception of Parents Scale (Escala de la percepción que los niños tienen de sus padres)

Para obtener la información acerca de la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental, se utilizó la traducción al español del Children's Perception of Parents Scale realizada por Canales (2000). Los autores originales de la prueba fueron Grolnick, Ryan y Deci (1991). Se trata de una escala ordinal que mide cómo percibe el niño(a) a cada uno de sus padres en relación a la autonomía e independencia que le brindan para tomar sus propias decisiones y el grado de interés e involucramiento en sus actividades.

Es una escala conformada por 21 ítems agrupados en 4 sub-escalas: apoyo a la autonomía maternal, involucramiento maternal, apoyo a la autonomía paternal e involucramiento paternal (Tabla 4).

Tabla 4
Distribución de los ítems según sub-escalas

Sub-escalas	Ítems
Apoyo Paternal a la Autonomía	3,7,10,16 y 19
Apoyo Maternal a la Autonomía	2,6,9,11,13 y 15
Involucramiento Paternal	4,8,12,14 y 17
Involucramiento Maternal	1,5,18,20 y 21

Se trata de una escala ordinal tipo Likert en la que cada ítem es puntuado del 1 al 4, a mayor puntaje, mayor nivel de apoyo a la autonomía o de involucramiento de la madre o del padre según la percepción que de ello tienen sus hijos.

Se presenta en un formato alternativo en el que niño o niña tiene que decidir en primer lugar, si su papá o su mamá (según lo que indique la pregunta) se parece más a las frases del lado derecho o del lado izquierdo. Después, tiene

que indicar si la descripción elegida es “muy verdadera para él” o si es “más o menos verdadera para él”.

Para construir la escala Grolnick, Ryan y Deci (1991) trabajaron con cuatro muestras de niños y niñas de cuarto a sexto grado. Primero aplicaron una escala de 40 ítems relativos a apoyo a la autonomía e involucramiento maternal, a una muestra de 73 niños y niñas de nivel socio económico medio de una escuela ubicada en los suburbios. En base a resultados de correlaciones entre ítems, mantuvieron 15 de ellos en su forma original y reescribieron 5, duplicando estos 20 ítems para aplicarlos también al apoyo a la autonomía e involucramiento paternal, aplicando esta nueva versión a una segunda muestra de 192 niños y niñas del mismo nivel socio económico pero de una escuela de la ciudad. En función al análisis factorial de los resultados se retuvieron 34 ítems y se aplicaron a una tercera muestra de la cual se obtuvo una versión más corta de 21 ítems (11 relativos a la madre y 10 al padre) que se aplicó a una muestra de 160 niños y niñas de nivel socio económico medio-bajo del centro urbano y a la versión final.

Una vez finalizada la construcción de la escala, esta fue aplicada a una muestra de 456 niños y niñas que cursaban de tercero a sexto grado de primaria pertenecientes a familias de nivel socio económico heterogéneo en una ciudad de Estados Unidos de Norteamérica. Además, llevaron a cabo entrevistas con un sub grupo de padres pertenecientes a 48 familias, haciendo que observadores les asignaran puntajes en función de la descripción de la crianza de sus hijos. Adicionalmente, los autores aplicaron a una sub muestra de 248 madres y 188 padres, un breve cuestionario de auto reporte para evaluar su comportamiento con respecto al apoyo a la autonomía e involucramiento.

La correlación entre los auto reportes de los padres y la percepción de sus hijos, encontrando que en el caso del apoyo maternal a la autonomía e involucramiento maternal percibido por los hijos y reportado por las madres está significativamente correlacionado ($r = .14$, $p < .05$), y que también hay una correlación positiva ($r = .21$, $p < .01$) entre el involucramiento percibido por el hijo y el reportado por la madre. En cuanto a los padres, los autores no hallaron una correlación significativa para el apoyo a la autonomía, mientras que en el caso del involucramiento, la correlación sí lo fue ($r = .20$, $p < .01$) (Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

Para esta muestra de 456 niños y niñas, Grolnick, Ryan y Deci (1991) obtuvieron coeficientes de consistencia interna de 0.53, 0.56, 0.67 y 0.64 para las subescalas de autonomía materna, involucramiento materno, autonomía paterna e involucramiento paterno.

Canales (2000) adaptó el Children's Perception of Parents Scale de Grolnick, Ryan y Deci (1991) a una muestra de púberes peruanos de clase socio-económica media alta de Lima que cursaban quinto y sexto de primaria y primero de secundaria.

La escala en su totalidad fue traducida bajo la modalidad de “translate-back” (ida y vuelta) y a la versión obtenida de dicha traducción se la sometió al análisis binomial, encontrándose que todos los ítems mostraron un nivel de concordancia y un nivel de aceptación estadísticamente significativo con un $p < 0.05$.

A continuación, esta versión fue sometida a un análisis pre-piloto realizado con 67 niños(as) de un colegio particular de clase socio-económica

media de Lima metropolitana que cursaban el quinto y sexto grado de primaria y el primer año de secundaria. La discriminación de los ítems, realizada con el análisis ítem-test, arrojó coeficientes que oscilaban entre 0.37 y 0.81 con un nivel de aceptación estadísticamente significativo, ($p < 0.01$). En este pre-piloto el coeficiente de confiabilidad – Alfa de Crombach – fue de 0.76. Adicionalmente, en esta misma aplicación se observó que los evaluados(as) preguntaban respecto al significado de algunos ítems por lo que se consideró necesario someter la escala a una validación de contenido. Esta actividad estuvo a cargo de cuatro psicólogos con cuyos aportes se mejoró la redacción de los ítems 5, 7, 9 y 13.

La versión lograda se sometió a un estudio piloto realizado con 58 niños de un colegio particular de clase socio-económica media de Lima que cursaban quinto y sexto de primaria y primero de secundaria. Se hallaron índices de discriminación con el análisis ítem-test que oscilaban entre 0.39 y 0.88 con un nivel de aceptación estadísticamente significativo ($p < .001$). Para este estudio piloto se obtuvo un coeficiente de confiabilidad – Alfa de Crombach – de 0.80 (Canales, 2000).

Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)

Para obtener la información relativa al nivel de ansiedad-rasgo, se utilizó el Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado-Rasgo en niños (State – Trait Anxiety Inventory for Children) STAIC de Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek elaborado en 1973, que busca ofrecer una escala relativamente breve y confiable para medir el rasgo y estado de ansiedad. Este instrumento se

adaptó y tradujo al español en 1989 en Madrid (Spielberger et.al., 2001). Para fines de este estudio, se realizó una adaptación de este instrumento.

El instrumento tiene dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. La escala de ansiedad estado contiene 20 afirmaciones que el niño tiene que responder en función a cómo se siente en ese momento determinado teniendo tres opciones de respuestas: Nada, Algo o Mucho. La escala de ansiedad rasgo comprende también 20 elementos, debiendo el niño indicar para cada uno de ellos cómo se siente generalmente, para lo cual tiene tres opciones de respuestas: Casi nunca, A veces, Con frecuencia.

La puntuación mínima de cada escala es de 20 puntos y la máxima en cada una es de 60 puntos. Cada elemento o ítem puede ser puntuado con 1 a 3 puntos, de acuerdo a la intensidad.

En relación a la confiabilidad, en los estudios originales de 1973, se aplicó el procedimiento de test-retest en una muestra de varones obteniéndose un resultado de 0.31 para la escala de ansiedad estado y 0.65 para ansiedad rasgo; en mujeres 0.47 para ansiedad estado y 0,71 para ansiedad rasgo.

Con el procedimiento de consistencia interna a través del KR-20 de Kuder-Richardson el resultado en la escala de ansiedad estado, fue de 0.82 para varones y 0.87 para mujeres, mientras que en la de ansiedad rasgo, 0.78 para varones y 0.81 para mujeres.

En los estudios españoles no se realizó el procedimiento de test-retest pero con la fórmula de KR-20 de Kuder-Richardson, se obtuvo una confiabilidad por consistencia interna en la escala de ansiedad estado, 0.93 para varones y 0.91 para

mujeres; y en la escala de ansiedad rasgo, 0.87 tanto para varones como para mujeres.

En cuanto a la validez del STAIC, en los estudios originales, se realizó un estudio de validez concurrente en una muestra de 75 niños, relacionándolo con dos medidas bastante utilizadas en los Estados Unidos de Norteamérica, el CMAS (Children's Manifest Anxiety Scale for Children de Castañeda et.al. 1956) y el GASC (General Anxiety Scale for Children de Saranson), los coeficientes obtenidos con la escala Ansiedad Rasgo del STAIC fueron de 0.75 con el CMAS y de 0.63 con el GASC.

En los estudios españoles se realizaron análisis de validez de constructo en una muestra experimental de 1013 niños de 9 a 15 años, arrojando un factor general para los 20 elementos del STAIC. Se trata de una dimensión general en la que todos los factores tienen peso significativo. En la escala ansiedad estado, este factor general explica el 20.6% de la varianza total entre los varones y el 21.1% en las mujeres, mientras que en la escala de ansiedad rasgo, estos valores son respectivamente el 19.4% y el 21.6%.

Para la interpretación de los resultados, los autores del STAIC en su versión española ofrecen una tabla de conversión de puntuaciones derivada de una muestra normativa especificada por sexo, edad y grado escolar. En dicha tabla se presentan baremos para ambos sexos, utilizando dos tipos de escala, la centil ordinal (de 1 a 99) y la 'S' de media 50 y desviación típica 20 (Spielberger et.al., 2001).

2.6 Procedimiento

En primer lugar se llevó a cabo el proceso de adaptación del *Children's Perception of Parents Scale*, el cual consistió en mejorar el formato y contenido de la versión de la escala obtenida por Canales (2000). Este estudio pre-piloto se aplicó a dos niños del rango de edad y procedencia socio- económica relevante para el estudio. Como resultado de esto se hicieron las modificaciones pertinentes y con ello se obtuvo la versión (Anexo A2) a ser aplicada.

En cuanto al proceso de adaptación del cuestionario STAIC, en primera instancia fue sometido a una adaptación lingüística de los ítems, la cual implicó sustituir expresiones propias del castellano hablado en España del cuestionario por expresiones locales equivalentes. Para ello se recurrió a dos personas oriundas de España, y al mismo tiempo familiarizadas con el habla y el lenguaje utilizados en el Perú. También se mejoró el formato del cuestionario.

Con estos resultados obtenidos mediante la adaptación lingüística, se sometió el cuestionario a un pre-piloto para ver si el contenido del cuestionario era entendido por los niños y se evaluó la necesidad de modificar el formato de la prueba, las instrucciones o los ítems. El pre-piloto se aplicó a dos niños del rango de edad y procedencia socio económica relevante para el estudio. Como resultado de esto se hicieron las modificaciones pertinentes y con ello se obtuvo la versión a ser aplicada (Anexo A3).

Teniendo la adaptación de ambas versiones, se tuvo un primer contacto con las autoridades de los colegios seleccionados para solicitar autorización para la aplicación, tanto de la prueba piloto como posteriormente la aplicación de las

pruebas a la muestra total. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres a quienes se informó acerca del propósito de la aplicación de estos cuestionarios.

A continuación, se llevó a cabo la prueba piloto que consistió en la aplicación de ambos instrumentos a 23 niños y niñas de un salón de clase de quinto grado de primaria perteneciente a uno de los dos colegios donde posteriormente se aplicarían dichos instrumentos. La finalidad de este piloto fue el familiarizarnos con la situación y la dinámica de aplicación, así como ver si se entiende el contenido, los ítems, las instrucciones y el formato, de modo que esto permita hacer modificaciones o ajustes pertinentes en caso sean necesarios. Luego, con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta prueba piloto, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad por consistencia interna, que se obtuvo a partir del indicador de Alfa de Cronbach con los siguientes resultados; 0.517 para apoyo maternal a la autonomía, 0.326, apoyo paternal a la autonomía, 0.713 para involucramiento maternal y 0.810 para involucramiento paternal.

Una vez concluido el piloto se procedió con la administración de los dos instrumentos a la muestra total del estudio. En cada aula se contó con la presencia de dos asistentes quienes apoyaron con las instrucciones y resolvieron preguntas.

Una vez realizada la aplicación a la muestra, con todos los datos y resultados obtenidos de esta, se creó una base de datos utilizando el programa SPSS para luego realizar los análisis que corresponden:

En primer lugar se elaboró una descripción de la muestra la cual se obtuvo a partir de los datos personales completados en la ficha demográfica, reportando las medias, proporciones y una distribución de frecuencias que permitieron caracterizar a la muestra.

Luego se evaluó la confiabilidad del *Children's Perception of Parents Scale*, en primera instancia se hizo un análisis de confiabilidad por consistencia interna, lo cual se obtuvo a partir del indicador de Alfa de Cronbach para cada sub-escala que conforma la prueba.

Paralelamente, se llevó a cabo un análisis de ítems mediante la discriminación de los mismos para cada sub-escala que conforma la prueba. Para determinar esto se utilizó el índice de discriminación correlación ítem-test corregida y su nivel de significancia. Estos resultados nos llevaron a eliminar las subescalas de apoyo paternal a la autonomía y apoyo maternal a la autonomía para obtener resultados confiables.

Una vez asegurada la confiabilidad de los resultados se obtuvieron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de la dimensión de involucramiento paternal y maternal, para la muestra total.

Luego, se evaluó la normalidad de los datos utilizando el test de Kolmogorov Smirnov ($n > 50$). Como resultado de la aplicación de esta prueba se encontró que la muestra no se distribuye normalmente debido a que la significancia obtenida resulta ser menor a 0.05, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas como la de U Mann-Whitney, la H de Kruskal-Wallis y la prueba T de Wilcoxon para realizar las comparaciones del Involucramiento Paternal y Maternal en la muestra general, según sexo y edad.

