

TESIS
PS2007
D7



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE CLIMA FAMILIAR, ANSIEDAD,
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, Y CONDUCTAS
AGRESIVAS EN PREADOLESCENTES.**

Trabajo de investigación presentado por:

Marilyn DILLUVIO

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Milena MATOS

Caracas, Julio 2007

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis padres, a mi hermano Alejandro, a mis amigos y a todos los que me rodean por su apoyo incondicional y su amor incondicional. Sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Gracias a todos por hacer de mi vida un camino tan maravilloso y lleno de aprendizajes.

Quiero agradecer también a mi familia por su apoyo incondicional y su amor incondicional. Sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Gracias a todos por hacer de mi vida un camino tan maravilloso y lleno de aprendizajes.

Quiero agradecer a mis padres y a mi hermano Alejandro por su apoyo incondicional y su amor incondicional. Sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Gracias a todos por hacer de mi vida un camino tan maravilloso y lleno de aprendizajes.

A Valeriy, mi hermano menor, por su apoyo incondicional y su amor incondicional. Sin él no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Gracias a todos por hacer de mi vida un camino tan maravilloso y lleno de aprendizajes.

*A mis padres y a mi hermano Alejandro...Apoyos incondicionales de mi presente y futuro.
Fernando (†), que estando en el cielo sigues presente en mi vida, y haces que cada día aprecie a Tenerife como mi paraíso.*

ÍNDICE

Resumen.....	viii
Introducción.....	9
Marco Teórico.....	12
Influencias Familiares.....	17
Clima familiar.....	20
Ansiedad.....	28
Influencias socioculturales.....	34
Estrategias de afrontamiento.....	37
Influencias del modelamiento simbólico.....	48
Método.....	50
Problema.....	50
Variables.....	53
Tipo y diseño de la investigación.....	55
Población y Muestra.....	56
Instrumentos.....	57
Procedimiento.....	63
Consideraciones éticas.....	65
Análisis de los datos.....	66
Discusión de resultados.....	100
Conclusiones.....	116
Limitaciones y recomendaciones.....	119
Referencias Bibliográficas.....	121
Anexos.....	129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Agresión.....	68
Tabla 2. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Ansiedad.....	69
Tabla 3. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Clima Familiar en la Muestra de Niñas.....	71
Tabla 4. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Clima Familiar en la Muestra de Niños.....	73
Tabla 5. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Estrategias de Afrontamiento en la Muestra de Niñas.....	75
Tabla 6. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Estrategias de Afrontamiento en la Muestra de Niños.....	76
Tabla 7. Matriz de Correlaciones Simples para Niñas.....	78
Tabla 8. Matriz de Correlaciones Simples para Niños.....	80
Tabla 9. Relaciones múltiples con Agresión.....	82
Tabla 10. Anova de agresión en niñas.....	82
Tabla 11. Coeficientes de las relaciones con agresión en niñas.....	83
Tabla 12. Relaciones múltiples con Ansiedad en niñas.....	84
Tabla 13. Anova de agresión en niñas.....	84
Tabla 14. Coeficientes de las relaciones con ansiedad en niñas.....	85
Tabla 15. Relaciones con Huida Intropunitiva en niñas.....	86
Tabla 16. Anova de huida intropunitiva en niñas.....	86
Tabla 17. Coeficiente de la relación de huida intropunitiva con conflicto, en niñas...	86
Tabla 18. Relaciones con Acción Positiva Hedonista en niñas.....	87
Tabla 19. Anova de Acción Positiva Hedonista en niñas.....	87
Tabla 20. Coeficiente de la relación de acción positiva hedonista con conflicto en niñas.....	87
Tabla 21. Relaciones con Introversión, en niñas.....	87
Tabla 22. Anova de Introversión en niñas.....	88

Tabla 23. Coeficientes de la relación de Introversión con conflicto, en niñas.....	88
Tabla 24. Relaciones Múltiples con Acción Positiva Esforzada, en niñas.....	88
Tabla 25. Anova de Acción Positiva Esforzada en niñas.....	89
Tabla 26. Coeficientes de las relaciones con la Acción Positiva esforzada en niñas.....	89
Tabla 27. Relaciones Múltiples con la variable agresión en niños.....	91
Tabla 28. Anova de agresión en niños.....	91
Tabla 29. Coeficientes de las relaciones con la variable Agresión en niños.....	92
Tabla 30. Relaciones Múltiples con la variable ansiedad en niños.....	93
Tabla 31. Anova de ansiedad en niños.....	93
Tabla 32. Coeficientes de las Relaciones con Ansiedad en niños.....	94
Tabla 33. Relaciones con la variable Huida Intropunitiva en niños.....	95
Tabla 34. Anova de Huida Intropunitiva en niños.....	95
Tabla 35. Coeficientes de las Relaciones con Huida intropunitiva en niños.....	95
Tabla 36. Relaciones con la variable Acción Positiva Hedonista en niños.....	96
Tabla 37. Anova de Acción Positiva Hedonista en niños.....	96
Tabla 38. Coeficientes de las Relaciones con acción positiva hedonista en niños.....	96
Tabla 39. Relaciones con la variable Introversión en niños.....	96
Tabla 40. Anova de Introversión en niños.....	97
Tabla 41. Coeficientes de las Relaciones con Introversión en niños.....	97
Tabla 42. Relaciones con la variable Acción Positiva Esforzada en niños.....	97
Tabla 43. Anova de Acción Positiva Esforzada en niños.....	98
Tabla 44. Coeficientes de las Relaciones con Acción Positiva esforzada en niños.....	98

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Grafico 1. Porcentajes obtenidos en agresión tanto para niñas como para niños.....	68
Grafico 2. Puntajes obtenidos en ansiedad para niñas y niños.....	70
Grafico 3. Puntajes obtenidos en dimensiones de clima familiar para niñas.....	72
Grafico 4. Puntajes obtenidos en dimensiones de clima familiar para niños.....	73
Grafico 5. Puntajes obtenidos en factores de estrategias de afrontamiento para niñas...75	
Grafico 6. Puntajes obtenidos en factores de estrategias de afrontamiento para niños...77	
Grafico 7. Distribución de los datos en la línea de regresión de la variable agresión en niñas.....	83
Grafico 8. Distribución de los datos en la línea de regresión de la variable ansiedad en niñas.....	85
Figura 1. Modelo de ruta obtenido para las niñas.....	90
Grafico 9. Distribución de los datos en la línea de regresión de la variable agresión en niños.....	92
Grafico 10. Distribución de los datos en la línea de regresión de la Ansiedad en niños.....	94
Figura 2. Modelo de ruta obtenido para los niños.....	99

RESUMEN

El interés de la investigación fue observar la interrelación que existe entre clima familiar, síntomas de ansiedad, estrategias de afrontamiento y conducta agresiva en 280 preadolescentes de 11 a 15 años de tres diferentes escuelas del sector La Vega, en Caracas. La teoría social cognitiva de Bandura (1986), los estudios de Williams (1995) y así como otros autores, constituyeron los marcos de referencia del comportamiento agresivo, como también algunos patrones de interacción familiar y estilos cognitivos de afrontamiento asociados a dicha conducta; teniendo en cuenta a la conducta agresiva como una interrelación entre el individuo y su ambiente.

Con la finalidad de conocer algunas dimensiones del clima familiar se les administró la escala de Clima Familiar normalizada en Venezuela de Williams (1995), el conocimiento de síntomas de ansiedad en los niños se apreció a partir de la escala de ansiedad manifiesta en niños de Reynolds y Richmond (1997), las estrategias de afrontamiento se conocieron a partir de las escalas de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis (1997) y por último el cuestionario dirigido a maestros y alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995), que medía la conducta agresiva.

La aplicación de estos instrumentos permitió conocer un puntaje de cada una de esas variables y así analizar su relación a partir de un análisis descriptivo, un análisis correlacional y un modelo de rutas. A partir de esto, los resultados revelaron que los niños muestran en mayor medida conductas agresivas que las niñas; mientras que para la variable ansiedad se encontró que los mayores puntajes eran los de las niñas. Además el predictor de la conducta agresiva en niños fue la acción positiva hedonista; y los síntomas ansiosos aparecen en mayor medida cuando hay falta de organización familiar y utilización de estrategias de afrontamiento improductivas. Señalándose también que el uso de las estrategias de afrontamiento de huida intropunitiva son causa de problemas y conflictos familiares. En conclusión lo que se aprecia es que los síntomas emocionales de interiorización y exteriorización, no tienen una causa única sino que son multicausales por factores individuales y del entorno del individuo.

INTRODUCCIÓN

La agresión es un tema de interés para varias especialidades de la psicología, como son la escolar, la clínica y social; principalmente porque es un fenómeno que repercute cada vez más en las interacciones sociales, y obedece a los cambios profundos que han ido ocurriendo en las distintas sociedades del mundo. Por lo tanto se pretende encontrar algunas respuestas acerca de características en los preadolescentes y su clima familiar de por qué se comportan de forma agresiva, y específicamente por qué practican conductas que hacen daño a sus pares o a otros niños de otras edades.

Además, la importancia del tema se acentúa debido a que el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud del año 2002, señala que la violencia es una de las principales causas de muerte entre los 15 y 44 años, siendo un fenómeno sumamente complejo en el cual interactúan múltiples factores, como son: la historia personal de cada individuo, el contexto comunitario, la estructura social, y la más importante las relaciones cercanas con la familia y la escuela (Segredo, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvides, 2002).

Existen múltiples explicaciones para la conducta agresiva, y uno de los más importantes enfoques es el de Bandura (1978), quien afirma que la adopción de un estilo agresivo de conducta está vinculado a tres fuentes: refuerzo familiar, subcultura en la que está inmersa la familia y modelaje simbólico proveniente de medios de comunicación; de tal manera que se observa como principal factor determinante de este fenómeno, lo ambiental, constituido por el modelamiento de las figuras significativas para el individuo desde las primeras edades.

Por lo tanto, la importancia del estudio de la familia en profundidad proviene de que es ahí en donde se dan las primeras enseñanzas y de donde se obtienen los primeros modelos de comportamiento que pueden definir los estilos de cada persona, no solamente en cuanto a las relaciones con los demás sino consigo mismo, son

parte el interés en conocer la manera en que actúan estas fuerzas para determinar la forma en que los adolescentes afrontan las situaciones problemáticas, y cómo la presencia o no de síntomas de ansiedad podría llevarlos a cometer conductas agresivas.

Específicamente, el interés de la investigación es observar la interrelación que existe entre clima familiar, síntomas de ansiedad, y estrategias de afrontamiento en los preadolescentes en edad escolar con conductas agresivas, ya que es importante la conducta del joven en la escuela, pero sin dejar de lado a la familia, la sociedad, la cultura, y la comunidad de procedencia; siendo aspectos que se han ido identificando dentro del contexto escolar que afectan el proceso de adaptación y el aprendizaje.

Cabe destacar, que el predominio de las investigaciones se ha centrado en las relaciones entre la agresión con variables familiares y sociodemográficas dejándose de lado variables personales como estrategias de afrontamiento y ansiedad, lo cual justifica la inclusión de este tipo de variables personales en el estudio de las conductas agresivas en los preadolescentes.

Investigaciones como la de Coie, Dodge, Terry, y Wright (1991) manifestaron que en las edades escolares se presentan conductas agresivas entre los niños, y en muchos casos generan en los pares conductas de rechazo hacia los niños que las practican, aunque también se da el caso en que son considerados líderes y son admirados e imitados por otros pares, quienes buscan su reconocimiento y aprobación (Matos, 1995).

Algunos autores exponen la relevancia no sólo del contexto de relación de pares sino también los factores del clima familiar, encontrándose que los niños con problemas de agresión, tenían familias en donde se manifestaban conductas de poca cohesión, falta de expresividad, poca orientación al logro, baja organización y, conflicto familiar (Williams, 1995; Aldaz y Matos, 1997).

Además, el no mantener y transmitir ciertas normas, exigidas e impuestas por la familia trae como consecuencia la inexistencia de claridad en la incorporación de

principios y la discriminación entre lo correcto y lo incorrecto; por lo tanto los adolescentes realizan conductas que no se adecuan a los límites externos, apareciendo asociaciones con problemas de conducta, específicamente con la conducta agresiva (Aldaz y Matos, 1997).

En esta investigación se trabajará con cuatro de las subdimensiones del clima familiar en las que se encontraron mayores relaciones con la presencia de conductas agresivas hacia los pares y se estudiarán los síntomas de ansiedad, y estrategias de afrontamiento de los preadolescentes en edad escolar de 11 a 15 años que las presenten; con el fin de evaluar cómo es la interrelación entre dichas variables; ya que el marco central es el comportamiento inadaptado de los preadolescentes en el colegio.

MARCO TEÓRICO.

En los años recientes, se le ha dado más relevancia a la preocupación por el comportamiento violento entre niños y adolescentes, motivado en parte por la alarmante presencia de este tipo de conductas en ambientes donde éstos se desenvuelven, como en la escuela, en espacios públicos y en el mismo hogar. Dentro de este ámbito, uno de los fenómenos que está produciendo mayor cantidad de investigaciones es el fenómeno de agresión entre iguales.

Se han dado diferentes visiones respecto al tema, una de ellas es el acercamiento que Lorenz (1966; cp. Bandura, 1978) hace a la agresión, afirmando que esta conducta está determinada biológicamente, como una urgencia interna. Es un acercamiento etológico, proveniente del enfoque que la psicología evolucionista le da a la agresión, recalcando que la agresividad nace principalmente de un instinto de lucha heredado o de la defensa propia contra depredadores; sin embargo esta perspectiva teórica omite indebidamente los factores ambientales presentes, y la relación de éstos con la conducta (Baron y Byrne, 1998).

Otro enfoque teórico, es la agresión como una reacción ante la frustración, donde se cree que la agresividad nace principalmente de un estímulo exterior que desencadena un impulso para dañar a los demás, esto quiere decir que las circunstancias externas van a provocar una condición interna como la frustración o la desilusión de algún comportamiento dirigido hacia la consecución de una meta suscitando un fuerte motivo para ocasionar conductas agresivas (Berkowitz, 1984; cp. Feldman, 2001).

Pareciera que este último enfoque es más esperanzador en cuanto a la posibilidad de prevenir el comportamiento agresivo, debido a que sólo se produce una agresión tangible si existe la presencia de claves de agresividad, las cuales se identifican como estímulos que en el pasado han sido asociados con una agresión o violencia real que desencadenan nuevamente la agresividad; sin embargo debido a que la frustración es una experiencia común de la vida diaria, las teorías del impulso consideran que los seres

humanos se enfrentan continuamente a inevitables fuentes de impulsos agresivos (Feldman, 2001).

En este mismo orden de ideas, la teoría cognitiva, ha sugerido como es la participación de los factores cognitivos en la agresividad, ya que éstos juegan un papel crucial a la hora de determinar cómo se reaccionará ante un evento particular. Uno de los factores cognitivos importantes son los guiones, los cuales se refieren a programas o predisposiciones que se tienen para los acontecimientos que se suponen que ocurrirán en una situación determinada, además un segundo factor cognitivo es la valoración, es decir la interpretación y la asignación de un significado que la persona hace ante una situación, y por último el afecto, en el sentido que el estado de ánimo del momento permite que pensamientos o recuerdos específicos desagradables puedan desencadenar una reacción agresiva (Baron y Byrne, 1998).

Lo que podría ser un aspecto negativo de esta teoría es que todos sus conceptos son del mundo interno del individuo, siendo términos difíciles de medir en forma concreta y objetiva (Feldman, 2001). Por lo tanto el enfoque teórico mediante el cual se enfatizará en la investigación, es la teoría del aprendizaje social, que según Baron y Byrne (1998) “es una teoría que enfatiza que los comportamientos agresivos se aprenden, ya sea a través de la experiencia directa y la práctica o a través de la observación de los demás” (p. 458).

El principal representante de la teoría del aprendizaje observacional o vicario es Bandura, quien admite que prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden ocurrir de forma vicaria por observación de la conducta de otras personas y, de las consecuencias que tal conducta produce (Bandura, 1986). Según esta perspectiva los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición; sino que las van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas del comportamiento social: a través de la experiencia directa u observando las acciones de los demás.

Por lo tanto la capacidad de aprender las conductas agresivas por medio de la observación permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular los patrones de la conducta agresiva; sin embargo Bandura (1986) establece que esta habilidad compleja como es la agresión, sólo puede adquirirse con la ayuda del modelado y de las condiciones ambientales, en tanto que si hay condiciones aversivas, empujarán a la persona al displacer y por lo tanto a la agresión, entendida como “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad” (Bandura, 1978, p. 309).

A partir de dicha conceptualización, se han realizado investigaciones y han propuesto de igual manera definiciones para la agresión, así como señala Rivera (2003; cp. Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, 2003) que considera a la conducta agresiva como una acción no asertiva, de arrojo o iniciativa, dirigida a lograr lo que se desea; este enfoque de la agresividad ejemplifica a la agresión como una motivación del individuo. Por su parte Hernández (2004) entiende la conducta agresiva adolescente como un modo de actuar que es caracterizado por: (a) accesos de cólera, (b) actos de desobediencia ante la autoridad, (c) amenazas verbales, (d) daños a cosas materiales, (e) deterioros en la actividad social, (f) deterioros en la actividad académica y, (g) molestias a otros integrantes de la familia.

Estas situaciones que se presentan en la adolescencia son debidas, a que en esta fase del desarrollo humano se producen retos y obstáculos de especial importancia; ya que en primer lugar se presenta la búsqueda de identidad y el lograr conseguir la independencia de la familia, conjuntamente tratando de mantener la conexión y pertenencia al grupo.

En segundo lugar, se presentan el conjunto de cambios fisiológicos, sociales y de desarrollo cognitivo; en donde el individuo se ve forzado a cumplir ciertos papeles sociales con relación a sus compañeros y a los miembros del otro sexo; por lo tanto estas preocupaciones que afectan significativamente a los adolescentes, los pueden llevar a

realizar conductas inadaptadas como la agresión u otras conductas antisociales (Frydenberg, Lewis, 1997).

Adicionalmente Marsellach (2004) argumenta que las conductas agresivas en los adolescentes se presentan generalmente en forma directa, ya sea en forma de acto violento físico como patadas y empujones; o verbal, como insultos y groserías. Pero también se puede encontrar agresividad indirecta, según la cual el joven atenta destructivamente contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, o agresividad contenida según la cual el adolescente gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración hacia los demás.

Estos tipos de agresiones se muestran tanto en mujeres como en hombres en menor o mayor medida, ya que los hombres presentan con mayor frecuencia una agresión física y amenazas verbales a los demás; mientras que las mujeres manifiestan conductas agresivas del tipo relacional, como rumores respecto a otra persona, bromas, manipulación e instigación por el control (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2001).

Esto se corrobora con la investigación de Crick and Grotpeter (1995) con 491 niños cursantes de cuarto, quinto y sexto grado de colegios públicos, de la cual se obtuvo que las niñas mostraban a sus pares agresión a partir de la manipulación y daño en las relaciones de los demás; y los niños dirigían su agresión a los otros dañándolos físicamente, haciendo amenazas verbales, y utilizando la intimidación instrumental.

Los resultados demuestran que la naturaleza de la relación entre el sexo y la agresión varía, es decir, los resultados presentes indican que es más fuerte o más penetrante la agresión hecha por los niños que por las niñas, indicando que la agresión hecha por las niñas es debido a un problema en el ajuste social y psicológico de las mismas; además que en la sociedad no le es permitida a las mujeres una agresión abierta. Mientras que la agresión en hombres está relacionada con algunas características en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Díaz, 2005).

Segredo, et al. (2002), en una muestra de adolescentes de 11 a 17 años de un liceo público de Montevideo, encontró que los varones presentan una mayor actitud facilitadora de la violencia, incluyendo comportamientos agresivos físicos y verbales, conjuntamente con un menor control de los impulsos, recurriendo más frecuentemente que sus pares femeninos a molestar a otros y a hacer bromas a costa de los compañeros.

