



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA

**CLIMA FAMILIAR Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES DE NIVEL
SOCIOECONÓMICO BAJO DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Clínica que presenta la Bachiller:

FRECIA MARÍA MAGUIÑA GUZMÁN

ASESORA: NATALIE MEZA VILLAR

LIMA-PERÚ

2017



Agradecimientos

En primer lugar, a Dios, por su amor incondicional y por haber pensado en las personas indicadas para que me acompañen durante todo este camino.

A mi asesora Natalie, quien me brindó su confianza, tiempo y dedicación en todo momento. Cada una de sus indicaciones fueron vitales para este proceso. De igual manera agradecer al Dr. José Mogrovejo, por sus correcciones y aportes a este proyecto.

A mis papás, por su arduo trabajo y apoyo para que disfrute esta hermosa carrera. A mi mamá, cuya decisión de velar por mí a lo largo de todos estos años hoy tiene frutos. A mi papá, por todos los sacrificios y esfuerzos que ha hecho para que nunca me falte nada. Gracias a la confianza y amor de ustedes y de mi hermano, hoy soy lo que soy.

A Mauricio, mi fiel compañero de vida, por compartir conmigo una aventura más y en la cual ha tenido que lidiar con mis angustias, preocupaciones y cansancio. Gracias por tu paciencia, ánimo y sobre todo, tu amor. Sin ti todo hubiese sido distinto, te amo.

A mis abuelos y mi familia en general, por su apoyo, su cariño y sus oraciones que fueron muy importantes para este logro.

A Macla, por colaborar en la aplicación de esta investigación. A Dani, por su preocupación, compañía y consejos durante este tiempo. A ellas y a cada una de mis amigas quienes hicieron que este tiempo sea más llevadero.

Agradecer de manera especial a Ximena, a mi supervisor del INEN y a cada una de mis compañeras del internado, por su consideración, apoyo y buenos ánimos.

A las autoridades, padres de familia y alumnado del Centro Educativo Laderas de Chillón, quienes me dieron la facilidad para llevar a cabo esta investigación.

Finalmente, a Brissa y a Alicia, quienes me hicieron apreciar lo esencial de la vida, por ser ejemplo de que los problemas no son más grandes que uno. Gracias porque desde su pequeñez, me dieron fuerzas y motivos para seguir adelante. A ellas y a cada uno de mis ángeles que hoy celebraran conmigo desde el cielo.

Resumen

Clima familiar y afrontamiento en adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Lima Metropolitana

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre el clima familiar y el afrontamiento en adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Lima Metropolitana. Con este fin se evaluó a 116 adolescentes, 43 hombres (37.1%) y 73 mujeres (62.9%), entre los 13 y 18 años ($M=15.41$, $DE=.942$), que cursan el tercer (17.2%), cuarto (34.5%) y quinto (48.3%) año de secundaria de un colegio estatal ubicado en el asentamiento humano Laderas de Chillón, en el distrito de Puente Piedra. Asimismo, de acuerdo al Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), se obtuvo que el 43.1% vive en situación de pobreza, 31.9% en pobreza extrema y 25% pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Afrontamiento a través de situaciones revisado (CASQ-R) y la Escala del Clima Socio Familiar (FES). Solo se halló relación significativa, aunque baja, entre la sub dimensión de Cohesión del clima familiar y el afrontamiento de Aproximación ante las situaciones problema con sus padres y consigo mismos. Asimismo, el afrontamiento de Evitación correlacionó con la sub dimensión Cohesión ante la situación problema Profesores. Adicionalmente, los resultados mostraron que los adolescentes hacen mayor uso del afrontamiento de Aproximación, en el cual se encuentran diferencias significativas respecto al grado de estudio y la estructura familiar. Finalmente, se hallaron diferencias según sexo y nivel socioeconómico en la sub dimensión Conflicto.

Palabras clave: Afrontamiento, clima familiar, adolescentes, pobreza.

Abstract

Family climate and coping in adolescents of low socioeconomic status in metropolitan Lima.

This research aimed to study the relationship between the Family Climate and Coping in adolescents of low socioeconomic level of metropolitan Lima. To this end, 116 adolescents were evaluated, 43 men (37.1%) and 73 women (62.9%), between 13 and 18 years old ($M = 15.41$, $SD = .942$), who study in third (17.2%), fourth (34.5%) and fifth (48.3%) high school year at a state school located in Laderas de Chillón, a slum in the district of Puente Piedra. According to the Unsatisfied Basic Needs method (NBI), 43.1% adolescents live in poverty, 31.9% in extreme poverty and 25% could be included in a low socioeconomic level. Two instruments were used, the Coping Across Situations Questionnaire review (CASQ-R) and the Family Environment Scale (FES). Only a low significant relationship was found between the Cohesion sub dimension of the family climate scale with the Approach coping in the problem situations with their Parents and with Themselves. Also, Avoidant coping correlated with the Cohesion sub dimension in the problem situation with Teachers. In addition, results showed that adolescents make greater use of Approach coping, in which there are significant differences regarding the level of education and family structure. Finally, differences according to gender and socioeconomic level in the Conflict sub dimension were found.

Keywords: Coping, family climate, adolescent, poverty.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	18
Análisis de datos	19
Resultados	21
Discusión	25
Referencias	33
Apéndice	
Apéndice A: Consentimiento informado para padres	43
Apéndice B: Consentimiento informado para participantes	45
Apéndice C: Análisis de confiabilidad CASQ	47
Apéndice D: Análisis de confiabilidad FES	49
Apéndice E: Ficha sociodemográfica	51
Apéndice F: Ficha socioeconómica	53
Apéndice G: Pruebas de normalidad	55
Apéndice H: Diferencias significativas en función Situación-Problema	57

La adolescencia es concebida como una etapa crucial en la vida debido a la serie de cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales que se despliegan (Frydenberg, 2008; Papalia, 2012). Es así que, al ser un periodo en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, el resultado será que la persona se hace biológica, psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente (o más bien en camino hacia ello) (Gaete, 2015). De esta manera, se trata de una etapa que permite la preparación para poder asumir los retos propios del periodo de la adultez.

A pesar de su importancia, existe escaso consenso respecto a cuándo comienza y finaliza la adolescencia (Breinbauer & Maddaleno, 2005). Esto se debe a que, si bien su inicio se asocia generalmente a fenómenos biológicos (pubertad) y su término a hitos psicosociales (adopción de roles y responsabilidades de la adultez), hay gran variabilidad individual en las edades en que éstos se producen (Gaete, 2015). No obstante, esta etapa ha sido dividida en la literatura sobre desarrollo humano en tres momentos: adolescencia temprana (desde los 10 hasta los 13-14 años), media (desde los 14-15 a los 16-17 años) y tardía (desde los 17-18 a los 21 años o más) (Gutgesell & Payne, 2004; Iglesias Diz, 2013).

Esta etapa es considerada por Erikson (1974) como un proceso de definición o consolidación de la identidad, es decir, de integrar las identificaciones pasadas, logrando reconocerse como ser único y diferente de los demás a través del tiempo. El logro de una identidad personal hacia fines de la adolescencia y comienzos de la adultez involucra varios aspectos: la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, así como la definición de una ideología personal (Muuss, 1996, como se citó en Gaete, 2015)

Para que los logros planteados en esta etapa se consigan con éxito y sirvan como base en el acceso a buenos niveles de vida, se necesitan de sistemas sociales que apoyen el desarrollo adolescente, y que favorezcan la inserción en el mundo del trabajo actual y futuro (Roldán, 2001). En ese sentido, esta etapa se vería afectada negativamente por condiciones de pobreza o ausencia de bienestar. (González Rey, 1999; como se citó en Tarazona, 2005)

La pobreza puede definirse como la falta de dinero suficiente y/o posesiones materiales para una vida de comodidad moderada (Kamper, 2001; Roe, 2006, como se citó en Shalo, et al. 2012). En su sentido más básico, la pobreza se caracteriza por la deficiencia y la baja calidad de vida (Mungah et al., 2012). Sin embargo, no hay una

visión unificada de lo que significa la pobreza. Para algunos, es un término subjetivo y comparativo, para otros, es moral y evaluativa; aunque también es considerada como científicamente establecida (Pollett, 2011).

Para determinar si una persona vive en pobreza o pobreza extrema, una manera común y validada por diversos organismos internacionales se basa en conocer las necesidades básicas que dicha persona puede satisfacer o no. Así, se considera *pobreza* si no se satisface al menos una necesidad considerada fundamental y *pobreza extrema*, si no se satisfacen al menos dos necesidades fundamentales. Entre estas necesidades se encuentran la adecuación de la vivienda a partir del material con el que está construida, el grado de hacinamiento, contar con desagüe, el acceso a la educación y la alta dependencia económica (Feres & Mancero, 2001; Boltvinik, 2003).

No obstante, la pobreza no es sólo un producto de las condiciones materiales, sino también de un conjunto de factores entrelazados, incluyendo debilidad física, aislamiento social, vulnerabilidad e impotencia (Hossain, 2005). De esta manera, las personas en situación de pobreza están expuestas a una peligrosa combinación de estresores, entre los cuales se pueden mencionar al desempleo, redes sociales restringidas, hacinamiento, exclusión, deprivación cultural, bajos ingresos, viviendas precarias, el saberse pobre, entre otros (Oros & Vargas, 2012).

Estas condiciones implicarían dificultades a nivel social, familiar e individual. A nivel familiar, la pobreza es un predictor de vínculos familiares teñidos por dinámicas de maltrato físico y psicológico (Retiz, 2016). Además, una persona que desde muy temprana edad vive en esta situación está expuesta a otros factores de riesgo como la violencia, problemas familiares, la separación de miembros de la familia y los entornos de vida deficientes (Evans & Kim, 2012). Esto se evidencia en que la mayoría de casos de esta índole se registran en las zonas más pobres a nivel nacional (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2011).

Por otra parte, distintos autores relacionan el empobrecimiento con mayor riesgo de exposición a eventos traumáticos (Finkelhor, Ormrod, Turner & Hamby, 2005) y mayor proclividad a problemas de índole psicológica severos, debido a las múltiples causales de estrés que el individuo enfrenta (Ghafoori, Fisher, Koresteleva & Hong, 2014). Asimismo, Dashiff, DiMicco, Myers y Sheppard (2009) encontraron que los efectos de la pobreza en la calidad de vida de los jóvenes, el ajuste social y el riesgo de suicidio se asociaban a las percepciones de los jóvenes de las dificultades económicas familiares.

En ese sentido, la pobreza puede ser descrita como un trasfondo psicológico que puede tener implicaciones para la moral de un individuo, la autoestima, la confianza en sí mismo y el sentido de autoeficacia (Shalo, et al., 2012). Por ello, resulta ser un factor de riesgo en el desarrollo del adolescente, además de incrementar la posibilidad de presentar trastornos de oposición, problemas de conducta, ansiedad, depresión y conflictos con la ley (Dearing 2008).

Frente a esto, la familia cumple un rol importante, en la medida en que esté en sincronía con las necesidades cambiantes propias del desarrollo adolescente (Palomar, 2012). Además, este espacio de formación psicosocial es el más importante en la conformación de la personalidad (Espinosa & Rosales, 2008), y del cual se reciben los valores (Frydenberg, 2008).

La familia suele ser la principal fuente de apoyo para el adolescente, su disfuncionalidad incluso puede estar a la base de diversas problemáticas, tales como ingesta de drogas, suicidios, problemas alimenticios, embarazos, entre otros (Palomar, 2012). Es por ello que, cuando se desea conocer el comportamiento de los adolescentes, los teóricos del sistema familiar optan por estudiarlo en función a las interacciones dinámicas entre todos los miembros de la familia (Minuchin, 1985)

De esta manera, Moos (1993) propone el concepto de clima familiar, el cual es definido como el ambiente formador del comportamiento humano, ya que contempla una compleja combinación de variables organizacionales y sociales, así como también físicas, las que influirán de forma contundente sobre el desarrollo del individuo.