Para la escala de ansiedad rasgo del cuestionario STAIC se hizo en primer lugar un análisis de confiabilidad de la prueba por consistencia interna, el cual se obtuvo a partir del indicador de Alfa de Cronbach. Luego se realizó un análisis de ítems mediante la discriminación del ítem y para determinar esto se utilizó el

índice de discriminación correlación ítem-test corregida y su nivel de significancia.

Seguidamente, se llevó a cabo un análisis de la validez de la escala de ansiedad rasgo del cuestionario STAIC a través de un análisis factorial de tipo exploratorio. Previamente se utilizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar la pertinencia del análisis factorial y el test de esfericidad de Barlett para probar la no identidad de las variables. Luego, se utilizaron diversos métodos como el Método del Mínimo Porcentaje Acumulado, el Método de Cattell y el Método Criterio a Priori para la determinación del número de factores. Asimismo, con cada uno de estos métodos se calcularon las comunalidades de los ítems y se realizó un análisis de componentes principales obteniéndose como resultado las cargas factoriales para cada ítem que conforma la escala de ansiedad rasgo.

A continuación, se obtuvieron los estadísticos descriptivos a partir de la media y desviación estándar para la escala de Ansiedad rasgo. El siguiente paso consistió en aplicar el mismo procedimiento que se utilizó para la prueba *Children's Perception of Parents Scale* para calcular la normalidad de los datos pero esta vez para el cuestionario de ansiedad STAIC, obteniéndose como resultado que la muestra es no paramétrica ya que la significancia es menor a 0.05 ($p=0.01$). Luego se compararon los resultados por grupo de sexo y edad, utilizando los estadísticos, U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

Finalmente, se calcularon las correlaciones entre la ansiedad rasgo y la percepción de las dimensiones a la base del estilo de crianza para de esta manera responder al objetivo general del estudio. Para dicho análisis se utilizó el

coeficiente de correlación de Spearman por tratarse de distribuciones no normales.

Asimismo se calculó la correlación diferenciándola por sexo.



CAPITULO 3

RESULTADOS

La presentación de los resultados de esta investigación consta de tres partes; la primera consiste en el análisis de confiabilidad de las sub-escalas del *Children's Perception of Parents Scale*, así como en la descripción de los resultados de la aplicación de este instrumento en la muestra general y según las variables demográficas de sexo y edad. La segunda parte abarca el análisis de confiabilidad del cuestionario STAIC, así como la estimación de la validez de la escala de ansiedad rasgo del mismo y una descripción de esta escala en la muestra, tomando en cuenta variables como sexo y edad. La tercera y última parte de este capítulo consta del análisis de la correlación de las variables que resultaron confiables en los pasos anteriores: involucramiento (paternal y maternal) con ansiedad rasgo.

3.1. Apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental

3.1.1. Análisis de la confiabilidad del *Children's Perception of Parents Scale*

En primera instancia se presentará el coeficiente de confiabilidad obtenido a partir del indicador Alfa de Cronbach para cada sub-escala por separado, con los índices de discriminación resultantes para cada ítem por cada sub-escala.

Para la sub-escala de involucramiento paternal se obtuvo un valor α de Cronbach de 0.712, el cual al ser mayor a 0.60, es considerado adecuado y aceptable (Aron & Aron, 2001). A su vez, para dicha sub-escala se calcularon los niveles de discriminación para cada ítem, con sus respectivos niveles de significancia. Debido a los valores del índice de discriminación obtenidos para estos ítems, no fue necesario eliminar ningún ítem original, de manera que la sub-escala quedó conformada por cinco ítems. En la tabla 5 se aprecia que dichos valores van de .371 a .589 con un nivel de significancia menor a 0.001, los que se consideran adecuados.

Tabla 5
Nivel de discriminación de los ítems de involucramiento paternal

Ítems	Correlación ítem-test corregida
4	.409**
8	.526**
12	.371**
14	.589**
17	.462**

** p < 0.001

Al calcular la confiabilidad para la sub-escala de involucramiento maternal se obtuvo un valor α de Cronbach de 0.654, el cual también es considerado aceptable (Aron & Aron, 2001). Se obtuvieron niveles de discriminación entre .333 y .504 con un nivel de significancia menor a 0.001 (Tabla 6). Por lo tanto, en dicha escala tampoco se eliminó ningún ítem, manteniéndose los cinco ítems originales.

Tabla 6

Nivel de discriminación de los ítemes de involucramiento maternal

Ítemes	Correlación ítem-test corregida
1	.444**
5	.360**
18	.415**
20	.504**
21	.333**

** p < 0.001

Para la sub-escala de apoyo paternal a la autonomía, el valor α de Cronbach que se obtuvo fue de 0.405, este valor obtenido es considerado bajo (Aron & Aron, 2001). Al mismo tiempo, para los cinco ítemes originales que formaban parte de esta sub-escala se calcularon los índices de discriminación, la tabla 7 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 7

Nivel de discriminación de los ítemes de apoyo paternal a la autonomía

Ítemes	Correlación ítem-test corregida
3	.123
7	.187*
10	.242**
16	.228*
19	.274**

** p < 0.001 * p < 0.05

Tal como vemos, el ítem 3, “Algunos papás les permiten a sus hijos comer las cosas que les gusten y dejar el resto PERO Otros papás hacen que sus hijos coman todo lo que se les ha servido”, obtuvo un nivel de discriminación (.123) no significativo. Adicionalmente, este ítem obtuvo una varianza de 1.009, nivel por debajo del promedio, y al analizar las opciones de respuestas para este ítem se encontró que un 40.5% de la muestra marcó la misma respuesta, de manera que un

gran porcentaje de los púberes tuvieron la misma calificación para dicho ítem, por lo que este no contribuye a captar las diferencias individuales (tabla 8).

Tabla 8
Distribución de las respuestas al ítem 3

Puntajes	Frecuencia	%
1	21	9.5
2	49	22.1
3	62	27.9
4	90	40.5

Es posible que este ítem no aporte a la sub-escala debido a que, mientras los otros ítems que conforman esta sub-escala sí aluden a actividades o asuntos de la vida familiar que tradicionalmente, en nuestra realidad, están bajo la esfera de control del padre, el control de la alimentación de la familia y en particular la de los hijos, tradicionalmente es atribuida a la madre.

A raíz de lo anterior se decide eliminar el ítem 3 de la sub-escala para fines de este estudio, quedando la sub-escala de apoyo paternal a la autonomía con cuatro ítems.

Una vez eliminado el ítem 3 de la sub-escala de apoyo paternal a la autonomía se procedió a calcular nuevamente la confiabilidad de dicha sub-escala. Se obtuvo como resultado un valor α de Cronbach de 0.418, lo que indica que esta escala no brinda datos suficientemente confiables (Aron & Aron, 2001).

Se calculó la confiabilidad para la sub-escala de apoyo maternal a la autonomía y el valor de α de Cronbach que se obtuvo fue de 0.394, valor que es considerado un valor bajo (Aron & Aron, 2001). A continuación, se procedió a calcular los niveles de discriminación para cada ítem, con sus respectivos niveles de significancia. En la tabla 9 se observa que los valores obtenidos de niveles de

discriminación para esta sub-escala van de $-.390$ a $.341$. A su vez, en la tabla 9 se aprecia que de los seis ítemes originales que conformaban la sub-escala de apoyo maternal a la autonomía, en el ítem 2, con la proposición “Algunas mamás conversan con sus hijos sobre cuál es el mejor modo de comportarse de manera que puedan entender que es lo mejor para ellos PERO Otras mamás hacen que sus hijos se comporten de una determinada manera porque ellas saben que es lo mejor para ellos”, se halló una discriminación inversa ($-.390$).

Tabla 9
Nivel de discriminación de los ítemes de apoyo maternal a la autonomía

Ítemes	Correlación ítem-test corregida
2	$-.390^{**}$
6	$.193^{*}$
9	$.341^{**}$
11	$.247^{**}$
13	$.242^{**}$
15	$.307^{**}$

** $p < 0.001$ * $p < 0.05$

Además, cabe señalar que para este ítem se obtuvo una varianza de 1.250 y que al analizar las opciones de respuestas (tabla 10) se encontró que un 43.2% de la muestra marcó la misma respuesta, obteniendo la misma calificación para dicho ítem. La proposición del ítem 2 no aporta a la sub-escala posiblemente porque se trata de una proposición que podría ser poco clara y dar lugar a confusión. No estaría muy claro si se alude a “escuchar y/o entender al hijo o hija” o a “decidir o saber que es lo mejor”.

Tabla 10
Distribución de las respuestas al ítem 2

Puntajes	Frecuencia	%
1	96	43.2
2	53	23.9
3	37	16.7
4	36	16.2

A raíz de lo anterior, es decir, al haber obtenido una alta concentración en una sola opción de respuesta y discriminación inversa en relación al puntaje total del área, se decide eliminar el ítem 2 de la Escala, quedando la sub-escala de apoyo maternal a la autonomía conformada por cinco ítemes. Seguidamente, se vuelve a calcular la confiabilidad de dicha sub-escala para ver si esta incrementa y el valor de α de Cronbach que se obtiene es de 0.491, valor que continúa considerándose bajo de acuerdo al criterio de Aron y Aron (2001). Como se puede apreciar, ambas sub-escalas, apoyo paternal a la autonomía y apoyo maternal a la autonomía, pertenecientes al *Children's Perception of Parents Scale*, presentan valores bajos de confiabilidad

Por lo tanto, debido a que las escalas de involucramiento (paternal y maternal) muestran un mejor funcionamiento frente a las escalas de apoyo a la autonomía se decidió calcular la confiabilidad considerando ambas sub-escalas de apoyo a la autonomía (paternal y maternal), como una sola. Al hacer este análisis se obtuvo un valor de α de Cronbach de 0.564, siendo este valor inferior a 0.60 también considerado bajo.

A partir de los resultados obtenidos se decide, para fines de este estudio, eliminar las sub-escalas de apoyo paternal a la autonomía y apoyo maternal a la autonomía que no están brindando datos confiables. De esta manera nos

quedamos solamente con las dimensiones de involucramiento paternal y maternal del *Children's Perception of Parents Scale*, que serán los únicos resultados que se tomen en cuenta de ahora en adelante en el estudio.

3.1.2. Descripción del involucramiento paternal y maternal en la muestra por sexo.

A continuación, se busca conocer si existen diferencias significativas según sexo, en el involucramiento paternal por un lado y en el involucramiento maternal por otro. Como se ha mencionado anteriormente, debido a que la muestra no se distribuye normalmente, se utilizaron pruebas no paramétricas para estos cálculos.

En la tabla 11 se puede apreciar que no existen diferencias significativas en la percepción del involucramiento maternal ni en el paternal, entre el grupo masculino y el grupo femenino.

Tabla 11
Involucramiento paternal e involucramiento maternal en la muestra, según el sexo

Sub-escalas	Masculino (n=121)		Femenino (n=101)		U	p
	Media	D E	Media	D E		
Involucramiento Maternal	8.2	2.6	7.9	2.7	-1.12	0.26
Involucramiento Paternal	9.5	3.2	9.2	3.3	-.91	0.36

3.1.3. Descripción del involucramiento paternal y maternal en la muestra por edad.

La muestra fue dividida en tres grupos de edad: 10, 11 y 12 años. Como se puede observar en la tabla 12, encontramos que para cada dimensión de involucramiento tanto maternal como paternal no se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos de edades.

Tabla 12
Involucramiento paternal e involucramiento maternal en la muestra según edad

Sub-escalas	10 años (n=71)		11 años (n=70)		12 años (n=81)		H	p
	Media	D E	Media	D E	Media	D E		
Involucramiento Maternal	7.6	2.6	8.1	2.8	8.4	2.5	5.22	.07
Involucramiento Paternal	8.8	3.3	9.7	3.2	9.5	3.2	4.45	.11

3.1.4. Comparación de involucramiento paternal con involucramiento maternal para la muestra total

En este punto se busca conocer si existen diferencias significativas entre la percepción del involucramiento paternal y la percepción del involucramiento maternal para la muestra total. Dado que la muestra no se distribuye normalmente, se utilizó la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

En la tabla 13 se puede observar que existen diferencias significativas en la percepción del involucramiento paternal y del involucramiento maternal en la muestra. Al calcular el estadístico *d* de Cohen para determinar cuán significativa

es esta diferencia, se obtuvo un valor de 0.74 el cual corresponde a una diferencia medianamente significativa.

Tabla 13

Comparaciones de las dimensiones de involucramiento en la muestra total

	Involucramiento Paternal		Involucramiento Maternal		T	P
	Media	DE	Media	DE		
Total (n=222)	9.3	3.6	8.0	2.6	-6.23	0.000

3.1.5. Comparación de involucramiento paternal con involucramiento maternal para la muestra por sexo

A continuación, se usó la prueba no paramétrica-T de Wilcoxon- para explorar si hay diferencias significativas entre la percepción del involucramiento paternal y el involucramiento maternal en la muestra, según sexo. Es decir, si existen diferencias entre el involucramiento paternal y el involucramiento maternal en los participantes del sexo masculino y si existen diferencias entre involucramiento paternal y maternal en las participantes del sexo femenino.

Como podemos observar en la tabla 14 sí existen diferencias significativas tanto entre el involucramiento paternal y maternal en el sexo masculino como entre el involucramiento paternal y maternal en el sexo femenino. Se calculó el estadístico d de Cohen para determinar cuán significativas son estas diferencias. En primer lugar se calculó el d de Cohen para la diferencia entre el involucramiento paternal y maternal en el sexo masculino, obteniéndose un valor

de 0.76, lo que indica que la diferencia es mediana. Luego se realizó el mismo procedimiento pero esta vez para la diferencia entre el involucramiento paternal y maternal en el sexo femenino. El valor obtenido d de cohen fue de 0.75, lo que indica que la diferencia es considerada mediana.