En cambio, estos mismos autores, señalan que las mujeres expresan y manejan sus impulsos agresivos en forma más adaptativa, no necesariamente menos agresiva; ya que de acuerdo a dicha investigación, los chismes, rumores y daño a las amistades se presentan en mayor cantidad por parte de las jóvenes.

Es importante destacar que la influencia del género en la conducta agresiva resulta controversial, sin embargo, lo que resulta en las investigaciones como más significativo es que las conductas agresivas se manifiestan en mayor proporción en los varones, ya que cuando se encuesta a niños de un salón acerca de ¿quién es más dominante, quien manda todo el tiempo? y ¿Quién insulta, riñe y se pelea?, nominan en mayor medida a los compañeros varones, mientras que a las niñas las catalogan con un estilo de relación interpersonal más asertivo y prosocial (Monjas, 2002; Matos, 1995).

Es por esto, que en una investigación realizada en Chile con niños de primero a sexto grado (aproximadamente 2000 alumnos), se encontró que el 20% de los varones de toda la muestra mostraban problemas de agresividad, desobediencia, e inmadurez emocional; mientras que las niñas manifestaban conductas de timidez y retraimiento; por lo cual los autores interpretan estas diferencias de género debido a los distintos estereotipos sociales que se han formado para cada uno de ellos (Barra, Toledo y Rodríguez, 2002).

Dichos estereotipos se han creado debido a que en muchas culturas se asume a los hombres con características como fortaleza, confianza, ambición y racionalidad; mientras que a las mujeres se les atribuyen estereotipos de pasividad, sumisión, indecisión y dependencia (Baron y Byrne, 1998). Adicionalmente, Anzola, Guinand y Matos (1996) proponen en su trabajo de investigación con adolescentes venezolanos, que las diferencias según el género provienen del proceso de socialización, como un

factor determinante del aprendizaje de conductas, en donde los hombres reciben una mayor permisividad para la expresión abierta de la agresión; y en cambio, las mujeres participan en interacciones más pasivas y en donde el componente físico es menos reforzado, predominando el elemento verbal.

Partiendo de los resultados de estos estudios, es interesante ahondar en los factores que han sido asociados al origen de la conducta agresiva en los adolescentes, de acuerdo al enfoque social cognitivo, ésta puede ser producto de la exposición a tres fuentes principales: familiares, socioculturales y, modelamiento simbólico (Bandura, 1978).

1. Influencias familiares en la agresividad

La familia, como principal círculo de acción y desarrollo del niño y el adolescente, es una parte responsable de la formación y constitución de los aspectos relacionados con su personalidad, valores, y aprendizaje en torno a la relación con los demás; por lo tanto es necesario conocer los contactos iniciales o primarios del adolescente para profundizar sobre la imagen de sí mismo, su forma de actuar, y sus costumbres.

Carter y McGoldrick (1989) expresan que una familia es una pequeña sociedad arreglada de individuos relacionados el uno con el otro a través de afectos fuertes, recíprocos y de lealtad, y el comprometimiento permanente entre los miembros permanente que persisten a lo largo de los años y las décadas; los cuales entran por el nacimiento, la adopción, o el matrimonio, y se marchan sólo por la muerte.

Cabe destacar que estas autoras, consideran a la familia como un ciclo, ya que es un proceso de desarrollo, que consiste en atravesar una serie de etapas que implican cambios y adaptaciones. Estos cambios pueden provocar crisis, de menor y mayor intensidad en el núcleo familiar, puesto que al pasar de una etapa a otra las reglas de la familia cambian, provocando en el sistema familiar situaciones adversas. Las familias

entonces difieren en cómo atraviesan cada etapa y cuanto se tardan, además, cada etapa se clasifica por un evento de vida particular.

Las etapas del ciclo de vida familiar son (Carter y McGoldrick, 1989):

1. Formación de la pareja y comienzo de la familia, familia sin hijos.
2. Etapa de crianza inicial de los hijos.
3. Familia con hijos pre-escolares.
4. Familia con hijos escolares.
5. Familia con hijos adolescentes.
6. Periodo medio, término de la familia.

Para el interés de la investigación, es importante apreciar la etapa familiar con hijos adolescentes, la cual es una etapa de aceptación del crecimiento y desarrollo del niño, en donde los padres pueden cerrarse y asumir una actitud controladora que busque retardar la independencia del joven, o pueden reaccionar apoyando su decisión. También es posible observar que los padres apuren el proceso de separación de los hijos para que trabajen y que se desliguen de la familia.

La tarea en esta etapa es incrementar la flexibilidad de los límites familiares que permitan la independencia de los hijos, si esto no se da es mucho más difícil la aceptación del crecimiento biológico, social, cognitivo y en especial el desarrollo sexual de los hijos, y por lo tanto surgen conflictos entre los miembros (Carter y McGoldrick, 1989).

Otros autores, Minuchin, Colapinto y Minuchin (2000) conceptualizan a la familia como “una clase especial de sistema, con estructura, pautas y propiedades que organizan la estabilidad y el cambio” (p. 27). La explicación que dan los autores a la familia como un sistema, se refiere a que está formada por pautas de interacciones recurrentes y predecibles; reflejando así las afiliaciones, tensiones y jerarquías de la relación entre los miembros. Por lo tanto es importante destacar que la familia como

centro de crianza del adolescente tiene unas funciones importantes y únicas, las cuales son (Ruiz, 1986):

1. **Función económica:** la familia es responsable de satisfacer las necesidades esenciales del ser humano para su subsistencia: (a) alimentación, (b) salud, (c) vivienda, (d) vestuario, y (e) todo lo que contribuya a su bienestar; por lo tanto si se cubren todos estos requerimientos contribuye al crecimiento y desarrollo armonioso de los hijos.
2. **Satisfacción de las necesidades psicológicas:** afecto, respeto, y seguridad: el afecto es una de las bases para el desarrollo armónico de la personalidad, y proviene de una alianza afectiva entre padre y madre, lo cual le genera al niño una imagen de familia con la cual el se identificará y logrará estructurar la suya posteriormente. En cuanto al respeto, se puede decir que es la concepción de los deberes y derechos que le corresponde desempeñar a cada miembro del grupo familiar, sin embargo es importante que los padres tomen en consideración las iniciativas de los hijos y acepten o respeten su individualidad. Además la seguridad que promueve la familia a sus miembros es importante, ya que genera la posibilidad de estabilidad y confianza a cada uno de los integrantes de la familia.
3. **Desarrollo de la identidad sexual:** esta función resalta la importancia de la familia de proporcionar a los hijos los modelos adecuados para el desarrollo de su identidad sexual; donde se aprenden las características propias de cada uno de los sexos, y propicia además la identificación del niño con una de las figuras parentales.
4. **Socialización de los hijos:** es la que se considera como la más importante, ya que ayuda a la transmisión de representaciones y valores colectivos, indispensables para el desarrollo y la adaptación de los niños, además, implica aprender a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento. Este proceso mediante el cual los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización, y se espera que los niños aprendan, por

ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, se esperaría que la familia promoviera la transmisión de normas y costumbres propias del grupo social al que pertenecen; destacándose la importancia de la interrelación que existe entre la sociedad y la familia, y se concluye que ambas:

- 4.1 Construyen el relevo ordenado de las generaciones que actúan en la sociedad; es decir la familia facilita la transferencia de los valores culturales, normas e ideales que fundamentan las estructuras sociales del grupo.
- 4.2 Preparan al individuo para su vida en comunidad; en donde la interacción familiar opera un proceso facilitador de la socialización indispensable para que el niño se relacione en un entorno social determinado y a su vez introyecte las normas sociales que le proporcionarán la elección de los medios apropiados para la convivencia en la comunidad.

Basado en esta última función familiar, se pone en evidencia que el enfoque principal de la familia no es sólo la crianza sino también fundamentar las interacciones entre los miembros y entre las demás personas de la sociedad, lo cual da paso a lo que se ha llamado clima social familiar o ambiente de interacción, donde se le da el reconocimiento a la familia como un agente socializador (Williams, 1995).

Clima familiar

Se entiende por clima familiar “al conjunto de características que describen la interacción que se desarrolla en el grupo familiar y que cada miembro lo percibe de forma diferente de acuerdo a sus (a) necesidades, (b) motivaciones, (c) satisfacciones, y (d) creencias personales” (Williams, 1995, p. 72). Este ambiente de interacción coadyuva al desarrollo y a la adaptación personal de sus miembros, o por el contrario, los perjudica.

Cabe destacar que el clima familiar no solamente está determinado por los patrones de influencia recíproca de los integrantes de la familia, sino también, por los ambientes físicos y sociales en los cuales el grupo familiar está inserto; por este motivo en esta investigación el clima familiar se amolda a un modelo ecológico y es considerada la familia como un ecosistema, en donde todo lo que ocurre en el interior de la familia tiene sus causas en los sistemas externos (Bronfenbrenner, 1986; cp. Papalia, et al., 2001).

Una de las primeras visiones del ecosistema es el microsistema, que se define como el desarrollo más inmediato del individuo, conformado por el patrón de actividades, papeles y relaciones dentro de un escenario como el hogar, colegio, y vecindario. Aquí en este escenario está ubicada la familia con sus roles, normas y relaciones interpersonales que pueden ser experimentadas o percibidas por sus integrantes. Una segunda visión es el mesosistema, el cual contiene a todos los grupos a los que pertenece el individuo, principalmente los enlaces entre el hogar y el colegio, su relación con otras familias y con otros grupos sociales (Papalia, et al., 2001).

Luego otra visión del ecosistema que influye de manera indirecta en el individuo, pero que de alguna manera afecta la vida familiar es la del exosistema, incluyéndose aquí instituciones gubernamentales, medios de comunicación, instituciones recreativas y religiosas; y la última visión es la del macrosistema, en donde se ubican las definiciones culturales y el sistema de creencias que proporcionan el marco general sobre el cual se forman y se mantienen las familias en nuestra sociedad (Papalia, et al., 2001).

Para Williams (1995) la visión más importante del ecosistema es el mesosistema, debido a que ahí es donde la familia realiza mayores interacciones con los demás de forma directa; y por lo tanto si el mesosistema se ve afectado de una manera perjudicial, podría perturbar el comportamiento de los individuos de esa familia. Es por esto que Fernández (1998) enuncia una serie de criterios que provienen del mesosistema escolar y que podrían ocasionar conductas agresivas entre los pares adolescentes:

1. La crisis de valores de la propia escuela.
2. Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, y de pautas del comportamiento.
3. El énfasis en los rendimientos del alumno con respecto a un nivel estricto de exigencia, con poca atención individualizada.
4. Los roles del profesor y el alumno.
5. Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos.

Cabe destacar, que este trabajo de investigación se abocará en su mayoría al estudio del preadolescente en sus escenarios microsistémicos y mesosistémicos, a través de las distintas dimensiones y subdimensiones del clima familiar, que según Williams (1995) se pueden abordar a partir de tres dimensiones y diez subdimensiones: (a) dimensión de relación, (b) dimensión de crecimiento personal, y (c) dimensión del mantenimiento del sistema, a continuación se mencionan las que se utilizarán en el estudio:

1. Dimensión de relación: establece el grado de compromiso, ayuda, y apoyo que los miembros de la familia se brindan entre sí; se estudiarán las subdimensiones de:
 - 1.1 Cohesión: es la intensidad de la unión en la cual los miembros de la familia están interesados y comprometidos entre ellos y en que medida se apoyan unos a otros.
 - 1.2 Conflicto: Grado de expresiones de ira y agresión que los miembros de la familia se manifiestan entre sí.
2. Dimensión de crecimiento personal: establece el grado de asertividad, autosuficiencia y el grado en que los miembros de la familia participan en actividades de interés político, social, intelectual, cultural, religioso, y recreacional. Se estudiará la subdimensión de:
 - 2.1 Orientación hacia actividades recreacionales: se refieren al grado de importancia y participación que se le da en la familia a las actividades sociales y de recreación.

3. Dimensión del mantenimiento del sistema: corresponde al grado de importancia que se le concede en la familia a la responsabilidad, a la organización y a la estructura, para planificar las diversas actividades que ocurren en la vida familiar. En la investigación se medirá la subdimensión de:

3.1 Organización: el grado de importancia que se le atribuye a la organización y a la estructura cuando se planifican las actividades y se asignan responsabilidades.

Se debe mencionar que éstas dimensiones han sido estudiadas con distintas conductas de interés para la sociedad, y una de ellas ha sido la agresión en niños, en donde Leizaola (2002) realizó una investigación con niños de nivel socioeconómico bajo de la ciudad Caracas y encontró que las familias con componentes de poca cohesión, eran familias que no compartían entre sí y que se tenían poca confianza entre ellos, generando en sus hijos manifestaciones de conductas agresivas.

Adicionalmente, Leizaola (2002) encuentra que realizar pocos juegos y salidas recreativas en familia, fomentar muy poco el intercambio social cálido y placentero entre sus miembros, y las fallas donde los adultos no coinciden con el modo de manejar a los hijos, se ha asociado con conductas agresivas en los niños. Otros hallazgos están en la investigación de Aldaz y Matos (1997) quienes encontraron que en las familias en las que no se daba importancia a la participación en actividades recreativas, sus niños manifestaron síntomas depresivos y algunos tendieron a la exteriorización, mostrando conductas disruptivas como agresivas; además, observaron que mientras mayor organización hubiese en la familia menor manifestación de conductas agresivas de los niños.

En la misma línea de investigación, Anzola et al. (1996) con niños de 11 y 12 años de nivel socioeconómico bajo, hallaron que la cohesión y la conducta agresiva se asocian de manera inversa, debido a que la presencia de condiciones de vida desventajosas y la ausencia de padres en estas familias, obstaculizan la permanencia

conjunta de los miembros, y por lo tanto se reduce la cohesión familiar, y en grupos familiares con estas características, los niños presentaban más conductas agresivas.

Todos estos aportes complementan lo que Williams (1995) reportó: que los niños con problemas de agresión tenían familias en donde se manifestaban conductas de poca cohesión, falta de expresividad entre sus miembros, poca orientación al logro y baja organización, complementando esto con altas puntuaciones en conflicto familiar. A partir de esta serie de estudios, en esta investigación se dará importancia a las tres dimensiones de clima familiar, pero especificando algunas de las subdimensiones que fueron mencionadas anteriormente y que han resultado significativas en los estudios de agresión.

Uno de los factores o subdimensiones que se ha considerado más importante en la familia es la organización familiar, debido a que en todas las familias hay pautas que organizan la jerarquía del poder; esas pautas definen la forma en que las familias toman decisiones y controlan la conducta de sus miembros. Estas pautas dependen en gran medida de la capacidad que tenga la familia para adaptarse a los cambios que ellos presuponen, ya que si la familia establece estrategias disfuncionales ante las situaciones de cambio, esto provoca una serie de conflictos y por lo tanto afectan al desarrollo armónico de sus miembros (Herrera y González, 2002).

Además, en la investigación de Aldaz y Matos (1997) establecen a partir de sus resultados, que el poco control de los adultos hacia los niños, la inexistencia de normativas y direccionalidad da lugar a la desobediencia, irresponsabilidad, desorden ausencia de hábitos regulares de trabajo e impulsividad; lo cual facilita que los niños o preadolescentes muestren conductas agresivas

Mínuchin et al. (2000) agregan que en las familias, la falta de organización puede llevar al conflicto, en contraparte, cuando existe una buena organización, logran negociar para superar diferencias y desarrollan modos de manejar los conflictos, lo cual puede producir el afecto familiar y la cohesión.

La organización en la familia no solo se aprecia en las normas que se utilizan para regir a la familia, sino que también se encuentran entremezclados aspectos como la planificación de la recreación, que son oportunidades para forjar ricas memorias, fortalecer la cohesión familiar, fomentar patrones a seguir y en ocasiones para invertir en creatividad y tiempo en los niños; lo que ayuda a la protección de dirigir sus conductas en actividades no disruptivas. Además que hay diferentes tipos de recreación familiar; algo que hacen todos y en que todos participan activamente, y los que incluye a todos pero tal vez no con el mismo grado de actividad, por lo cual facilita un aprendizaje para los niños en cuanto a la tolerancia a la frustración, y en la difícil tarea de entender el ganar y el perder (Morilla, 2001).

Es por lo anteriormente expuesto que las influencias familiares en las conductas agresivas de los adolescentes son importantes y van a depender del estilo de crianza al que es expuesto; en tanto que si un adolescente es criado por padres que enfatizan a que se ajusten a una conducta estándar y los castigan enérgicamente cuando no la respetan, lo más probable es que el joven tienda a valerse de tácticas agresivas para contrarrestar dicha imposición de los padres (Papalia, et al., 2001).

Por lo tanto, estos mismos autores, enfatizan que el mejor tipo de crianza es la democrática, en donde los padres insisten en la importancia de las reglas, las normas y los valores; pero están dispuestos a escuchar, explicar y negociar; estimulando a los adolescentes a formar sus propias opiniones, lo que va a permitir menor conflictiva familiar.

Ante todo lo expuesto anteriormente, hay que destacar que la conflictiva familiar no es igual en toda la adolescencia, en tanto que es más frecuente durante la adolescencia temprana, pero más intensa en la mitad de la adolescencia (Papalia, et al., 2001); esta frecuencia de disputas en la adolescencia temprana puede estar relacionada con las tensiones de la pubertad y la necesidad de afirmar la autonomía; mientras que las disputas en la adolescencia intermedia reflejan las tensiones emocionales en cuanto a la búsqueda de independencia.

Esto se corrobora en la investigación de Métrico, Fuentes y Bersabé (2001), quienes señalan que los adolescentes de mayor edad (15 a 17 años) tienen más conflictos intensos con los padres que los adolescentes de menor edad (12 a 14 años); ya que se discute con los adolescentes de mayor edad sobre las tareas del hogar, el comienzo del noviazgo y por la hora de llegada a la casa; lo cual dichas diferencias pueden ser debidas a que los adolescentes menores de 15 años no se han planteado las inquietudes propias de la adolescencia, con respecto a las elecciones de pareja y a la búsqueda de independencia.

Además, Callabed, Moraga y Sasot (1996) enfatizan que las conflictivas familiares con los jóvenes que se ubican en la adolescencia inicial (12 a 14 años) se basan principalmente en que empiezan a mostrar signos de falta de voluntad y autodominio; muestran dejadez en los estudios, falta de responsabilidad en cuestiones horarias y, no cumplimiento de encargos y tareas encomendadas; lo que facilita los conflictos familiares y a su vez la perturbación de la organización familiar.

Es importante saber que en la adolescencia se dan dichas conflictivas familiares debido a que existe un cambio en sus necesidades físicas, psíquicas y sociales; donde comienzan a demandar la satisfacción de ellas, relacionadas por ejemplo con el vestuario según criterios grupales y etéreos, una mayor independencia y la participación en actividades; que según Herrera y González (2002) en su estudio con 57 familias, esto produce un impacto importante en la esfera socioeconómica familiar, lo cual implica un aumento de sus gastos y la búsqueda de más recursos para la alimentación necesaria para su desarrollo; resultando la economía uno de los estresantes familiares más frecuente en la vida de los jóvenes.

En otro punto, en una investigación con niños de quinto y sexto grado, Kurdek y Fine (1993) encontraron que existía mayor conflictiva familiar cuando el niño vivía con su padre biológico y su madrastra, esto se debe a que la misma no logra establecer un buen vínculo materno con los niños; además los niños que perciben a su familia con

menor organización son aquellas familias en donde no se encuentra el padre biológico, explicando esto como una carencia de reglas establecidas y de planificación formal de las actividades

Por último, en esta misma investigación los niños percibían a sus familias más cohesionadas y con mayor cordialidad entre los miembros cuando vivían con sus dos padres biológicos o progenitores; y destacando como principal asociación, que los niños que percibían peor organización familiar y mayor conflictividad, eran los niños con mayores conductas agresivas en el colegio.