El modelo del clima social familiar es desarrollado por Moos (1974), quien lo define como la percepción de las características socioambientales de la familia, la misma que es descrita en función de las relaciones interpersonales de los miembros, además de los aspectos del desarrollo y su estructura básica. Estas percepciones se manifiestan en tres dimensiones: relacional, desarrollo y estabilidad. La primera de ellas se refiere a la naturaleza e intensidad de las relaciones interpersonales dentro del ambiente. Proporciona un indicador del grado de participación social y de la medida en que los miembros se dan apoyo y se ayudan recíprocamente (Guerrero, 2014). Se divide en 3 subdimensiones: cohesión, que hace referencia al grado en que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí; y expresión, respecto al grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y expresar directamente sus emociones. Por último, se encuentra la subdimensión de conflicto, la

que señala el nivel en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflictos entre los miembros de la familia (Moos, Moos & Trickett, 1989).

La dimensión del desarrollo personal se refiere al potencial de oportunidades que ofrece el contexto familiar para el desarrollo de autoestima en sus miembros (Guerrero, 2014). Para Moos, Moos y Trickett (1989), los indicadores que evidencian esta dimensión son cinco. En primer lugar, la subdimensión de autonomía evalúa el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones. La subdimensión de actuación se refiere al grado en que las actividades (tales como el colegio o el trabajo), se enmarcan en una estructura orientada a la acción, mientras que la intelectual-cultural valora el grado de interés en las actividades de tipo político-intelectuales, sociales y culturales. La subdimensión social-recreativa hace referencia al grado de participación en actividades ligadas al ocio (Moos, 1974). Finalmente, la subdimensión moralidad-religiosidad señala la importancia que se le da a los valores de tipo religioso dentro de la familia (Moos, Moos & Trickett, 1989).

Por último, la dimensión de estabilidad proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Los indicadores en este caso son dos, organización y control. Moos, Moos y Trickett (1989) señalan que el primero se refiere a la importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia. Por otra parte, el control es la dirección en la que la vida familiar funciona, según reglas y procedimientos establecidos.

De esta manera, un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; mientras que un clima familiar negativo será carente de los elementos mencionados (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009).

Es por ello que la calidad del clima familiar se ha visto vinculada con diferentes indicadores de desajuste personal en los adolescentes (Palomar, 2012). Por ejemplo, un clima familiar negativo, caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos, problemas de comunicación entre padres e hijos, así como la carencia de cohesión y apoyo parental, se asocia con el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en

edades adolescentes (Cummings, Goeke-Morey & Papp, 2003; Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2004; Palomar, 2012).

Además, es fundamental que en la dinámica del funcionamiento familiar se adquieran valores, actitudes y habilidades para adaptarse, enfrentar y solucionar conflictos (Guillén, 2005). En esta línea, el grupo familiar brinda al adolescente la oportunidad de apreciar y aprender indirectamente las diferentes formas de afrontamiento para manejar los problemas generadores de estrés (Macías, Madariaga, Valle & Zambrano, 2013).

Es por ello que el entorno familiar representa para el sujeto un espacio socioeducativo de modelamiento de posibles formas de manejar las situaciones críticas que puede enfrentar en la vida. En ese sentido, se puede comprender lo propuesto por Frydenberg (2008) respecto a que el apoyo familiar es un factor protector que facilita el desarrollo de un adecuado afrontamiento.

En el caso de los adolescentes, el afrontamiento será necesario frente a la diversidad de exigencias, demandas y expectativas con que se verán enfrentados, las cuales incluyen, por ejemplo, expectativas de sus padres, presiones del grupo de pares, exigencias académicas y de la sociedad. La suma de todas estas exigencias significará, como Frydenberg (1996) señala, un aumento en los niveles de estrés.

Lazarus y Folkman (1986) definen al estrés como el desbalance entre la percepción de las demandas que se le imponen a la persona y los recursos que tiene para afrontarlas, lo que lo lleva a evaluar el entorno como amenazante o desbordante de sus recursos. Esta evaluación estaría mediada por la experiencia subjetiva, que determina si un evento es estresante o no. Además, el proceso de evaluación de un acontecimiento como estresante estaría influido por distintos factores, entre ellos los factores personales, creencias y compromisos, así como las características propias de las situaciones (Reynoso, 2005).

La experiencia de estrés en el adolescente es un indicador de desequilibrio entre su individualidad y su propio entorno (Aunola, Nurmi & Seiffge-Krenke, 2009). En ese sentido, el afrontamiento busca restablecer dicho equilibrio. La importancia de esta vivencia radica en que, a medida que los adolescentes posean competencias que les permitan hacer frente a los diversos estresores, su transición hacia la adultez será lo más exitosa posible (Kelley, 2004).

Desde la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento es definido como un proceso activo por el cual un individuo responde a estímulos

valorados como impuestos o que superan sus recursos. Este afrontamiento estaría referido al conjunto de esfuerzos conductuales, emocionales y cognitivos para gestionar las demandas internas o externas impuestas por un factor de estrés (Lazarus & Folkman, 1986).

Este planteamiento señala dos direcciones en las formas de afrontamiento: afrontamiento dirigido a la emoción y afrontamiento dirigido al problema. El primero parte de la evaluación a partir de la cual la persona nota que no puede hacer nada para modificar las condiciones amenazantes del entorno, por lo que recurre a un grupo de procesos cognitivos con los que intenta disminuir la alteración emocional. Por otro lado, el afrontamiento dirigido al problema se da principalmente cuando las condiciones que se le presentan a la persona resultan evaluadas como susceptibles de cambio. De esta manera, sus estrategias estarán dirigidas a la definición del problema, buscar soluciones y diferentes opciones en función de costo y beneficio (Lazarus & Folkman, 1986).

A partir de este modelo se han dado diversas propuestas de medición de las estrategias de afrontamiento, entre ellas la de Frydenberg y Lewis (1997). Estos autores definen el afrontamiento como el conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en reacción a una preocupación en particular, e intentan restaurar o reestablecer el equilibrio. Asimismo, plantean tres modos de afrontamiento a partir de sus estudios con adolescentes: enfocado en la resolución del problema, recurrir a los otros y afrontamiento no productivo. Los dos primeros estilos se componen de estrategias productivas, por tanto, se ubicarían como estilos funcionales, pues el problema es definido, se identifican soluciones y se realizan acciones para la resolución, con o sin referencia a otros. El tercer estilo es más bien un estilo disfuncional, que está referido a la incapacidad para enfrentar los problemas directamente, por ello las estrategias son improductivas (Frydenberg, 1996).

Otra clasificación, propuesta por Moos (1993), distingue entre el estilo de afrontamiento de aproximación al problema, la cual puede ser conductual o cognitiva, y el estilo de afrontamiento de evitación. En ese sentido, el estilo de afrontamiento de aproximación podría coincidir con el afrontamiento dirigido a la resolución del problema de Frydenberg y Lewis (1997), y el afrontamiento de evitación con el afrontamiento improductivo (Palomar, 2012).

Por otra parte, investigaciones con adolescentes han generado un modelo tridimensional que agrupa distintas estrategias de afrontamiento en las categorías de afrontamiento activo, interno y retirada del factor de estrés (Skinner & Zimmer-

Gembeck, como se citó en Seiffge-Krenke, 2011). Según Seiffge-Krenke (1995), estos tres afrontamientos suponen la aproximación activa y la solución del problema (afrontamiento activo), pensar en el problema y reflexionar cognitivamente sobre posibles soluciones (afrontamiento interno), y retirarse del problema y buscar una distracción (retirada de afrontamiento).

La autora (Seiffge-Krenke, 2011) señala que los estilos de afrontamiento activo e interno son considerados como conductas de afrontamiento adaptativas. En contraste, el tercer estilo de afrontamiento puede ser adaptativo en situaciones incontrolables, pero es considerado como mala adaptación si se usa constantemente durante tiempos más largos y a través de diferentes tipos de relación, ya que no ayuda a cambiar la situación estresante. En consecuencia, tanto la severidad del estresor y el control que se tenga del mismo tienen que ser considerados con el fin de determinar si un afrontamiento es adaptativo o no. De esta manera, Aunola y colaboradores (2009) hallaron que ante situaciones estresantes referidas al colegio y a los compañeros, los adolescentes recurrían en mayor medida a un afrontamiento activo o interno; mientras que la estrategia de alejamiento era usada preferentemente para enfrentar situaciones respecto a sí mismos y a su futuro.

Es importante mencionar que diversas investigaciones han podido diferenciar ciertas tendencias respecto al afrontamiento empleado según la etapa de la adolescencia. En el estudio longitudinal llevado a cabo por Seiffge-Krenke (2000), se halló que el uso de estilos funcionales (afrontamiento activo y afrontamiento interno) y disfuncionales de afrontamiento (evitación) aumentaba significativamente a partir de los 14 años y se estabilizaba a los 15 años, en paralelo con el aumento de los eventos estresantes diarios y de la mayoría de eventos estresantes. Adicionalmente, Frydenberg y Lewis (2000) han demostrado que el número total de estrategias de afrontamiento disponibles aumenta con la edad, lo que indica un patrón de afrontamiento más diferenciado para lidiar con factores de estrés específicos (Seiffge-Krenke et al., 2007).

El género es otra variable importante, ya que se ha encontrado consistentemente que es uno de los moderadores más prominentes del afrontamiento (Frydenberg, 1996). En lo referente al estilo de afrontamiento, los varones y mujeres adolescentes se caracterizan por más similitudes que diferencias. Las diferencias se encontrarían en el uso de estrategias de afrontamiento específicas. En cuanto a las estrategias de afrontamiento activo, uno de los hallazgos más consistentes es que las mujeres buscan

más apoyo social mientras que los varones utilizan más estrategias físico-recreativas y de relajación. (Seiffge-Krenke et. al, 2007).

Por otro lado, aunque con una población de edades más amplias, residentes de Islas Canarias, España (2816 personas entre 18-65 años), Matud (2004) halló que las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres en estilos de afrontamiento emocional y de evitación, mientras que registraron puntajes más bajos en los estilos de afrontamiento racional y de desprendimiento.

Entre las posibles explicaciones respecto a las diferencias según género, cabe resaltar la de Seiffge-Krenke (1995), quien señala que dicha diferencia radicaría en la evaluación del estrés. La autora propone que tanto mujeres como varones experimentan los mismos factores de estrés, no obstante, la diferencia estaría en que las mujeres los vivencian hasta cuatro veces más estresantes y desafiantes que los varones. Otra posible explicación sería la socialización de los roles de género, así como los diferentes conceptos de género, que son posibles variables a considerar como moderadores del afrontamiento (Frydenberg, 1996). La hipótesis de la socialización señala que los hombres son educados para usar conductas de afrontamiento más activas e instrumentales, mientras que a las mujeres se les enseña a utilizar comportamientos más pasivos y enfocados en la emoción (Pearlin & Schooler como se citó en Matud, 2004; Ptacek, Smith & Zanas, 1992).

La importancia del estrés y el afrontamiento ha llevado a que sean materia de interés en distintos estudios, relacionándolos con variables como el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida (Becerra & Otero, 2013; Contini, Coronel, Levin & Estevez, 2003; Cornejo & Lucero, 2005; Gonzales, Montoya, Casullo & Berabéu, 2002; Noor & Alwi, 2013; Salotti, 2006). Además, con el interés de ampliar los resultados, diversos investigadores han recurrido a explorar y comparar el estrés y afrontamiento en adolescentes de distintos países del mundo. En estos estudios se encontró cierta similitud en relación a que los niveles altos de estrés se debían a preocupaciones respecto al futuro, a la familia y a los pares; mientras que los resultados en relación al afrontamiento variaban más, lo que se atribuyó a la diferencia de culturas (Persike & Seiffge-Krenke, 2012; Seiffge-Krenke, 2011; Seiffge-Krenke et al., 2009; Seiffge-Krenke et al. 2013).