Tabla 14

Comparaciones de las dimensiones de involucramiento en la muestra, según sexo

Sexo	Involucramiento Paternal		Involucramiento Maternal		T	P
	Media	DE	Media	DE		
Masculino (n=121)	9.5	3.2	8.2	2.6	-4.37	0.000
Femenino (n=101)	9.2	3.3	7.9	2.7	-4.50	0.000

3.1.6. Comparación de involucramiento paternal con involucramiento maternal para la muestra por edad

Con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre la percepción del involucramiento paternal y el involucramiento maternal para la muestra según la edad, se utilizó la prueba no paramétrica -T de Wilcoxon, debido a que la muestra no se distribuye normalmente. Como se puede apreciar en la tabla 15 los resultados obtenidos indican que sí existen diferencias significativas entre la percepción del involucramiento paternal del involucramiento maternal en los púberes de 10 años de edad. Esta diferencia resulta ser medianamente significativamente, dado que al calcular el estadístico d de cohen se obtuvo un valor de 0.72. Por otro lado, también se encontró que existen diferencias

significativas entre la percepción del involucramiento paternal y maternal en los púberes de 11 años de edad, obteniéndose un valor d de cohen de 0.92 por lo que se considera que esta diferencia es significativamente grande. Por último, se aprecia en los resultados obtenidos para los púberes con 12 años de edad que también existen diferencias significativas entre la percepción del involucramiento paternal y maternal, siendo esta diferencia mediana debido al valor resultante para la d de cohen (0.65) (tabla 15).

Tabla 15
Comparaciones de las dimensiones de involucramiento en la muestra, según edad

Edad	Involucramiento Paternal		Involucramiento Maternal		T	P
	Media	DE	Media	DE		
10 años (n=71)	8.8	3.3	7.6	2.3	-3.22	0.001
11 años (n=70)	9.7	3.2	8.1	2.8	-4.27	0.000
12 años (n=81)	9.5	3.2	8.4	2.5	-3.32	0.001

3.2. Ansiedad de Rasgo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de la adaptación lingüística y se detallan los resultados del análisis de confiabilidad y del análisis de ítems al que se sometió a la escala de ansiedad rasgo para luego proceder a revisar la validez de esta, en base a los resultados del análisis factorial exploratorio. Confirmada la confiabilidad y validez de la escala de ansiedad rasgo

se procedió a describir la muestra según las variables demográficas de edad y sexo.

3.2.1. Análisis de confiabilidad de la escala ansiedad rasgo del STAIC

Como parte de la adaptación lingüística de la prueba se modificaron algunos de los ítems que conformaban la versión original del cuestionario, debido a que la administración piloto mostró que algunas expresiones de la versión española serían de difícil comprensión para los sujetos de la muestra de este estudio y sería por tanto conveniente cambiar algunas expresiones para adaptarlas al castellano hablado en el Perú. De la escala ansiedad estado se modificaron los siguientes ítems: 4, 14, 15, 16 y 19; y de la escala de ansiedad rasgo los ítems: 3, 17 y 19.

A pesar de que para fines de este estudio solamente se trabajará con la escala de ansiedad rasgo y que solamente se considerarán los resultados obtenidos de dicha escala, también se hicieron modificaciones en los ítems de la escala de ansiedad estado porque al momento de la administración se aplicó la prueba en su conjunto. Los resultados de las modificaciones a la escala de ansiedad estado se consignan en este trabajo solamente como un aporte para su posterior aplicación a otros estudios y muestras.

La escala de ansiedad rasgo fue sometida a un análisis de confiabilidad, el cual se obtuvo a partir del indicador Alfa de Cronbach. El valor α de Cronbach que se obtuvo (Tabla 16) es considerado, según Aron y Aron (2001), adecuado en la medida que es un valor mayor a 0.60.

Tabla 16
Estadísticos de confiabilidad de Ansiedad Rasgo

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Ansiedad Rasgo	0.820	20

Luego se sometió la escala de ansiedad rasgo a un análisis de ítems mediante el cálculo de su capacidad para discriminar adecuadamente. Para esto se utilizó el índice de discriminación correlación ítem-test corregida y se calcularon sus respectivos niveles de significancia. Como se puede observar en la tabla 17, los ítems de la escala de ansiedad rasgo presentan niveles de discriminación que van de .232 a .507 con un nivel de significancia que en su mayoría es menor a 0.001, salvo por el ítem 14 que presenta un nivel de significancia menor a 0.05. Estos resultados nos permiten sostener que en la muestra todos los ítems discriminan adecuadamente entre los diferentes niveles de ansiedad rasgo.

Tabla 17
Nivel de discriminación de los ítems de ansiedad rasgo

Ítem	Correlación ítem-test corregida
1	.457**
2	.401**
3	.280**
4	.327**
5	.422**
6	.463**
7	.312**
8	.323**
9	.303**
10	.372**
11	.311**
12	.507**
13	.390**
14	.232*
15	.437**
16	.465**
17	.489**
18	.407**
19	.507**
20	.401**

** p < 0.001 * p < 0.05

3.2.2. Validez de la escala ansiedad rasgo del cuestionario STAIC

A continuación, para la estimación de la validez de esta escala se ha realizado un análisis factorial exploratorio para el total de la muestra.

En primera instancia se sometieron los datos al test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con la intención de conocer la pertinencia del análisis factorial. La utilidad de la prueba KMO radica en que permite estimar la adecuación de la muestra al análisis factorial, tomándose como criterio de corte mínimo 0.60 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999). En la escala de ansiedad rasgo, el Test de KMO dio como resultado un valor de 0.820.

Asimismo, se llevó a cabo el test de esfericidad de Barlett, método que se utiliza para probar la no identidad de las variables. Se esperaría obtener valores de las correlaciones parciales entre los ítems que no se alejen demasiado de 0.00 (Hair, et.al., 1999). En este estudio la χ^2 del Test de Barlett obtuvo una significación de 0.00, lo cual nos indica que las variables o ítems de la prueba son independientes.

A su vez, se calcularon las correlaciones entre los ítems, al igual que los residuos correspondientes. En el anexo B1 se puede apreciar que éstos últimos resultaron mínimos en todos los casos, obteniéndose para la mayoría de ellos valores cercanos a 0.00. En dicho anexo se presentan los valores de MSA (Measures of Sampling Adequacy) índice de adecuación del ítem se considera adecuado cuando es mayor a 0.80 (Hair et. al., 1999). Estos valores se ubican en la diagonal y en negritas. Se observa que la diagonal de los valores del MSA es mayor a 0.80 en 13 ítems de la escala. Se muestran ligeramente por debajo de este

criterio los ítems 2, 3, 4, 9, 10, 11 y 14. Con ello podemos afirmar que todos los procedimientos descritos previamente permiten concluir que los datos están distribuidos de tal manera que cumplen con los requisitos mínimos para realizar el análisis factorial que se describe enseguida.

Para realizar el análisis factorial exploratorio, se muestran primero los diversos métodos utilizados para la determinación del número de factores.

En primer lugar, se decide utilizar un método que permite identificar el número de factores que lograría explicar por lo menos el 50% de la varianza total explicada acumulada, valor que se establece como punto de corte mínimo. Este método del 50% se le conoce como el Método del Mínimo Porcentaje Acumulado. A partir de este método se obtienen para la escala ansiedad rasgo, cinco factores que explicarían el 51.18%, de la varianza acumulada (Tabla 18).

Tabla 18
Método de Mínimo Porcentaje Acumulado para ansiedad rasgo

Factor	Varianza (Eigenvalue)	Porcentaje de Varianza
1	4,7	23,37
2	1,6	7,92
3	1,5	7,44
4	1,4	6,77
5	1,1	5,66

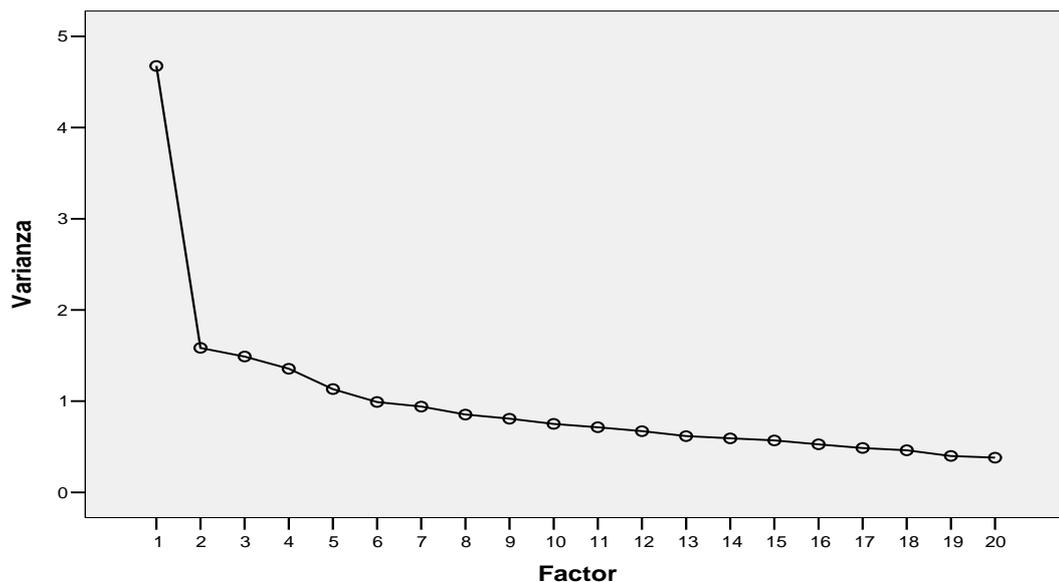
En adición al Método del Mínimo Porcentaje Acumulado se utilizó el Método de Cattell, el cual es presentado mediante la utilización de un gráfico en el que se establece el número de factores a partir de dos criterios de decisión. El primer criterio es el de la raíz latente, el cual determina el número de factores a

partir del momento en que la curva de la gráfica supere el valor de 1.0 en el eje vertical (Hair et.al., 1999).

El segundo criterio se conoce como contraste de caída. Para obtener el número de factores mediante este criterio, se observa el gráfico y el primer incremento de la pendiente indica el número de factores que dan cuenta del comportamiento de la variable medida en la muestra (Hair et.al., 1999).

Para los ítems de la escala ansiedad rasgo, el número de factores que se determina según el método de la raíz latente estaría entre 5 y 6. Esto se puede apreciar en la figura 1, ya que es entre 5 y 6 donde los valores superan a 1.0. En cambio, a partir del criterio de contraste de caída sería uno solo el factor, el primer factor que guarda mayor relevancia y fuerza en comparación al resto, siendo en este punto donde se encuentra un aumento visible en la pendiente de la curva y que explica una mayor varianza (Figura 1).

Figura 1 *Método Gráfico de Cattell de ansiedad rasgo*



Asumiendo la existencia de cinco factores, se analizan las comunalidades de los ítemes obtenidas para la escala de ansiedad rasgo, a partir del Método de Cattell. La utilidad de las comunalidades radica en que muestra la proporción de la varianza de cada ítem que se debe a un factor común que subyace al comportamiento de estas variables (Kerlinger & Lee, 2002). Hair et. al. (1999) recomiendan lograr comunalidades mayores a 0.50. Como se puede observar en el Anexo B2, la mayoría de las comunalidades de los ítemes obtenidas a partir del Método de Cattell para la escala de ansiedad rasgo, resultan ser mayores a 0.50, salvo seis de los veinte ítemes que presentan valores inferiores a 0.50. A partir de estos resultados, se puede afirmar que en conjunto el factor de ansiedad rasgo presenta fortaleza y solidez, en la medida que gran parte de los ítemes que conforman dicho factor lo explican suficientemente.

A continuación, se analizan los resultados del análisis de componentes principales para los cinco factores que se obtuvieron mediante el Método de Cattell (Anexo B3). En los resultados se puede observar que la mayoría de los ítemes que conforman la escala de ansiedad rasgo presentan cargas factoriales significativas en el factor 1 aunque algunos ítemes tienden a cargar en los otros factores a pesar de ser pocos comparativamente (Anexo B3). En el Anexo B4 se presentan los ítemes de la escala ansiedad rasgo agrupados por factores y el criterio utilizado para analizar a que factor pertenece cada ítem es la carga factorial que presenta.

Luego se procedió a revisar la validez de la escala de ansiedad rasgo teniendo en consideración la existencia de un solo factor como criterio a priori para la determinación del número de factores, debido a que así lo plantea el

mismo autor del cuestionario STAIC. Al utilizar este criterio el investigador en un principio ya sabe cuántos factores hay que extraer antes de iniciar el análisis factorial (Hair et.al., 1999). De acuerdo a lo propuesto por el autor de la prueba se realizaron los cálculos para un solo factor, para ansiedad rasgo, y se obtuvo como resultado que este único factor da cuenta de un 23.37% de la varianza total (Tabla 19), valor que concuerda con los resultados obtenidos en la versión española del instrumento para la escala de ansiedad rasgo fueron que esta escala explica un 19,4% de la varianza total entre los varones y el 21,6% en las mujeres (Spielberger et.al., 2001).