En este mismo orden de ideas, Cummins, Goeke-Morey, y Papp (2004) realizaron una investigación con niños de ocho a 16 años, y reportan que a mayor frecuencia en que se observen conflictos familiares, mayores van a ser las posibilidades de que los niños pertenecientes a dichas familias manifiesten conductas agresivas, siendo esta probabilidad de un 80% de ocurrencia. Adicionalmente Kurdek, Fine, y Sinclair (1995) establecen que el clima familiar no sólo afecta la propensión de conductas agresivas, sino que estos autores encontraron que a partir de la percepción del clima familiar inestable, conflictivo y, a mayor número de divorcios ocurridos en su familia, se presentaría más desajuste escolar.

Es por lo anteriormente expuesto, que la familia al crear entornos conflictivos y de poca cohesión puede influir en el desarrollo del preadolescente, ya que la misma facilita que el individuo corra el riesgo de desarrollar problemas no sólo de agresión sino también de ansiedad (Wies e Israel, 1997).

A partir del estudio de Cova, Maganto y Melipillán (2005) con 133 preadolescentes de 11 a 13 años, se estudió la relación entre la presencia de condiciones psicosociales adversas en el ambiente familiar y el desarrollo de comportamientos externalizados (conductas agresivas, conductas oposicionistas, etc.) e internalizados (síntomas ansiosos, síntomas depresivos, etc.); describiendo adversidad familiar como la suma de estresores o situaciones negativas que se pueden observar en la familia como:

(a) conflicto familiar, (b) existencia de hogares uniparentales, (c) hostilidad, y (d) estilos parentales de cuidado.

Estos autores tenían como objetivo principal relacionar las condiciones de adversidad familiar con el desarrollo de conductas desadaptativas tanto externalizadas como internalizadas, y evaluar si estas condiciones son igualmente relevantes para ambos patrones de comportamiento; por lo tanto, los resultados que obtuvieron muestran que la adversidad familiar es un factor de riesgo para ambos tipos de problemas; sin embargo la fuerza de la asociación de la adversidad con los comportamientos externalizados tiende a ser más fuerte.

De manera general y como forma de recopilar todos aquellos antecedentes familiares que a partir de estudios se han mencionado que promueven las conductas agresivas en los niños, Díaz (2005) destaca como los principales: (a) la ausencia de una relación afectiva, cálida y segura por parte de los padres; (b) actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; (c) fuertes dificultades para hacer respetar los límites; y (d) el frecuente empleo de métodos coercitivos utilizando muchas veces el castigo.

Por lo tanto, al expresarse que el clima familiar inadecuado es un factor de riesgo, Dadds y Powell (1991) señalan que no solo es un elemento negativo para la facilitación de los síntomas de externalización sino que también los de internalización que le afectan al funcionamiento adecuado en la vida diaria del niño; y esto último es de gran relevancia, ya que da paso para apreciar cómo se dan las relaciones entre las conductas agresivas, la familia y la ansiedad en los adolescentes.

Ansiedad

Se entiende por ansiedad a la reacción emocional consistente en sensaciones subjetivas de tensión, temor, nerviosismo y, preocupación, así como una elevada actividad del sistema nervioso autónomo (Spielberger, 1980). Además, Loosli-Usteri

(1982) complementa el concepto, reseñando, que es un estado afectivo de inquietud e incertidumbre interior que resulta del equilibrio inestable entre las fuerzas progresivas y el deseo de inmutabilidad; donde todo ser humano al toparse con el estado afectivo de la ansiedad se halla suspendido en dos polos: en el de avanzar y en el de estancamiento o retención de las acciones.

Wicks e Israel (1997) conceptualizan a la ansiedad como un complejo patrón de tres tipos de reacciones ante la percepción de una amenaza: (a) respuestas motoras, como salir corriendo; (b) respuestas fisiológicas, como cambios en la frecuencia cardíaca y; (c) respuestas subjetivas, como pensamientos de falta de capacidad. A partir de estos tres tipos de respuestas en la investigación se darán una mejor cabida a todas aquellas respuestas subjetivas de los niños.

Además, Reynolds y Richmond (1997), enfatizan que la ansiedad no es un concepto unitario sino una mezcla compleja de emociones y sus interacciones con antecedentes en los aspectos culturales, de aprendizaje, psicológicos y fisiológicos del individuo. Estos autores, señalan que la ansiedad ocurre cuando no hay una amenaza real, ni física, ni psicológica, y que esta percepción frecuente de amenaza, puede crear un estado que interfiere gravemente con la efectividad del individuo en sus actividades diarias y quizás desorganice el proceso de pensamiento normal.

Adicionalmente se han realizado distinciones de los tipos de ansiedad, en tanto que los autores Callabed, et al. (1996) establecen la diferenciación entre ansiedad exógena y endógena; la exógena se refiere a la ansiedad relacionada con conflictos externos, ya sean personales o psicosociales; mientras que la ansiedad endógena es producto de la predisposición genética y de antecedentes familiares.

La ansiedad exógena es de alta vulnerabilidad en la adolescencia, y su ocurrencia es normal, debido al proceso de adaptación por el que está pasando el adolescente; sin embargo existe el riesgo de que lo que se denomine normal evolucione a ansiedad

patológica; por lo tanto, los autores Callabed, et al. (1996) explican que el riesgo dependerá del equilibrio de los siguientes factores:

1. El coeficiente emocional del adolescente, entendido como aquellos factores endógenos que le van a facilitar unos mecanismos adaptativos más o menos satisfactorios.
2. La actitud educativa, la cual es impartida por sus padres y profesores.
3. Su entorno afectivo, fundamentado en su núcleo familiar y social.

Por otra parte, Reynolds y Richmond (1997) indican que otra fuente común de ansiedad en niños y adolescentes es su proceso académico, en particular durante un examen; aunado esto a otras causas comunes de ansiedad como las relaciones con los compañeros y con la familia. Además, se ha encontrado que entre el 13 y 17% de los jóvenes con síntomas de ansiedad, presentan problemas en su rendimiento y adaptación escolar (Jadue, 2001).

Por lo tanto Jadue (2001) expresa que si la ansiedad es intensa, el estudiante mostrará excesiva sensibilidad y temores, incluyendo temor a la escuela, vergüenza, timidez, sensaciones importantes de inseguridad y síntomas somáticos; adicionalmente tiende a preocuparse excesivamente por su competencia cognoscitiva y rendimiento escolar, exteriorizando intranquilidad, trastornos del sueño, dolores de estómago y también se muestran aprensivos frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo.

Reynolds y Richmond (1997), creadores de la escala de ansiedad (CMAS-R), indican que la ansiedad está mediada por tres factores:

1. Ansiedad fisiológica: el cual indica la expresión del niño hacia las manifestaciones físicas de la ansiedad.
2. Inquietud/hipersensibilidad: incluyen los síntomas de ansiedad característicos de preocupación, o bien sugieren que la persona es miedosa, nerviosa, o de alguna manera hipersensible a las presiones ambientales.

3. Preocupaciones sociales/concentración: expresan una preocupación acerca de la autocomparación con otras personas o expresan cierta dificultad en la concentración, además su principal inquietud se debe a que ellos no son tan buenos, efectivos, o capaces como otros, lo cual es un sentimiento relacionado con la ansiedad.

Es importante este último factor, ya que a medida que el niño madura, las relaciones con sus compañeros se vuelven cada vez más importantes, y en los años de adolescencia pueden ser los agentes más significativos en el nivel de ansiedad y sobre todo en su salud mental. Tanto que, Jadue (2001) indica que la ansiedad en la adolescencia tiene implicaciones negativas en el ámbito psicosocial, ya que está asociada con significativos deterioros en sus relaciones con los pares y en su competencia social, manifestando conductas de aislamiento y retraimiento ante actividades grupales.

Además, a partir de la escala CMAS-R se ha estudiado la ansiedad asociada a innumerables variables de importancia en la edad escolar, como la relación con sus pares. Así, explorando las asociaciones entre la ansiedad y los problemas de conducta, se encontró que los síntomas de ansiedad en los niños aparecen asociados de manera inversa con los problemas de agresión entre sus pares (Gregory, Eley, y Plomin, 2004); ya que a medida que hayan mayores eventos diarios estresantes o ansiosos, van a incrementarse las reacciones emocionales de evitación; y los problemas de conducta, tal y como las conductas agresivas, se verán disminuidos.

Bozal y Mestre (1998) en la investigación con 253 jóvenes de edad media 14 años, mostraron que existía una correlación negativa entre los síntomas de ansiedad y las conductas agresivas, ya que los adolescentes con conductas agresivas manifestaron una conducta antisocial (de dominancia y agresividad), con amenazas, intimidaciones y violencia hacia los demás; mientras que los adolescentes con síntomas ansiosos manifestaron una conducta asocial (retraimiento y timidez) sin integrarse al grupo, no

participando en actividades y siendo incapaces de defender sus derechos de manera asertiva.

Además, es importante destacar que los síntomas ansiosos son presentados en mayor medida por las jóvenes, debido a que las mismas, en la adolescencia deben afrontar distintos estresores interpersonales que van a elevar su nivel de ansiedad, y por lo tanto recurren a la inhibición, pasividad y sumisión; con menor recurrencia a conductas agresivas (Monjas, 2002).

En el estudio español de Magaz, García y Sandín (1998) con 3012 sujetos, se encontró que se produce un incremento en las puntuaciones de ansiedad en las escalas a medida que avanza la edad de los sujetos; siendo las chicas quienes presentan niveles más elevados. Las puntuaciones en ansiedad, estrés y problemas de ansiedad se asocian entre ellas de modo positivo y de modo negativo con los niveles de adaptación escolar, familiar y personal.

En cuanto al efecto de los problemas familiares o la adversidad familiar en los síntomas emocionales de los niños, se tiene que en la investigación de Cova, et al. (2005) se evidencia que a partir de los autoinformes, las niñas tienden a experimentar más malestar emocional, específicamente ansiedad; asociándose dicho malestar con: (a) familias en ausencia de cariño, (b) discordia familiar, (c) control inadecuado o falta de organización, y (d) maltrato físico.

Estos autores, explican que las niñas autoinforman más malestar o ansiedad que los niños porque a esta edad pareciera que las niñas muestran mayor vulnerabilidad a experimentar y expresar síntomas emocionales al enfrentar un ambiente familiar negativo; esta vulnerabilidad se manifiesta claramente en la adolescencia, dada la mayor cantidad de estresores que deben enfrentarse en esta etapa.

Además, es importante destacar aquellos factores psicológicos que median esta vulnerabilidad en las niñas, los cuales son: (a) mayor interés en la relación con los otros,

(b) dificultades para un comportamiento asertivo, (c) mayor empatía con el sufrimiento de los demás, (d) tendencia a utilizar en mayor medida la rumiación y una focalización en sí mismas como estrategia de afrontamiento, y (e) una autoestima más frágil y dependiente de la imagen corporal (Cova, et al., 2005).

A partir de este estudio que revela que mientras más problemas familiares tenga la familia mayores síntomas de ansiedad o problemas emocionales tendrán los niños; en Venezuela la investigación de Aldaz y Matos (1997) muestra los resultados de que la organización en la familia toma un rol importante, mostrando que la falta de organización y el fortalecimiento de la irresponsabilidad y el desorden favorece síntomas depresivos en los niños.

La investigación de Suveg, Zeman, Flannery y Cassano (2005) han examinado a familias de niños ansiosos indicando que los padres pueden exhibir los comportamientos que contribuyen a las dificultades socioemocionales de los niños ansiosos, específicamente porque los padres animan patrones poco adaptativos de responder a las situaciones sociales como la evitación y por las discusiones entre los padres que se muestran ante los niños; además que manejan en su familia pocas actividades recreativas que favorecen en sus niños al aislamiento.

Las actividades recreativas son muy importantes, ya que funcionan como un complemento a los procesos de aprendizaje y desarrollo cultural, siendo una herramienta para romper con los círculos de dependencia, inactividad, violencia y con los sentimientos de marginación y exclusión, los cuales a su vez, si no se facilita la recreación en los niños y adolescentes se pudiese producir una disminución de la autoestima y el aumento de los síntomas ansiosos. Además, la imaginación y la experimentación creativa son necesarias para la individualización, pero muchas veces ocurre en soledad o retraimiento, por lo tanto las actividades de ocio con pares y con los miembros de la familia desempeñan un papel reconocedor y de reforzamiento de la expresión de talentos y gustos particulares (Morilla, 2001).

Cabe destacar, que afianzar las actividades recreativas en la familia fortalece y transforma los vínculos socio-afectivo de los niños, sabiendo que a partir de la recreación es posible dinamizar procesos sociales e individuales en los que se ofrecen oportunidades de cambio, transformación y pensamiento reflexivo, teniendo en cuenta que la recreación a partir de la participación social y la educación, proporciona conocimientos y actitudes para que el niño a través de acciones espontáneas grupales no sólo comprenda su medio sino que lo internalice y logre trasformarlo (Morilla, 2001).

Seguidamente, y para apreciar las reacciones que tienen los niños con síntomas de ansiedad, autores como Barret, Rapee, Dadds, y Ryan (1996) encontraron en niños de 7 a 14 años, que la ansiedad es un factor importante para responder ante las eventualidades, distinguiendo que los grupos de niños más ansiosos mostraron conductas de evitación ante una situación determinada, mientras que los niños sin muestras de ansiedad elevada, tuvieron predominantemente comportamientos agresivos o soluciones agresivas a los problemas. Adicionalmente estos autores muestran que los niños con mayores puntuaciones en la escala de ansiedad correspondían con aquellas familias donde existen discusiones frecuentes.

Como se ha señalado, hay múltiples factores o fuentes que pudiesen intervenir en el aprendizaje de una conducta agresiva, es por esto que en el siguiente punto se le dará énfasis a la sociedad y a las formas en como el niño actúa ante las situaciones.

2. Influencias socioculturales en la agresividad

Del Barrio, et al. (2003) señalan que en el desarrollo de la conducta social y de la comprensión acerca de los demás, cada persona a lo largo de su vida va construyendo modos de actuación y representaciones acerca de su propia conducta y de los otros, es por esto que no sólo la familia es una fuente de agresión sino que también la agresión está inextricablemente unida a los sistemas sociales y a la subcultura en que reside y pertenece una persona.

En cuanto al sistema social y las relaciones sociales que establece el niño; Coie, Dodge, Terry, y Wright (1991) examinaron en niños escolares de edades entre siete y nueve años, encontrando que los niños en educación básica muestran más rechazo a las conductas agresivas que los niños que están en edad preescolar; esto sucede debido a que en edad preescolar no se percibe la agresión como desviada o inadaptativa, de modo que en su estudio se dieron mayores rechazos a las conductas agresivas en niños de tercer grado que en niños de primer grado.

Dodge y Frame (1982) argumentan que a los niños que tienen reputación de ser agresivos, los pares les atribuyen características de hostilidad a sus conductas; mientras que si los niños no son agresivos, y manifiestan eventualmente alguna conducta agresiva, los pares le atribuyen a dicha conducta una intención benigna o como represalia de algún acto. Esto sugiere que la lectura de una conducta como agresiva, puede estar influenciada por las intenciones o las atribuciones de los pares.

Las atribuciones son relevantes en las relaciones sociales, por ejemplo en el establecimiento de figuras de liderazgo, Dodge (1983) observó que los niños con reiteradas conductas agresivas, físicas o verbales, eran frecuentemente rechazados y no se les aceptaba una postura de líderes por parte de sus pares; mientras que los niños con conductas prosociales, específicamente de inclusión a compañeros, eran nombrados líderes por sus pares.

Según Papalia, et al. (2001), a partir de estudios sociométricos en donde se trataba de identificar a grupos de pares (a) populares (jóvenes que reciben comentarios muy positivos), (b) rechazados (aquellos que reciben comentarios muy negativos), (c) olvidados (los que no reciben comentarios de ningún tipo), (d) controversiales (aquellos que reciben muchos comentarios positivos y negativos), y (e) normales (aquellos que no reciben cantidades extraordinarias de comentarios de ningún tipo); se observó que los alumnos con comportamientos agresivos, eran los jóvenes que la mayoría de sus pares

rechazaba y que los ubicaban en la categoría de rechazados, debido a que la mayoría de compañeros rebatían esos comportamientos antisociales.

A medida que los pares evalúen a los demás como agresivos o no agresivos, profundiza la relevancia que le dan los adolescentes a sus relaciones sociales, y es por esto que Bandura (1986) determina como parte importante la capacidad autorreguladora de cada adolescente, donde los individuos no actúan únicamente para adaptarse a las preferencias de los demás sino que gran parte de las conductas están motivadas y reguladas por criterios internos y reacciones autoevaluadoras ante sus propios actos.

Por lo tanto, cuando el individuo organiza las condiciones ambientales que facilitan las conductas agresivas, utilizando métodos cognitivos e incentivos para sus esfuerzos; éste hace una relación causal entre su motivación y sus actos, para decidir si realiza o no la conducta (Bandura, 1986). Es por esto que el adolescente, ante todo, considera la información relevante del ambiente, luego aplica las operaciones cognitivas adecuadas a la situación, y posteriormente, genera las soluciones apropiadas; por lo tanto la solución que a partir de este proceso cognitivo se juzgue como la mejor, será la que se aplique.

Esto último recae en que, las personas que adoptan formas de pensar para la solución de problemas son más capaces de dominar las cuestiones que se les plantean en su vida diaria y de conseguir sus metas, que las que no se plantean estrategias de soluciones (Bandura, 1986). Por lo tanto, las personas realizan un proceso cognitivo adecuado para llevar a cabo las soluciones, sin dejar de lado los siguientes aspectos que deben tomarse en cuenta (Brim, Glass, Lavin, y Goodman, 1962; cp. Bandura, 1986):

1. La identificación de la naturaleza del problema.
2. La búsqueda de información relevante para el problema.
3. Generación de soluciones alternativas a partir de los conocimientos disponibles.
4. Evaluación de los resultados probables asociados a cada curso de acción.
5. Selección de los mejores medios para la implantación de la solución elegida.
6. Por último se debe ejecutar el plan y revisar el mismo en función de los resultados obtenidos.

A partir de estos elementos, se puede concluir que los resultados probables de distintas soluciones dependen de (a) los recursos disponibles, (b) de la habilidad con que se ejecuten las actividades, y (c) de un gran número de circunstancias previsibles e imprevisibles de la situación. Por lo tanto Bandura (1986) señala la importancia de las diferencias individuales en la capacidad de las personas en cuanto a la construcción simbólica y cognitiva de la situación, y la manera en que se abordará la conducta de afrontamiento hacia la situación; dicha conducta de afrontamiento se revisará en el siguiente apartado, por la gran relevancia que tiene en la investigación.

Estrategias de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento son entendidas como acciones concretas y específicas puestas en marcha para enfrentarse a una situación (Arjona y Guerrero 2004). Además Feldman (2001) recalca que el afrontamiento se refiere específicamente a aprender a tolerar las amenazas que conducen al estrés.

Según Lazarus y Folkman (1986) las estrategias de afrontamiento son todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedente o desbordantes de los recursos del individuo. Es decir, que el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, debe contar con estrategias defensivas o que sirvan para resolver el problema, a medida que va cambiando su relación con el entorno. Es por esto que se clasifican en dos categorías:

1. **Afrontamiento centrado en las emociones:** se caracteriza por la regulación consciente de las emociones, las personas buscan cambiar la forma en que sienten o perciben el problema.

2. Afrontamiento centrado en el problema: se refiere al intento que hace la persona en cambiar el problema estresante o la fuente del estrés, a través de la elaboración de un plan de acción para enfrentar el estresor.

Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006) afirman que el empleo de estrategias de afrontamiento centradas en los problemas se mantiene constante a lo largo de la adolescencia; mientras que las estrategias de afrontamiento centrada en las emociones se incrementan en esta etapa, esto es debido a la maduración sociocognitiva, por lo cual trae consigo un incremento en las opciones de afrontamiento.

A partir de estos dos tipos de afrontamiento se han realizado investigaciones, la de Compas, Malcarne, y Fondacaro (1988), que a partir de un estudio con niños de 10 a 14 años, encontraron que la utilización de las estrategias focalizadas en el problema vienen dadas cuando los niños perciben que pueden tener algún control de la situación, mientras que las estrategias de afrontamiento focalizadas en la emoción son usadas cuando no existe control de la situación.