Esto último puede ser claramente entendido desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), el cual hace énfasis en el contexto en que se producen las acciones de afrontamiento, debido a que la persona y el medio ambiente están en una

relación dinámica y mutuamente influyente. Seiffge-Krenke y colaboradores (2009) mencionan que las estrategias de afrontamiento dependerán mucho de las condiciones de vida de los adolescentes. Es así que, para tener una mayor comprensión del afrontamiento característico de un grupo determinado, es relevante conocer el ambiente con el que interactúan, como resulta ser la familia y condiciones de vida como la pobreza.

En primer lugar, respecto a la familia, se espera que ella contribuya en la utilización de estrategias de afrontamiento productivas, principalmente aquellas centradas en la resolución del problema y referencia a los otros (Palomar, 2012).

De acuerdo con Skinner y Wellborn (como se citó en Seiffge-Krenke, 1995), cuando los adolescentes sienten que el apoyo de los padres está disponible y sus necesidades psicológicas se ven satisfechas, tienden a afrontar el estrés de manera más activa, flexible y positiva. Es así que Holmbeck, Paikoff, y Brooks-Gunn (como se citó en Seiffge-Krenke & Pakalniskiene, 2011) señalan que un clima familiar que apoya y que es capaz de conceder libertad es importante para las respuestas de afrontamiento adaptativas del adolescente.

De esta manera, Fallon, Frydenberg y Boldero (como se citó en Frydenberg, 2008) encontraron que los adolescentes provenientes de familias que hacen uso frecuente de las dimensiones personales de crecimiento (logro, orientación intelectual/cultural, énfasis moral/religioso) utilizan en mayor medida como estrategia el trabajo duro, el apoyo social y la resolución de problemas. Además, Klink, Byars-Winston y Bakken (2008) revelaron en su estudio que el apoyo y el comportamiento consistentes de los padres están asociados positivamente con el uso de estrategias de afrontamiento activo del niño para hacer frente a los factores de estrés.

En contraste, cuando las relaciones son coercitivas y las necesidades de los adolescentes son ignoradas, reaccionarán a los desafíos de manera pasiva y rígida. (Skinner y Wellborn, como se citó en Seiffge-Krenke, 1995). Es así que Palomar (2012) encontró que una familia con conflictos, poco expresiva y con niveles bajos de competencias se asocia con estrategias de afrontamiento improductivas en los adolescentes. De manera similar, Karavasilis, Doyle y Markiewicz (2003) hallaron que las relaciones negativas con los padres se asocian con un menor uso de conductas de afrontamiento activo y un mayor uso de evitación y retirada del afrontamiento.

Por otro lado, al considerar el tipo de familia, cuando se comparó el uso de estrategias de afrontamiento entre adolescentes de familias nucleares y de familias

monoparentales, no se encontraron diferencias significativas (Palomar, 2012). No obstante, los adolescentes de familias nucleares expresaron mayor competencia en su núcleo familiar, mientras que los de familias monoparentales reportaron mayor disfuncionalidad en su familia. Estos últimos resultados estarían en relación a lo propuesto por Jiménez, Fernández y Godoy (2000), quienes señalan que formar parte de una familia de padres separados influye en la percepción del clima familiar de los adolescentes.

En resumen, la familia sería un factor protector en el desarrollo del adolescente y un referente importante en el uso de estrategias de afrontamiento. Sin embargo, existen otros factores de riesgo influyentes en el entorno, como la situación de pobreza, el divorcio y problemas en la salud mental de los padres (Frydenberg, 2008).

De esta manera, respecto a la situación de pobreza, se ha señalado el impacto que esta tiene en el desarrollo de los adolescentes y en la relación con su familia. Sin embargo, también resulta ser un factor importante para comprender el afrontamiento; ya que como se puede evidenciar en algunos estudios, como el de Wadsworth y Compas, 2002 (como se citó en Kim, Neuendorf, Bianco & Evans, 2015), niveles altos de eventos estresantes en la vida del adolescente en condiciones de pobreza se asocian con un mayor uso de estrategias de desconexión, lo cual, a su vez, está asociado con una elevada internalización y externalización de problemas (Kim, et al., 2015).

Así mismo, el estudio de Montenegro (2001) realizado con estudiantes limeños de sector socioeconómico bajo reveló que éstos prefieren evitar, negar o minimizar la gravedad del problema, así como reducir la tensión. De manera similar, en la investigación realizada por Martínez y Morote (2001) se halló que los adolescentes de nivel socioeconómico bajo prefieren aislarse y recurrir a la religión en comparación con los de sectores altos, quienes se concentran en resolver el problema, invertir en amigos íntimos y buscar pertenencia. De esta manera, tendría sentido lo propuesto por Frydenberg (1997) respecto a que la situación de pobreza tendría un impacto en el afrontamiento de los adolescentes, ya que los hace más propensos a experimentar eventos estresantes y tener menos recursos para salir de ellos (Palomar-Lever & Lanzagorta, 2005).

En ese sentido, cobra relevancia considerar que esta situación de vulnerabilidad, estrés y baja calidad de vida que caracteriza a la pobreza también afecta a la familia como grupo y a las relaciones entre sus miembros. De esta manera, la parentalidad en situación de pobreza se caracteriza por baja expresividad afectiva, tendencia al desapego

y a la negligencia, roles confusos o delegación de roles a terceros, dificultad para establecer límites adecuados, estrés parental y/o depresión, maltrato grave y abandono total en los casos más extremos (Oros & Vargas, 2012)

Por lo tanto, incluir la percepción del clima familiar de los adolescentes permitirá reafirmar la importancia que se le debe dar a la familia como una de las instituciones básicas de la sociedad para el desarrollo de sus habitantes. Además, el desarrollo de los adolescentes será posible en la medida en que la familia pueda garantizar la satisfacción de sus necesidades. En este sentido, de ser el caso, se podrá verificar que una de las múltiples consecuencias de vivir en un clima familiar favorable será que los adolescentes posean estrategias de afrontamiento adaptativas, las cuales les permitirán poder manejar estresores internos y externos, tanto en la actualidad como en el futuro.

De esta manera, al tener mayor información respecto a las estrategias utilizadas por los adolescentes, se podría realizar proyectos que intervengan en dicha población con el fin de mejorar su capacidad de afrontamiento. Si no son capaces de ello, su conducta puede tener efectos negativos no sólo en sus propias vidas, sino también en las de sus familias y en el funcionamiento general de la sociedad (Frydenberg & Lewis, como se citó en Palomar, 2012).

A partir de lo planteado, la presente investigación pretende describir la relación entre el clima familiar y el afrontamiento en un grupo de adolescentes pertenecientes de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Lima Metropolitana. Particularmente, se desea examinar si el nivel de las variables varía según datos sociodemográficos como el sexo, grado de estudio, nivel socioeconómico y estructura familiar. Asimismo, cabe señalar que el afrontamiento será evaluado mediante ocho situaciones problema, propuestas por la autora de la escala, así como de manera global.



Método

Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 116 escolares de ambos sexos, 43 hombres (37.1%) y 73 mujeres (62.9%), entre los 13 y 18 años ($M=15.41$, $DE=.942$), que cursan el tercer (17.2%), cuarto (34.5%) y quinto (48.3%) año de secundaria de un colegio estatal ubicado en el asentamiento humano Laderas de Chillón, en el distrito de Puente Piedra.

Asimismo, para medir el nivel de satisfacción de necesidades básicas de los participantes se empleó el Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas –NBI– (Feres & Mancero, 2001), lo que permitió identificar a 50 estudiantes viven en situación de pobreza (43.1%), 37 en extrema pobreza (31.9%) y 29 alumnos (25%) no cumplen con ninguno de los criterios para ser calificados como las opciones anteriores. Sin embargo, por las características encontradas, fueron agrupados como de nivel socioeconómico bajo.

Para acceder a dicho grupo, se contó en primer lugar con la autorización y respaldo de su centro educativo. Luego se envió a los padres de familia y/o apoderados de los estudiantes un comunicado con la información del objetivo de la investigación y los criterios éticos, con el fin de buscar su autorización para que los menores sean parte de la investigación. Se mencionó que, en caso no lo autoricen, deberían manifestarlo en el mismo comunicado (Apéndice A) y hacerlo llegar a la investigadora.

Posteriormente, solo a los estudiantes cuyos padres dieron la autorización se les dio un asentimiento informado (Apéndice B) ya que, como Martínez (2009) señala, este funciona como un acto imperfecto de aceptación, realizado por una persona parcialmente capaz, por ser menor, y que debe ir acompañado del consentimiento verbal o escrito de los padres o tutores. Sin embargo, aunque se trata de menores de edad, Del Rio (2010) menciona que existe la obligación de escucharlos y de valorar su capacidad de juicio y, por lo tanto, tampoco se los puede obligar a participar de un proceso que no deseen.

Medición

Para conocer los estilos de afrontamiento, se utilizó el instrumento CASQ Revisado, el cual mide los estilos de afrontamiento en situaciones específicas y/o a lo largo de diversas situaciones. Este se presentó en un cuadro de doble entrada, que consta

de 20 ítems sobre estrategias de afrontamiento que pueden ser utilizadas en 8 situaciones-problemas (en relación al colegio, a los profesores, a los padres, a los pares, a las relaciones amorosas, al futuro, al tiempo libre y a sí mismos), y que corresponden a los estilos de afrontamiento de aproximación y evitación (Holahan, Moos & Schaefer, 1996; Moos & Schaefer, 1993;).

Cada uno de estos estilos se mide en función a la suma de las estrategias elegidas a lo largo de todas las situaciones, y/o cada situación, dependiendo de si se pretende evaluar el afrontamiento como tendencia general, o bajo un enfoque situacional, respectivamente. Los ítems o estrategias de afrontamiento son marcados con un aspa según se utilicen o no en cada situación.

El estilo de afrontamiento de aproximación incluye, por una parte, las estrategias cognitivas de análisis lógico de la situación y su reevaluación positiva. Incluye también estrategias conductuales que están relacionadas con la búsqueda de guía y soporte, así como tomar acciones concretas para lidiar directamente con una situación o sus consecuencias. Este estilo está conformado por los ítems 1, 5, 6, 10, 11, 13, 18 y 19.

Por otra parte, el estilo de afrontamiento de evitación hace referencia a estrategias cognitivas relacionadas con negar o minimizar la seriedad de un problema o sus consecuencias, así como la aceptación de la situación de manera resignada. Asimismo, incluye estrategias conductuales como la búsqueda de gratificaciones alternativas ante las pérdidas involucradas en ciertas crisis, ventilar abiertamente sentimientos de cólera y desesperación, y llevar a cabo conductas que pueden reducir temporalmente la tensión, como actuar impulsivamente o tomar tranquilizantes. Este estilo está conformado por los ítems 2, 4, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 17 y 20.

Este instrumento es la versión adaptada y traducida al español del CASQ elaborado por Seiffge-Krenke (1995). Montenegro (2001) adaptó dicho instrumento en Perú con un grupo de 681 escolares de primero y quinto de secundaria, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 19 años.