Tabla 19
Método de Criterio a priori para ansiedad rasgo

Factor	Varianza (Eigenvalue)	Porcentaje de Varianza
1	4,7	23,37

Se prosigue con el estudio del análisis factorial y primero se analizan las comunalidades de los ítemes obtenidas para la escala de ansiedad rasgo, a partir del criterio a priori. Las comunalidades de los ítemes obtenidas resultan ser inferiores a 0.50 (Anexo B5). A raíz de estos resultados se considera que el factor de ansiedad rasgo en conjunto es débil. Sin embargo, al analizar estos resultados, en conjunto con los resultados obtenidos mediante el análisis de componentes principales para un solo factor, que se presentan en el Anexo B6, podemos apreciar que estos son consistentes con los valores obtenidos en la versión española de este instrumento, como se ha mencionado previamente. A partir de los resultados presentados en el Anexo B6 podemos observar que solamente el

ítem 14 obtuvo una carga factorial de (.294), siendo este el valor más bajo obtenido de los veinte ítemes que conforman el factor y encontrándose ligeramente por debajo del nivel mínimo de 0.30 (Hair, et.al., 1999).

A continuación, en la tabla 20 se presentan todos los ítemes de la escala ansiedad rasgo, cada uno con sus respectivas cargas factoriales. Como se puede observar en la tabla 20, de los veinte ítemes que conforman la escala, seis presentan cargas factoriales ligeramente por encima del nivel mínimo (0.30), siendo estos los ítemes 3, 7, 8, 9, 11 y 14. Sin embargo, el resto de ítemes que conforman la escala de ansiedad rasgo obtuvieron cargas factoriales consideradas importantes y significativas, con valores mayores a 0.40 y 0.50 (Hair, et.al., 1999).

Tabla 20
Análisis factorial para un solo factor

Ítem	Factor 1	Carga factorial
1	Me preocupa cometer errores	.546
2	Siento ganas de llorar	.487
3	Me siento desafortunado	.367
4	Me cuesta tomar una decisión	.408
5	Me cuesta enfrentarme a mis problemas	.519
6	Me preocupo demasiado	.546
7	Me encuentro molesto	.391
8	Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	.391
9	Me preocupan las cosas del colegio	.375
10	Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	.475
11	Noto que mi corazón late más rápido	.392
12	Aunque no lo digo, tengo miedo	.605
13	Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	.469
14	Me cuesta quedarme dormido en las noches	.294
15	Tengo sensaciones extrañas en el estómago	.519
16	Me preocupa lo que otros piensen de mí	.563
17	Me afectan tanto los problemas que no puedo olvidarlos por un tiempo	.573
18	Tomo las cosas demasiado en serio	.491
19	Hay muchas dificultades en mi vida	.606
20	Me siento menos feliz que los demás chicos	.501

A partir de todos los resultados expuestos previamente sostenemos que para fines de este estudio se utilizará solo un factor, ansiedad rasgo, manteniéndolo como desde un principio estuvo planteado por la prueba original, debido a que, como se ha mencionado previamente, gran parte de los ítemes que conforman la escala de ansiedad rasgo conforman un solo factor con el que se logra explicar el 23.37% de la varianza total.

3.2.3. Descripción de la ansiedad rasgo en la muestra por sexo.

A continuación, se busca conocer si la variable ansiedad rasgo presenta diferencias significativas en la muestra cuando se divide por sexo. Al dividir la muestra según el sexo, como se puede observar en la tabla 21, no se encuentran diferencias significativas en cuanto a la ansiedad rasgo entre el grupo masculino y el femenino.

Tabla 21
Diferencias de la ansiedad rasgo en la muestra según sexo

Escala	Masculino (n=121)		Femenino (n=101)		U	P
	Media	D E	Media	D E		
Ansiedad Rasgo	33.4	6.24	33.9	6.50	-.46	0.65

3.2.4. Descripción de ansiedad rasgo en la muestra por edad.

En cuanto a la variable demográfica edad, la muestra ha sido dividida en tres grupos de edad: 10, 11 y 12 años. En la tabla 22 se observa que comparando las

tres edades no presentan diferencia significativa en cuanto al nivel de ansiedad rasgo.

Tabla 22
Diferencias de la ansiedad rasgo en la muestra según la edad

Escala	10 años (n=71)		11 años (n=70)		12 años (n=81)		H	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Ansiedad Rasgo	34.2	6.5	33.7	6.3	33.1	6.3	1.51	0.47

3.3. Involucramiento (paternal y maternal) y ansiedad de rasgo

En esta sección se presentan los resultados obtenidos al calcular diversas correlaciones entre la ansiedad rasgo y las dimensiones de involucramiento paternal y maternal (Tabla 23).

Tabla 23
Correlaciones de involucramiento (paternal y maternal) con ansiedad rasgo en la muestra total y según sexo

Correlaciones	R	p
Ansiedad Rasgo-Involucramiento Paternal	.160	.017
Ansiedad Rasgo-Involucramiento Maternal	.048	.476
Ansiedad Rasgo-Involucramiento Paternal por sexo:		
Femenino	.191	.056
Masculino	.134	.142
Ansiedad Rasgo-Involucramiento Maternal por sexo:		
Femenino	.089	.375
Masculino	.016	.861

En primer lugar se calcularon las correlaciones entre la ansiedad rasgo y las dimensiones de involucramiento paternal y maternal, utilizando el coeficiente de

correlación de Spearman, para de esta manera responder al objetivo general del estudio. Por un lado se obtuvo como resultado, al correlacionar la dimensión de involucramiento paternal con ansiedad rasgo, una leve correlación entre ambas de 0.160, siendo este valor significativo por lo que el resultado obtenido en el estudio es considerado generalizable a la población.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión de involucramiento maternal con ansiedad rasgo, se encontró una correlación nula de (.048), sin embargo dicho resultado no logra ser generalizable a la población.

A continuación se calculó la correlación por sexo y las posibles diferencias en dicha correlación. Para el sexo femenino se calculó primero la correlación entre la dimensión de involucramiento paternal con ansiedad rasgo, encontrándose que existe una leve correlación entre las dos, siendo esta de 0.191, resultando no ser significativa. Sin embargo, al correlacionar la dimensión de involucramiento maternal con ansiedad rasgo se encontró que en este caso hay una ausencia de correlación entre ambas, siendo el valor obtenido 0.089, pero esta falta de correlación resulta no ser significativa por lo que no es generalizable a la población.

Por otro lado, en cuanto al sexo masculino se encontró que la correlación entre la dimensión de involucramiento paternal con ansiedad rasgo existe una baja correlación (0.134) que no es generalizable a la población. Luego, al igual que el sexo femenino, en el caso del sexo masculino también se encontró una ausencia de correlación (0.016) entre la dimensión de involucramiento maternal y la ansiedad rasgo y que este resultado no es generalizable a la población.

En suma, se han encontrado diferencias entre el involucramiento paternal y el involucramiento maternal al correlacionarlos con la ansiedad rasgo. Estas diferencias se presentan tanto en sujetos del sexo femenino como en los de sexo masculino.



CAPITULO 4

DISCUSIÓN

En este trabajo se ha buscado contribuir al entendimiento de la relación de dos dimensiones del estilo de crianza, el *apoyo parental a la autonomía* y el *involucramiento parental*, con la ansiedad normal experimentada en la fase evolutiva de la pubertad. Para ello, se tomaron como punto de partida los planteamientos e investigaciones recientes disponibles sobre este tema, aceptando el postulado que hay una relación entre las manifestaciones de ansiedad en el desarrollo emocional del púber y los estilos de crianza de sus padres (Drake, 2002; Freedman-Doan, 1994; Pemble, 2005; Richaud de Minzi, 1991; Wood et.al., 2003), en función de la atribución que el púber hace acerca del comportamiento de su padre o madre, más que en función del comportamiento “real” de los mismos.

A partir de los desarrollos e investigaciones realizados por Grolnick y Ryan (1989) sobre este tema, se decidió trabajar con el modelo multidimensional de la crianza propuesto por estos autores, utilizándose para ello el Children’s Perception of Parents Scale (Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

Adicionalmente, se ha buscado contribuir con la validación de la subescala ansiedad rasgo que forma parte del cuestionario STAIC diseñado por Spielberger,

Edwards, Lushene, Montuori y Platzek en 1973, adaptado en su versión española del 2001. El STAIC ha sido ampliamente utilizado en otros países, habiéndose reportado extensamente en la literatura que recoge las investigaciones sobre ansiedad, aunque prácticamente no ha sido utilizado en nuestro medio.

A continuación, se discuten los principales hallazgos del estudio. En primer lugar, al evaluar la confiabilidad de la medición realizada por el Children's Perception of Parents Scale, los resultados obtenidos a partir del coeficiente Alfa de Cronbach indican que los ítems que conforman la subescalas de involucramiento paternal y maternal, tienen niveles adecuados de correlación entre ellos y conforman una estructura aglutinada que le confiere estabilidad a la subescala. En cambio, se encontró un bajo índice de confiabilidad para las dimensiones de apoyo parental a la autonomía, es decir, los ítems que conforman estas subescalas no estarían haciendo mediciones consistentes ni estables.

Los resultados obtenidos para ambas dimensiones hacen referencia a la naturaleza distinta de cada una de ellas. El involucramiento parental sería una dimensión más homogénea y específica, que incluye conductas más fácilmente observables que las correspondientes a la dimensión de apoyo parental a la autonomía. Esta última involucra un área de conducta más compleja y más heterogénea. La complejidad tendría relación con el hecho de que la escala de apoyo parental a la autonomía involucra la opinión de los púberes respecto a la aceptación que sus padres tienen de su individualidad. Esto puede ser complicado dado que el púber se encuentra en un momento evolutivo de tránsito entre la dependencia y la individualidad.

La naturaleza heterogénea de la subescala de apoyo maternal a la autonomía se ve reflejada en la inclusión de aspectos distintos del control; el control de conducta y el control psicológico. Como se mencionó en el marco teórico, Barber (1997, 2002) distingue por un lado, el control de la conducta o intento de regulación a través del monitoreo, la disciplina o el establecimiento de límites, del control psicológico que atribuye o proyecta culpabilidad por el fracaso o equivocación. En este caso, para la dimensión apoyo maternal a la autonomía, un grupo de reactivos (los ítems 9,11 y 15) corresponderían al control psicológico, ya que hacen referencia a la percepción que tiene el púber del juicio que hace la madre acerca de cuán buena, mala, o equivocada es la conducta del púber. Por otro lado, los ítems 13 y 6 estarían referidos al control de la conducta o disciplina, monitoreo, o establecimiento de límites. El ítem 6 (algunas mamás les molesta mucho que sus hijos no obedezcan inmediatamente), el de más baja correlación ítem-test de la dimensión apoyo maternal a la autonomía, es al mismo tiempo el que hace la referencia más directa a la obediencia del púber, elemento menos vinculado al resto de la subescala.

La dimensión apoyo paternal a la autonomía también incluye ítems que reflejan la heterogeneidad antes mencionada. Por un lado, el ítem 19 corresponde al control psicológico percibido por el púber, es decir, a calificar su conducta como equivocada, generando posiblemente sentimientos de culpabilidad al respecto. Por otro lado, esta dimensión incluye un número de ítems que tienen relación con el control de conducta o la obediencia a la autoridad paterna (los ítems 10 y 16). El ítem 7 es el de más baja correlación ítem test, (algunos papás se molestan mucho si sus hijos llegan tarde a casa), posiblemente porque el púber

no percibe el acto al que alude el reactivo como un verdadero desafío a la autoridad del padre o como una preocupación importante de este.

Como se puede observar de la discusión anterior, los reactivos que miden uno u otro aspecto del control tienen diferentes pesos en estas dos subescalas, es decir, la escala maternal incluye un número mayor de reactivos referidos al control psicológico, mientras que la escala paternal presenta más reactivos referidos al control de conducta. Esto tiene correspondencia con un rol paterno tradicionalmente vinculado al establecimiento de límites y normas, y un rol materno que involucra un mayor nivel de intimidad con los hijos púberes y adolescentes (Larson & Richards, 1994; Youniss & Smollar, 1985). Esta relación de mayor intimidad con la madre explicaría la importancia que puede tener, desde la percepción del púber, el medir las expresiones de aceptación de su madre.

Lo anterior nos lleva a sugerir que los resultados obtenidos en este trabajo respecto al nivel de confiabilidad más bajo para el apoyo maternal a la autonomía que para el apoyo paternal a la autonomía, podrían estar respondiendo a la mayor importancia que se le asigna al control psicológico en la subescala materna, y con ello a la mayor complejidad involucrada en la percepción de expresiones que involucran emociones y sentimientos.

Otro aspecto que sería conveniente tomar en cuenta con respecto a la dimensión de apoyo parental a la autonomía, es el posible efecto que tendría en la percepción del púber la deseabilidad de algunas respuestas a los reactivos que se le presentan y el sesgo que esto podría estar introduciendo en los puntajes obtenidos. Si bien esto se aplica a todas las escalas de autoinforme, la carga emotiva de algunos ítemes de la dimensión apoyo parental a la autonomía la hace

más susceptible a este sesgo (por ejemplo “Algunas mamás se molestan cuando a sus hijos les salen mal las cosas que hacen”). En algunos casos, el púber podría matizar en algo el reporte de percepciones de sus padres, a manera de auto censura, según considere que estas percepciones tienen una valoración positiva o negativa.

Aunque es un tema que merece adicional exploración, la valoración de las dimensiones a la base de los estilos parentales estaría influenciada por el contexto familiar, social y cultural en el que se da la crianza (Darling & Steinberger, 1993). Actitudes y prácticas que en una sociedad son percibidas como negativas, pueden ser consideradas aceptables en otras. Es el caso de expresiones relacionadas con percepción de control o falta de apoyo a la autonomía, las cuales en nuestra cultura afiliativa, caracterizada por una mayor cercanía entre los miembros de la familia no necesariamente son percibidas tan negativamente como en la cultura estadounidense donde se mantiene una mayor distancia lo que genera una diferente sensibilidad hacia la “intromisión” de los padres (Richaud de Minzi, 2002).