Adicionalmente los niños cursantes en sexto grado, en comparación con los otros grados menores, usaron mayor cantidad de estrategias centradas en las emociones. Sin embargo Band y Weisz (1988; cp. Dávila, 1998) encontraron que los niños utilizan más las estrategias dirigidas al problema en la escuela primaria y las estrategias dirigidas a la emoción en secundaria, ya que a medida que va aumentando la madurez de los adolescentes, éstos recurren a un mayor uso de estrategias de afrontamiento a la emoción, específicamente ante estresores médicos, interpersonales y con la familia.

Frydenberg y Lewis (1997) propusieron 18 estrategias de afrontamiento:

1. Buscar apoyo social: consiste en la inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución.

11. Ignorar el problema: consiste en rechazar conscientemente la existencia del problema.
12. Autoinculparse: indica que ciertos sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen.
13. Reservado para sí: es la estrategia expresada por elementos que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas.
14. Buscar apoyo espiritual: se trata de elementos que reflejan el empleo de la oración y la creencia en la ayuda de un líder o de Dios.
15. Fijarse en lo positivo: la persona trata de buscar atentamente el aspecto positivo de la situación. Incluye el ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado.
16. Buscar ayuda profesional: consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros.
17. Buscar diversiones relajantes: se caracteriza por elementos que describen actividades de ocio como leer o pintar.
18. Distracción física: se trata de elementos que se refieren a hacer deporte, mantenerse en forma, etc.

Frydenberg y Lewis (1997) argumentan que estas 18 estrategias pueden agruparse en cuatro dimensiones claramente diferenciadas:

1. Acción positiva y esforzada: consta de conductas como concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, y atacar el problema.

2. Huida intropunitiva: las personas suelen no afrontar el problema, reducir la tensión, y autoinculparse.
3. Acción positiva hedonista: tienden a fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, ignorar el problema y usar la distracción física.
4. Introversión: las personas llegan a reservar el problema para sí mismos, no tienen ninguna acción social, no buscan ayuda profesional y no buscan apoyo social.

A partir de esta clasificación, Frydenberg y Lewis (1997) en la realización de la adaptación española de su escala, hallaron diferencias en la manera de afrontar los problemas entre los jóvenes españoles y los jóvenes australianos; encontrándose que los adolescentes españoles empleaban con mayor frecuencia las estrategias de (a) buscar apoyo social, (b) concentrarse en resolver el problema, (c) preocuparse, (d) invertir en amigos íntimos, (e) buscar pertenencia, (f) buscar apoyo espiritual, (h) fijarse en lo positivo, y (i) buscar ayuda profesional; mientras que los adolescentes australianos, recurren con mayor frecuencia a: (a) hacerse ilusiones, (b) no afrontar las situaciones, (c) reducir la tensión, e (d) ignorar el problema.

Lo que se hace notar a partir de esta adaptación, es que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los jóvenes españoles son más maduras y eficaces en comparación con las que utilizan los australianos (Frydenberg y Lewis, 1997); una explicación posible que los autores dan a esta diferencia es que la edad promedio de los españoles era de 17 años y la de los australianos era de 15 años; por lo tanto pareciera que a mayor edad mejor empleo de estrategias eficaces de afrontamiento; sin embargo también puede deberse dichas diferencias a factores culturales.

En contraste con los autores anteriores, Dávila (1998) distinguió las estrategias de afrontamiento utilizadas por los 2.121 niños en su estudio en: (a) afrontamiento activo, (b) planificación, (c) afrontamiento restringido, (d) búsqueda de apoyo instrumental, (e) búsqueda de apoyo emocional, (f) aceptación, (g) retorno a la religión,

(h) expresión abierta de las emociones, (i) negación, (j) liberación mental, (k) uso de autoverbalizaciones positivas, (l) evitación, y (m) escape.

A partir de esta clasificación, Dávila y Guarino (2001) encontraron, en un estudio en Venezuela, que el afrontamiento activo es más reportado por los niños en situaciones escolares e interpersonales; encontrándose que los niños utilizan estrategias de afrontamiento dirigidos al problema y a las emociones cuando las situaciones son de carácter escolar, y adoptan estrategias únicamente de tipo emocional en las situaciones familiares.

Además, se encontró que en una muestra de participantes de edades entre 8 y 16 años no existen diferencias significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción (Dávila y Guarino, 2001). Sin embargo destacan que las estrategias más utilizadas fueron: (a) afrontamiento activo, (b) expresión abierta de emociones, (c) aceptación, y (d) búsqueda de ayuda instrumental; lo cual significa que los niños y niñas ante un evento estresante específico actúan directamente sobre él, expresan sus emociones positivas o negativas, aceptan el hecho cuando evalúan que éste no puede ser modificado y buscan ayuda tangible y material para solventarlo.

En esta misma investigación se observó que los jóvenes entre 11 y 14 años utilizaban preferentemente las estrategias de afrontamiento activo y la de autoverbalizaciones positivas, esto se explica debido a los cambios internos y externos que le están ocurriendo en esa etapa de sus vidas; encontrándose que en las situaciones consideradas como controlables utilizan la estrategia de afrontamiento activo, en cambio en las situaciones que observan como incontrolables alivian las tensiones emocionales producto de la situación estresante, utilizando estrategias de evitación en lugar de estrategias directas a resolver el problema.

Además que el uso de estrategias de afrontamiento va a depender también de si eres niño o niña, ya que en una investigación con 150 estudiantes de 13 a 18 años de nivel socioeconómico bajo, se encontró que la mujeres tienden a compartir el problema con los otros y buscar apoyo para su resolución, se preocupan por el problema y algunas

veces se culpan decidiendo no afrontarlo. Mientras que los niños buscan en mayor medida la distracción física como hacer deportes, e ignoran el problema rechazando la existencia del mismo (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005).

Por consiguiente, los autores Fantin, Florentino y Correché (2005) encontraron los mismos resultados en una muestra de solo 69 jóvenes de 15 a 18 años; por lo que agregan que las estrategias de buscar apoyo resultan las más adaptativas, puesto que esto implica el manejo directo del problema a través de la orientación que otros puedan proveer, y el control de las emociones negativas generadas por éste. Adicionalmente, establecen que los adolescentes que utilizan estilos de afrontamiento de huida intropunitiva o improductivos tienden a presentar labilidad emocional, desconfianza en sus capacidades, sentimientos de inseguridad y desvalimiento.

Ahora bien, los adolescentes que tienden a usar estrategias de afrontamientos de corte acción positiva esforzada, se muestran como formales, concientes de las normas sociales, eficientes, estables en estados de ánimo, con expresión emocional y en búsqueda de estímulos novedosos e interesantes; mientras que los adolescentes que tienden a un afrontamiento más de corte acción positiva hedonista, son mucho más extrovertidos, vivencian experiencias nuevas con mucha intensidad, suelen ser confiados, con un pobre manejo de los impulsos, y seguros de sí mismos aunque interesados por las necesidades de los demás (Fantin, et al., 2005).

Por lo tanto, Figueroa, et al. (2005) establece que aquellos adolescentes que utilizan estrategias de afrontamiento como: (a) concentrarse en resolver el problema, (b) esforzarse y tener éxito, (c) preocuparse, (d) invertir en amigos íntimos, y (e) distracción física; son jóvenes con un alto bienestar psicológico, en donde son activos con actitud de compromiso y esfuerzo, mostrando una adecuada flexibilidad cognitiva; y aquellos jóvenes que no afrontan el problema, se autoinculpan y tratan de reducir la tensión, poseen un bajo bienestar psicológico, siendo pasivos y evitativos de los problemas.

Es importante señalar, en otro punto, que las estrategias de afrontamiento pueden estar mediadas por la situación familiar, en tanto que las estrategias más utilizadas en los casos donde los niños perciben en sus familias grandes conflictos y divorcio, son: (a)

soporte social, (b) afrontamiento activo, (c) distracción, (d) autoinculparse, y (e) evitación (Sandler, Tein, West, 1994).

Igualmente, Radovanovic (1993) evaluó en 52 familias la influencia de los conflictos familiares en la elección de las estrategias de afrontamiento de sus hijos, encontrándose que las familias sin ninguna conflictiva familiar se encontró mayor flexibilidad en la adaptación y mayor confianza por parte de los niños al aplicar las estrategias de apoyo social y hacer una nueva definición cognoscitiva de los problemas.

En cambio, las familias que presentaban mayor agresión verbal y física intraparental, los niños mostraron con mayor frecuencia la utilización de estrategias de búsqueda de apoyo en amigos cuando se les presentaba un problema, además que dicha situación conflictiva entre los padres ocasionaba perturbación y comportamientos menos competentes en los niños.

Además la exposición frecuente del niño a un conjunto de acontecimientos generadores de tensión en su familia, de más o menos intensidad y, la observación de los estilos de afrontamiento por parte de adultos, que manifiesten ansiedad ante estas experiencias, pueden contribuir a la creación de patrones similares de estrategias ineficaces de afrontar las situaciones (Wicks e Israel, 1997).

Sin embargo, hay aspectos de la familia que favorecen la potenciación de la capacidad de toma de decisiones y solución de problemas, desarrollando habilidades para la vida, como es la lúdica, el goce y el placer por hacer las cosas; por lo tanto la recreación en la familia privilegia la participación activa de los miembros, en donde el ocio actúa como transformador, generando momentos de desencuentro por las confrontaciones que se crean con los otros, la percepción de ganancia, beneficio o desarrollo, constituyendo un aprendizaje para la utilización de estrategias de afrontamiento efectivas (Morilla, 2001).

Así pues, las experiencias familiares pueden influir en el modo de desarrollar ciertos estilos cognitivo y atributivos, como también en el modo general en que el joven percibe su capacidad de control o autovalía (Wicks e Israel, 1997); además estas

cogniciones pueden contribuir a que se produzcan mayores síntomas de ansiedad en el niño o adolescente.

Cabe destacar que mientras mayores síntomas de ansiedad presente un joven, más efecto nocivo será para su funcionamiento, ya que, si el individuo posee un nivel elevado de ansiedad, éste no podrá tomar decisiones o acciones adecuadas para resolver un problema; por lo tanto la ansiedad interfiere con los procesos de pensamiento racional y lógico y facilita que en reacción ante un estímulo amenazante externo, se lleve a cabo una reacción rápida y algunas veces drástica para evitar una situación dañina (Reynolds y Richmond, 1997); utilizando estrategias de afrontamiento muy poco eficaces.

Esto se comprueba en la investigación de Sung, Puskar y Sereika (2006), los cuales se propusieron identificar los tipos de estrategias de afrontamiento en adolescentes de una zona rural y apreciar como afectan factores psicosociales como la depresión y la ansiedad, en las respuestas a las situaciones problemáticas; encontrando ante todo que existen diferencias significativas de género para los factores de ansiedad y depresión; en tanto que las jóvenes presentan mayores síntomas de ansiedad y síntomas depresivos que los hombres.

Adicionalmente, los resultados revelaron que los adolescentes en situaciones agotadoras, tienden a buscar estrategias de afrontamiento guiadas hacia la acción positiva, tratando de resolver el problema; donde los autores concluyen que dichas estrategias activas de resolución de problemas están asociadas con un mejor ajuste y una mejor adaptación al medio.

No obstante, los adolescentes que manifestaron síntomas de ansiedad y depresión se dirigieron a utilizar estrategias de huida y evitación de la acción; y esto se debe a que en los adolescentes con síntomas elevados de ansiedad, crece en ellos una especie de desconfianza sobre pensar tanto en como resolver el problema, que los lleva a acceder a la exclusión de la realización de las acciones (Sung, et al., 2006).

Sandler, et al. (1994) destacan que cuando el niño presenta síntomas de ansiedad utiliza como estrategia de afrontamiento la evitación o escape de la situación. En tanto

que los niños con problemas de conducta utilizan un afrontamiento activo ineficaz, ya que al utilizar aquellas estrategias ineficaces (por ejemplo: respuestas agresivas) logran la movilización de un mal ajuste a las situaciones estresantes del niño; que es lo que podría dar pie a las conductas agresivas entre los pares.

De igual manera, otra investigación que refleja el efecto de la ansiedad en la utilización de las estrategias de afrontamiento es la de Bijttebier y Vertommen (1998) su muestra fue de niños de cuarto a sexto grado (168 niños y 161 niñas); para evaluar las estrategias de afrontamiento de internalización y externalización, en donde se encontró que los niños con problemas de agresión mostraban en mayor medida un afrontamiento externalizado, en donde trataban de resolver el problema; sin embargo los niños que manifestaban síntomas de ansiedad, mostraban afrontamientos más internalizados como evitación y distanciamiento del problema.

A partir de lo expuesto anteriormente, es importante destacar que existen diferencias en el afrontamiento de las situaciones entre un grupo de niños y otros, por lo tanto también se evidencia una distinción entre la utilización de estrategias de afrontamiento entre un niño agresor y el niño que es agredido, ya que el joven o niño que es agredido ante una situación determinada acude a la búsqueda de un profesor o de un amigo; debido a que el niño se siente afectado emocionalmente luego de la agresión y por lo tanto busca a las personas significativas (Smith, Talamelli, Cowie, Taylor y Chauhan, 2004; Ladd y Skinner, 2002).

En cambio, los niños que se comportan como agresores, recurren más a conductas generadas por ellos mismos, así como la agresión para resolver un problema o la expresión abierta de sus emociones e impulsos, debido a no manejar de manera adecuada (Smith, et al., 2004; Ladd y Skinner, 2002).

Así, en una muestra de 371 alumnos (52,3% eran varones y el 47,7% mujeres), de edades entre 11 y 15 años, se estudió el papel que desempeñan las estrategias de afrontamiento en la conducta antisocial; hallándose que las conductas antisociales más frecuentes fueron las de pelearse o iniciar peleas y la de romper ventanas de las casas, utilizando en mayor medida estrategias de afrontamiento como las de reducción de

tensión y no afrontamiento. Mientras que estrategias como esforzarse, concentrarse en resolver el problema o fijarse en lo positivo, fueron estrategias utilizadas por jóvenes que no realizaban conductas agresivas (Gómez, et al., 2006).

Los autores comentan que lo que sucede es, que muchos adolescentes vivencian la transición de la educación primaria a la secundaria como un reto y despierta en ellos optimismo, entusiasmo y deseos de trabajar para lograr buenos resultados; pero con el paso del tiempo, muchos ven frustradas sus expectativas y se van haciendo más pesimistas con respecto a sus capacidades y recursos. De esta forma, los adolescentes comienzan a utilizar estrategias de afrontar las situaciones muy poco efectivas y llegan a ejercer conductas agresivas como una vía de escape ante los problemas.

Además, Arjona y Guerrero (2004) argumentan que los niños cuando realizan conductas agresivas, o cuando han sido agredidos, pueden o no, emplear estrategias y conductas de afrontamiento, dependiendo de su posición ante esa situación amenazante. Es decir, que la situación estresante que provoca la agresión facilita una elaboración cognitiva de la solución del problema; acudiendo a un afrontamiento centrado en el problema o centrado en la emoción de manera ineficaz.

Por esta razón, en las investigaciones se ha dado gran auge a la manera de afrontar la problemática, como los hallazgos que Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003) que encontraron en niños de edad escolar entre nueve y trece años, que las estrategias de resolución más comunes ante una situación de agresión entre compañeros fueron: (a) acudir a los adultos en busca de ayuda, (b) conductas de evitación, y (c) hacer lo que dicen los agresores o dejarse agredir; no obstante también se observó en gran proporción, la venganza, es decir, los niños que se sintieron agredidos ejecutaron acciones agresivas hacia los involucrados que le hicieron daño.

En fin, la importancia de la utilización de la variable de afrontamiento en el estudio, es que la conducta de afrontamiento de los jóvenes es relevante para toda la comunidad que le rodea, debido a que los adolescentes son miembros de la misma y actúan en contexto social; además, su desarrollo, especialmente el que se refiere a los aspectos sociales y emocionales, es influido por la sociedad y, al mismo tiempo, produce

modificaciones en ella (Frydenberg, y Lewis, 1997); en tanto que si los jóvenes son incapaces de afrontar sus problemas eficazmente, su conducta afectará negativamente a sus propias vidas, a sus familias y al funcionamiento general de la sociedad.

3. Influencias del modelamiento simbólico en la agresividad

Este concepto se refiere a la tercera fuente de aprendizaje de la conducta agresiva, que radica según Bandura (1978), en el modelamiento que proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión; ya sea por su indiscutible predominio o por lo vívidamente que retratan los acontecimientos. Se presenta a partir de un mensaje mediático la observación de un modelo significativo para el observador.

El mensaje mediático que transmiten los medios de comunicación sobre los niños y sobre la población en general proporcionan una interpretación de las experiencias que a los ojos de la audiencia se plasma como realidad global y objetiva, actuando la televisión como conformadora de conciencia, orientadora de conducta y deformadora de la realidad; además que en este mundo se presenta la violencia como algo inmediato y cotidiano, donde los más violentos tienen la capacidad de ganar y, de erigirse por encima de los demás, a pesar de que la televisión actúa en las familias, como uno de los proveedores de información y trasmisor de valores (Fernández, 1998).

Por lo tanto, la influencia del modelamiento simbólico es muy notable en el moldeo y la propagación de la agresión colectiva, ya que todos tienen disposición de acceder a ella; y la prueba de esto es que en investigaciones con niños, se ha encontrado que aprenden nuevas maneras de agredir a los demás al exponerse a la violencia de los medios de comunicación, y que la exposición a ese material puede incrementar su tendencia a poner esos comportamientos en práctica (Baron y Byrne, 1998).

Además, Baron y Byrne (1998) señalan que en las investigaciones longitudinales, las pruebas son más convincentes del vínculo entre la exposición a la violencia de los

medios de comunicación y la agresividad; por lo tanto en los varones se encontró que cuanto más violencia veían, mayores eran sus índices de agresividad.

Cabe destacar que en esta investigación no se dará cabida a la fuente del modelamiento simbólico en la agresividad, por lo que se recomienda la utilización del mismo para investigaciones posteriores.

Es importante enfatizar, después de exponer los aspectos teóricos abarcados, que las variables escogidas en este estudio, fueron seleccionadas debido a que Venezuela es uno de los países más violentos de Latinoamérica, encontrándose que anualmente ocurren 48 homicidios por cada 100 mil habitantes, ubicándose por delante de países como Colombia y Brasil. Además, 85% de los homicidios han sido cometidos con armas de fuego, 9% con armas blancas y 5% por la fuerza física; teniendo en cuenta que el 90% de las víctimas fueron hombres, y el 65% de los casos se ubica entre las edades 17-32 años (Tarre, 2006).

Con estas cifras mencionadas, se da una muestra del comportamiento agresivo en Venezuela; señalándose que dichas conductas violentas provienen en su mayoría, de factores asociados a la infancia, ya que, en una muestra de 800 niños, el 28% de los mismos presentaron conductas agresivas en la escuela (Caldas, Carrero y Campagnaro, 2003), de tal manera que trabajos relativos a las conductas agresivas o conductas poco adaptativas en niños podrían dar información pertinente del inicio y desarrollo de dichas conductas violentas.