En el caso de la versión original de Seiffge-Krenke (1995), la autora evaluó en Alemania a adolescentes de 12, 15 y 17 años en base a entrevistas semiestructuradas, en las cuales exploró los problemas cotidianos que éstos enfrentaban, así como sus estrategias de afrontamiento. A partir de las situaciones problemáticas que surgieron, la autora escogió siete (en relación al colegio, a los padres, a los pares, a las relaciones amorosas, al futuro, al tiempo libre y a sí mismos), y agregó la situación problemática en relación a los profesores, con lo que se conformaron 8 situaciones-problema. En

cuanto a las estrategias de afrontamiento, de todas las mencionadas por los adolescentes, se seleccionaron 20, por ser las más utilizadas. De esta manera se construyó el instrumento, que fue aplicado posteriormente a una muestra de 1 029 adolescentes entre 12 y 19 años, de ambos sexos, en Alemania.

Es así que, en su versión original, el CASQ presenta 20 ítems, los cuales están agrupados en tres estrategias de afrontamiento: afrontamiento activo, referente a las estrategias que suponen la movilización de recursos sociales para la resolución del problema (ítems 1, 2, 3, 6, 15, 18 y 19), afrontamiento interno, el cual incluye estrategias asociadas a la reflexión sobre las posibles soluciones al problema (ítems 4, 5, 9, 10, 11, 13 y 14) y evitación, respecto a las estrategias que suponen la evitación del problema y el uso de estrategias orientadas a la emoción (ítems 4, 5, 9, 10, 11, 13 y 14).

No obstante, en su investigación, Montenegro (2001) halló diferencias significativas respecto al instrumento original, por lo que procedió a realizar un análisis factorial exploratorio. Es así que, siguiendo el mismo procedimiento que en la versión original, utilizó el método de Componentes principales y la rotación Varimax, con lo que encontró una estructura factorial compuesta por 3 factores que explicaban el 33% de la varianza total, en tanto que la autora encontró 3 factores que explicaron el 55% de la varianza.

En relación a los constructos evaluados en cada factor, como producto de la agrupación de los ítems, no hubo correspondencia exacta entre los significados de los factores empleados en la versión original y los factores encontrados en el estudio de Montenegro (2001). En ese sentido, la autora procedió a elegir el modelo de Aproximación/Evitación de Moos y Schaefer (1993), que permitió que los factores encontrados adquirieran significado. El primer factor (Afrontamiento Activo) correspondió a la aproximación cognitiva y conductual, y el segundo factor (Afrontamiento Interno) a la evitación cognitiva y el tercer factor (Alejamiento) a la evitación conductual.

Además, Montenegro unificó los factores de evitación cognitiva y evitación conductual en un solo factor denominado evitación. A su vez, en dicho factor incluyó una estrategia del afrontamiento activo (ítem 2) y tres estrategias de afrontamiento interno (ítem 4, 9 y 14). Finalmente, procedió a eliminar dos estrategias de afrontamiento activo (ítem 3 y 15) por no corresponder al factor evitación conductual.

El nuevo factor evitación alcanzó un alfa de Cronbach de .70, superior al que tenían los factores evitación conductual (.63) y evitación cognitiva (.65) antes de unirse.

Paralelamente, el factor aproximación (cognitiva y conductual) obtuvo un alfa de Cronbach de .81, y las correlaciones ítem-test en todos los casos fueron mayores a .23, lo que permitió confirmar que el procedimiento propuesto fue apropiado y que la prueba es confiable.

Por lo tanto, se utilizó la traducción y adaptación de los 20 ítems que se usaron para el CASQ revisado, y se agruparon los ítems siguiendo la estructura factorial que encontró Montenegro (2001).

En la presente investigación se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .88 para el área de Aproximación y de .85 para las estrategias de Evitación una vez que se juntaran las áreas de Evitación conductual y cognitiva (Apéndice C). En ese sentido, se decidió optar por las dos áreas de afrontamiento para los próximos análisis estadísticos.

Para medir la percepción del clima familiar, se usó la Escala del Clima Social Familiar (FES), que tiene por autores a Moos y Trickett (1989); adaptada por Cubero, De la Cruz y Cordero (1989) en España y estandarizada en el Perú por Ruiz y Guerra (1993).

El FES consta de 90 ítems, los cuales son agrupados en 3 dimensiones. Cada una de estas presenta subdimensiones, siendo un total de 10. La dimensión de Relaciones evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza (Ruiz & Guerra, 1993). Sus subdimensiones son 3: Cohesión (CO), (ítems 1, 11, 21, 31, 41, 51, 61, 71 y 81); Expresividad (EX) (ítems 2, 12, 22, 32, 42, 52, 62, 72 y 82), y Conflicto (CT) (ítems 3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73 y 83).

La segunda dimensión es Desarrollo, la cual mide la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no por la vida en común (Ruiz & Guerra, 1993). Dicha dimensión cuenta con 5 subdimensiones: Autonomía (AU) (ítems 4, 14, 24, 34, 44, 54, 64, 74 y 84); Actuación (AC) (ítems 5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75 y 85), Intelectual-cultural (IC) (ítems 6, 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76 y 86), Socio recreativo (SR) (ítems 7, 17, 27, 37, 47, 57, 67 y 87) y Moralidad-religiosidad (MR) (ítems 8, 18, 28, 38, 48, 58, 68, 78 y 88).

Finalmente, la dimensión de Estabilidad proporciona información sobre la estructura y organización de la familia, y sobre el grado de control que unos miembros de la familia ejercen sobre otros (Ruiz & Guerra, 1993). Esta consta de 2 subdimensiones: Organización (ORG) (ítems 9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79 y 89), y Control (CTL), (ítems 10, 20, 30, 40, 50, 60, 80, 90)

La aplicación de dicho instrumento puede darse de forma individual o colectiva, con un tiempo aproximado de 20 minutos. El sujeto marca verdadero (V) o falso (F), según considere, para cada ítem. Para la corrección, primero se procedió a invertir los ítems pertinentes, luego se dio una calificación de 1 para cada coincidencia, obteniendo así un puntaje máximo de 9 en cada una de las 10 sub escalas. Finalmente se agruparon los ítems según su dimensión, sumando el puntaje de los mismos.

La estandarización del FES se llevó a cabo por Cubero, De la Cruz y Cordero (1989) en España, con una muestra de 346 familias. En ella se deseó evaluar y describir las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Asimismo, se encontró coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach entre 0.68 (autonomía) y 0.86 (cohesión) (Villarduña, 2013).

En el Perú, Ruiz y Guerra (1993) estudiaron el clima social familiar y su influencia en el rendimiento académico en 133 adolescentes limeños con un promedio de edad de 17 años. Dichos autores obtuvieron una fiabilidad de 0.88 a 0.91, con una media de 0.89, siendo las áreas cohesión, intelectual-cultural, expresión y autonomía, las más altas. Además, en el test-retest con 2 meses de intervalo los coeficientes fueron de 0.86 (variando de 2 a 6 puntos).

Asimismo, para la validez se correlacionó con la prueba de Bell (Área Ajuste en el Hogar), y se obtuvieron coeficientes de 0.51 a 0.60. También se correlacionó con la Escala TAMAI (Área Familiar), cuyos coeficientes fluctuaron entre 0.53 y 0.62. De esta manera, con ambas correlaciones se demostró la validez de la escala FES.

En la presente investigación se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 1.65 para el instrumento general, además índices entre .046 y .39 para 6 de las subdimensiones (Expresividad, Autonomía, Actuación, Socio-Recreativo, Moralidad-Religioso y Control) razón por lo cual fueron excluidas de los análisis estadísticos. Sin embargo, para la subdimensión de Cohesión el alfa de Cronbach fue de .70, para la de Conflicto el índice de confiabilidad resultó .54, mientras que para la subdimensión de Intelectual-Cultural y Organización se obtuvo un alfa de Cronbach de .58 y .56 respectivamente, áreas que fueron seleccionadas para el análisis (Apéndice D).

Por otra parte, se creó una ficha sociodemográfica (Apéndice E), la cual permitió recoger información como sexo, edad, año de estudio y lugar de nacimiento. Asimismo, con el fin de conocer el nivel socioeconómico de los participantes, se empleó el Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas –NBI- (Feres & Mancero, 2001) (Apéndice F),

el cual permite distinguir entre pobreza y pobreza extrema. Estas necesidades se refieren a índices de hacinamiento, material de la vivienda, el nivel educativo alcanzado por los miembros de la familia y el abastecimiento de agua potable (CTMP, 2002). Se considera que la persona vive en pobreza si no logra satisfacer una de estas necesidades, o que vive en pobreza extrema si no logra satisfacer entre dos o más de las mismas (INEI, 2011).

Procedimiento

En primer término, se hizo llegar una carta de presentación de parte de la universidad a la directora del centro educativo, con quien se programó una reunión para explicarle el objetivo de la investigación y el procedimiento que la misma iba a requerir para su aplicación. Una vez que dio su autorización para realizar la investigación, se procedió a coordinar las fechas (dos días en total) y horas de aplicación. Se escogió de manera aleatoria dos aulas de cada sección de tercero a quinto año de secundaria, obteniendo así seis aulas. Debido a que algunos de los horarios acordados se cruzaban, se capacitó a una egresada de la facultad de psicología para que colabore con la aplicación en dos de las seis aulas.

Seguidamente, se envió un comunicado a los padres de familia de dichos alumnos, en el cual se les informó del objetivo del estudio y de los criterios éticos que se tendrían en cuenta, con el fin de buscar su autorización para que sus hijos participen en la investigación. El formato de dicho consentimiento consistió en que los padres que no quisieran dar su autorización, deberían firmar el comunicado con el fin de hacer llegar dicha respuesta a la investigadora; en caso contrario, la ausencia de aquella firma se tomó como aprobatoria para que sus hijos puedan participar en la investigación.

A continuación, se visitó la institución educativa para la respectiva aplicación en cada aula en el horario acordado. En primer lugar, se recogió aquellos comunicados en que los padres informaban su negativa, para así conocer con qué alumnos se podría llevar a cabo la investigación. Seguidamente, los alumnos recibieron un asentimiento informado con el fin de que conozcan el objetivo y los criterios éticos de la investigación, y así den su aprobación para que participen de forma voluntaria en la misma. Una vez que se recepcionó dicha aprobación, se procedió a administrar las pruebas de manera grupal, con la presencia del tutor de aula.

Luego de obtener los resultados y sustentar la investigación, se procederá a coordinar una reunión final con la directora de la institución con el fin de presentar un informe escrito, en el que se expondrá los resultados grupales, las conclusiones y las recomendaciones más relevantes.

Análisis de datos

Una vez recolectados los datos, se procedió a realizar análisis estadísticos mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences versión 23.0 (SPSS 23.0). En primer lugar, se obtuvieron los índices de normalidad por el método de Asimetría y Curtosis para ambas pruebas (Apéndice G). Este procedimiento permitió identificar una distribución normal para todas las subdimensiones de la prueba de Clima Familiar y para el afrontamiento de Aproximación, por lo cual se decidió a realizar contrastes estadísticos paramétricos. En el caso del afrontamiento de Evitación, se realizaron contrastes no paramétricos.

En ese sentido, se realizaron análisis estadísticos de ANOVA One Way para conocer la comparación de medias de Clima familiar y el estilo de Aproximación según estructura familiar, año de estudio y nivel socioeconómico, mientras que, para las comparaciones según sexo, se realizó comparación de medias por medio del análisis T-student. Respecto a la comparación del estilo de afrontamiento de Evitación con las mismas variables, se emplearon los estadísticos de U de Mann Whitney para la variable sexo y de Kruskal-Wallis para las demás variables sociodemográficas. Por último, para responder al objetivo principal de la investigación respecto a la asociación que existe entre las variables de clima familiar y afrontamiento, se realizaron correlaciones de Spearman y Pearson.



Resultados

A continuación, se presentarán los análisis descriptivos de cada una de las áreas del clima familiar y de las estrategias de afrontamiento según todas las situaciones-problema. Luego, se mostrará los resultados según el objetivo principal, para lo cual se expondrán las correlaciones entre la percepción del clima familiar y las estrategias de afrontamiento globales y por cada una de las situaciones-problema. Finalmente, se expondrán los resultados hallados para los objetivos específicos, que abarcan las diferencias en clima familiar y afrontamiento según sexo, año de estudio, estructura familiar y nivel socioeconómico.