De esta manera, habría algunos ítemes que conforman las dimensiones de apoyo paternal y maternal a la autonomía que podrían ser interpretados alternativamente por el púber, ya sea en forma positiva como un valor o una pauta socialmente aceptada, o en forma negativa, como control y falta de confianza del padre. De hecho, podría presentarse una cierta ambivalencia sentida por los púberes ante las prácticas disciplinarias o estructuradoras de los padres, percibiéndolas como amenazadoras y punitivas, o alternativamente como expresiones del rol que cumplen sus padres como agentes benignos de control. A

diferencia de esto, las pautas culturales tendrían menos efectos sobre la dimensión de involucramiento parental.

Los resultados obtenidos y la discusión precedente explican el que se haya desestimado para fines de este trabajo las dimensiones de apoyo paternal y maternal a la autonomía, para concentrar el estudio en las dimensiones de involucramiento parental.

A continuación, discutiremos la ausencia de diferencias significativas en la percepción que los púberes hombres por un lado y las mujeres por otro, tienen del involucramiento paternal o maternal. Este hallazgo es interesante en tanto no se corresponde con la evidencia presentada por algunos autores como Larson y Richards (1994) o Youniss y Smollar (1985) quienes encuentran diferencias en las relaciones que establecen con sus padres y madres los adolescentes o púberes, dependiendo de su sexo.

Estos investigadores encuentran que la relación padre-hija sería más difícil y distante en este período y la relación padre-hijo, aunque menos difícil, sería igualmente distante. La relación madre-hija, en la etapa de la pubertad y adolescencia se caracterizaría por una combinación de autoridad, cercanía y conflicto. La relación madre-hijo se describe como afectuosa, instrumental y honesta. Otros autores han encontrado diferencias de sexo en las relaciones parentales cuando se focaliza la atención a aspectos de aprobación de pares por parte del padre (mayor para los hijos varones) o niveles de comunicación con la madre (mayores para las hijas mujeres), lo que aparece como una manera diferencial de relacionarse con los hijos según su sexo (Ureta, 1999).

Sorprende que las diferencias en las relaciones entre hijas e hijos con cada uno de sus padres no tengan un efecto sobre los resultados obtenidos en esta investigación con respecto a la percepción del involucramiento parental por los púberes de ambos sexos.

Esto se explicaría porque en el instrumento desarrollado por Grolnick, Ryan y Deci (1991), la subescala de involucramiento parental, en gran medida está referido a las actividades escolares de los hijos, de manera que los hallazgos de este trabajo estarían sugiriendo que en la actualidad, y para este grupo muestral en particular, tanto los púberes hombres como las mujeres, perciben que sus padres y madres se involucran en formas parecidas en sus vidas. Los púberes no perciben que sus padres tengan expectativas en cuanto a sus logros escolares que estén sesgadas en función de si son hombres o mujeres. La relación diferencial de los padres con sus hijos según su sexo estaría por lo tanto no vinculada a la dimensión de involucramiento sino más vinculada a la autonomía que los padres están dispuestos a otorgarles y a la estructura que le dan a dicha autonomía. Es decir, los padres aplicarían reglas algo distintas, y ejercerían en forma diferente su autoridad y control, en especial en lo relativo a asuntos como la aprobación de pares, con una hija mujer y un hijo hombre.

Adicionalmente, para explicar la ausencia de diferencias significativas al comparar la percepción del involucramiento parental de púberes mujeres y hombres, habría que prestar atención a las características socio-demográficas de la muestra. Considerando que la mayoría de los púberes de nuestra muestra conviven con ambos padres, y que en sectores urbanos de clase media hay una tendencia creciente a la paternidad compartida, es de esperarse que esto genere una crianza

más integral del niño, con menos énfasis en las diferencias de sexo hijos (Richaud de Minzi, 2002). Esta crianza integral es percibida por el púber y estaría entonces mitigando cualquier percepción de diferencias atribuibles al sexo de los hijos.

Por otra parte, en este estudio tampoco se encontraron diferencias significativas en la percepción del involucramiento parental entre los púberes de 10, 11 y 12 años respectivamente.

Como se ha explicado en el marco teórico de este trabajo, en esta etapa evolutiva, podemos observar, por un lado, un despertar de la sexualidad y, por otro, una fuerte tendencia a diferenciarse de los padres y a sobrevalorar las relaciones externas a la familia. En respuesta a este cambio, se produce un reajuste de normas y reglas internas a la familia y en las relaciones de los padres con sus hijos púberes al mismo tiempo que el púber va desarrollando nuevas habilidades cognitivas y emocionales que redefinen su relación con los padres (Ausloos, 1998; Baumrind, 1996). Sin embargo, no se trata de cambios repentinos, por el contrario, estos ajustes se van dando en forma progresiva, en gran medida según la función parental que se ha venido ejerciendo durante este tiempo. Sería entonces de esperarse que al aumentarse el rango de edad se encuentre algunas diferencias en los resultados que se obtengan discriminados por edad. Por lo tanto, no sorprende que en un rango de edad relativamente pequeño, como el utilizado en esta investigación, no se encuentren diferencias significativas en la percepción que tienen los púberes del involucramiento parental.

Habiendo discutido los resultados obtenidos para las dimensiones de involucramiento paternal y maternal por separado, a continuación se discute las

diferencias significativas obtenidas a partir de la comparación entre ambos en la muestra total. Aquí encontramos que esta diferencia es medianamente significativa, percibiendo los púberes un mayor involucramiento del padre que de la madre. Este hallazgo nos lleva a aceptar la importancia de tratar las dimensiones del estilo de crianza paterno y materno por separado, lo cual también se corrobora en otras investigaciones.

Aunque el nivel de involucramiento que el púber requiere de ambos padres sería el mismo y estaría en función de su madurez y de rasgos de su personalidad (Bell & Chapman, 1986), es posible que su percepción acerca del involucramiento de sus padres sea diferente debido a la distinta relación que tiene con cada uno de ellos. También habría factores que diferenciarían a los padres en su interés, disponibilidad de tiempo e incluso capacidad para el involucramiento con el púber.

Para explicar esto último recurriremos al planteamiento de Grolnick y Slowiaczek, (1994) recogido en el marco teórico de este trabajo, que distingue tres dimensiones o aspectos del involucramiento parental; la conducta de involucramiento, el involucramiento personal y el involucramiento cognitivo intelectual. Este planteamiento nos sugiere la posibilidad que el púber perciba similitud en el involucramiento del padre y de la madre con respecto a alguno de estos aspectos y diferencias en otros.

En el caso de los ítemes que miden la conducta de involucramiento o la participación del padre o la madre en actividades del púber, es difícil adelantar si se esperaría que tengan más peso en el involucramiento del padre o de la madre ya que podría tratarse de actividades que son compartidas indistintamente con

cualquiera de los dos padres dependiendo de su afinidad con dichas actividades o de los horarios disponibles para las mismas. A uno de los padres, le puede resultar más cómodo relacionarse con los profesores de su hijo, o simplemente puede tener mayor disponibilidad de tiempo en los horarios que permiten este tipo de involucramiento. Del mismo modo, podrían haber diferencias en el involucramiento cognitivo conductual del padre y de la madre en función, entre otros factores, de sus respectivas historias educativas.

Esperaríamos encontrar que ítemes referidos a la percepción de interés y escucha que miden el involucramiento personal, e implican experiencias afectivas, cercanía y comunicación, aparezcan más relacionados con el involucramiento materno que con el paterno (Larson & Richards, 1994; Youniss & Smollar, 1985). Esto posiblemente sea un factor que contribuya a explicar el menor nivel de percepción del involucramiento materno que el paterno. Es de suponer que sería más complicado para el púber evaluar su percepción acerca de la cercanía que implica el involucramiento personal de la madre cuando está atravesando una etapa en la que surge el deseo de desprendimiento de las figuras parentales y cuando está sintiendo la ambivalencia de desear tanto los privilegios de la niñez como los de la adultez. En cambio, le sería más fácil al púber reconocer expresiones de involucramiento cognitivo y de conductas de involucramiento.

Para explicar la percepción de mayor involucramiento paterno, es útil recordar que en esta etapa, es posiblemente el rol de la madre el que más cambia con respecto al que tuvo durante la primera infancia. Por otra parte, las funciones que el padre tradicionalmente ha realizado, es decir el fijar y hacer cumplir los límites, adquiere un mayor protagonismo durante la pubertad.

Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación en relación a la adaptación del cuestionario STAIC, y a la validación de su escala ansiedad rasgo, hay que resaltar algunos aspectos relativos a la utilidad de este instrumento para otras investigaciones que pudieran hacerse en nuestro medio. En primer lugar, cabe señalar los resultados de la adaptación lingüística realizada en virtud de la cual se cambiaron algunas palabras utilizadas en las instrucciones y en algunos ítems de la versión española del instrumento. El cuidado en el uso y adaptación del lenguaje es importante en la aplicación de instrumentos de evaluación psicológica, en particular a adolescentes o púberes, ya que se pudiera estar excluyendo las expresiones del lenguaje que en la práctica utiliza el púber o incluyendo un lenguaje que dificulte el reconocimiento y expresión adecuada de sus emociones.

Los resultados obtenidos a partir del coeficiente Alfa de Cronbach al evaluar la confiabilidad de medición del STAIC para la escala ansiedad rasgo, indican que para los púberes de la muestra de este estudio, los ítems de dicha escala parecen estar midiendo de manera consistente un constructo que asumimos es la ansiedad rasgo. Este es un resultado similar al obtenido en otros estudios (Castrillón & Borrero, 2005; Monjas, 2004).

En cuanto a la validez factorial del instrumento, gran parte de los ítems de la escala de ansiedad rasgo conforman un solo factor. Si bien el resultado obtenido muestra un modelo factorial con una capacidad baja para explicar la varianza, es un valor similar e incluso algo superior al del estudio original de la versión española de este instrumento (Spielberger et.al., 2001). Esto nos permite

afirmar que la escala de ansiedad rasgo del STAIC adaptada lingüísticamente para la muestra de este estudio es válida como medida de la ansiedad rasgo.

Adicionalmente, utilizando diversos métodos para la determinación del número de factores se encontró que con cinco factores se podría obtener una mayor capacidad para explicar la varianza. Sin embargo, para esta investigación se decide trabajar con un solo factor, como fuera diseñado por los autores de la prueba, ya que se encontró que en el primero de ellos se concentra el mayor peso. Tres de los otros factores presentan solo un ítem con valor de carga factorial significativa mientras que para el factor restante, todos los ítems presentan cargas factoriales muy bajas. Estos resultados se podrían interpretar como una característica de los ítems que no coinciden con la medición de un único factor. Al analizar el contenido de los ítems, observamos que estos evalúan diferentes estados emocionales tales como miedo, tristeza, cólera, vergüenza o depresión, los cuales no necesariamente estarían evaluando un único factor.

El resultado obtenido en esta investigación concuerda con lo señalado previamente en el marco teórico, en el sentido de que la ansiedad es un estado emocional caracterizado por sentimientos que pueden asumir la forma de tristeza, miedo y/o culpa (Izard, 1991; Spielberger, 1972). La ansiedad, al igual que otras emociones complejas, recoge diferentes combinaciones de emociones básicas, siendo el temor la emoción que predomina (Blumberg & Izard, 1985; Izard, 1991; Kendall & Watson, 1989). Emociones complejas como la ansiedad, pese a distinguirse en la emoción básica, se asemejan a otras emociones, lo cual puede llevar a que se confundan. Para Kendall y Watson (1989), la ansiedad al igual que

otras emociones como la depresión se podrían incluir en una categoría más amplia que los autores denominan Afectividad Negativa.

Esta noción de la ansiedad como un estado complejo conformado por diferentes factores afectivos se ve reflejada en la construcción de la prueba STAIC. Es importante tomar en cuenta que la medición de la ansiedad presenta especiales dificultades ya que se trata de manifestaciones multicomponentes que se presentan de diferentes formas en distintas situaciones, lo cual se evidencia en la baja varianza explicada que se encontró luego del análisis factorial.

En vista de los resultados obtenidos a partir del análisis factorial y de la complejidad de emociones que pueden formar parte del constructo ansiedad, se solicitó la opinión de ocho profesionales de reconocida idoneidad en los temas que se tratan en este trabajo. Se les pidió una evaluación ítem por ítem de acuerdo a la pertinencia del mismo con respecto al objetivo general de la investigación. Si bien, se obtuvieron niveles de acuerdo para la gran mayoría de los ítems que estructuran el instrumento, varios de los profesionales consultados reconocieron la referencia a sentimientos de tristeza, miedo, cólera y depresión, en varios de los ítems de la escala, lo cual nos permite sostener la explicación anterior a los resultados del análisis factorial.

A partir de ello, se puede sostener que el STAIC evalúa la complejidad de los componentes de la ansiedad (fisiológico, subjetivo y cognitivo). Por esta razón y también por la distinción que hace el STAIC entre ansiedad estado y rasgo, este instrumento sigue siendo el más utilizado en investigaciones sobre ansiedad en niños.

Por otra parte, uno de los resultados obtenidos de la aplicación de la escala de ansiedad rasgo a la muestra de este estudio señala la ausencia de diferencias significativas en la ansiedad rasgo entre los grupos masculino y femenino. Este resultado implicaría que tanto mujeres como hombres están expuestos a demandas o estresores similares y, lo que es más importante, que serían percibidos por ambos sexos como igualmente amenazantes, produciéndoles emociones similares.