A partir de todo lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo evaluar las asociaciones argumentadas en los estudios analizados y específicamente la relación entre las variables de ansiedad, estrategias de afrontamiento, clima familiar, y agresividad, en escolares entre 11 y 15 años; todo con el propósito de confirmar algunas relaciones ya planteadas y si las variables relacionadas en su conjunto podrían explicar la expresión de agresividad en los escolares

MÉTODO

PROBLEMA A INVESTIGAR

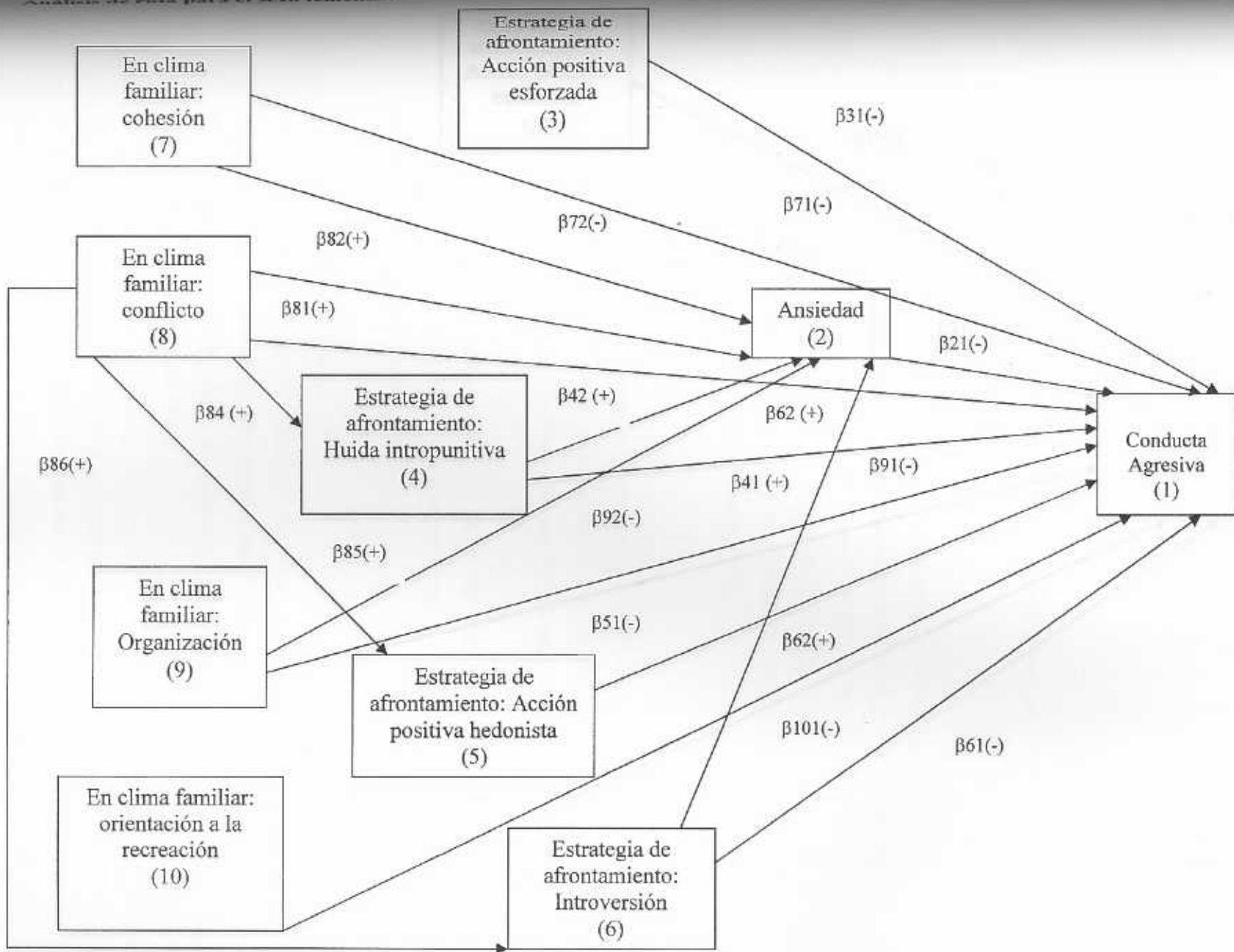
¿Existe relación entre las variables ansiedad, estrategias de afrontamiento, cohesión, conflicto, orientación hacia actividades recreacionales y, organización en la familia, entre sí y, con la conducta agresiva, en escolares de sexo femenino y masculino de edades entre 11 y 15 años?

HIPÓTESIS

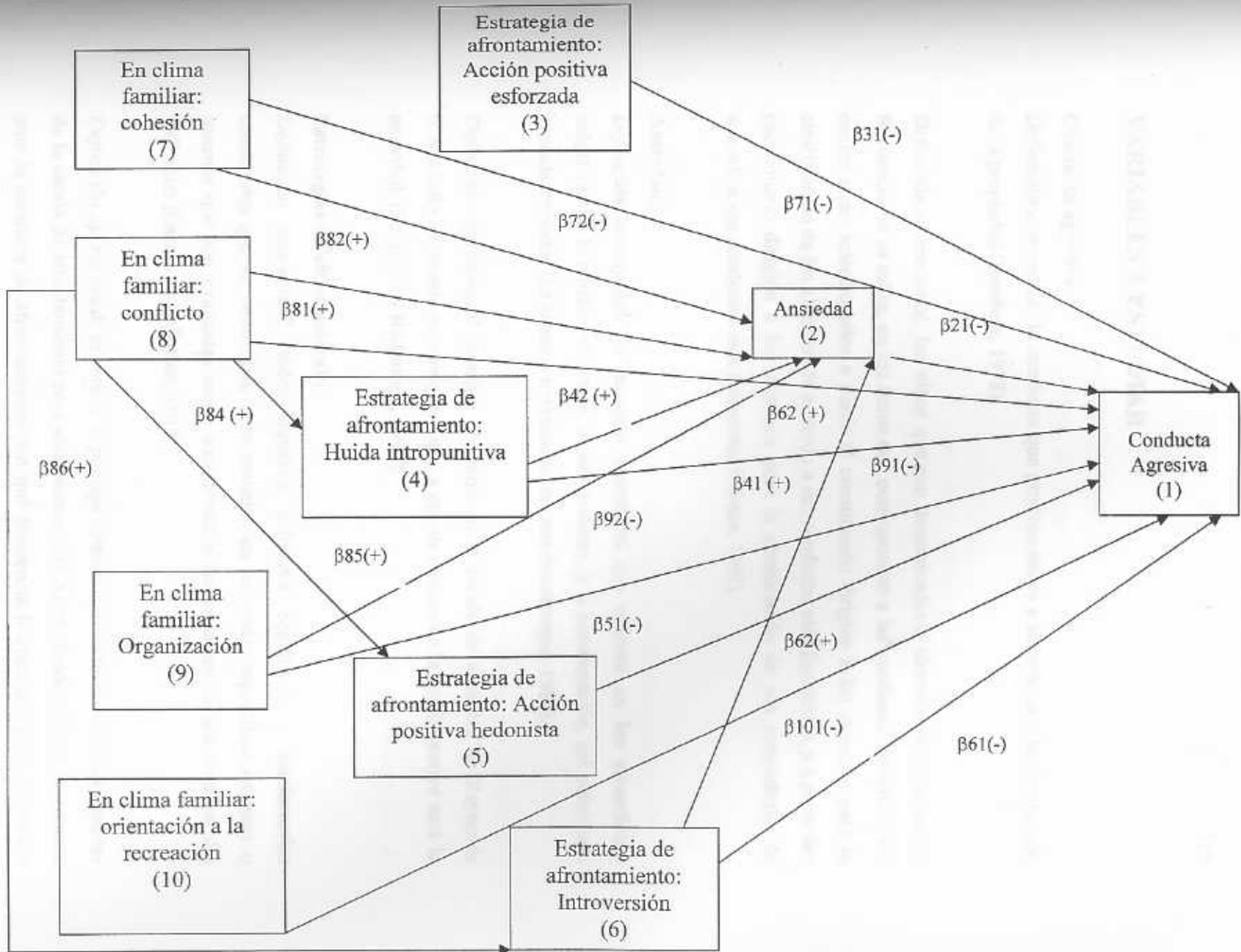
Hipótesis general: en los niños calificados como más agresivos se encontrarán menores síntomas de ansiedad, menor utilización de estrategias de afrontamiento o utilización de estrategias ineficaces, así como menor presencia de cohesión, organización, énfasis en actividades recreativas, y mayor grado de conflicto familiar.

Hipótesis específicas:

A continuación se presentará el diagrama de rutas para el sexo femenino y para el sexo masculino de acuerdo a las posiciones teóricas.



Análisis de ruta para el sexo masculino



VARIABLES A ESTUDIAR

Conducta agresiva.

Definición conceptual: la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad (Bandura, 1978).

Definición operacional: los niños que son denominados o identificados con mayor frecuencia en su salón, en los ítems que corresponden a las conductas agresivas; los cuales serán seleccionados a partir el cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes, y a partir del cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995).

Ansiedad.

Definición conceptual: la reacción emocional que consiste en las sensaciones subjetivas de la tensión, el temor, el nerviosismo, y la preocupación, así como una elevada actividad del sistema nervioso autónomo (Spielberger, 1980).

Definición operacional: puntaje obtenido en la escala de ansiedad de Reynolds (CMAS-R), en donde se especifica que a mayor puntaje en la escala, mayor será la ansiedad. (Reynolds y Richmond, 1997).

Estrategias de afrontamiento.

Definición conceptual: todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Definición operacional: se refiere al puntaje obtenido por cada uno de los 4 factores de la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), en donde el joven selecciona ante la conducta de afrontamiento con qué frecuencia la ejecuta o si no la lleva a cabo.

Organización.

Definición conceptual: el grado de importancia que se le atribuye a la organización y a la estructura cuando se planifican las actividades y se asignan responsabilidades (Williams, 1995).

Definición operacional: es la puntuación obtenida en la subdimensión de organización de la escala de clima familiar (Williams, 1995).

Cohesión.

Definición conceptual: es la intensidad de la unión en la cual los miembros de la familia están interesados y comprometidos entre ellos y en qué medida se apoyan unos a otros (Williams, 1995).

Definición operacional: es la puntuación obtenida en la subdimensión de cohesión de la escala de clima familiar (Williams, 1995).

Conflicto.

Definición conceptual: Grado de expresiones de ira y agresión que los miembros de la familia se manifiestan entre sí (Williams, 1995).

Definición operacional: es la puntuación obtenida en la subdimensión de conflicto de la escala de clima familiar (Williams, 1995).

Orientación hacia actividades recreacionales.

Definición conceptual: se refieren al grado de importancia y participación que se le da en la familia a las actividades sociales y de recreación (Williams, 1995).

Definición operacional: es la puntuación obtenida en la subdimensión de orientación hacia actividades recreacionales de la escala de clima familiar (Williams, 1995).

VARIABLES A CONTROLAR

Edad: los preadolescentes y las preadolescentes que participan en la investigación tienen las edades comprendidas entre 11 y 15 años.

Grado: los alumnos y las alumnas que participan en la investigación deben estar cursando el 6° grado ó 7° grado en colegios de La Vega, de la ciudad de Caracas.

Sexo: se controla a partir de la selección de aulas de clase de los grados 6° y 7°, que tengan aproximadamente el mismo número de niños que de niñas, y para el análisis de los datos se realiza de manera independiente para cada uno de los sexos.

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se aplica un diseño no experimental o ex post facto, en donde “el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o son inherentemente no manipulables” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504). Se escoge este diseño debido a que se hizo inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin una intervención directa.

Se elige el diseño por la imposibilidad de manipular las variables tomadas para este estudio, siendo imposible asignar aleatoriamente a los participantes a cada una de las categorías de las variables conducta agresiva, ansiedad, clima familiar y forma de afrontamiento, debido a que estas variables poseen una naturaleza que imposibilita su manipulación.

Además de estas variables, el sexo de los sujetos tampoco tiene una selección aleatoria, y es por esto que se procede a incluir en la muestra a todos los alumnos que pertenezcan a los salones de 6° y 7° grado de los colegios seleccionados, y que tengan aproximadamente la misma cantidad de alumnos como de alumnas.

Por lo tanto en dicha investigación se hacen inferencias de relación entre las variables: síntomas de ansiedad, estrategias de afrontamiento, clima familiar, y conducta agresiva; ya que no se tiene la posibilidad de manipular estas variables y es insostenible asignar aleatoriamente a los participantes a cada una de las categorías de variables nombradas anteriormente.

DISEÑO MUESTRAL

La población de la presente investigación estuvo conformada por preadolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Se seleccionó esta edad debido a que en esta etapa los estudiantes ya tienen un dominio en cuanto a comprensión lectora, expresión escrita, y razonamiento para la solución de problemas (Papalia, et al., 2001). Además poseen estrategias cognitivas de aprendizaje, lo que facilitaría el entendimiento del estudio a realizar.

La muestra se limitó a aquellos preadolescentes pertenecientes a instituciones educativas del sector La Vega, en los cursos 6to y 7mo grado, utilizando un aproximado de 300 niños; empleando de modo uniforme el mismo número de alumnos pertenecientes a cada institución, como un modo de controlar la procedencia o la influencia del nivel socioeconómico en los resultados.

Cabe destacar que la elección de los sujetos se realizó mediante un muestreo no probabilístico, que según Silva (1992) consiste en seleccionar las unidades de análisis dependiendo de las características de la muestra que se desea o por criterios personales del investigador; la debilidad de su utilización recae en que no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

El tipo de muestreo no probabilístico a utilizar en esta investigación es el muestreo intencional, el cual constituye una estrategia válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas, teniendo como ventaja construir una muestra lo más heterogénea posible (Silva, 1992).

Cabe destacar, que este tipo de muestras están marcadamente influidas por las preferencias o tendencias del investigador (Kerlinger y Lee, 2002), ya que se aprovechan en la mayoría de las veces las muestras disponibles, así como grupo de alumnos de los grados académicos 6° y 7° grado, los cuales se utilizarán para seleccionar a los miembros de la muestra que sean representativos y apropiados para los fines de la investigación (preadolescentes de 11 a 15 años de edad aproximadamente).

INSTRUMENTOS

Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995) y cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995) (Ver anexo A).

Constituyen dos cuestionarios que se administran a todos los alumnos y otro a los maestros (en el caso de 7° grado, sería al profesor guía del salón), en el que se incluyen preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar, que además de contemplar ítems relacionados con conductas agresivas, contiene otras adicionales que actúan como distractores de la intención básica y otros que evalúan conducta prosocial (Matos, 1995).

Estos cuestionarios se caracterizan por ser del tipo de evaluación conductual, en los que se expresan una descripción de conductas y se les pide a todos los niños de la muestra que escriban los nombres de los compañeros que identifiquen en tal proposición. Esta escala ofrece un puntaje obtenido de cada sujeto en agresión física, agresión verbal y de agresión total, la cual resulta de la sumatoria de los dos anteriores.

Con la combinación de ambos instrumentos se obtiene una apreciación global del grado de conducta agresiva de cada sujeto, que se puntúa en una escala de rangos desde los menos agresivos a los más agresivos y del tipo de conducta agresiva que se categoriza en verbal o física.

Los ítems de conducta agresiva en el cuestionario de niños son: 2, 5, 6, 9, 11, 14, 17, 21, 24, 27, 30, 33, 37, 39.

Cabe destacar, que los ítems de conducta agresiva en el cuestionario dirigido a los maestros, son los mismos, con la diferencia de que algunos de ellos se explicitan de manera más clara la conducta agresiva que se desea sondear en sus alumnos; los cuales son: 2, 5, 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 29, 32, 34, 36.

La confiabilidad a través del coeficiente de alfa de Crombach para la sub-escala de agresión física fue de 0.92, la de agresión verbal 0.85, la agresión total de 0.93, y la de conducta prosocial de 0.92 (Matos, 1995), lo que hace que se considere como una escala con gran consistencia interna.

Se tomarán en cuenta solamente los puntajes de agresión total de la escala de Matos (1995), más no, los puntajes de conducta prosocial, ya que, aunque fueron obtenidos, no se emplearán para el análisis de resultados porque no constituyen el foco del estudio.

Otro aspecto que se debe resaltar, es que debido a las diferencias que se tienen en cuanto al número de estudiantes por cada salón, se realizará una corrección del puntaje de agresión para cada niño; a partir de un porcentaje, tomando en cuenta el número de señalamientos obtenidos por cada niño entre el número total de señalamientos posibles que puede obtener un niño por cada salón.

Este porcentaje se obtendrá aplicando una fórmula, en la que se divide el puntaje que obtiene cada niño entre el puntaje máximo posible derivado del producto de los 13 ítems correspondientes a la conducta agresiva por número de niños que conforman el grupo del salón al que pertenece, y se le resta 1 (Puntaje obtenido/13*Nº alumnos-1) *100.

Escala de Clima Familiar de Moos adaptada por Williams (1995) (Ver anexo B).

Constituye una medida perceptual personal del medio ambiente familiar, esto es, de la estructura e interacción intrafamiliar en la que participa el miembro activo. La escala cuenta con 90 ítems de dos alternativas cada uno: verdadero o falso, según la apreciación de la persona que lo contesta; distribuidos en tres conjuntos de dimensiones: (a) relación, (b) crecimiento personal y, (c) mantenimiento del sistema (Williams, 1995).

Dichas dimensiones se dividen a su vez en 10 subdimensiones, las cuales en dicha investigación sólo se utilizarán 4 subdimensiones, y cuentan con el siguiente número de ítems, la corrección de dichas dimensiones se aprecia en el anexo C:

Cohesión: 9 ítems, los cuales son: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33.

Conflicto: 9 ítems, los cuales son: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34.

Organización: 9 ítems, los cuales son: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36.

Orientación hacia aspectos recreacionales: 9 ítems, los cuales son: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35.

El instrumento presenta una confiabilidad satisfactoria, evaluada a través del Alfa de Cronbach la cual es de 0,69 (Williams, 1995)

Escala de Ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R) (Ver anexo D).

Es un inventario de autoreconocimiento o de autoinforme, subtítulo "lo que pienso y siento" que consta de 37 ítems propuestos para evaluar el nivel y naturaleza de la ansiedad de los niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad, en donde 28 ítems se refieren a la sintomatología de la ansiedad como tal y 9 ítems de deseabilidad social.

La administración de la escala puede realizarse de modo individual o colectiva; en donde el niño o adolescente responde a cada afirmación encerrando en un círculo la respuesta "Sí" o "No". La respuesta "Sí" indica que el reactivo está describiendo los sentimientos o acciones, mientras la respuesta "No" indica que el reactivo por lo general no lo está describiendo.

Las respuestas "Sí" se cuentan para determinar la puntuación de ansiedad total. En un esfuerzo para proporcionar aún más introspección en las respuestas del individuo, la escala brinda cuatro puntuaciones además de la puntuación de ansiedad total: (a) ansiedad fisiológica, (b) inquietud/hipersensibilidad, (c) preocupaciones sociales/concentración, y (d) Mentira. Debido a que los resultados se derivan de las respuestas afirmativas del niño o adolescente, una puntuación elevada indica un alto nivel de ansiedad, sin embargo se le atribuye un mayor significado a aquellas puntuaciones que se encuentran mayores a T60.

Para autores como Stallard, Velleman, Langsford y Baldwin (2001), que han utilizado para medir la ansiedad, la Escala Revisada de la Ansiedad Manifiesta de Niños (CMAS-R), indican que puntajes entre 19 a 28 puntos muestran niveles significativos de ansiedad.

Posee como confiabilidad 0.83, la cual fue medida a partir del Alfa de Cronbach (Reynolds y Richmond, 1985). En cuanto a las subescalas la consistencia interna de cada una es de 0.70. Además la confiabilidad test-retest con nueve meses de separación entre una aplicación y otra, para la puntuación de ansiedad total es 0.68.

A partir de la validación del constructo del instrumento y del análisis factorial se extrajeron 4 factores:

Factor 1: ansiedad fisiológica, evaluada por los ítems: 1, 5, 9, 13, 17, 19, 21, 25, 29, 33.

Factor 2: inquietud/hipersensibilidad, evaluada por los ítems: 2, 6, 7, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 37.

Factor 3: preocupaciones sociales/ concentración: evaluada por los ítems: 3, 11, 15, 23, 27, 31, 35.

Factor 4: mentira: evaluada por los ítems: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36.

A partir de los resultados de cada factor se puede decir lo siguiente (Reynolds y Richmond, 1997):

1. Altos niveles del factor 1, indican signos fisiológicos producto de la ansiedad.
2. Altos niveles del factor 2, indican que el niño internaliza las experiencias de ansiedad.
3. Altos niveles del factor 3, indican una expectativa más clara de un niño ansioso.

Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS) (Ver anexo E).

La escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) es tanto un instrumento de investigación como de terapia y orientación, que permite a los jóvenes examinar sus propias conductas de afrontamiento. Cabe destacar que el instrumento puede ser utilizado en jóvenes entre 12 y 18 años (Frydenberg y Lewis, 1997).