En primer lugar, se observa que la media de la sub dimensión de Cohesión del Clima familiar ($M= 6.63$, $DE= 2.08$) es la que puntúa más alto, caso contrario con la sub dimensión de Conflicto ($M= 2.84$, $DE= 1.86$), la cual es la más baja entre las cuatro sub dimensiones estudiadas (Tabla 1).

Tabla 1
Medidas descriptivas de las sub dimensiones de la variable Clima Familiar

Sub dimensiones	Mín.	Máx.	M	DE
Cohesión	1	9	6.63	2.08
Organización	2	9	6.62	1.76
Intelectual-cultura	1	9	5.05	2.03
Conflicto	0	8	2.84	1.86

Asimismo, se presentan en la Tabla 2 los estadísticos descriptivos de las estrategias de afrontamiento, en los que se puede observar que la estrategia de Aproximación ($Me= 17.1$, $DE= 11.67$) es usada en mayor medida que la estrategia de Evitación ($M=14$, $DE=11.7$).

Tabla 2
Medidas descriptivas de las estrategias de Afrontamiento

	Mín.	Máx.	M/Me.	DE
Aproximación	2	49	17.1"	11.67
Evitación	2	71	14'	11.7

'Media, "Mediana

Por otra parte, para responder al objetivo principal, se puede ver que las correlaciones entre las sub dimensiones del Clima familiar y las estrategias de Afrontamiento no alcanzaron niveles significativos (Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones de las sub dimensiones del Clima familiar con las estrategias de Afrontamiento

	Aproximación		Evitación	
	r	p'	r	p''
Cohesión	.13	.17	.07	.43
Conflicto	-.02	.68	-.12	.57
Intelectual-Cultural	-.04	.67	.00	.97
Organización	.04	.81	.05	.19

p < 0.05 'Pearson, "Spearman

No obstante, respecto a las correlaciones de las sub dimensiones del Clima familiar con las Estrategias de Afrontamiento según cada una de las situaciones-problema, se halló que la sub dimensión Cohesión presenta una correlación positiva baja con la estrategia de Aproximación en la situación-problema referida a los padres y una correlación muy baja con la misma estrategia en la situación-problema Mi Mismo. De igual manera, se encuentra una relación positiva muy baja entre la sub dimensión Intelectual-Cultural con la estrategia de Evitación en la situación de Profesores.

Tabla 4

Correlaciones de las sub dimensiones del Clima familiar con las estrategias de afrontamiento según situaciones

	Cohesión		Intelectual Cultural	
	r	p'	R	p''
Aproximación				
Padres	0.22	0.02		
Mi mismo	0.19	0.04		
Evitación				
Profesores			0.18	0.04

p < 0.05, 'Pearson, "Spearman

Respecto a los objetivos específicos planteados, se expondrán en primer lugar aquellas diferencias de medias respecto a las sub dimensiones del Clima familiar con cada una de las variables sociodemográficas consideradas como relevantes para este estudio. De esta manera, se encontró una diferencia significativa y con efecto de magnitud media en la sub dimensión Conflicto respecto al sexo, en la cual se observa

que las mujeres presentan una mayor puntuación en comparación con los hombres (Tabla 5).

Tabla 5
Diferencias en la dimensión Conflicto según sexo

Dimensión	Hombres N= 43		Mujeres N= 73		t	P	d
	M	DE	M	DE			
Conflicto	2.3	1.8	3.2	1.8	-2.6	.01	0.5

Asimismo, se hallaron diferencias de magnitud media según nivel socioeconómico, siendo los alumnos que viven en pobreza extrema ($M=3$, $DE= 1.9$) quienes puntúan más alto que aquellos de nivel socioeconómico bajo ($M=2$, $DE= 1.5$) en la sub dimensión de Conflicto (Tabla 6).

Tabla 6
Diferencias en la dimensión Conflicto según nivel socioeconómico

Dimensión	Pobreza extrema N= 37		NSE Bajo N= 29		F	P	d
	M	DE	M	DE			
Conflicto	3	1.9	2	1.5	3.6	.03	0.58

Respecto a las estrategias de afrontamiento según variables sociodemográficas, se encuentran diferencias significativas y con efecto de alta magnitud en la estrategia de Aproximación respecto a la estructura familiar, siendo los participantes que provienen de familias extensas los que hicieron un mayor uso de ésta ($M= 19.9$, $DE= 12.8$), en comparación con los que viven bajo el cuidado de otros familiares ($M= 11.$, $DE= 5.4$) (Tabla 7).

Tabla 7
Diferencias en la estrategia de afrontamiento Aproximación según estructura familiar

Dimensión	Familia extensa N= 30		Con otros familiares N= 9		F	P	d
	M	DE	M	DE			
Aproximación	19.9	12.8	11.1	5.4	1,4	.03	.9

Además, se hallaron diferencias en la estrategia de Aproximación respecto al grado de estudio, siendo los alumnos de quinto de secundaria quienes hacen un mayor

uso de ésta ($M= 20$, $DE=12.8$) en comparación con los de cuarto de secundaria ($M= 13.6$, $DE= 10.5$) (Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias en la estrategia de afrontamiento Aproximación según grado de estudio

	Cuarto N= 43		Quinto N= 73		F	P	d
	M	DE	M	DE			
Aproximación	13.6	10.5	20	12.8	3,8	.02	0.55

Por otra parte, se creyó pertinente realizar análisis de las estrategias de afrontamiento en función a cada situación-problema, con lo cual se encontró diferencias significativas en función a sexo, grado de estudio y estructura familiar (Apéndice H).

Según sexo, se observa que las mujeres ($M= 2.95$, $DE = 1.99$) utilizan más que los hombres ($M= 2.16$, $DE= 1.86$) la Aproximación en la situación Chicos de mi edad ($p=.04$, $d=.41$). Por otra parte, respecto a las diferencias según grado de estudio, los adolescentes de quinto de secundaria utilizan más la estrategia de Aproximación que los de cuarto de secundaria en las situaciones: Colegio ($p=.04$, $d=.53$), Profesores ($p=.01$, $d=.62$) y Futuro ($p=.02$, $d=.83$) (Tabla H1).

Asimismo, respecto a la estrategia de Aproximación en la situación problema Futuro ($p=.00$, $d=.72$), se encontró que los adolescentes de quinto de secundaria ($M= 2.1$, $DE =1.8$) hacen un mayor uso de esta, respecto a los de tercero de secundaria ($M= 1$, $DE = 1.2$). De manera similar, este primer grupo ($M= 2.1$, $DE= 2.3$) reporta un mayor de uso de la estrategia de Evitación en la situación problema Amor ($p=.00$, $d=.85$), a comparación de los de tercero de secundaria ($M= .8$, $DE= 1.2$) (Tabla H2).

Finalmente, en las diferencias según estructura familiar, se puede observar que los adolescentes de familias extensas ($M= 4.01$, $DE= 1.86$) utilizan más la estrategia de Aproximación en la situación Padres ($p= .01$, $d=1.52$) en comparación con aquellos que viven con otros familiares ($M=1.56$, $DE= 1.33$) (Tabla H3).

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el clima familiar y las estrategias de afrontamiento de adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Lima Metropolitana. A continuación, se procederá a discutir los resultados encontrados.

En primer lugar, respecto a la percepción del clima familiar, se observa que habría una mayor sensación de cohesión y organización dentro del hogar de los participantes, por encima de la sub dimensión intelectual-cultural. Además, la percepción de conflicto es la sub dimensión que presenta la menor media a comparación de las otras tres. Todo esto reflejaría que los estudiantes perciben un clima familiar caracterizado por la unión y el apoyo mutuo entre los miembros del grupo familiar, así como que en su hogar hay cierta organización y estructura en la planificación de las actividades y responsabilidades de la familia. Por otra parte, se valoraría medianamente el interés en las actividades de tipo político-intelectuales, sociales y culturales. Finalmente, parece que la percepción respecto al nivel de expresión de la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de su familia es ciertamente baja.

En cuanto a la evaluación del afrontamiento, se encontró que la estrategia de aproximación es usada en mayor medida por los adolescentes, en comparación con la de evitación, ante todas las situaciones-problema. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Montenegro (2001) en la validación de la prueba en escolares limeños, y con el estudio de Seiffge-Krenke (1995) con adolescentes alemanes. Asimismo, Palomar (2012) en México encontró que los adolescentes utilizaban estrategias que promovían un estilo centrado en la resolución del problema (esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, concentrarse en resolver el problema, entre otros), mientras que las menos usadas estaban dirigidas a estilos improductivos y de huida.

Estas similitudes en los hallazgos en distintos países corroboran lo señalado por Gelhaar (2007), respecto a que en investigaciones transculturales se ha confirmado que los adolescentes tienden a hacer frente a sus problemas de manera más activa.

Por lo tanto, los adolescentes de la presente investigación, ante situaciones consideradas como estresantes, emiten en mayor medida respuestas que involucran inversión de esfuerzo. Esto, entendido desde la teoría de aproximación y evitación. Recurrir a estrategias más activas, y por ende más funcionales, significaría también un nivel adecuado en las capacidades cognitivas y habilidades sociales durante esta etapa,

ya que como Eccles, Templeton, Barber y Stone (2003, como se citó en Seiffge-Krenke et.al, 2009) mencionan, estas capacidades permiten un aumento del afrontamiento funcional (por ejemplo, estilos internos y activos de afrontamiento).

Por otra parte, no se encontró relación entre las sub dimensiones del clima familiar y el afrontamiento general, aunque se hallaron correlaciones positivas significativas al profundizar en cada una de las ocho situaciones problema que plantea la medición del afrontamiento. Esto indicaría que los adolescentes que participaron en este estudio tienden a diferenciar sus estrategias de afrontamiento según la situación estresante en la que se vean involucrados.

De esta manera, se halló que la percepción del grado de apoyo y cohesión que existe entre los miembros de la familia se asocia con el uso del afrontamiento de aproximación ante los problemas que los adolescentes perciben con respecto a sí mismos y a sus padres. Como se sabe, la familia es una de las principales redes de apoyo para los adolescentes. Por ello, es fundamental que en la dinámica de su funcionamiento se adquieran valores, actitudes y habilidades para adaptarse, enfrentar y solucionar conflictos (Guillén, 2005). En ese sentido, se observa no solo que la percepción de apoyo entre los miembros de la familia es alta, sino que esto está relacionado con un afrontamiento activo y adaptativo frente a los problemas que los adolescentes perciben con respecto a sus padres y a sí mismos.

Estos resultados coinciden con los de Klink, Byars-Winston y Bakken (2008), quienes señalan que el apoyo y el comportamiento consistentes de los padres están asociados positivamente con el uso de estrategias de afrontamiento activo del niño para hacer frente a los factores de estrés. Asimismo, Skinner y Wellborn (como se citó en Seiffge-Krenke, 1995) mencionan que, cuando los adolescentes sienten que el apoyo de los padres está disponible y sus necesidades psicológicas se ven satisfechas, tienden a afrontar el estrés de manera más activa, flexible y positiva.

Por otra parte, se halló que el grado de interés en las actividades de tipo político-intelectuales, sociales y culturales presenta cierta relación con el afrontamiento evitativo ante los problemas con los profesores. Es decir, que los alumnos optan por respuestas como distracción, abandono, desentendimiento y liberar emociones.