El resultado antes discutido es interesante en tanto no coincide con algunos otros estudios y por lo tanto podría ser materia de exploración adicional. En la aplicación de la versión española del cuestionario, los autores encuentran que el sexo tiene sólo una pequeña influencia en la ansiedad rasgo, siendo las mujeres las que presentan un mayor número de conductas ansiosas (Spielberger et. al, 2001). Los hallazgos de un estudio de validación del STAIC en Cuba (Lorenzo, Grau, Fumero, Vizcaíno, Martín & Prado, 2003) encontraron que los sujetos del sexo femenino resultaron ser más ansiosas en comparación con los del masculino en las mediciones de test-retest.

Con respecto a la ansiedad rasgo según la edad de los sujetos de la muestra, no se encontraron diferencias significativas, lo que a nuestro juicio se explica por el reducido rango de edad que conforma la muestra. Las pruebas psicométricas aplicadas durante la validación de la versión española del STAIC sí encontraron diferencias en los valores promedios de ansiedad según la edad. Este hallazgo fue facilitado gracias a que en ese caso la muestra experimental española tuvo un rango de edad bastante mayor (de cuarto de primaria a segundo de educación superior).

Como se ha señalado en el marco teórico, hay evidencias presentadas por diversas investigaciones señalando que si bien la frecuencia de las manifestaciones de ansiedad aumenta con la edad, los cambios más importantes tienen que ver con la naturaleza de los eventos estresores que generan las manifestaciones ansiosas a distintas edades. En este sentido, a diferencia de algunos otros instrumentos diseñados para medir la ansiedad producida por eventos específicos como la ansiedad social o la ansiedad que producen los exámenes, el STAIC no es un instrumento diseñado para discriminar por origen de la ansiedad. Por lo tanto, el STAIC no estaría contribuyendo a explicitar los cambios que se dan con la edad en las manifestaciones ansiosas.

En cuanto a los resultados obtenidos con respecto a la correlación entre las dimensiones de involucramiento paternal y maternal con ansiedad rasgo, se encontró una correlación nula entre involucramiento maternal y ansiedad rasgo sin que este resultado sea generalizable a la población. Es decir, para la muestra de púberes de este estudio, se ha encontrado que la percepción de ansiedad rasgo es independiente de la percepción de involucramiento materno, lo cual significa que, por ejemplo, a mayor involucramiento materno podría haber mayor ansiedad rasgo como también podría haber menor ansiedad rasgo.

En el caso de que un mayor involucramiento materno estuviese asociado a una menor ansiedad rasgo, una posible explicación estaría en la naturaleza misma de la relación con la madre. Si el púber percibe el involucramiento materno asociado a cercanía, protección y comunicación, esto será algo que el púber considerará natural y no percibirá como elemento estresante o generador de ansiedad (Laursen et al., 1998; Youniss & Smollar, 1985). En nuestras culturas,

hay una exaltación de la abnegación de la madre de quien se espera que ejerza ese control benigno que se mencionó anteriormente y que siendo social y culturalmente aceptado no generaría ansiedad (Richaud de Minzi, 2002).

Si un mayor involucramiento materno coincidiera con una mayor ansiedad rasgo, se podría asumir que la cercanía de la madre estaría generando estrés en el púber, debido quizás a una personalidad ansiosa o inestable de la madre, que no ofrece confianza ni estructura al hijo, o a que la madre no acepta los esfuerzos del púber por desprenderse de la figura materna (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000).

Por otra parte, se obtuvo una leve correlación entre el involucramiento paternal y la ansiedad rasgo, siendo dicho resultado significativo por lo que este resultado obtenido en el estudio sí es considerado generalizable a la población. Este resultado estaría relacionado con un aspecto que caracteriza la relación entre los hijos y el padre en sociedades latinoamericanas (Richaud de Minzi, 2002) en las que los niños y niñas perciben que el padre pasa menos tiempo con ellos y que este tiempo lo dedica a controlarlos o a acciones punitivas las cuales serían generadoras de ansiedad. En este contexto, el púber podría estar considerando que el involucramiento paterno se asocia a conductas controladoras, lo cual le genera estrés y ansiedad.

Por otra lado, los resultados nos llevan a pensar que la dificultad para relacionar el involucramiento parental con la ansiedad rasgo podría tener que ver con la intervención de otras variables de diferente orden que podrían estar mediando esta relación y que también operan a nivel familiar. Es decir, las normas de conducta, valores y modelos de comportamiento para desenvolverse en la

sociedad, no son solo transmitidas al hijo a través de la relación de este con cada uno de los padres sino también de los mecanismos que operan entre ellos y con el resto de los miembros de la familia. Entre estos mecanismos estarían; la cohesión familiar, la comunicación interpersonal, la motivación y ayuda a nivel grupal, la posibilidad de expresar sentimientos, las peleas, el saber hacer frente a las dificultades que tengan entre los miembros de la familia, entre otros.

Entre las variables que también estarían interviniendo en la relación entre ansiedad y las dimensiones a la base de los estilos de crianza están las variables relativas a las características propias a la personalidad de la madre, del padre y del propio púber. Varios estudios reportados en Wood et al. (2003), hallaron una relación entre el desarrollo de la ansiedad infantil y la personalidad ansiosa de alguno de sus padres. Es más probable que se encuentre una correlación entre la ansiedad rasgo del púber cuando el involucramiento parental se da en forma ansiosa produciendo a su vez una especie de efecto de modelamiento de la conducta ansiosa en el niño, a diferencia de cuando el padre o madre se involucra sin que esto le genere un estrés especial.

Adicionalmente, la evidencia de una relación entre ansiedad rasgo e involucramiento parental también dependería de variables relacionadas con la madurez del púber y el grado de desarrollo de sus capacidades para realizar las tareas y logros que los padres esperan de él. El que las expectativas de los padres acerca de sus hijos correspondan o no a las capacidades de estos para tener éxito en las actividades en las que se involucran podría influir en la percepción que el púber tiene del rol del involucramiento parental. Puede sentirlo como algo enriquecedor y efectivo si se siente en capacidad de responder a las expectativas

de sus padres y no le produciría ansiedad. Por el contrario, cuando el púber percibe que las expectativas de sus padres están muy por encima de lo que él estima que son sus posibilidades de éxito, el involucramiento parental podría generar manifestaciones ansiosas en el púber (Youniss & Smollar, 1985).

Por otro lado, el contexto de la dinámica familiar en la que se da el involucramiento parental también sería una variable a tomar en cuenta para explicar si esta dimensión del estilo de crianza tiene una relación con la ansiedad rasgo que presentan los púberes. Por ejemplo, uno de los aspectos de la dinámica familiar que es considerado relevante para la aparición y desarrollo de la ansiedad es el alto nivel de competitividad en la familia (Freedman-Doan, 1994). En un contexto familiar como este, el involucramiento parental, si es percibido como una conducta dirigida a favorecer un mejor rendimiento, puede ser percibido como parte de ese clima de competitividad.

Finalmente, aún cuando no se ha logrado demostrar una relación entre involucramiento parental y ansiedad rasgo en la muestra utilizada, este trabajo representa una primera aproximación al tema que podría ser complementada y enriquecida en diversos aspectos por estudios que consideren algunas de las variables antes discutidas. Asimismo, es de esperarse que futuras investigaciones complementen los hallazgos de este trabajo utilizando muestras que incluyan a otros sectores socio-económicos y se basen en un mayor número de participantes.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

- El *Childrens Perception of Parents Scale*, que parte de un modelo multidimensional, permite explorar los efectos relativos e independientes de cada una de las dimensiones a la base del estilo de crianza. Al mismo tiempo, al haberse frustrado la utilización de la subescala de apoyo parental a la autonomía, debido a la baja confiabilidad obtenida para dicha subescala, el análisis de este estudio se ha visto limitado a una sola dimensión del estilo de crianza (involucramiento parental). Sin embargo, con los resultados obtenidos del análisis de confiabilidad para la subescala de involucramiento parental y la utilización de la misma en este estudio, se espera haber contribuido a facilitar y estimular futuros estudios sobre el tema en nuestro medio.
- Es recomendable complementar el *Childrens Perception of Parents Scale* con instrumentos que midan otras dimensiones involucradas en el estilo de crianza. Esto es particularmente importante cuando se estudia población púber o adolescente, dada la naturaleza de esta etapa y los cambios y ajustes que se operan en las relaciones parentales.
- La escala rasgo del cuestionario STAIC ha demostrado ser un instrumento confiable y válido para medir la variable ansiedad rasgo. Se trata también de un instrumento de fácil aplicación. Con el análisis de confiabilidad y

validación de la escala ansiedad rasgo del STAIC se espera haber contribuido a la utilización de este instrumento en muestras similares de nuestro medio. Queda pendiente realizar una validación de la escala ansiedad estado y la construcción de baremos que faciliten la interpretación de resultados de la aplicación de este instrumento.

- En cuanto al objetivo general del estudio se concluye que para la muestra seleccionada, la variable involucramiento parental no correlaciona con ansiedad rasgo. Es muy probable que estén interviniendo otros factores que no han sido medidos por los instrumentos utilizados.
- Se corrobora que al igual que otras investigaciones, los púberes de la muestra seleccionada en este estudio perciben en forma diferente el involucramiento del padre y el de la madre. Esto confirma la relevancia de estudiar por separado las variables relativas a cada uno de ellos.
- Se encuentra un ligero mayor nivel de involucramiento paternal que maternal, lo cual estaría relacionado con los cambios que se operan en los roles del padre y la madre durante la pubertad y el efecto que esto tendría sobre la percepción del púber en el contexto de su propia ambivalencia con respecto a mantener los privilegios que tuvo en la infancia y al mismo tiempo desprenderse de las figuras parentales.
- Esta investigación muestra que no existen diferencias significativas por sexo o edad en la niveles de ansiedad rasgo de los participantes en el estudio, lo cual no corrobora los hallazgos de otros estudios. Este es un tema que sería importante seguir explorando.

- Los resultados obtenidos nos llevan a sugerir que en posteriores estudios se tomen muestras que incluyan un rango de edad más amplio que permita recoger el impacto de los ajustes que se producen durante la pubertad tanto en el contexto familiar, en los padres como en el púber. El reducido rango de edad considerado para este estudio posiblemente ha representado una limitación para el análisis. Esto es particularmente importante para cualquier estudio que involucre la pubertad y adolescencia, considerando los dramáticos y constantes cambios que se operan en estas etapas.
- Esta investigación nos lleva a recomendar que en futuros estudios similares se amplíe la utilización de instrumentos de medición de las variables a un conjunto más diverso de instrumentos que complementen la medición vía autoinformes, aunque esto implicaría un estudio de mayor complejidad y envergadura.
- Se recomienda que posteriores investigaciones exploren la relación entre dimensiones del estilo de crianza y áreas específicas de ansiedad.
- Este estudio está circunscrito a la ansiedad normal, presumiendo que los participantes en él no sufren de ansiedad patológica. Sería importante en el futuro estudiar la relación entre la percepción del involucramiento parental y la ansiedad patológica.
- El tamaño de muestra utilizada en este estudio ha representado una limitación con respecto a algunos de los resultados de este estudio, en particular aquellos relativos a los subgrupos de edad y sexo. Se recomienda que posteriores estudios sobre el tema utilicen una muestra mayor.

- El haber limitado la muestra a púberes del sector socio-económico medio alto, deja de lado a gran parte de la población del país. Se sugiere que futuros estudios sobre esta temática abarquen población púber de otros sectores socio-económicos.
- A partir de este estudio, se podría complementar el análisis con investigaciones que contrasten la percepción de los púberes con la de sus padres.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi, A. & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Alejos, M., Aráoz, L. M., & Castañeda, A. M. (s.f.) Ansiedad Estado-Rasgo en niños y adolescentes durante la hospitalización. Recuperado el 05/03/2007 de http://www.psicocentro.com/cgi-in/articulo_s.asp?texto=art3b002
- Alonso J. & Román J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psichotema*, 17, (001), 76-82. España: Universidad de Oviedo. Recuperado en mayo 2, 2007 disponible en: www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3067.
- Anchante, M. (1993). *Ansiedad rasgo – estado y soporte social en un grupo de alumnos EE.GG.LL. de la PUCP*. Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología de la PUCP. Lima, Perú.
- Angelino H., & Shedd C. (1953). Shift in the contents of fears and worries relative to chronological age. *Journal of Genetic Psychology*, 89, 180-186.
- Aron, A., & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Ausloos, G. (1998). *Las Capacidades de la Familia*. Barcelona: Herder

- Ausubel, D.P., Balthazar, E.E., Rosenthal, I., Blackman, L.S., Schpoont, S.H. & Welkowitz, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. *Child Development*, 25, 173-183.
- Baldwin, A. L. (1955). Behavior and development in childhood. New York: The Dreyden Press
- Barber, B. K. (1997). Introduction: Adolescent socialization in context-the role of connection, regulation and autonomy in the family. *Journal of Adolescent Research*, 12, 5-11
- Barber, B. K. (2002). Intrusive Parenting. En How psychological control affects children and adolescents. Washington: *American Psychological Association*.
- Barrios, B.A., & Hartmann, D.P. (1981). Fears and Anxieties . En Mash, E.J. & Terdal, L.G.. (Eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders*. (pp. 196-262).New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1967). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1), 1-103.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. En: *Family Relations*; 4 (4). Pág. 405-414
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En Hoffman M.L.& Hoffman L.W. (Eds.). *Review of child development research*. New York: Russell Sage Foundation.