El ACS es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 79 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos:

1. No me ocurre nunca o no lo hago.
2. Me ocurre o la hago raras veces.
3. Me ocurre o lo hago algunas veces.
4. Me ocurre o lo hago a menudo.
5. Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

Las 18 estrategias de afrontamiento que están incluidas en la escala, con sus respectivos ítems, son las siguientes:

1. Buscar apoyo social (As): evaluada por los ítems: 1, 19, 37, 55, 71
2. Concentrarse en resolver el problema (Rp): evaluada por los ítems: 2, 20, 38, 56, 72.
3. Esforzarse y tener éxito (Es): evaluada por los ítems: 3, 21, 39, 57, 73.
4. Preocuparse: evaluada por los ítems: 4, 22, 40, 58, 74.
5. Invertir en amigos íntimos (Ai): evaluada por los ítems: 5, 23, 41, 59, 75.
6. Buscar pertenencia (Pe): evaluada por los ítems: 6, 24, 42, 60, 76.
7. Hacerse ilusiones (Hi): evaluada por los ítems: 7, 25, 43, 61, 77.

8. La estrategia de falta de afrontamiento (Na): evaluada por los ítems: 8, 26, 44, 62, 78.
9. Reducción de la tensión (Rt): evaluada por los ítems: 9, 27, 45, 63, 79.
10. Acción social (So): evaluada por los ítems: 10, 28, 46, 64.
11. Ignorar el problema (Ip): evaluada por los ítems: 11, 29, 47, 65.
12. Autoinculparse (Cu): evaluada por los ítems: 12, 30, 48, 66.
13. Reservarlo para sí mismo (Re): evaluada por los ítems: 13, 31, 49, 67.
14. Buscar apoyo espiritual (Ae): evaluada por los ítems: 14, 32, 50, 68.
15. fijarse en lo positivo (Po): evaluada por los ítems: 15, 33, 51, 69.
16. Buscar ayuda profesional (Ap): evaluada por los ítems: 16, 34, 52, 70.
17. Buscar diversiones relajantes (Dr): evaluada por los ítems: 17, 35, 53.
18. Distracción física (Fi): evaluada por los ítems: 18, 36, 54.

Cabe destacar, que a partir de esta escala se obtienen 18 puntajes por cada una de las estrategias de afrontamiento, sin embargo en dicha investigación se agruparán dichos puntajes de acuerdo a los 4 factores que se señalan a continuación:

1. Acción positiva y esforzada: consta de conductas como concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, y atacar el problema.
2. Huida intropunitiva: las personas suelen no afrontar el problema, reducir la tensión, y autoinculparse.
3. Acción positiva hedonista: tienden a fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, ignorar el problema y usar la distracción física.
4. Introversión: las personas llegan a reservar el problema para sí mismos, no tienen ninguna acción social, no buscan ayuda profesional y no buscan apoyo social.

En cuanto a la confiabilidad, se obtiene un coeficiente de consistencia interna de Alfa de Crombach para cada uno de los 18 tipos de afrontamiento, y se consigue un promedio de 0.75, siendo el tipo de afrontamiento de mayor confiabilidad de 0.87 (buscar apoyo espiritual) y el de menor confiabilidad con 0.62 (buscar diversiones relajantes).

La aplicación del instrumento tiene una duración de aproximadamente 10 minutos, incluyendo instrucciones y explicación del objetivo de la prueba.

PROCEDIMIENTO

Se comenzó con la elección de los instrumentos que serían necesarios para cumplir con los objetivos y así llevar a cabo la recolección y análisis de los datos.

Luego se realizaron una validación por 12 jueces expertos de las escalas: de afrontamiento para adolescentes (ACS), y de la escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R); con el motivo de hacer una revisión de los ítems o elementos que constituyen a la escala, para determinar si los términos utilizados en las mismas se adecuan a la cultura venezolana, ya que éstas se han utilizado en otros trabajos de grado, pero sin la proposición de una adaptación a la población del país (ver anexo F).

Posteriormente se organizó el material, las instrucciones, la manera de aplicación de las escalas de evaluación y la hora estimada de culminación. Seguidamente se realizaron los contactos con escuelas de La Vega, Caracas, tanto públicas como privadas, donde se impartía segunda etapa y tercera etapa de educación básica, con el fin de escoger sólo las aulas donde se ofrezca 6to y 7mo grado, explorando además los niveles de edad en dichos grados académicos; y se conversó con los directivos y maestros acerca del objetivo del estudio a realizar.

El criterio para escoger el conjunto de escuelas en las que se administraron las pruebas, se basó en la selección intencional del mismo número de colegios públicos y privados como también el mismo número de niños en cada tipo de colegio, como una manera de mantener controlada la procedencia de los mismos; situados todos en una zona de la ciudad capital.

Consecutivamente, se planificó con los maestros de estas aulas los horarios pertinentes para que éstos y los alumnos completaran los instrumentos o escalas seleccionadas; y el tiempo estimado (1 hora aproximadamente, en dos sesiones diferentes) que tardarían en completarlos. Luego de plantearse el momento indicado

de aplicación de los instrumentos, se establecieron las instrucciones a los niños acerca de la actividad a realizar.

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos a todos los niños de la muestra, se procedió a organizar los puntajes derivados de ellos; teniendo en cuenta que cada niño obtuvo una puntuación determinada de cada una de las variables del estudio.

Para establecer la puntuación de cada niño, en cuanto a la conducta agresiva, la autora procedió a tabular el porcentaje de veces que es evaluado un mismo sujeto por los compañeros de su salón, obteniendo una proporción de señalamientos de cada alumno según el número señalamientos totales posibles; esta corrección del puntaje de agresividad se realizó debido a que el número de alumnos por cada salón y en cada colegio es distinto. Luego se tabularon los puntajes obtenidos en las escalas restantes para cada niño.

Posteriormente, se vaciaron todos esos puntajes de cada sujeto en una base de datos, para realizar los análisis estadísticos pertinentes para la posterior conclusión acerca de la relación entre las variables. Para dichos análisis se empleó el programa de computación Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Finalmente, se informó a los maestros y representantes así como a los niños, acerca de los resultados generales de la investigación. En cada caso la información impartida fue diferente en función del objetivo que se tenía, tanto para los maestros como para los niños; ya que puede ser impartida de forma informativa, preventiva o educativa.

Cabe destacar, que al finalizar se propuso un nuevo diagrama de ruta entre las variables en función de los análisis estadísticos realizados y las relaciones observadas.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Antes de iniciar el estudio, se realizaron los correspondientes acuerdos que aclaran las obligaciones y responsabilidades que tanto el investigador como los participantes debían cumplir. Para ello se conversó con directivos y maestros de las escuelas escogidas.

Esto constituye uno de los primeros aspectos éticos, el consentimiento informado, en donde se les formuló una petición a maestros, alumnos y representantes de los adolescentes para que participaran de forma voluntaria completando las encuestas aportadas. A pesar de que el procedimiento involucró un riesgo mínimo, resultó igualmente apropiado establecer acuerdos claros y justos con los participantes antes de que se iniciara su participación (Kerlinger y Lee, 2002).

De esto se desprende la importancia de la confidencialidad, en donde se les garantizó a los jóvenes que los datos obtenidos no permitirían la identificación de cada uno de ellos a las autoridades de la escuela, ni a sus familiares, debido a que se certificó la petición de nombres, la edad, grado escolar, y sexo.

Cabe destacar que estas informaciones que se les impartieron, ayudaron a los estudiantes a contestar el instrumento con una menor carga de ansiedad y en un ambiente de confianza; indicándoles siempre que el sujeto es el dueño de la información que vierte en los cuestionarios, y que por tanto se les pidió la absoluta sinceridad y la certeza de que la información no sería divulgada sin su consentimiento.

Otra aspecto que se tomó en cuenta es con respecto al fraude en las investigaciones en ciencias del comportamiento, que incluye situaciones donde el investigador altera los datos de un estudio de investigación, para demostrar que cierta hipótesis o teoría es verdadera (Kerlinger y Lee, 2002). Para evitar dicho fraude, en la presente investigación se reportaron los datos que resultaron de los análisis correspondientes, a pesar de que esto involucre un rechazo de las hipótesis formuladas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizaron un análisis descriptivo con cada una de las variables: para la muestra total, para el grado y para cada una de las edades, además de ilustró gráficamente el comportamiento de la muestra estudiada.

Luego se analizó los datos a partir de un análisis multivariado, el cual implicaba el análisis simultáneo de distintas variables independientes y una variable dependiente; este tipo de análisis tiene varias formas de aplicarse, y en esta investigación se utilizó el método multivariado del análisis de ruta (Kerlinger y Lee, 2002).

El análisis de ruta es una forma del análisis de regresión múltiple aplicado que utiliza diagramas de ruta para probar hipótesis complejas; además es un método gráfico del estudio de las supuestas influencias directas e indirectas de las variables (Kerlinger y Lee, 2002), de este modo se comprobaron y describieron con la teoría que sustentan dichas hipótesis complejas.

Dichas variables se distinguieron entre endógenas y exógenas, y la principal distinción entre las mismas, es que las variables endógenas reciben influencia de otras variables en la investigación, y las exógenas no reciben influencia de ninguna otra variable en el modelo (Sierra Bravo 1994). Cabe destacar que en esta investigación las variables endógenas fueron: (a) conducta agresiva, (b) estrategias de afrontamiento, (c) ansiedad y, (d) organización familiar; y las variables exógenas son las siguientes: (a) cohesión familiar, (b) conflicto familiar y, (c) orientación en la familia a aspectos éticos y religiosos.

Para esto se explicó o se desarrolló el marco teórico relacionado con el problema de investigación, ya que un análisis de ruta, es un sistema de hipótesis derivado de una teoría, en el cual las hipótesis versan sobre los coeficientes de ruta (Sierra Bravo, 1994); para posteriormente hacer uso de los diagramas causales o diagramas de ruta, en conjunto con el análisis de los coeficientes de regresión, los cuales reflejaron en las

variables manifiestas, la influencia de cada una de las variables exógenas sobre las variables endógenas.

Cabe destacar, que se propuso un nuevo diagrama de ruta entre las variables en función de los análisis estadísticos realizados y las relaciones observadas.

Análisis Descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo con cada una de las variables, además se ilustró gráficamente el comportamiento de la muestra estudiada por cada una de las variables, distinguiendo los resultados obtenidos entre hombres y mujeres.

Es importante destacar que el total de la muestra encuestada fue de 280 alumnos, donde 145 eran niños (51,8%) y 135 eran niñas (48,2%) pertenecientes a tres colegios ubicados en el sector de La Vega de la ciudad de Caracas, dichos colegios eran: Luis María Olaso (con dos secciones de sexto grado), Andy Aparicio (dos secciones de séptimo y una de sexto grado) y Pedro Fontes (dos secciones de sexto y dos de séptimo grado).

Adicionalmente las edades de los jóvenes encuestados oscilaron entre 11 y 15 años de edad, siendo el promedio de dichas edades 12 años abarcando un 37,1% de todo el estudiantado evaluado; luego se presentaron también alumnos de 13 años ubicándose con un 32 % de toda la muestra, los de 14 años con un 15%, los alumnos de 15 años abarcaron solo un 7,5% de la muestra y los que tenían 11 años ocuparon un 8,2%.

1. Agresión

Las niñas o jóvenes pertenecientes a la muestra tuvieron en promedio un porcentaje de agresión de 2,97, en donde los puntajes de agresión giraron entre 0 y 25,57%; mientras que los niños tuvieron un promedio en agresión de 8,81%, con porcentajes que van desde 0 a 92,64%; además que las distribuciones de ambos sexos en dicha variable fue bastante heterogénea, en mayor medida la del sexo femenino con un coeficiente de variación mayor al 100% (ver tabla 1) y la de los niños es de

37,46. Sin embargo la dispersión de los valores es mayor para los niños con 12,18 en comparación con las niñas que es de 3,76; por lo tanto se puede decir que la variabilidad de esta variable fue mínima.

La curtosis nos reveló que la forma de ambas distribuciones fue leptocúrtica, ya que hubo una mayor concentración de datos en un lugar de la distribución; esto mostró también que las distribuciones son asimétricas, donde se acumulaban la mayoría de los puntajes de agresión hacia el extremo izquierdo de la distribución, es decir que tanto la mayoría de niños como de niñas tenían bajos puntajes de agresión (ver grafico 1); además, no se debe dejar de lado que la mayoría de puntajes extremos se encuentran en la distribución de niños, indicando que algunos niños se comportan de manera más agresiva que el resto de la muestra.

Tabla 1. *Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Agresión.*

Sexo	N	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variación
niñas	135	2,97	1,33	3,76	2,76	10,75	0	25,57	126,60
niños	145	8,81	3,97	12,18	3,3	16,43	0	92,64	37,46

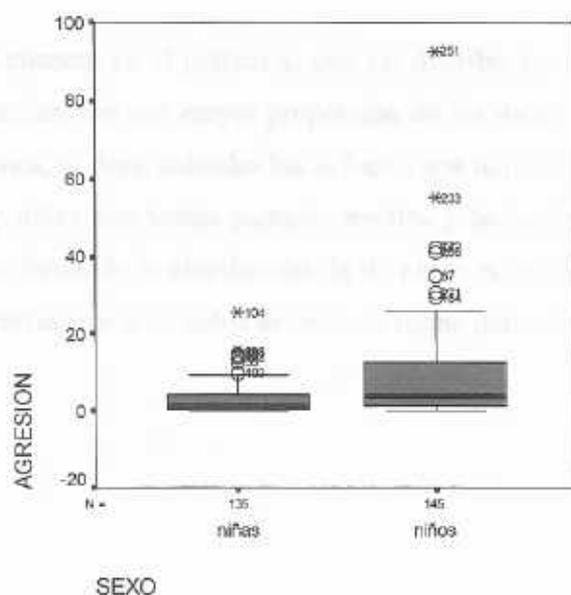


Gráfico 1. Porcentajes obtenidos en agresión tanto para niñas como para niños.

2. Ansiedad

En cuanto a las puntuaciones de los síntomas de ansiedad de las niñas se tiene que oscilaban entre 4 y 25 puntos con un promedio de 14,08, lo cual fue mayor en comparación al promedio de los niños que se ubicó en un puntaje de 10,99, y sus puntajes obtenidos van desde 1 a 26; indicando que las niñas en su mayoría presentaban más síntomas de ansiedad que los niños.

Además la distribución de los puntajes tanto para niños como para niñas fue bastante similar, que se observó a partir de la desviación estándar de las dos distribuciones mostrando gran heterogeneidad en dichos valores, ya que los coeficientes de variación son mayores al 30% (ver tabla 2).

Tabla 2. *Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Ansiedad.*

Sexo	N	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coficiente de variación
niñas	135	14,08	13	5,13	0,28	-0,547	4	25	36,43
niños	145	10,99	10	5,11	0,474	-0,283	1	26	46,49

Se muestra en el gráfico 2, que las distribuciones tienen una tendencia a la simetría, ambas con una mayor proporción de los datos al extremo izquierdo de las distribuciones, es decir coleadas hacia fuera, que indican que hubo una gran cantidad de niños y niñas que tenían puntajes medios y bajos de ansiedad; sin embargo en cuanto a la forma de la distribución, la de niñas es en mayor medida leptocúrtica (-0,547) mientras que la de niños asume una forma más mesocúrtica (-0,283).

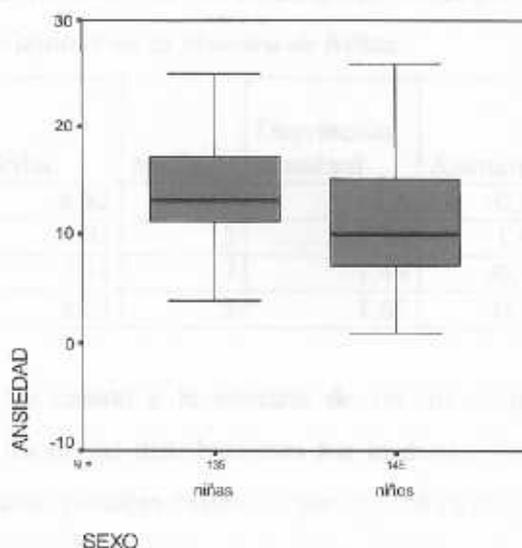


Gráfico 2. Puntajes obtenidos en ansiedad para niñas y niños.

3. Clima Familiar

Las dimensiones utilizadas de clima familiar fueron cohesión, conflicto, organización y aspectos recreativos de la familia; se apreció que las niñas perciben a su familia con una buena cohesión, ya que en promedio se obtuvo un puntaje de 6,82, oscilando sus puntajes entre 2 y 9; mientras que se obtuvo un puntaje promedio de 3,01 en conflicto indicando que en su familia existe un moderado conflicto entre sus miembros. Además para las dimensiones organización y recreación sus puntajes promedios fueron de 7,14 y 5,04 respectivamente, percibiendo gran organización familiar y una moderada participación en sus miembros para aspectos recreativos.

La distribución de los puntajes de las dimensiones de clima familiar para niñas es bastante similar, apreciándose a partir de la desviación estándar (ver tabla 3). Adicionalmente, en cuanto a la heterogeneidad se puede decir que las dimensiones más heterogéneas eran la de conflicto (64,45) y la de recreación (32,34), mientras que las dimensiones de cohesión (23,46) y organización (20,17) tendían en mayor medida a la homogeneidad.

Tabla 3. *Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Clima Familiar en la Muestra de Niñas.*

Dimensión	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variación
Cohesión	6,82	7	1,6	-0,87	0,22	2	9	23,46
Conflicto	3,01	3	1,94	1,06	0,873	0	9	64,45
Organización	7,14	7	1,44	-0,76	0,337	2	9	20,17
Recreación	5,04	5	1,63	-0,17	-0,217	0	9	32,34

En cuanto a la simetría de las dimensiones se pudo obtener que la más asimétrica de las distribuciones fue la dimensión de conflicto (1,94), debido a que tenía varios puntajes extremos que indicaban mucho conflicto familiar pero la mayor parte de la distribución se agrupaba al extremo izquierdo de los valores inferiores de conflicto, es decir fue una distribución coleada hacia afuera. Mientras que las otras dimensiones se comportaron de modo más simétricas y con la mayor cantidad de los puntajes en el extremo derecho de la distribución, con la tendencia de coleada hacia adentro.

En el gráfico 3, se muestra gráficamente la forma de las distribuciones de las dimensiones de clima familiar para niñas, en donde la cohesión y recreación familiar se comportaron como distribuciones planas con puntajes de curtosis de 0,22 y -0,22 respectivamente, específicamente platicúrticas; mientras que en la dimensión de conflicto por su concentración de datos en un mismo segmento de la distribución hizo que la forma fuera leptocúrtica (0,87), mucho más alargada que en las demás dimensiones; y por último la organización familiar que se comportó de una manera más normalizada tornándose de una forma mesocúrtica (0,33).

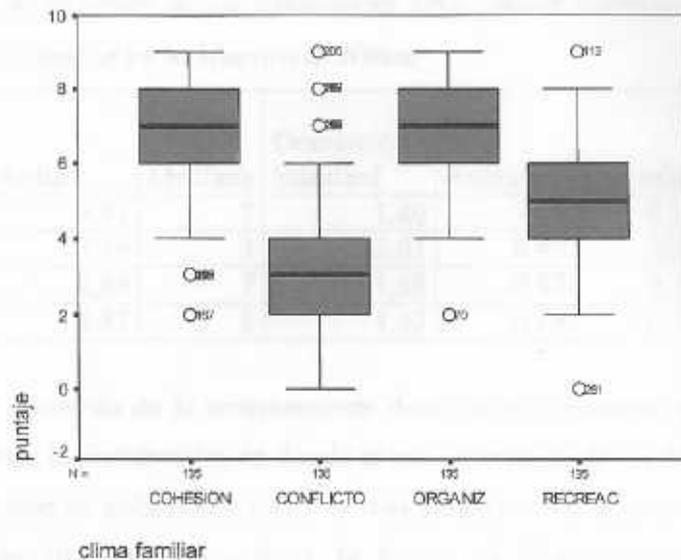


Gráfico 3. Puntajes obtenidos en dimensiones de clima familiar para niñas.