Resulta interesante indagar en la relación entre los profesores y alumnos desde la perspectiva de estos últimos. En ese sentido, Burga (2014) realiza un estudio con alumnos y tutores de nivel secundario de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, en el que los alumnos referían que estos docentes no estarían facilitando

la percepción de confianza debido a la mala disposición que presentaba el tutor al momento de llevar a cabo su labor. Esto se debería a tres situaciones que Burga (2014) encontró en su estudio: la primera se da cuando los alumnos perciben una falta de interés en ellos, pues no toman en cuenta sus necesidades y en su lugar, el tutor impone sus propias ideas. La segunda, cuando no hay el respeto a la privacidad del alumno y se expone algún problema personal del mismo, sin considerar la confidencialidad en la relación. La tercera situación ocurre por una percepción de falta de comprensión hacia los temas de interés o problemas de los alumnos, quienes mencionan que esto podría deberse al escaso involucramiento que demuestran los tutores.

Todo esto, según Lewis y Riley (2008), está relacionado con las características de los tutores asociadas al autoritarismo, la indulgencia y la negligencia, lo cual produciría un tipo de relación con efectos negativos en los alumnos, que inicia con el distanciamiento entre ambos actores, la pérdida de confianza y, como consecuencia, que los alumnos demuestren menos respeto, así como otros sentimientos negativos hacia los tutores (Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005).

A partir de estos hallazgos, podría esperarse que los alumnos opten por evadir situaciones problemáticas que tengan con estos profesores, tal como se reportó en el presente estudio. Este resultado llevaría a preguntar si el grupo en estudio percibe de manera similar a lo reportado por Burga (2014) la relación con sus tutores y profesores en general. No obstante, lo que sí se sabe es que hay una relación, aunque baja, entre la valoración de interés en las actividades de tipo político-intelectuales, sociales y culturales dentro de su familia con el afrontamiento evitativo antes los problemas con sus profesores. En ese sentido, posiblemente los profesores no cumplan con estas expectativas propias de la valoración de dichos temas, lo cual podría estar influenciado por el tipo de relación que tengan con estos y que quizás en algo se asemeje a lo encontrado por Burga (2014). De esta manera, frente a las dificultades con algún profesor, los alumnos podrían preferir optar por respuestas como distracción, abandono, desentendimiento y liberar emociones, propias del afrontamiento evitativo.

Respecto a las comparaciones según variables sociodemográficas, se encontró que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la sub dimensión de conflicto del clima familiar. De igual manera, en esta sub dimensión los alumnos en situación de pobreza extrema presentan mayor puntaje que aquellos de nivel socioeconómico bajo. Como se señaló, esta sub dimensión fue la que recibió menor puntuación, por lo que se

comprende que los sentimientos de cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de su familia no se presentarían en gran medida dentro de este grupo.

Este hallazgo es importante debido a que, como Alarcón y Urbina (2000) mencionan, los adolescentes que perciben un clima familiar bajo en conflicto tienen una mejor adaptación emocional, familiar, social y salud percibida que aquellos que tienen una alta percepción de conflicto entre los miembros de su familia. Siguiendo esa línea, serían los hombres y los participantes de nivel socioeconómico bajo quienes tendrían una mejor adaptación general.

No obstante, de igual manera para ambos grupos resulta ser una percepción baja, lo cual se podría señalar en cierta forma como positivo, ya que según lo que Mestre, Samper y Pérez (2001) señalan, esta percepción mantiene una relación negativa con el autoconcepto. Por su parte, Andrade (como se citó en Alarcón & Urbina, 2000) encontró que cuando hay una percepción elevada, esto genera situaciones de estrés o tensión psicológica. En ese sentido, encontrar un resultado menor en esta investigación sería beneficioso, ya que el nivel de estrés se vería disminuido.

Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que aquellos que viven en situación de pobreza extrema perciben un poco más de conflicto en su familia a comparación de los otros grupos. Resultados que pueden comprenderse porque estas familias están más propensas a experimentar eventos estresantes y a tener menos recursos para salir de ellos (Palomar-Lever & Lanzagorta, 2005). Por esta razón, podrían presentar mayores niveles de sentimientos de cólera, agresividad y conflicto entre estos.

Por otra parte, respecto a las estrategias de afrontamiento, se encontraron diferencias significativas según grado de estudio en todas las situaciones problemas, siendo los alumnos de quinto de secundaria quienes recurrían en mayor medida a la estrategia de aproximación que los de cuarto de secundaria. Este resultado coincide con lo propuesto por Seiffge-Krenke (1995), quien señala que, a mayor edad en los adolescentes, se produce un incremento en el uso de estilos de afrontamiento activo. Asimismo, esta diferencia entre ambos grupos se dio en las situaciones problema con Profesores, Colegio y Futuro. En el caso de esta última situación, también se encontró diferencia entre quinto y tercero de secundaria, puntuando más alto el primer grupo.

En primera instancia, resulta relevante recordar que las situaciones problemas presentadas están basadas en estudios exploratorios previos respecto a los temas/situaciones más estresantes que pueden experimentar los adolescentes. En este

caso, las tres situaciones mencionadas cobran especial importancia en la población de quinto de secundaria, por tratarse de temas que forman parte de la etapa de transición en la que se encuentran. Es en esta etapa del ciclo vital en la que, como Casullo (2003, como se citó en Nesci, 2010) expresa, los adolescentes se plantearían preguntas básicas como: ¿sigo estudiando?, ¿trabajo?, ¿qué es lo que quiero hacer?, entre otras.

Si bien no se profundizó en las expectativas y/o planes a futuro de este grupo de adolescentes, se conoce que, respecto al grado de instrucción de sus padres de familia, el 6.19% tuvo estudios superiores inconclusos y solo el 9.29% lograron finalizarlos. Además, sus ocupaciones se basan en su mayoría en oficios (padres) o dedicación exclusiva a las tareas de la casa (madres). Asimismo, el distrito al que pertenecen estas familias se encuentra descrito por APEIM (2015) como uno de los más pobres de Lima, con el mayor porcentaje (18.1%) de hogares pertenecientes al NSE E (catalogado como el más pobre) respecto al resto de distritos de Lima Metropolitana. Mientras que, en este estudio, se halló que el 31.9% de participantes se encuentra en situación de pobreza extrema según el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.

Estos datos permiten contextualizar a la población estudiada, y en parte comprender el estrés que les puede generar los temas relacionados a su último año de estudio, debido a que, una vez finalizada su etapa escolar, su futuro es probablemente incierto. En esta línea, Montenegro (2001) señala que, en muchos casos, la propia familia del adolescente puede depositar en ellos la esperanza de que puedan aportar económicamente al hogar en un corto plazo.

A pesar de este panorama de incertidumbre, los adolescentes de este grupo, a medida que son mayores, contarían con más estrategias de confrontación del problema o de las emociones que le causan estrés (Aproximación) por parte de estas situaciones (Colegio, Profesores y Futuro).

Otra de las diferencias que se halló respecto al grado de estudio, se dio en el uso del afrontamiento de evitación respecto a los problemas amorosos, donde los participantes de quinto de secundaria obtuvieron mayor puntaje que los de tercero. Esta situación es un tema también importante y novedoso en el desarrollo psicosocial del adolescente. En ese sentido, Gaete (2015) menciona que en la etapa de la adolescencia media (14 a 17 años, aproximadamente), se comienzan a establecer las relaciones de pareja, las cuales desempeñan un rol progresivamente mayor a medida que avanza la adolescencia. Esto, para Musitu y Cava (2003), no solo significa que los adolescentes se enfrenten a un tipo de relación diferente y en la que pueden surgir ciertas inseguridades,

sino que además ante esta situación es probable que el adolescente no cuente con el suficiente apoyo de los padres.

En comparación con las situaciones novedosas relacionadas con el futuro, en este caso, a mayor edad, los adolescentes prefieren escapar y/o evitar las emociones negativas asociadas a estos problemas. Sería interesante indagar, en próximas investigaciones, la percepción, expectativas y vivencias en los temas relacionados al amor que tienen los adolescentes, además de profundizar en los problemas que surgen y cómo los enfrentan, para lograr una visión más integrada.

Por otra parte, respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas respecto al uso de un afrontamiento de aproximación o de evitación. Resultados que coinciden con la postura de Seiffge-Krenke y colaboradores (2007) quienes señalan que los varones y mujeres adolescentes se caracterizan por más similitudes que diferencias. Por su parte, Frydenberg y Lewis (1993) señalan que ambos grupos utilizan de forma similar estrategias de resolución directa del problema (concentrarse en resolver el problema). Sin embargo, los hombres se caracterizan por la realización paralela de actividades ajenas a la situación problemática que les generen cierto bienestar, mientras que las mujeres esperan que suceda lo mejor, adoptando una actitud más optimista.

Finalmente, los alumnos que pertenecen a familias extensas reportan un mayor uso del afrontamiento de Aproximación en comparación con los que viven bajo el cuidado de otros familiares (hermanos, tíos). Como se mencionó anteriormente, el entorno familiar representa para el sujeto un espacio socioeducativo de modelamiento y aprendizaje de posibles formas de manejar las situaciones críticas que puede enfrentar en la vida (Macías et. al, 2013), por lo que los miembros que formen parte de éste cobran importancia respecto al tipo de afrontamiento de los miembros más jóvenes.

En ese sentido, que los estudiantes vivan con más personas en su hogar posiblemente ha permitido que estos adquieran mayores recursos para afrontar de manera activa los factores estresantes. De manera inversa, aquellos que viven con un(os) familiar(es) y ninguno de los padres, tienen menos personas de las cuales puedan recibir este moldeamiento.

Si bien hay ausencia de ambos padres, estos adolescentes están bajo el cuidado de algún pariente, a lo que Solórzano (2010, como se citó en Espinoza 2016) lo nombra abandono parcial. Este pariente a cargo asumiría el modelo adulto que el adolescente necesita para la construcción de su propia identidad, y de quien, a su vez, aprendería cómo lidiar con los eventos estresantes. Sin embargo, para Iurea (2016) por más que

estos vivan bajo el cargo de un pariente, el vacío dejado por la ausencia de los padres es enorme y nadie, nunca, será capaz de reemplazarlo. En ese sentido, el ser económicamente pobre, adolescente y estar sin el padre y madre, haría al sujeto doblemente vulnerable y lo expone distintas condiciones de fragilidad. (Moratilla & Taracena, 2012)

Se ha investigado muy poco respecto a la situación de los adolescentes que presentan abandono parcial; no obstante, no hay duda de la importancia de la presencia de cada uno de los padres en el desarrollo de sus hijos. Es por ello que Iurea (2016) menciona que el abandono es el fenómeno más terrible en la vida de los niños, con graves consecuencias, entre las que está la inestabilidad emocional.

En conclusión, la presente investigación muestra que los adolescentes que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo perciben un adecuado nivel de cohesión entre los miembros de su familia, el cual está relacionado con el uso de un afrontamiento activo y adaptativo, particularmente ante situaciones estresantes relacionadas a sus padres y a sí mismos. Además, este tipo de afrontamiento es el que prima en todos los estudiantes respecto a todas las situaciones problema. Por otra parte, un importante resultado es que los temas relacionados al ciclo vital de los alumnos de quinto de secundaria (Futuro, Profesores y Colegio), los cuales suelen ser considerados como generadores de estrés, son afrontados de manera adaptativa.

En ese sentido, se obtiene que los participantes del presente estudio han adquirido un aprendizaje saludable respecto a la manera de lidiar con sus problemas. Si bien no se puede asegurar que el clima familiar sea un factor determinante en ello, se ha encontrado que este mismo grupo percibe que existe una buena relación familiar entre sus miembros, por lo cual, ambos resultados coexisten. Este resultado estaría respaldado por Pichardo, Fernández de Haro y Amezcua (2002) quienes señalan que el apoyo de la familia a los hijos, especialmente cuando pasan por una etapa tan crucial como la adolescencia, favorece a que éstos afronten mejor los problemas de la vida cotidiana, facilitando de esta forma su adaptación personal, ya que los factores estresantes no inciden de forma directa en ellos.