- Bell, R., & Chapman; M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Development Psychology*, 22, 595-603.
- Blos, P. (1993). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Blumberg, S. H., & Izard, C. E. (1985). Affective and cognitive characteristics of depression in 10- and 11-year-old children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 194-202.
- Boxer, A., Tobin-Richards, M., Petersen, A. (1983) Puberty: Physical Change and Its Significance in Early Adolescence. *Theory into Practice* 22 (2)
- Brainsky, S. (2003). *Manual de psicología y psicopatología dinámicas*. (3ª ed.). Bogotá: El Áncora.
- Canales, N. (2000). *Relación entre la Percepción del Estilo de Crianza con el Rendimiento Académico mediado por la Percepción de Control Académico y la Percepción de Competencia Académica*. Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cano Vindel, A. & Miguel-Tobal, J. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés*. 7 pp. 111-121
- Carlson, J.G. & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion* Fort Worth TX o Orlando Florida: Harcourt Brace Jovanovich
- Caruso, I. (1966). *El psicoanálisis, lenguaje ambiguo*. México y Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer, La aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá: Tiresias.

- Castrillón, D. & Borrero, P. (2005) Validez estructural y confiabilidad del inventario de ansiedad estado - rasgo (STAIC). *Suma Psicológica, Vol. 12, No. 1: 47-60*, Universidad Pontificia Bolivariana, Bogotá
- Casullo, M. M. (2000). Concepciones teóricas de T. Millon acerca de los estilos de personalidad. En Sánchez López, M. P. y Casullo, M. M. (comp.) *Estilos de personalidad. Una perspectiva Iberoamericana*. Madrid: Mino y Dávila.
- Cattell, R.B. (1966). Patterns of change: measurements in relation to state-dimension, trait change, lability, and process concepts. En R. B. Cattell (Ed.): *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand MacNally.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina de la UNMSM*. 62 (1).
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davis, M. & Lang, P. J. (2001). Emotional Experience and Emotion Science. En M. Gallagher y R. J. Nelson (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology, Vol. 3: Biological Psychology*. Nueva York: Wiley.
- DeMause, L. (1989). On childrearing modes. *Journal of psychohistory* 17(1), 34-41.

- Drake, K. L. (2002). *Family factors associated with anxiety sensitivity in youth*. Tesis para optar al título de M.A. de la Universidad de Nevada, Las Vegas, Estados Unidos. Recuperado en Abril 14, 2007, disponible en la base de datos ProQuest Digital Dissertation. (Publicación No. AAT 1411173).
- Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Enriquez, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar al título profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Freedman-Doan, C. R. (1994). *Factors influencing the development of general, academic, and social anxiety in normal preadolescent children: A path analytic model*. Tesis para optar al título de doctorado de la Universidad Estatal de Wayne, Michigan, Estados Unidos. Recuperado en Abril 14, 2007, disponible en la base de datos de ProQuest Digital Dissertations. (Publicación No. AAT 9423709).
- Freud, A. (1958). Adolescence. En R. Eissler, A. Solnit, A. Freud, & M. Kris (Eds) *The Psychoanalytic Study of the Child*, New York: International Universities Press. 13.
- Freud, S. (1926/1984). *Inhibición, Síntoma y Angustia*, en Obras Completas, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York: W.W. Norton.

- Gray, M., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. En: *Journal of Marriage and the Family*, 61. Pág. 574-587
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81, (4), 143-154.
- Grolnick, W. S, Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grolnick, W.S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence E. Erlbaum Associates.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points-of-view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hart, A.D. (1994). *Hijos con estrés*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.

- Hatfield, J., Ferguson, C., & Alpert, R. (1967). Mother-child interaction and the socialization process. *Child Development*, 38, 365-414.
- Hatfield, J.S., Gerguson, L.R., & Alpert, R. (1967): *Mother-child Development*, 38, 365-414.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Izard, C.E. (1991) *The psychology of Emotions*. New York: Plenum.
- Kendall, P. & Watson, D. (1989). *Anxiety and depression: distinctive and overlapping features*. San Diego: Academic Press Inc.
- Kerlinger, F., & Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento* (Cuarta Edición). México: McGraw-Hill.
- Kimmel, D.C. & Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Klein, M. (1990). Amor, culpa y reparación. En: *Obras completas* (Vol 1). (Trad. H. Friedenthal, A. Aberastury & A. Negrotto). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, (Versión original 1937)
- Krauskopf, R. (1995). *Adolescencia y Educación*. (1 ra. reimpresión, 2da. ed). San José, Costa Rica: E. U. N. E. D
- Lang, P., Bradley, M., & Cuthbert B. (1998). Emotion, Motivation and Anxiety: Brain Mechanisms and Psychophysiology. *Biological Psychiatry*. 44: 1248-1263.

- Laplanche, J & Pontalis, J (1981). *Diccionario Psicoanalítico*. Editorial Labor.
Barcelona: Editorial Labor.
- Larson, R., & Richards, M. (1994). *Divergent worlds: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Lau, J., Eley, T., & Stevenson, J. (2006). Examining a state-trait anxiety relationship: A behavioral genetic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 19-27.
- Laursen B., Coy K.C. & Collins W.A., (1998) Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development* 6, 817-832
- Lautrey, J. (1985) Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid, Visor.
- Levisky, D. (1999). *Adolescencia. Reflexiones Psicoanalíticas*. Buenos Aires: Lumen
- Lewis, Sir A. J. (1970). The ambiguous word “anxiety”. *International Journal of Psychiatry*, 9, 62-79.
- Lewis, C.C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lezama M. L. (2002). *Pacientes Hospitalizados Expuestos al Programa de Risoterapia*. Instituto Especializado Salud del Niño. Recuperado en Marzo 10, disponible en [www.mundoinfantojuvenil.org/ProgramadeRisoterapia Anexo.doc](http://www.mundoinfantojuvenil.org/ProgramadeRisoterapiaAnexo.doc)
- Lorenzo, A., Grau, J., Fumero, A., Vizcaíno, M.A., Martín, M. & Prado, F. (2003). Validación del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado para niños en adolescentes cubanos. *Psicología y Salud*, 13(2), 203-214.

- Luengo, D. (2003). *Vencer la Ansiedad*. Barcelona:Editorial Paidós
- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.) *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4ª. Ed., pp. 1-101)*. Nueva York: Wiley.
- McNally, S. Eisenberg, N. & Harris, J.D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- Méndez, F. X., Olivares, J. & Bermejo, R. M. (2001). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. En Caballo V.E. & Simón, M.A. (Eds.), *Psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Ary, D. V., & Li, F. (1998). The stability and validity of early adolescents' reports of parenting constructs. *Journal of Family Psychology*; 12. Pág. 600–619.
- Monjas, M. I (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia. *Memoria de investigación*. Recuperado el 5 de febrero de 2008, disponible en www.mtas.es/MUJER/mujeres/estud_inves/672.pdf
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá : CELAM-UNICEF.
- Ohannessian C., Lerner, R., von Eye A., & Lerner J. (1996). Family and Consumer Sciences. En: *Research Journal*; 25 (2). Pág. 159-183

- Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Panez, R. (1989). *Bajo el sol de la infancia: creencias y tradiciones en la crianza limeña*. Lima: CONCYTEC.
- Paredes, C. & Ramírez, L. (1992). Niveles de Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado al inicio de las Prácticas Clínicas según Asignaturas Profesionales en los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la UNMSM. Tesis para la Facultad de Medicina - Escuela Académico Profesional de Enfermería UNMSM.
- Paulson, S.E. y Sputa, C.L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-382.
- Pemble, .M. K. (2005). *Paternal control: What do fathers contribute to anxious families?* Tesis para optar al título de Doctorado de la Universidad de Louisville, Kentucky, Estados Unidos. Recuperado en Abril 14, 2007, disponible en la base de datos de ProQuest Digital Dissertations. (Publicación No. AAT 3190032).
- Piaget, J. (1969). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Pulaski, M. (1978). *El desarrollo de la mente infantil*. España: Paidós.
- Pulkkinen, L. (1982). Self control and continuity from childhood to late adolescence. En P. B. Baltes & O. G. Brim Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol.4, pp. 63-105). New York: Academic Press.
- Rector, C. L. (1994). *A longitudinal study of anxiety: Noted relationships between anxiety, depression, parenting style, and academic achievement*. Tesis

- para optar al título de Doctorado de la Universidad de Southern California, Estados Unidos. Recuperado en Abril 14, 2007, disponible en la base de datos de ProQuest Digital Dissertations. (Publicación No. AAT 0576090).
- Reiss, S., Peterson, R. P., Gursky, D.M., & McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency, and the prediction of fearfulness. *Behavior Research and Therapy*, 24, 1-8.
- Richaud de Minzi, M.C., (1991) La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 25(1), 23-33.
- Richaud de Minzi, M.C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los Niños y las Niñas de las Relaciones con sus Padres y Madres. *Revista Interamericana de Psicología*. 36, (1) 149-165.
- Rojas, B. (1999). *Ansiedad y Creencias en Madres con Hijos de Riesgo Físico y Psicosocial en un Hospital Materno Infantil de Lima*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestría en Psicología USMP.
- Roldán, M.A. (1998). Influencia de la estructura familiar en la construcción de la identidad de los adolescentes. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. VIII Congreso de INFAD*. Pamplona.
- Rycroft, C. (1976). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (2000) Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European-Journal-of-Social-Psychology*, 30(2): 177-198

- Sandín, B., Belloch, A., & Ramos, F. (1995). Teorías sobre los trastornos de ansiedad. En B. Sandín y A. Belloch (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol 2, pp. 114-164). Madrid: McGraw-Hill
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*. Sep ;59 :226-35
- Schaefer, E.S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: an inventory. *Child development*, 36, 413-424
- Schwartz, S.H.; Bilsky, W. (1987) Towards A Universal Psychology Structure of Human Values; in *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, 550-562
- Schwartz, S.H.; Bilsky, W. (1990) Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal-of-Personality-and-Social-Psychology*. 58 (5): 878-891
- Schwartz, S.H. (1994) Beyond Individualism-Collectivism: New Cultural Dimensions of Values; in: Uichol K.; Kagitcibasi, C.; Triandis, H.C.; Yoon, G (eds.), *Individualism and Collectivism*, Newbury Park, Sage, 1994, 85-119
- Schwartz, S.H. (2005) Basic Human Values: Their content and structure across countries. En Tamayo, A. y Porto, J. (eds), *Valores y trabalho* [Values and work]. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Silva, F. (1996). Algunas cuestiones metodológicas en la evaluación de la ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3),119-130.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. En Spielberger, C.D. (Ed.): *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York, N.Y.: Academic Press.

- Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress in anxiety*. New York: Harper & Row.
- Spielberger, C. D., Edwards, C., Lushene, R., Montuori, J. & Platzek, D. (2001). *STAIC State Trait Anxiety Inventory for Children Cuestionario de Estado Rasgo en Niños*. Madrid: Ediciones TEA.
- Stice E., Ragan J., & Randall P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support? En: *Journal of Abnormal Psychology*; 113 (1). Pág. 155-159
- Stone L.G, Church J. (1995) *Niñez y Adolescencia*. 19° Edicion, Argentina:
Lumen Hormé
- Ureta, M. (1999). Género y Afecto. En: *Revista de Psicoanálisis de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis*; 1. Pág. 131-138.
- Vazsonyi, A., Hibbert, J., & Snider, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. En: *Journal of Research on Adolescence*; 13. Pág. 129 – 160
- Wood, J.J., McLeod, B.D., Sigman, M., Hwang, W.C., & Chu B.C., (2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (1), 134–151.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.



ANEXOS

ANEXO A

INSTRUMENTOS UTILIZADOS



ANEXO A1

FICHA DE DATOS

Edad: _____ **Grado escolar:** _____ **Género:** Hombre
Mujer

Vivo sólo con mi mamá

Vivo sólo con mi papá

Vivo con mi mamá y mi papá

Vivo con mis abuelos

Tengo hermanos(as): Sí No

Número de hermanos: _____

ANEXO A2

ADAPTACIÓN DEL CHILDREN'S PERCEPTION OF PARENTS SCALE



C. P. P. S.

Instrucciones:

Esta prueba es para conocer cómo es cada uno de tus papás, tu mamá y tu papá. No es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Todas las respuestas son válidas ya que las mamás y los papás son muy diferentes unos a otros.

En el cuadernillo que te he entregado, hay dos columnas. Vas a leer las dos oraciones que están en la misma fila y vas a indicar **primero** cuál de estos dos tipos de mamás o papás que se mencionan se parece más a la tuya o al tuyo. **Luego** de que hayas decidido si tu mamá o tu papá se parece más al papá o la mamá de la izquierda o de la derecha, deberás *marcar con una "X"* el cuadrado que corresponde a la frase: **"MUY VERDADERO PARA MI"** si se parece mucho a tu mamá o a tu papá o marcar con una "X" el cuadrado que corresponde a la frase: **"MAS O MENOS VERDADERO PARA MI"** si se parece sólo algo, un poco a tu mamá o a tu papá.

Vamos a ver **2 ejemplos**:

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi		Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi		
A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás quieren que sus hijos se comporten como otros niños lo niños hacen.	PERO	Otras mamás no quieren que sus hijos se comporten como otros niños o hacen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos papás les gusta ver T.V. por las noches.	PERO	A otros papás no les gusta ver T.V. por las noches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	------	---	--------------------------	--------------------------

¿Entendieron?