Ahora bien, los descriptivos del clima familiar para los niños revelaron que percibieron a su familia con una adecuada cohesión, ya que el puntaje promedio fue de 6,41 con valores comprendidos entre 1 y 9; de forma similar perciben a su familia organizada (media=6,64) con oscilación de los puntajes entre 1 y 9; y con una moderada tendencia de sus miembros a dedicarse a la recreación (media=4,57). Es importante destacar que al igual que las niñas, los niños mostraron a su familia con un moderado conflicto familiar debido a que el puntaje promedio fue de casi 4, con valores comprendidos entre 0 y 9.

La distribución de los puntajes de las dimensiones de clima familiar para niños es bastante similar, apreciándose a partir de la desviación estándar (ver tabla 4). Adicionalmente, en cuanto a la heterogeneidad se pudo observar que las dimensiones más heterogéneas eran la de conflicto (55,98) y la de recreación (35,45), mientras que las dimensiones de cohesión (28,08) y organización (25,30) tendían en mayor medida a la homogeneidad.

Tabla 4. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Clima Familiar en la Muestra de Niños.

Dimensión	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variación
Cohesión	6,41	7	1,80	-1,1	0,63	1	9	28,08
Conflicto	3,59	3	2,01	0,89	0,07	0	9	55,98
Organización	6,64	7	1,68	-0,87	0,71	1	9	25,30
Recreación	4,57	5	1,62	0,13	-0,35	1	8	35,45

Además de lo anteriormente descrito es importante recalcar la simetría y la forma de la distribución, en donde la más asimétrica de las distribuciones fue la de la dimensión de cohesión (-1,1) y la más simétrica fue la distribución de la recreación familiar (0,13). En cuanto a la forma, la dimensión de conflicto posee una distribución plana (0,07), en donde los puntajes se distribuyeron de manera más equitativa a lo largo de la distribución, diferenciándose de la distribución de conflicto en niñas que se mostró de manera leptocúrtica (ver gráfico 4).

La forma de las distribuciones de cohesión y organización se presentaron de una manera leptocúrtica con puntajes de curtosis de 0,63 y 0,71 respectivamente, y la dimensión de recreación en los niños se mostró de manera mesocúrtica (-0,35) al igual que en la distribución de dicha dimensión en las niñas (ver gráfico 4).

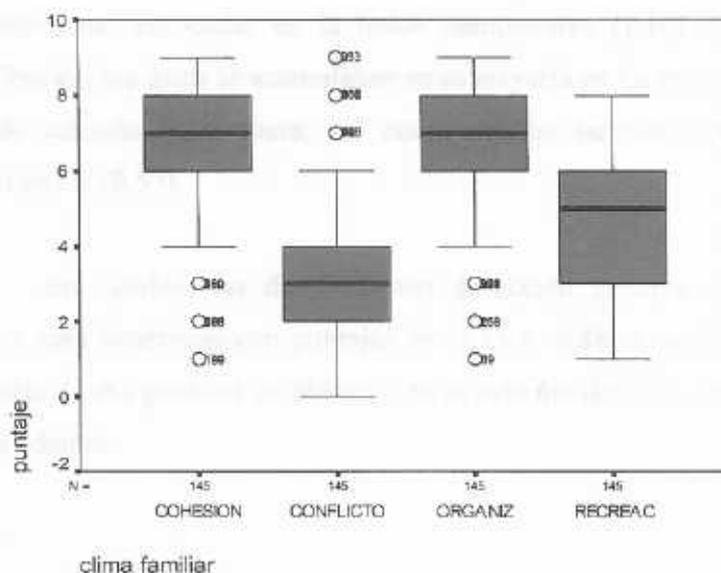


Gráfico 4. Puntajes obtenidos en dimensiones de clima familiar para niños.

4. Estrategias de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento se dividieron en cuatro factores: acción positiva y esforzada, huida intropunitiva, acción positiva hedonista e introversión. En los resultados para las niñas se apreció un promedio de 3,49 para la estrategia de acción positiva y hedonista con puntajes mínimos de 1,07 y máximos de 5, la cual fue la más utilizada por las alumnas y se mostró superior a las demás estrategias de afrontamiento, que siguió en cercanía a la acción positiva hedonista con un puntaje promedio de 2,93; luego las estrategias dirigidas a la introversión con un puntaje promedio de 2,64 y por último las estrategias que van dirigida al no afrontamiento de los problemas con un puntaje de 2,23.

La distribución de los puntajes de las estrategias de afrontamiento para niñas se tornó bastante similar, apreciándose a partir de la desviación estándar (ver tabla 5). Adicionalmente, en cuanto a la homogeneidad se puede decir que las dimensiones de las estrategias de afrontamiento presentan una adecuada homogeneidad en sus puntajes, ya que se expresó con coeficientes de variación entre 20 y 30%.

En cuanto a la asimetría de los factores, se pudo apreciar que la más asimétrica de todas las distribuciones fue la que corresponde a la de estrategias de afrontamiento enfocadas en la huida intropunitiva (1,14), además que en dicha distribución los datos se acumulaban en su mayoría en los puntajes bajos de la escala, siendo coleada hacia fuera; así como sucedió también con la distribución de introversión (0,57).

En cambio, las distribuciones de acción positiva esforzada y hedonista fueron más simétricas con puntajes de -0,75 y -0,88 respectivamente; en donde la mayoría de sus puntajes se ubicaron en el extremo derecho, tendiendo a ser coleada hacia adentro.

Tabla 5. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Estrategias de Afrontamiento en la Muestra de Niñas.

Dimensión	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variación
Acción posit. y esforzada	3,49	3,6	0,82	-0,75	0,740	1,07	5	23,49
Acción posit. hedonista	2,93	2,96	0,61	-0,88	1,55	1	4,21	20,81
Huida intropunitiva	2,23	2,11	0,61	1,14	2,51	1,06	4,89	27,35
Introversión	2,64	2,55	0,79	0,57	0,559	1	4,94	29,92

En cuanto a la forma de las distribuciones de las estrategias de afrontamiento para niñas (ver grafico 5), se tienen que todas son de forma alargada, específicamente leptocúrticas, ya que los valores de la curtosis son mayores a 0,50.

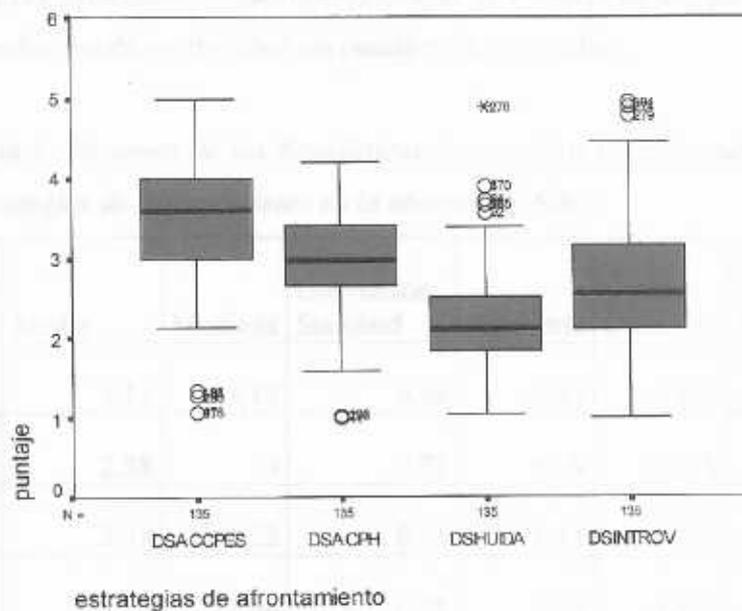


Gráfico 5. Puntajes obtenidos en factores de estrategias de afrontamiento para niñas.

Ahora bien, en cuanto al análisis de las estrategias de afrontamiento para niños se obtuvo al igual que para las niñas la estrategia con mayor puntaje promedio es la acción positiva y esforzada (3,19) con valores comprendidos entre 1,07 y 5, luego la acción positiva hedonista con un puntaje promedio de 2,88 y las menores

puntuaciones promedio eran las estrategias dirigidas a la introversión y a la huida intropunitiva con 2,43 y 2,38 respectivamente.

Las distancias de un dato a otro fueron similares para cada una de las distribuciones de las estrategias de afrontamiento, debido a que la desviación estándar no difirió en gran tamaño entre cada uno de los factores; además que a partir del coeficiente de variación (ver tabla 6) se apreció una adecuada homogeneidad para cada una de las estrategias, debido a que no superaban en gran medida el 30%.

Adicionalmente, al analizar la asimetría de las distribuciones se denotó que al igual que a las niñas, la distribución que presentó más asimetría fue la de huida intropunitiva (1,13), y los datos, en su mayoría se acumulaban en los puntajes bajos de la escala, así como sucedió también con la distribución de introversión (0,17), ya que tendían a ser coleadas hacia fuera; mientras que las distribuciones de acción positiva esforzada y hedonista mostraban la mayoría de sus puntajes en el extremo derecho, donde se ubicaban los puntajes altos y medios.

Tabla 6. Resumen de los Estadísticos Descriptivos Correspondientes a la Variable Estrategias de Afrontamiento en la Muestra de Niños.

Dimensión	Media	Mediana	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variación
Acción posit. y esforzada	3,19	3,13	0,88	-0,32	-0,195	1,07	5	27,58
Acción posit. hedonista	2,88	3	0,71	-0,59	0,419	1,03	4,59	24,65
Huida intropunitiva	2,38	2,22	0,71	1,13	2,174	1,06	4,89	29,83
Introversión	2,43	2,44	0,78	0,17	0,474	1	4,94	32,09

En cuanto a la forma (ver gráfico 6), si existieron algunas diferencias entre las distribuciones de niñas y las de niños, ya que en la de niños se observó una distribución plana o platicúrtica (-0,19) para las estrategias que se agrupaban en la dimensión de acción positiva y esforzada, y en la de niñas dicha distribución fue leptocúrtica; sin embargo para las demás estrategias de afrontamiento en niños su

coeficiente de curtosis reveló que su forma es leptocúrtica, debido a que sus puntajes eran cercanos o mayores a 0.50.

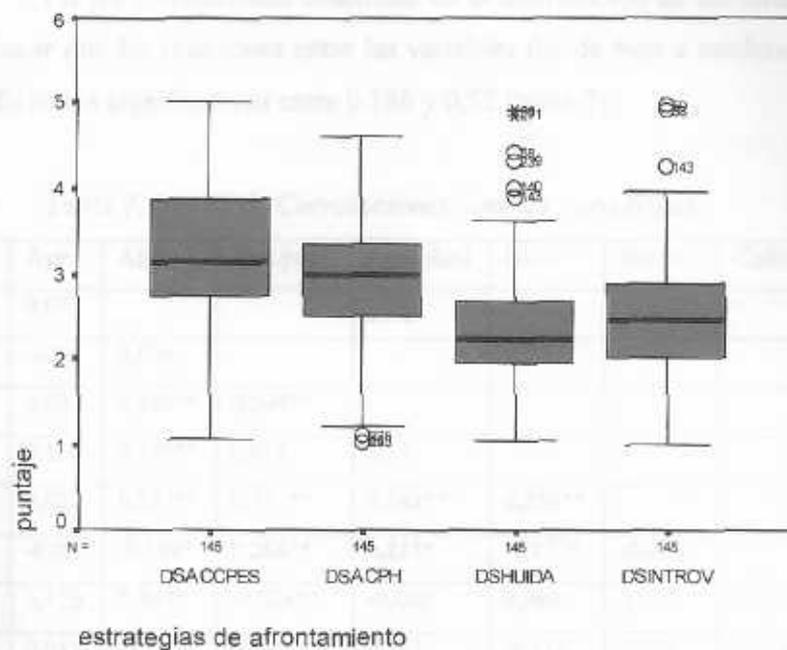


Gráfico 6. Puntajes obtenidos en factores de estrategias de afrontamiento para niños.

Análisis Correlacional y Análisis de Regresión Múltiple

Con la finalidad de calcular la asociación existente entre las variables que conforman la presente investigación, se llevó a cabo un análisis correlacional que incluyó ante todo una matriz de correlación simple y un análisis de regresión múltiple.

Se verificó entre las asociaciones obtenidas en la distribución tanto de niñas como de niños la multicolinealidad entre las variables planteadas, a partir del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson; donde ninguna de las relaciones obtenidas superó el límite de 0.70, por lo que se considera que no se cumple con el supuesto de multicolinealidad.

1. Correlaciones obtenidas en la distribución de niñas

En las correlaciones obtenidas en la distribución de las niñas fue importante destacar que las relaciones entre las variables fue de baja a moderada, obteniéndose coeficientes significativos entre 0,186 y 0,52 (tabla 7).

Tabla 7. Matriz de Correlaciones Simples para Niñas.

	Agr.	Ans.	Acc.pesf.	Acc.phed	Huid.	Introv.	Cohes.	Conf.	Organ.
Ans.	0,057								
Acc.pesf.	-0,08	0,026							
Acc.phed	0,08	0,286**	0,504**						
Huid.	0,158	0,392**	0,022	0,143					
Introv.	0,022	0,377**	0,351**	0,362**	0,288**				
Cohes.	-0,05	-0,199*	0,268**	0,215*	-0,177*	-0,076			
Conf.	0,126	0,207*	-0,224**	-0,080	0,094	0,019	-0,52**		
Organ	0,015	-0,218*	0,337**	0,103	-0,116	-0,006	0,473**	-0,46**	
Recreac	-0,03	-0,139	0,186*	0,076	-0,23**	0,039	0,260**	-0,209*	0,254**

** Correlación significativa al 0,01

* Correlación significativa al 0,05

La mayoría de las asociaciones significativas que se presentaron en las niñas fueron con la variable ansiedad, comenzando con una de las más altas y significativas, la cual fue una relación positiva y moderada entre el conjunto de estrategias de afrontamiento que integran la huida intropunitiva con ansiedad ($r=0,392$, $p=0,01$); seguidamente la asociación que existe entre la utilización de estrategias de introversión y ansiedad, siendo moderada y positiva ($0,377$, $p=0,01$). Adicionalmente, otra correlación significativa al 0,01 fue la del factor de acción positiva hedonista con ansiedad ($r=0,286$) de manera directa y con tendencia a ser media-baja.

No se debe dejar de lado las asociaciones resultantes significativas al 0,05; mencionando en primera instancia la correlación de la organización familiar con ansiedad, la cual fue inversa y con una tendencia baja ($r=-0,218$), esto indica que a medida que haya menor puntuación en organización familiar mayor puntuación habrá en ansiedad; además, otra relación que se obtuvo es la de cohesión familiar con

ansiedad ($r=-0,199$), la cual se expresa de manera inversa y baja. Por último, la ansiedad se relacionó de modo bajo, en forma directa y significativa con el conflicto familiar ($r=0,207$); indicando que mayor puntaje de conflicto familiar se asocia con mayor puntaje de ansiedad.

Se obtuvieron asociaciones significativas al 99%, moderadas y directas entre las variables la acción positiva hedonista ($r=0,504$), la introversión ($r=0,351$), y la organización ($r=0,337$) con el factor de estrategia de afrontamiento acción positiva esforzada; en donde a mayores puntajes en acción positiva hedonista, introversión y organización familiar mayores puntajes se tendrán en acción positiva esforzada.

Otras de las asociaciones directas y bajas, fueron las de cohesión familiar con la acción positiva y esforzada ($r=0,268$, $p=0,01$), y la correlación de recreación con la acción positiva y esforzada ($r=0,186$, $p=0,05$). Por el contrario, la relación que se generó con la variable conflicto y el factor de acción positiva y esforzada, fue inversa, significativa al 99%, y con una asociación baja ($r=-0,224$).

El factor de la acción positiva hedonista se relacionó con el factor de introversión de manera moderada al 99% y de forma positiva ($r=0,362$); además que dicho factor de acción positiva hedonista se asoció de forma baja y directa con la cohesión familiar ($r=0,215$, $p=0,05$); es decir que mayores puntajes en introversión y en cohesión familiar, mayor puntuación en el factor de la estrategia de afrontamiento de acción positiva hedonista.

El factor de huida intropunitiva, se asoció de manera inversa y baja con la cohesión familiar ($r=-0,177$, $p=0,01$) y la recreación en la familia ($r=-0,23$, $p=0,05$); mientras que de manera directa y baja la huida intropunitiva se asoció con la variable introversión ($r=0,288$, $p=0,01$). Adicionalmente la variable cohesión familiar se relacionó de manera significativa al 99% y de forma positiva con la variables de organización familiar ($r=0,473$) de manera moderada, y con recreación familiar ($r=0,26$) familiar de manera baja; de igual modo se obtuvo la asociación inversa, moderada y significativa al 99% de cohesión familiar con conflicto familiar ($r=-0,52$).

La variable de conflicto familiar, a su vez, se asoció de manera inversa y moderada con la organización familiar ($r=-0,46$, $p=0,01$) y de manera inversa y baja con recreación ($r=-0,206$, $p=0,05$); lo cual implica que a mayor puntaje obtenido en conflicto familiar, menores puntajes se obtienen en organización familiar y recreación en las niñas de la muestra. Por último se observó la relación significativa al 99% de la organización familiar con la recreación ($r=0,254$), siendo baja y directa.

2. Correlaciones obtenidas en la distribución de niños

En las correlaciones obtenidas en la distribución de los niños es importante destacar que las relaciones entre las variables fue de baja a moderada, obteniéndose coeficientes significativos entre 0,169 y 0,580 (tabla 8).

Tabla 8. Matriz de Correlaciones Simples para Niños.

	Agr.	Ans.	Acc.pesf.	Acc.phed	Huid.	Introv.	Cohes.	Conf.	Organ.
Ans.	0,053								
Acc.pesf.	-0,134	0,134							
Acc.phed.	0,112	0,084	0,536**						
Huid.	0,030	0,324**	0,129	0,076					
Introv.	-0,118	0,217**	0,523**	0,325**	0,487**				
Cohes.	-0,147	-0,42	0,157	0,125	-0,132	0,053			
Conf.	0,188*	0,093	-0,041	0,005	0,207*	0,076	-0,513**		
Organ	-0,26**	-0,243**	0,295**	0,138	-0,123	0,169*	0,580**	-0,51**	
Recreac	-0,065	-0,171*	0,20*	0,215*	-0,088	0,116	0,503	-0,33**	0,369**

** Correlación significativa al 0,01

* Correlación significativa al 0,05

Los resultados reflejaron, que en los niños existió una asociación positiva, directa y baja entre la conducta agresiva y el conflicto familiar percibido por ellos ($r=0,188$, $p=0,05$), además la misma conducta agresiva se relacionó de manera inversa y baja con la variable organización familiar ($r=-0,26$, $p=0,01$), la cual expresa que mayores puntajes de agresión están asociados con menores puntuaciones en organización.

La ansiedad estuvo asociada con diversas variables, resultando relaciones significativas al 99%, directas y moderadas-bajas con el factor de huida intropunitiva ($r=0,324$) y con el factor de introversión ($r=0,217$). Adicionalmente se obtuvo asociaciones inversas y bajas entre ansiedad y organización familiar ($r=-0,243$), al igual que ansiedad con recreación ($r=-0,171$).

Asimismo, la variable cohesión familiar se asoció significativamente con tres variables al 99%, en las dos primeras se relacionó de manera directa y con un nivel moderado, donde la organización familiar se correlaciona al 0,58, y con recreación al 0,50; mientras que con la variable conflicto se asoció de manera inversa y moderada ($r=-0,513$).

El conflicto familiar se relacionó significativamente al 95% de manera directa, y baja con el factor de huida intropunitiva ($r=0,164$); por lo tanto a mayor uso de estrategias de afrontamiento dirigidas a la huida, mayor van a ser percibido los conflictos familiares. Ahora bien, en cuanto a las relaciones inversas se tienen las asociaciones del conflicto familiar con organización ($r=-0,51$) y conflicto con recreación familiar ($r=-0,33$) al 99%.