Por lo tanto, es importante resaltar que el mayor aporte de esta investigación sería que permite contradecir la generalización de que toda familia en situación de pobreza, debido a sus características y a las condiciones de su entorno, es incapaz de erigirse como institución saludable o de proporcionar a sus miembros más jóvenes la

estabilidad y coherencia necesarias para afrontar la vida de una manera funcional y positiva (Oros & Vargas, 2012).

De esta manera, estos resultados podrían servir para subrayar aún más la importancia del clima familiar y afrontamiento saludable en la población de bajos recursos económicos. Asimismo, sería importante que en próximos estudios se pueda recoger la percepción del clima familiar de padres e hijo, además de realizar análisis comparativos entre adolescentes de distintos niveles socioeconómicos para tener un mayor alcance respecto a la relación entre afrontamiento y nivel socioeconómico. Finalmente, se recomienda utilizar escalas que permitan explorar a mayor detalle las estrategias de afrontamiento.



Referencias

- Alarcón, R. & Urbina, E. (2000). *Relación entre el clima social familiar y expresión de la cólera hostilidad en los alumnos del quinto de secundaria de centros educativos públicos del sector Jerusalén-distrito de La Esperanza*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2015) *Niveles socioeconómicos*. Recuperado de: <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2015.pdf>
- Aunola, K., Nurmi, J., & Seiffge-Krenke, I. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child Development, 80*(1), 259-279.
- Becerra, I. & Otero, S. (2013). *Relación entre afrontamiento y bienestar psicológico en pacientes con cáncer de mama*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Boltvinik, J. (2003). Tipología de los métodos de medición de la pobreza. Los métodos combinados. *Comercio exterior, 53*(5), 453-465.
- Breinbauer, C. & Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and Change: Promoting Healthy Behaviors in Adolescents*. Washington: Pan American Health organization
- Burga, G. (2014). *Características de la relación tutor-alumno y el proceso de acompañamiento en adolescentes*. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Contini, N., Coronel, P., Levin, M. & Estevez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología de la PUCP, 21*(1), 179-200.

- Cornejo, M & Lucero M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, (2), 143-153.
- Cummings, M., Goeke-Morey, M. & Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- Dashiff, C., DiMicco, W., Myers, B., & Sheppard, K. (2009). Poverty and adolescent mental health. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22, 23–32. DOI:10.1111/j.1744-6171.2008.00166.x
- Del Rio, C. (2010). El consentimiento informado en menores y adolescentes: context ético-legal y algunas cuestiones problemáticas. *Información psicológica*, (100), 60-67.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. DOI: 0.1002/pits.10018
- Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 324–332. DOI:10.1196/annals.1425.006.
- Espinoza, V. (2016). *Bienestar psicológico y autoeficacia en adolescentes institucionalizados por situaciones de abandono*. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima,
- Espinosa, M. & Rosales, C. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1 y 2), 564-571
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.

- Evans, G. W., & Kim, P. (2012). Childhood poverty and young adults' allostatic load the mediating role of childhood cumulative risk exposure. *Psychological Science*, 23, 979–983.
- Feres, J. C. & Mancero, X. (2001). *El Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y sus Aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. División de Estadística y Proyecciones Económicas de Naciones Unidas.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H. y Hamby, S. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10(1), 5-25.
- Frydenberg, E. (1996). *Adolescent Coping: theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: advances in theory, research and practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). Coping with stresses and concerns during adolescence: Alongitudinal study. *American Educational Research Journal*, 37, 727 – 745.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6):436-443.
- Ghafoori, B., Fisher, D., Koresteleva, O. y Hong, M. (2014). Factors associated with mental health service use in urban, impoverished, trauma-exposed adults. *Psychological Services*, 11(4), 451-459.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. & Berabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*. 14(2), 363-368.

- Guerrero N., Y. G. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Guillén, M. (2005). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Bogotá: Editores Ltda.
- Gutgesell, M. & Payne, N. (2004) Issues of adolescent psychological development in the 21st century. *Pediatr Rev.*, 25(79) 85-15.
- Hossain, S. (2005). Poverty, household strategies and coping with urban life: examining “livelihood framework” in Dhaka city, Bangladesh. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 2(1), 1-8.
- Iglesias Diz, J. L. (2013) Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII(2): 88-93.
- Iurea, C. (2016). The absence of parents in child’s life and the implications of this phenomenon for educational. *Jus et Civitas*. 67. 95-104.
- Jiménez T., Fernández R. y Godoy F. (2000). Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes hijos de padres separados. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. (9)1, 61-72.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164. DOI: 10.1080/01650250244000155.
- Kelley, T. M. (2004). Positive Psychology and adolescent mental health: False promise or true breakthrough. *Adolescence*, 39(154), 257-278.

- Kim, P., Neuendorf, C., Bianco, H. & Evans, G. (2015). Exposure to childhood poverty and mental health Symptomatology in adolescence: a role of coping strategies. *Wiley Online Library*. DOI: 10.1002/smi.2646
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: Potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572–579.
- Lambert, S. & Cashwell, C. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and schoolbased aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128. DOI: 10.1177/106648070326195
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Nueva York: Martínez Roca.
- Lewis, R., & Riley, P. (2008). Teacher misbehaviour. *The international handbook of research on teachers and teaching*: 417– 431. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3_27.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21: 729-741. DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Martínez, C. (2009). Mesa redonda: problemas éticos y legales en pediatría. *Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 49(210), 303-306.
- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2)

- Matud, M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E. y Samper, P. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(003), 243-259
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2011). *Estadísticas sobre familias*. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Montenegro, C. (2001). *Adaptación del cuestionario de problemas y del cuestionario de afrontamiento a través de situaciones (CASQ) en escolares de primer y quinto año de secundaria de Lima*. (Tesis de licenciatura no publicada) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Moratilla-Olvera, M. & Taracena-Ruiz, B. (2012). Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 841-854.
- Moreno, D, Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moos, R. (1974). *Social Climate Scale: An Overview*. Consulting Psychological Press. California: Palo Alto.
- Moos, R. (1993). *Coping Responses Inventory: Adult Form Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Moos, R. H.; Moos, B.S. & Trickett, E.J. (1989) *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Moratilla-Olvera, M. & Taracena-Ruiz, B. (2012). Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 841-854.
- Mungah, T., Shumba, A., Lah, J., Gakuba, T., Zinkeng, M. & Tanyi, T. (2012) Psychological indertones of family poverty in rural communities in Camerron: resilience and coping strategies. *South African Journal of Psychology*, 42(2), 232-242.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Nesci, V. (2010). *La construcción del Proyecto de vida. La importancia del desarrollo de las competencias personales y existenciales de los adolescentes en la escuela*. (Tesina de licenciatura, Universidad del Aconcagua). Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/74/tesis-1417-la.pdf.
- Noor, N. & Alwi, A. (2013). Stressors and well-being in low socio-economic status Malaysian adolescents: The role of resilience resources. *Asian Journal of Social Psychology*, 16, 292–306
- Oros, L. y Vargas, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situaciones de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*. 9 (1), 69-80.
- Palomar, G. (2012). *Estudio de las estrategias de afrontamiento en adolescentes y su relación con el funcionamiento familiar y el apoyo social*. (Tesis de doctorado) Universidad de Oviedo, Oviedo.

Palomar, J. & Lanzagorta N. (2005). Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social.

Revista Latinoamericana de Psicología, 37(1), 9-45.

Papalia, D. (2012). Desarrollo humano. México, D.F.: MacGraw-Hill

Persike, M. & Seiffge-Krenke, I. (2012) Competence in coping with stress in adolescents from three regions of the world. *J Youth Adolescence* 41, 863-879.

DOI 10.1007/s10964-011-9719-6.

Pollett, H. (2011). *A cultural perspective on poverty in Canada*. (Tesis de Maestría)

Athabasca University, Alberta.

Pichardo, M., Fernández de Haro, E. y Amezcua, J. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología general y aplicada*, 55(4), 575-589

Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60, 747-770.

Retiz, O. (2016). *Resiliencia, bienestar y expresión artística en jóvenes en situación de pobreza*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Reynoso, L. (2005). *Psicología clínica de la salud: un enfoque conductual*. México: Manual Moderno.

Roldán, C. (2001). Desarrollo de adolescentes y jóvenes en zonas de pobreza y marginación. En Donas, S. Editor (Ed), *adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 131-150). Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. (Tesina de licenciatura inédita)

Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691. DOI:10.1006/jado.2000.0352

Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 196-210. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x

Seiffge-Krenke, I., Gelhaar, T., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H. & Winkler, C. (2007). Adolescente coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, Eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of developmental Psychology*, 4(2), 129-156. DOI: 10.1080/17405620600831564

Seiffge-Krenke, I., Molinar, R., Ciariano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E., Kloep, M., & Hendry, L. (2009). Competence in coping with future-related stress in adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *J Happiness Stud* 11, 703-720. DOI 10.1007/s10902-009-9157-2

Seiffge-Krenke, I. & Pakalniskiene, V. (2011). Who shapes whom in the family: reciprocal links between autonomy support in the family and parents' and adolescents' coping behaviors. *J Youth Adolescence* 40, 983-995. DOI 10.1007/s10964-010-9603-9

Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Karaman, N., Cok, F., Herrera, D., Rohail, I., Macek, P. & Hyeyoun, H. (2013). Stress with parents and peers: how adolescents from six

nations cope with relationship stress. *Journal of Research on Adolescence* 23(1) 103-117. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2012.00813.x

Shalo, T., Shumba, A., Lah, J., Gakuba, T., Zinkeng, M. & Tanyi, T. (2012). Psychological undertones of family poverty in rural communities in Cameroon: resilience and coping strategies. *South African Journal of Psychology*, 42(2), 232-242

Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista en investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.

Villarduña, M. (2013). Adaptación del clima social familiar en padres de familia de instituciones educativas nacionales del distrito de San Martín. *1*(1), 45-65.

Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 243-274.

Apéndice A

Consentimiento Informado para padres de participantes

Clima familiar y afrontamiento en adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Lima Metropolitana.

Institución educativa N° 3092 Kumamoto I

El propósito de este consentimiento es explicar a los padres de familia los propósitos de este estudio y el rol que los participantes tendrán en él.

La investigación es conducida por Frecia María Maguiña Guzmán, alumna de 6to año de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es describir la relación entre el clima familiar y el afrontamiento en adolescentes. Los resultados de esta investigación no serán individuales, sino grupales, y serán entregados al colegio en un informe al finalizar el proceso.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe en este estudio, él (ella) tendrá que llenar dos cuestionarios, lo cual le tomará aproximadamente una hora de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito. Las respuestas de su hijo(a) al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas.

Si usted tiene alguna duda sobre este proyecto de investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento previo a su realización. Igualmente, su hijo(a) podrá retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Para cualquier consulta sobre esta investigación puede contactarse con la Licenciada Natalie Meza (C.P.S.P: 18739) al correo electrónico n.meza@pucp.pe, quien supervisa este proyecto de investigación.

En caso no desee que su hijo(a) participe del estudio, puede devolver este comunicado firmado. Si no hay ninguna comunicación, tomaremos el permiso de la institución educativa y el deseo voluntario de participación de su hijo(a) como criterios para incluirlo en este proyecto.

Agradecemos su gentil colaboración.

Frecia María Maguiña Guzmán

Nombre de su hijo(a):

Nombre del padre, madre o apoderado:

En base a lo leído anteriormente, no deseo que mi hijo(a) participe de la investigación.

Firma



Apéndice B

Consentimiento informado para participantes

Mi nombre es Frecia María Maguiña Guzmán, soy alumna de la especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y estoy realizando un estudio que busca conocer la percepción del clima familiar y afrontamiento en adolescentes de Lima. Para ello, me gustaría que participes respondiendo dos cuestionarios que te tomarán aproximadamente 50 minutos.