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi				Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás siempre se dan tiempo para conversar con sus hijos.	PERO	Otras mamás no se dan tiempo para conversar con sus hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás conversan con sus hijos sobre cuál es el mejor modo de comportarse de manera que puedan entender que es lo mejor para ellos.	PERO	Otras mamás hacen que sus hijos se comporten de una determinada manera porque ellas saben que es lo mejor para ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás les permiten a sus hijos comer las cosas que les gusten y dejar el resto.	PERO	Otros papás hacen que sus hijos coman todo lo que se les ha servido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi			Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi	
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no siempre están interesados en saber todo lo que están haciendo sus hijos.	PERO	A otros papás siempre les interesa saber lo que sus hijos están haciendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás siempre les preguntan a sus hijos lo que hicieron en la escuela durante el día.	PERO	Otras mamás no les preguntan a sus hijos lo que hicieron en la escuela durante el día.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunas mamás les molesta mucho que sus hijos no obedezcan inmediatamente.	PERO	A otras mamás no les molesta mucho si sus hijos no obedecen inmediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no se molestan mucho si sus hijos llegan tarde a casa.	PERO	Otros papás se molestan si sus hijos llegan tarde a casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no se dan tiempo para hablar acerca de los problemas de sus hijos.	PERO	Otros papás siempre se dan tiempo para hablar acerca de los problemas de sus hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi			Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi	
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás se molestan cuando a sus hijos les salen mal las cosas que hacen.	PERO	Otras mamás no se molestan mucho cuando a sus hijos les salen mal las cosas que hacen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás se molestan mucho si sus hijos les levantan la voz.	PERO	A otros papás no les molesta mucho si sus hijos les levantan la voz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás hablan con sus hijos cuando han hecho algo malo o equivocado.	PERO	Otras mamás castigan a sus hijos cuando han hecho algo malo o equivocado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no conversan con el profesor de sus hijos para saber cómo les está yendo en la escuela.	PERO	Otros papás conversan con el profesor de sus hijos para saber cómo les está yendo en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás siempre les están diciendo a sus hijos lo que deben hacer.	PERO	A otras mamás les gusta que sus hijos decidan por si mismos lo que quieren hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi		Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi		
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no se dan tiempo para conversar con sus hijos.	PERO	Otros papás siempre se dan tiempo para conversar con sus hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás piensan que está bien que algunas veces sus hijos hagan mal las cosas.	PERO	Otras mamás se molestan cuando sus hijos hacen mal las cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás tratan de comprender a sus hijos cuando no obedecen inmediatamente.	PERO	Otros papás se molestan mucho cuando sus hijos no obedecen inmediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no les preguntan a sus hijos lo que hicieron en la escuela durante ese día.	PERO	Otros papás siempre les preguntan a sus hijos lo que hicieron en la escuela durante el día.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunas mamás siempre les interesa saber lo que sus hijos están haciendo	PERO	A otras mamás no siempre les interesa saber lo que sus hijos están haciendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy Verdadero Para mi	Más o menos Verdadero Para mi		Más o menos Verdadero Para mi	Muy Verdadero Para mi		
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos papás no se molestan cuando a sus hijos les salen mal las cosas que hacen.	PERO	Otros papás se molestan cuando a sus hijos les salen mal las cosas que hacen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás siempre tienen tiempo para hablar acerca de los problemas de sus hijos.	PERO	Otras mamás no siempre tienen tiempo para hablar acerca de los problemas de sus hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunas mamás se interesan en conversar con el profesor de sus hijos para saber cómo les está yendo en la escuela.	PERO	Otras mamás no se interesan en conversar con el profesor de sus hijos para saber cómo les está yendo en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO A3

(S T A I C) AUTOEVALUACIÓN E/R

INSTRUCCIONES PRIMERA PARTE

En la primera parte encontrarás unas oraciones que dicen algo de ti mismo. Lee cada oración y señala la respuesta que mejor diga cómo te SIENTES AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas mucho en cada oración y contesta señalando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras AHORA.

	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado	1	2	3
2. Me encuentro inquieto	1	2	3
3. Me siento nervioso	1	2	3
4. Estoy descansado	1	2	3
5. Tengo miedo	1	2	3
6. Estoy relajado	1	2	3
7. Estoy preocupado	1	2	3
8. Me encuentro satisfecho	1	2	3
9. Me siento feliz	1	2	3
10. Me siento seguro	1	2	3
11. Me encuentro bien	1	2	3
12. Me siento molesto	1	2	3
13. Me siento agradablemente	1	2	3
14. Me encuentro asustado	1	2	3
15. Me encuentro confundido	1	2	3
16. Me siento con ánimos	1	2	3
17. Me siento angustiado	1	2	3
18. Me encuentro alegre	1	2	3
19. Me encuentro disgustado	1	2	3
20. Me siento triste	1	2	3

INSTRUCCIONES SEGUNDA PARTE

En la segunda parte encontrarás unas oraciones que dicen algo de tí mismo. Lee cada oración y señala la respuesta que mejor diga cómo te SIENTES EN GENERAL, no sólo en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas mucho en cada oración y contesta señalando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras GENERALMENTE.

	Casi nunca	A veces	Con frecuencia
1. Me preocupa cometer errores	1	2	3
2. Siento ganas de llorar	1	2	3
3. Me siento desafortunado	1	2	3
4. Me cuesta tomar una decisión	1	2	3
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	1	2	3
6. Me preocupo demasiado	1	2	3
7. Me encuentro molesto	1	2	3
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	1	2	3
9. Me preocupan las cosas del colegio	1	2	3
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	1	2	3
11. Noto que mi corazón late más rápido	1	2	3
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	1	2	3
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	1	2	3
14. Me cuesta quedarme dormido en las noches	1	2	3
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	1	2	3
16. Me preocupa lo que otros piensen de mí	1	2	3
17. Me afectan tanto los problemas que no puedo olvidarlos por un tiempo	1	2	3
18. Tomo las cosas demasiado en serio	1	2	3
19. Hay muchas dificultades en mi vida	1	2	3
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	1	2	3

ANEXO B

ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ANSIEDAD RASGO



ANEXO B1

Correlaciones Parciales y Residuos de los Ítems de ansiedad rasgo

Residuos	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20
R1	0.835	-0.080	-0.087	-0.022	-0.147	-0.042	-0.046	0.071	-0.236	-0.085	-0.069	-0.015	-0.203	0.085	0.015	-0.026	-0.024	-0.139	-0.082	0.128
R2	-0.080	0.800	0.043	-0.038	0.052	-0.017	-0.217	0.001	0.088	-0.083	-0.048	-0.113	-0.024	-0.133	-0.198	0.027	-0.126	0.038	0.113	-0.178
R3	-0.087	0.043	0.783	0.046	0.034	0.003	0.007	-0.101	0.053	0.023	-0.038	-0.073	0.063	0.063	0.018	-0.074	0.044	-0.043	-0.284	-0.148
R4	-0.022	-0.038	0.046	0.759	-0.183	-0.113	0.008	0.037	-0.060	-0.348	-0.111	0.042	0.015	-0.089	0.032	-0.008	0.106	-0.070	-0.039	0.035
R5	-0.147	0.052	0.034	-0.183	0.837	0.046	-0.040	0.044	-0.077	-0.214	0.059	-0.183	-0.017	-0.063	0.005	-0.118	0.023	-0.034	0.027	-0.119
R6	-0.042	-0.017	0.003	-0.113	0.046	0.881	-0.078	-0.035	-0.238	0.007	-0.046	0.009	-0.030	0.012	-0.049	-0.051	-0.085	-0.171	-0.081	-0.032
R7	-0.046	-0.217	0.007	0.008	-0.040	-0.078	0.815	-0.132	0.003	0.035	0.040	0.016	0.006	0.013	-0.034	-0.035	0.097	-0.128	-0.029	-0.101
R8	0.071	0.001	-0.101	0.037	0.044	-0.035	-0.132	0.841	-0.106	-0.026	0.002	-0.022	-0.175	-0.034	-0.086	-0.049	-0.076	-0.003	-0.029	0.040
R9	-0.236	0.088	0.053	-0.060	-0.077	-0.238	0.003	-0.106	0.759	0.019	0.017	-0.061	0.000	-0.041	0.058	0.031	-0.129	0.078	0.018	0.029
R10	-0.085	-0.083	0.023	-0.348	-0.214	0.007	0.035	-0.026	0.019	0.762	0.117	-0.057	0.020	0.206	-0.137	0.023	-0.060	-0.039	-0.063	-0.042
R11	-0.069	-0.048	-0.038	-0.111	0.059	-0.046	0.040	0.002	0.017	0.117	0.785	-0.067	-0.016	0.084	-0.237	-0.018	-0.030	-0.189	0.012	-0.019
R12	-0.015	-0.113	-0.073	0.042	-0.183	0.009	0.016	-0.022	-0.061	-0.057	-0.067	0.903	-0.087	-0.052	-0.057	-0.107	0.013	0.025	-0.172	-0.092
R13	-0.203	-0.024	0.063	0.015	-0.017	-0.030	0.006	-0.175	0.000	0.020	-0.016	-0.087	0.816	-0.024	-0.081	-0.094	-0.243	0.027	0.003	0.136
R14	0.085	-0.133	0.063	-0.089	-0.063	0.012	0.013	-0.034	-0.041	0.206	0.084	-0.052	-0.024	0.672	-0.194	0.028	-0.159	-0.016	-0.092	0.034
R15	0.015	-0.198	0.018	0.032	0.005	-0.049	-0.034	-0.086	0.058	-0.137	-0.237	-0.057	-0.081	-0.194	0.812	-0.076	0.151	-0.076	-0.061	-0.050
R16	-0.026	0.027	-0.074	-0.008	-0.118	-0.051	-0.035	-0.049	0.031	0.023	-0.018	-0.107	-0.094	0.028	-0.076	0.906	-0.181	0.007	-0.135	0.011
R17	-0.024	-0.126	0.044	0.106	0.023	-0.085	0.097	-0.076	-0.129	-0.060	-0.030	0.013	-0.243	-0.159	0.151	-0.181	0.805	-0.171	-0.109	-0.139
R18	-0.139	0.038	-0.043	-0.070	-0.034	-0.171	-0.128	-0.003	0.078	-0.039	-0.189	0.025	0.027	-0.016	-0.076	0.007	-0.171	0.835	0.071	-0.021
R19	-0.082	0.113	-0.284	-0.039	0.027	-0.081	-0.029	-0.029	0.018	-0.063	0.012	-0.172	0.003	-0.092	-0.061	-0.135	-0.109	0.071	0.833	-0.261
R20	0.128	-0.178	-0.148	0.035	-0.119	-0.032	-0.101	0.040	0.029	-0.042	-0.019	-0.092	0.136	0.034	-0.050	0.011	-0.139	-0.021	-0.261	0.810

ANEXO B2

Comunalidades de la escala ansiedad rasgo, a partir del Método de Cattell

Ítems	Inicio	Final
R1	1	0.51
R2	1	0.56
R3	1	0.63
R4	1	0.58
R5	1	0.58
R6	1	0.44
R7	1	0.28
R8	1	0.32
R9	1	0.49
R10	1	0.62
R11	1	0.53
R12	1	0.47
R13	1	0.51
R14	1	0.53
R15	1	0.53
R16	1	0.40
R17	1	0.51
R18	1	0.53
R19	1	0.64
R20	1	0.57

ANEXO B3

Análisis factorial para cinco factores

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
R1	.546	-.387	.149	-.113	-.159
R2	.487	.198	-.083	.474	.228
R3	.367	.390	-.230	-.422	-.335
R4	.408	-.519	-.346	.147	.070
R5	.519	-.363	-.311	-.124	.274
R6	.546	-.164	.206	.022	-.261
R7	.391	.153	-.064	.307	-.073
R8	.391	.183	.360	-.041	.037
R9	.375	-.396	.354	-.249	.022
R10	.475	-.421	-.442	.000	.131
R11	.392	.057	.043	.361	-.495
R12	.605	.141	-.147	-.161	.193
R13	.469	-.094	.509	-.038	.150
R14	.294	.254	.244	.248	.512
R15	.519	.204	-.082	.456	.036
R16	.563	.122	.089	-.251	.042
R17	.573	.077	.385	-.150	.095
R18	.491	-.127	.069	.280	-.437
R19	.606	.309	-.182	-.378	-.029
R20	.501	.391	-.388	-.101	.010

ANEXO B4

Análisis de componentes principales, a partir del Método de Cattell

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 5
1	Me preocupa cometer errores			
2	Siento ganas de llorar			
3		Me siento desafortunado		
4	Me cuesta tomar una decisión			
5	Me cuesta enfrentarme a mis problemas			
6	Me preocupo demasiado			
7	Me encuentro molesto			
8	Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan			
9	Me preocupan las cosas del colegio			
10	Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer			
11	Noto que mi corazón late más rápido			
12	Aunque no lo digo, tengo miedo			
13			Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	
14				Me cuesta quedarme dormido en las noches
15	Tengo sensaciones extrañas en el estómago			
16	Me preocupa lo que otros piensen de mí			
17	Me afectan tanto los problemas que no puedo olvidarlos por un tiempo			
18	Tomo las cosas demasiado en serio			
19	Hay muchas dificultades en mi vida			
20	Me siento menos feliz que los demás chicos			

ANEXO B5

Comunalidades de ansiedad rasgo para un solo factor

Ítems	Inicio	Final
R1	1	0.30
R2	1	0.24
R3	1	0.14
R4	1	0.17
R5	1	0.27
R6	1	0.30
R7	1	0.15
R8	1	0.15
R9	1	0.14
R10	1	0.23
R11	1	0.15
R12	1	0.37
R13	1	0.22
R14	1	0.09
R15	1	0.27
R16	1	0.32
R17	1	0.33
R18	1	0.24
R19	1	0.37
R20	1	0.25

ANEXO B6

Análisis factorial para un solo factor

Ítemes	Factor 1
R1	.546
R2	.487
R3	.367
R4	.408
R5	.519
R6	.546
R7	.391
R8	.391
R9	.375
R10	.475
R11	.392
R12	.605
R13	.469
R14	.294
R15	.519
R16	.563
R17	.573
R18	.491
R19	.606
R20	.501