Es importante que sepas que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sea académico. Tus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tienes alguna duda sobre este estudio, puedes hacer preguntas en cualquier momento previo a su realización. Igualmente, puedes retirarte en cualquier momento sin que esto te perjudique.

Si estás de acuerdo con participar, por favor firma abajo.

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Frecia María Maguiña Guzmán

Fecha: / /

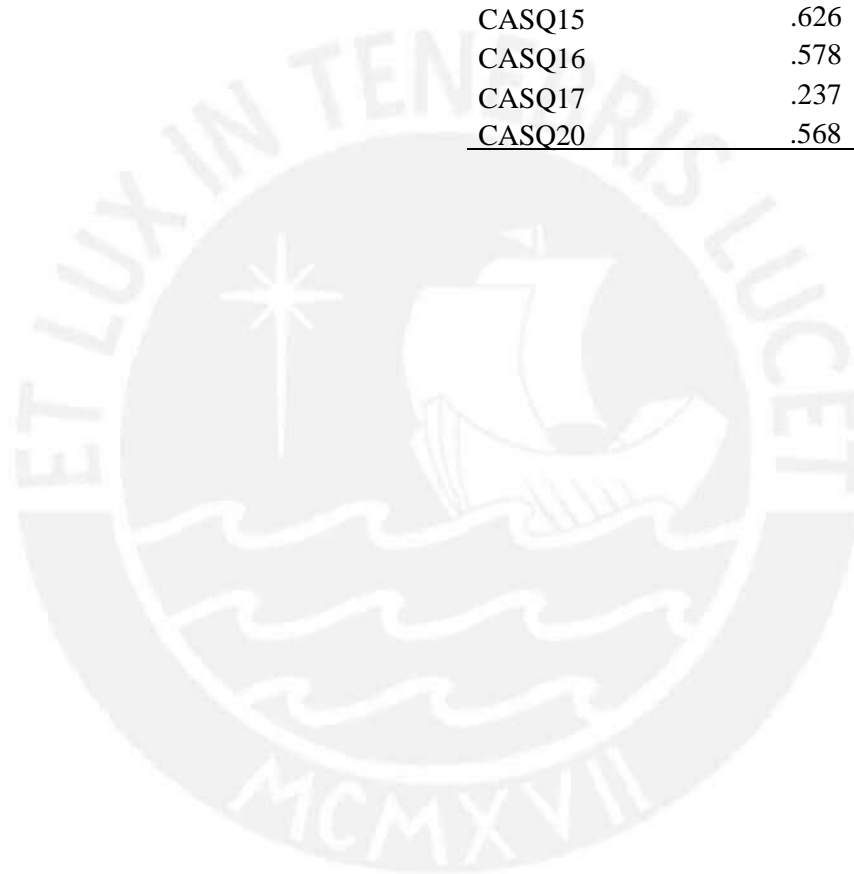
Firma o rúbrica del participante



Apéndice C

Análisis de confiabilidad de las áreas del CASQ

Aproximación (alpha = .877)		Evitación (alpha = .852)	
Item	Correlación elemento-área	Item	Correlación elemento-área
CASQ1	.654	CASQ2	.648
CASQ5	.742	CASQ3	.570
CASQ6	.718	CASQ4	.339
CASQ10	.707	CASQ7	.540
CASQ11	.757	CASQ8	.506
CASQ13	.496	CASQ9	.399
CASQ18	.488	CASQ12	.598
CASQ19	.558	CASQ14	.680
		CASQ15	.626
		CASQ16	.578
		CASQ17	.237
		CASQ20	.568





Apéndice D

Análisis de confiabilidad de las sub dimensiones del FES

Cohesión (alpha = .698)		Expresividad (alpha = .348)	
Item	Correlación elemento-sub dimensión	Item	Correlación elemento-sub dimensión
FES1	.438	FES2	.299
FES11	.140	FES12	.202
FES21	.317	FES22	.056
FES31	.498	FES32	.169
FES41	.206	FES42	.110
FES51	.518	FES52	.003
FES61	.445	FES62	.133
FES71	.400	FES72	-.003
FES81	.493	FES82	.273

Conflicto (alpha = .544)		Autonomía (alpha = .123)	
Item	Correlación elemento-sub dimensión	Item	Correlación elemento-sub dimensión
FES3	.106	FES4	.015
FES13	.158	FES14	-.011
FES23	.273	FES24	.127
FES33	.209	FES34	.027
FES43	.294	FES44	.101
FES53	.391	FES54	-.102
FES63	.405	FES64	.057
FES73	.319	FES74	.079
FES83	.115	FES84	.094

Actuación (alpha = .181)		Intelectual Cultural (alpha = .578)	
Item	Correlación elemento-sub dimensión	Item	Correlación elemento-sub dimensión
FES5	.181	FES6	.319
FES15	.122	FES16	.302
FES25	-.233	FES26	.302
FES35	.073	FES36	.458
FES45	-.035	FES46	.124
FES55	.180	FES56	.213
FES65	.011	FES66	.354
FES75	.120	FES76	.078
FES85	.211	FES86	.269

Socio recreativo (alpha = .046)		Moralidad-religioso (alpha = .323)	
Item	Correlación elemento-sub dimensión	Item	Correlación elemento-sub dimensión
FES7	.138	FES8	.168
FES17	.109	FES18	.152
FES27	-.207	FES28	.355
FES37	-.311	FES38	.057
FES47	.027	FES48	.039
FES57	.130	FES58	.100
FES67	.088	FES68	-.037
FES77	.166	FES78	.204
FES87	.097	FES88	.068

Organización (alpha = .557)		Control (alpha = .226)	
Item	Correlación elemento-sub dimensión	Item	Correlación elemento-sub dimensión
FES9	.319	FES10	-.177
FES19	.302	FES20	.395
FES29	.302	FES30	-.058
FES39	.458	FES40	.028
FES49	.124	FES50	.367
FES59	.213	FES60	-.161
FES69	.354	FES70	.127
FES79	.078	FES80	.200
FES89	.269	FES90	.125

Apéndice E**Ficha sociodemográfica**

A continuación te pediremos que marques o escribas la respuesta respecto a tus datos personales. Por favor, asegúrate de no dejar ningún espacio en blanco.

1. Sexo:

 Hombre Mujer

2. Edad: _____ años

3. Año que te encuentras estudiando:

 Tercero Cuarto Quinto

4. ¿En qué distrito vives? _____

5. Lugar de nacimiento: _____

6. Si no naciste en Lima, podrías escribir el tiempo que vienes viviendo en Lima:



Apéndice F

Ficha socioeconómica

A continuación te pediremos que marques o escribas la respuesta respecto a tus datos personales. Por favor, asegúrate de no dejar ningún espacio en blanco.

DATOS FAMILIARES

1. ¿Con quiénes vives?

Parentesco	Edad	Ocupación	En el caso de ser menor de edad: ¿Asiste a la escuela? (Señalar “sí” o “no”)

2. Nivel de instrucción del padre:

Primaria incompleta		Secundaria completa	
Primaria completa		Superior incompleta	
Secundaria incompleta		Superior completa	

3. Nivel de instrucción de la madre:

Primaria incompleta		Secundaria completa	
Primaria completa		Superior incompleta	
Secundaria incompleta		Superior completa	

DATOS DE LA VIVIENDA

4. Material del que está construido el piso de casa:

Parquet o madera pulida		Cemento	
Losetas		Tierra	
Madera (entablados)		Otro material: _____	

5. Material del que están construidas las paredes de casa:

Adobe		Cemento	
Calamina		Tierra	
Madera (entablados)		Otro material: _____	

6. Número de dormitorios con los que cuentas en casa: _____

7. Cuenta con desagüe: SI___ NO___



Apéndice G

Tabla G1

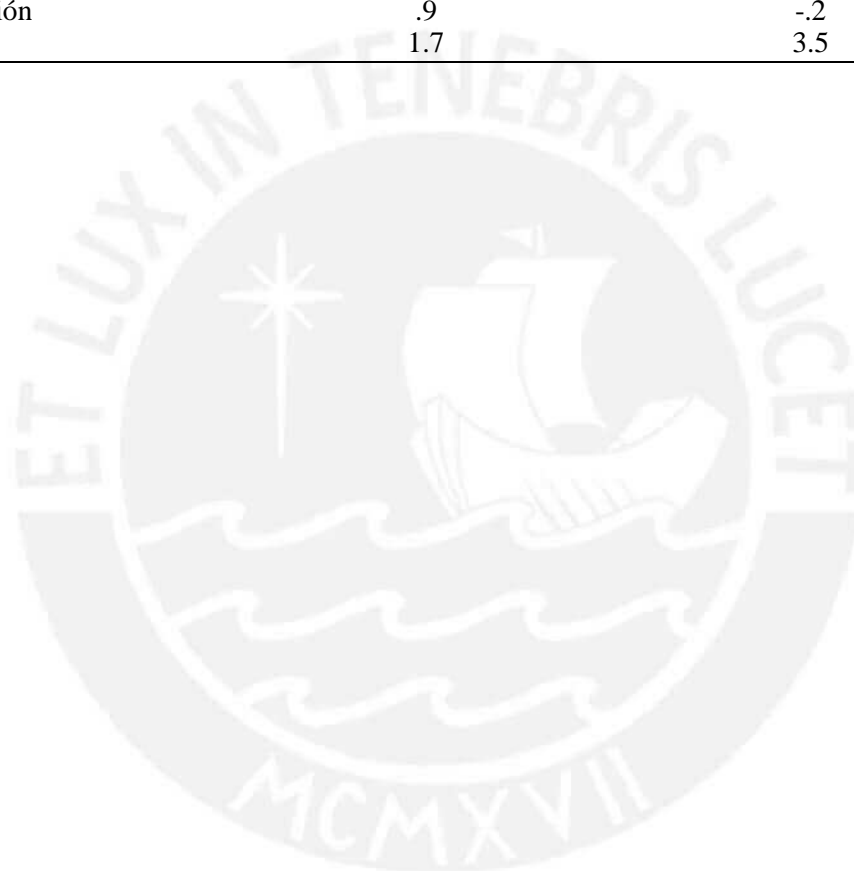
Prueba de normalidad de las sub dimensiones de Clima familiar

	Asimetría	Kurtosis
Cohesión	-1.1	.7
Conflicto	.6	.3
Intelectual-Cultural	-.1	-.7
Organización	-.7	.2

Tabla G2

Prueba de normalidad de los estilos de afrontamiento

	Asimetría	Kurtosis
Aproximación	.9	-.2
Evitación	1.7	3.5





Apéndice H

Tabla H1

Diferencias significativas de las medias de los Estilos de Afrontamiento en función a cada Situación-Problema según sexo

	Mujeres N= 73		Hombres N= 43		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Aproximación							
Chicos de mi edad	2.95	1.99	2.16	1.86	-2.09	.04	.41

Tabla H2

Diferencias significativas de las medias de los Estilos de Afrontamiento en función a cada Situación-Problema según grado de estudio

	Tercero N= 20		Cuarto N= 40		Quinto N= 56		p	d
	M	DE	M	DE	M	DE		
Aproximación								
Colegio			2.3	2.4	3.6	2.5	.04	.53
Profesores			.9	1.5	2.1	2.3	.01	.62
Futuro			.8	1.3	2.1	1.8	.02	.83
	1	1.2			2.1	1.8	.0	.72
Evitación								
Amor	.8	1.2			2.1	2.3	.0	.85

Tabla H3

Diferencias significativas de las medias de los Estilos de Afrontamiento en función a cada Situación-Problema según estructura familiar

	Familia extensa N= 30		Con otros familiares N= 9		p	d
	M	DE	M	DE		
Aproximación						
Padres	4.01	1.86	1.56	1.33	.01	1.52