En cuanto a la organización familiar, se encontró asociaciones moderadas, significativas al 99% y positivas con recreación ($r=0,369$) y el factor de acción positiva y esforzada ($r=0,295$); además al 95% se obtuvo la asociación entre la organización con el factor de introversión ($r=0,169$), la cual fue baja e inversa, indicando que a menores puntajes en organización familiar mayores serán los puntajes en introversión en los niños.

La percepción de la recreación en la familia de la muestra de los niños, se asoció con dos factores de estrategias de afrontamiento, los cuales son: acción positiva esforzada ($r=0,20$) y acción positiva hedonista ($r=0,215$); en donde se encontró una asociación baja y directa al 95%. A su vez, la acción positiva esforzada se relacionó con la acción positiva hedonista ($r=0,536$) y la introversión ($r=0,523$) en un 99%, de manera directa y en una asociación moderada. Por último, la introversión se relacionó de manera positiva y moderada con el factor de la acción positiva hedonista ($r=0,325$, $p=0,01$) y con la huida intropunitiva ($r=0,487$, $p=0,01$).

3. Análisis del modelo de ruta

Ante todo, se verificó que todos los coeficientes Durbin-Watson tuvieran valores aproximados a 2, lo que indica que no existe correlación entre los errores (ver tablas 9, 12, 15, 21, 27, 30, 33, 36, 39). Finalmente, se comprobó que la media de los errores es de cero, cumpliendo así uno de los supuestos.

Una vez verificados los supuestos, para estudiar las relaciones propuestas en el diagrama de ruta, se llevó a cabo el análisis de regresión múltiple para cada una de las variables endógenas y se estudiaron los coeficientes de correlación múltiple y ahora se abordarán los de regresión.

3.1 Análisis de ruta en las niñas

Para la variable agresión, se encontró una relación múltiple baja de 0.273 entre ésta y la combinación lineal de las variables: recreación, organización familiar, cohesión, conflicto, ansiedad, introversión, acción positiva esforzada, acción positiva hedonista y huida intropunitiva. Estas variables en conjunto explican el 8% de la varianza total de la agresión en las niñas (ver tabla 9), por lo cual dicha relación no resultó ser significativa ($F=1,12$, $p=0,352$) (ver tabla 10).

Tabla 9. Relaciones múltiples con Agresión

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado Ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,273	,075	,008	3,7507	1,774

Tabla 10. Anova

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.	
1	Regresión	142,116	9	15,791	1,123	,352 ^a
	Residual	1758,427	125	14,067		
	Total	1900,543	134			

Además, que ninguno de los coeficientes de relación de las variables predictoras con la variable dependiente dieron significativos (ninguno de los β dio significativo, ver tabla 11), y el gráfico 7 muestra el no ajuste de los datos a la línea de regresión.

Tabla 11. Coeficientes de las relaciones con agresión

Modelo	Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Stand.	t	Sig.
	B	Error Std	Beta		
1 (Constante)	-2,353	3,275		-,719	,474
Ansiedad	-3,61E-02	,076	-,049	-,473	,637
Acción positiva esforzada	-,847	,505	-,185	-1,678	,096
Acción positiva hedonista	1,029	,669	,167	1,538	,127
Huida intropunitiva	1,000	,598	,163	1,672	,097
Introversión	-2,27E-02	,491	-,005	-,046	,963
Cohesión	-2,96E-02	,262	-,013	-,113	,910
Conflicto	,304	,206	,157	1,472	,143
Organización	,372	,279	,142	1,335	,184
Recreación	4,301E-02	,214	,019	,201	,841

Normal P-P Plot of Regression Stand

Dependent Variable: AGRESION

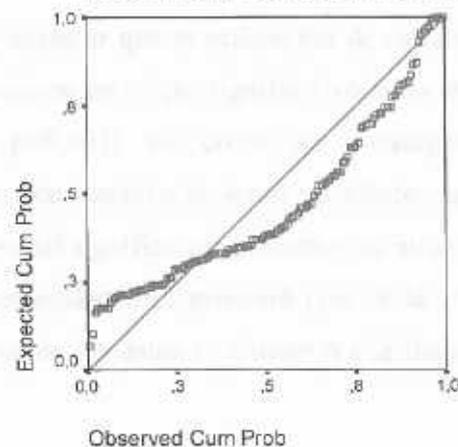


Grafico 7. Distribución de los datos en la línea de regresión.

Ahora bien, en referencia a la variable ansiedad, los resultados indicaron que existe una relación múltiple moderada (0,522) entre dicha variable y organización familiar, cohesión, conflicto, introversión y huida intropunitiva. Estas variables en conjunto explicaron el 27% de la varianza total de la ansiedad en niñas, siendo significativa con un valor de F de 9,678 ($p=0,000$) (ver tablas 12 y 13).

Tabla 12. *Relaciones múltiples con Ansiedad*

Resumen del Modelo					
Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,522 ^a	,273	,245	4,4577	2,136

Tabla 13. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.	
1	Regresión	961,533	5	192,307	9,678	,000 ^a
	Residual	2563,400	129	19,871		
	Total	3524,933	134			

Es importante destacar que la utilización de estrategias de afrontamiento de huida intropunitiva tuvieron un efecto significativo en la ansiedad que se produce en las niñas ($\beta=0,281$, $p=0,001$), así como las estrategias de afrontamiento que promueven la introversión también tuvieron un efecto significativo en la ansiedad ($\beta=0,293$ $p=0,000$); lo cual significa que mientras las niñas utilicen en mayor medida estas estrategias mayor ansiedad se generará (ver tabla 14). Además es importante apreciar visualmente como los datos se ajustaron a la línea de regresión (ver gráfico 8).

Tabla 14. Coeficientes de las relaciones con ansiedad

Modelo		Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	6,394	3,646		1,754	,082
	Huida intropunitiva	2,347	,665	,281	3,528	,001
	Introversión	1,897	,508	,293	3,730	,000
	Cohesion	-2,60E-02	,299	-,008	-,087	,931
	Conflicto	,293	,243	,111	1,204	,231
	Organizacion	-,456	,317	-,128	-1,438	,153

Normal P-P Plot of Regression Stand

Dependent Variable: ANSIEDAD

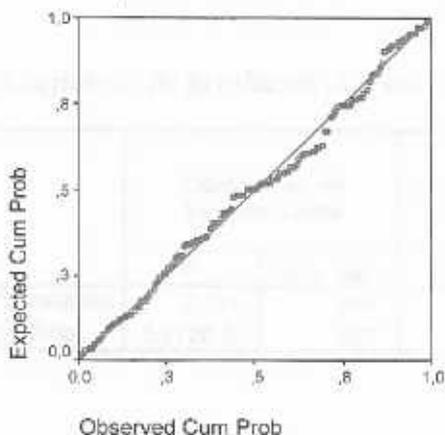


Grafico 8. Distribución de los datos en la línea de regresión.

En cuanto a la variable de huida intropunitiva, se obtuvo que su relación con la variable conflicto es muy baja (0,09); en tanto que el conflicto solo explicó menos del 1% de la varianza total de este tipo de estrategia de afrontamiento; por lo cual no resultó significativa ($F=1,19$, $p=0,277$) (ver tablas 15 y 16). Adicionalmente, se

muestran el coeficiente β correspondiente para la huida intropunitiva y conflicto (tabla 17)

Tabla 15. *Relaciones con Huida Intropunitiva*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,094	,009	,001	,6128	1,739

Tabla 16. *Anova*

Modelo		Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresion	,447	1	,447	1,190	,277 ^a
	Residual	49,947	133	,376		
	Total	50,394	134			

Tabla 17. *Coficiente de la relación de huida intropunitiva con conflicto*

Modelo		Coficientes no Estandarizados		Coficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	2,141	,098		21,937	,000
	conflicto	2,972E-02	,027	,094	1,091	,277

En cuanto a las relaciones con la variable de acción positiva hedonista y conflicto, se obtuvo una relación extremadamente baja (0,08) y por lo tanto la varianza que explica el conflicto a dicha estrategia de afrontamiento es nula, no llega ni al 1% (ver tablas 18 y 19); se añadió además una F asociada de 0,851, la cual no fue significativa ($p=0,358$); para la verificación de la no significancia se añadió la tabla 20 con el coeficiente β .

Tabla 18. *Relaciones con Acción Positiva Hedonista*

Resumen del Modelo					
Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,080	,006	-,001	,6105	1,812

Tabla 19. *Anova*

Modelo		Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresion	,317	1	,317	,851	,358 ^a
	Residual	49,568	133	,373		
	Total	49,885	134			

Tabla 20. *Coficiente de la relación de acción positiva hedonista con*

Modelo		Coficientes no Estandarizados		Coficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	3,028	,097		31,144	,000
	conflicto	-2,50E-02	,027	-,080	-,922	,358

Además, se realizó la correlación múltiple de introversión con la variable conflicto, resultando una asociación baja de 0,019 (tabla 21), lo cual no logró explicar absolutamente nada de la varianza de introversión y por lo tanto su F es de 0,046 ($p=0,831$), no llegando a tener una relación significativa (tablas 22 y 23).

Tabla 21. *Relaciones con Introversión*

Resumen del Modelo					
Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,019 ^a	,000	-,007	,7948	1,555

Tabla 22. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.	
1	Regresion	2,892E-02	1	2,892E-02	,046	,831 ^a
	Residual	84,018	133	,632		
	Total	84,047	134			

Tabla 23. *Coefficientes de la relación de Inrovesión con conflicto*

Modelo		Coefficients no Estandarizados		Coefficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	2,620	,127		20,695	,000
	conflicto	7,561E-03	,035	,019	,214	,831

Por último, se realizó la correlación múltiple para la variable de acción positiva esforzada, la cual no fue expuesta en el modelo de ruta inicial, pero de igual forma se llevó a cabo el análisis. Los resultados indicaron que existió una relación múltiple moderada (0,369) entre dicha variable con recreación, organización familiar, cohesión, y conflicto. Estas variables en conjunto explican el 14% de la varianza total de la utilización de dicha estrategia, siendo significativa con un valor de F de 5,139 ($p=0,001$) (ver tablas 24 y 25).

Tabla 24. *Relaciones Múltiples con Acción Positiva Esforzada*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado
	SEXO = ,00 (Selección)			
1	,369 ^a	,137	,110	,77605

Tabla 25. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1 Regresion	12,443	4	3,111	5,139	,001 ^a
Residual	78,697	130	,605		
Total	91,140	134			

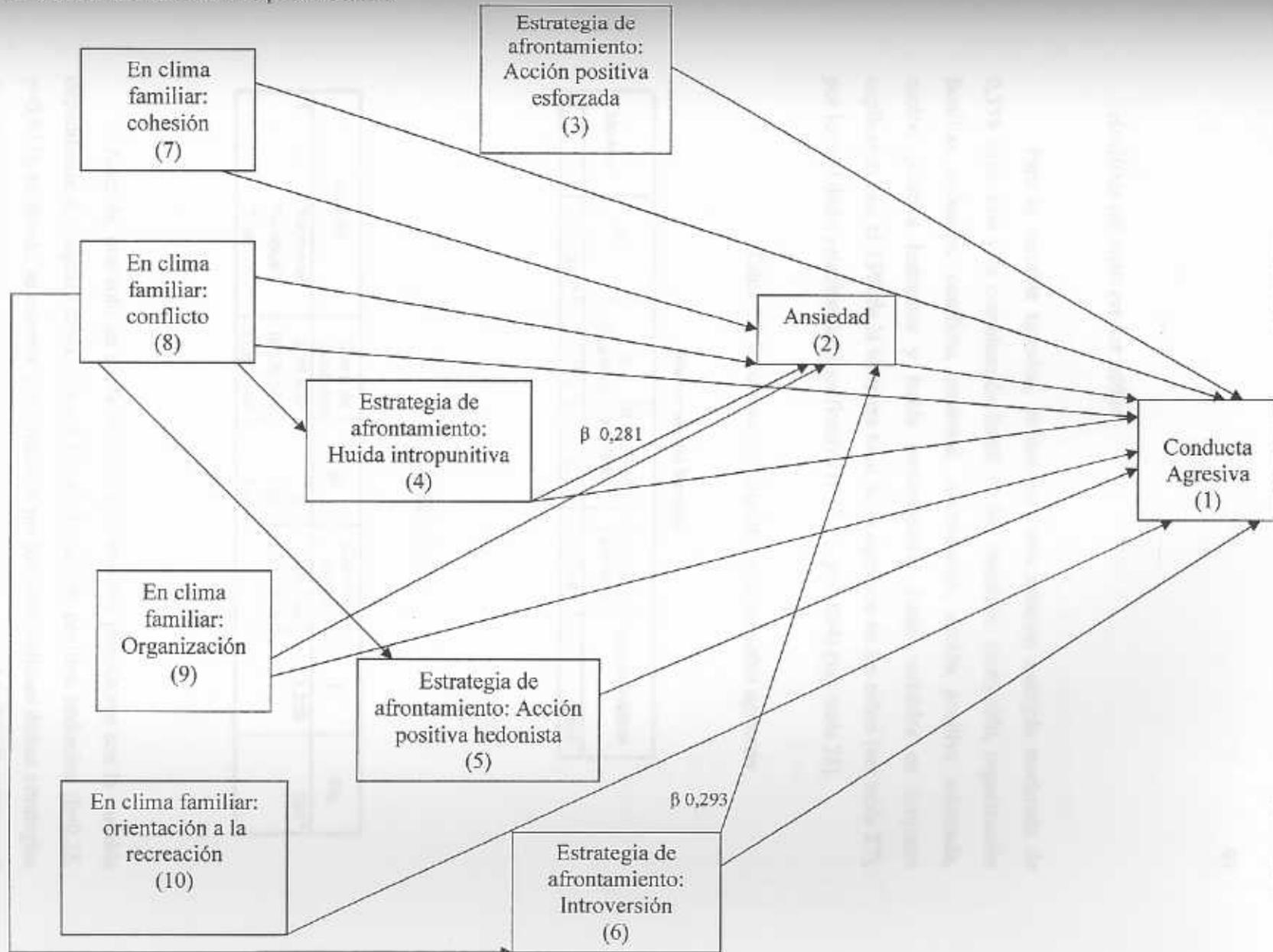
Es importante destacar que la mayor influencia para que las niñas utilicen este tipo de estrategia de afrontamiento fue la organización, ya que se apreció a partir de lo significativo de su coeficiente β ($\beta=0,246$, $p=0,013$); lo cual significó que mientras las familias promovieran mayor organización en la misma, mayor utilización de estrategias de afrontamiento del tipo de acción positiva esforzada (ver tabla 26).

Tabla 26. *Coefficientes de las relaciones con la Acción Positiva esforzada*

Modelo	Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Stand.	t	Sig.
	B	Error Std.	Beta		
1 (Constant)	1,904	,544		3,502	,001
COHESION	5,769E-02	,052	,112	1,105	,271
conflicto	-1,37E-02	,042	-,032	-,322	,748
RECREAC	4,428E-02	,043	,068	1,026	,307
ORGANIZ	,141	,056	,246	2,527	,013

Por último, es importante expresar gráficamente el modelo de ruta obtenido para las niñas, el cual se presenta a continuación en la figura 1.

Figura 1. Modelo de ruta obtenido para las niñas



Análisis de ruta en los niños

Para la variable agresión, se encontró una relación múltiple moderada de 0,359 entre ésta y la combinación lineal de las variables: recreación, organización familiar, cohesión, conflicto, ansiedad, introversión, acción positiva esforzada, acción positiva hedonista y huida intropunitiva. Estas variables en conjunto explicaron casi el 13% de la varianza total de la agresión en los niños (ver tabla 27), por lo cual dicha relación fue significativa ($F=2,22$, $p=0,024$) (ver tabla 28).

Tabla 27. *Relaciones Múltiples con la variable agresión*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,359 ^a	,129	,071	11,7463	1,955

Tabla 28. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.	
1	Regresión	2756,637	9	306,293	2,220	,024 ^a
	Residual	18626,558	135	137,975		
	Total	21383,194	144			

Además, que solo un coeficiente de las variables predictoras con la variable dependiente dio significativo, el cual fue el de acción positiva hedonista ($\beta=0,25$, $p=0,011$), en donde, se expresa que a medida que los niños utilicen dichas estrategias de afrontamiento mayores puntajes de agresión tendrán (ver tabla 29). Por último el gráfico 9 muestra el no ajuste de los datos a la línea de regresión, para la variable agresión en niños.

variables en conjunto explican el 19% de la varianza total de la ansiedad en niños, siendo significativa con un valor de F de 6,46 ($p=0,000$) (ver tablas 30 y 31).

Tabla 30. *Relaciones Múltiples con la variable ansiedad*

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,434 ^a	,189	,159	4,6906	1,920

Tabla 31. *Anova*

Modelo		Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresión	710,748	5	142,150	6,461	,000 ^a
	Residual	3058,245	139	22,002		
	Total	3768,993	144			

Es importante identificar a partir de los resultados, aquellas relaciones con la variable ansiedad que resultaron significativas; una de ellas y la que tiene mayor valor predictivo es la organización familiar con ansiedad, en donde el coeficiente β es de $-0,372$ ($p=0,000$), el cual es una correlación moderada e inversa, expresando que a medida que exista menor organización en la familia mayor van a ser los síntomas de ansiedad en los niños (ver tabla 32).

Adicionalmente, existe otra correlación pero que resulta menos significativa que la anterior pero que es relevante mencionarla, la cual es la correlación de ansiedad con la estrategia de afrontamiento de huida intropunitiva ($\beta=0,236$, $p=0,01$) (ver tabla 32). A partir de esta asociación baja y directa se puede decir, que a medida que los niños utilicen mayor cantidad de estrategias dirigidas a la huida intropunitiva mayor van a ser los síntomas de ansiedad. Por último, se aprecia en el gráfico 10 el ajuste de los datos a la línea de regresión.

Adicionalmente se debe reportar el efecto indirecto del conflicto familiar en la manifestación de síntomas de ansiedad, en donde el conflicto favorece la creación de estrategias improductivas como la de huida intropunitiva, y a su vez estas generan ansiedad (ver figura 2, el modelo de ruta de niños).

Tabla 33. *Relaciones con la variable Huida Intropunitiva*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,207 ^a	,043	,036	,7039	1,946

Tabla 34. *Anova*

Modelo		Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresion	3,169	1	3,169	6,395	,013 ^a
	Residual	70,854	143	,495		
	Total	74,023	144			

Tabla 35. *Coefficientes de las Relaciones con Huida intropunitiva*

Modelo		Coefficients no Estandarizados		Coefficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	2,115	,120		17,633	,000
	conflicto	7,372E-02	,029	,207	2,529	,013

En cuanto a la variable acción positiva hedonista, se obtuvo que su asociación con conflicto es casi nula y dicha variable no explicó nada de la varianza de la utilización de la estrategia de afrontamiento en los niños, por lo tanto no fue significativa dicha relación ($F=0,003$, $p=0,957$) (ver tablas 36 y 37); y por lo tanto el β asociado es de 0,005 (tabla 38).

Tabla 36. *Relaciones con la variable Acción Positiva Hedonista*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,005	,000	-,007	,7091	1,832

Tabla 37. *Anova*

Modelo		Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresion	1,475E-03	1	1,475E-03	,003	,957 ^a
	Residual	71,904	143	,503		
	Total	71,905	144			

Tabla 38. *Coefficientes de las Relaciones con acción positiva hedonista*

Modelo		Coefficients no Estandarizados		Coefficients Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	2,873	,121		23,777	,000
	conflicto	1,590E-03	,029	,005	,054	,957

Otra de las correlaciones estudiadas es la de conflicto e introversión, en donde se encontraron asociadas de manera directa y de un modo bastante bajo a un 0,076; reflejándose con una F no significativa ($p=0,362$) de 0,836 (tablas 39 y 40); por lo tanto se confirma la no significancia al observar el valor de β (ver tabla 41)

Tabla 39. *Relaciones con la variable Introversión*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado	Durbin-Watson
1	,076 ^a	,006	-,001	,7826	1,577

Tabla 40. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1					
Regresión	,512	1	,512	,836	,362 ^a
Residual	87,574	143	,612		
Total	88,086	144			

Tabla 41. *Coefficientes de las Relaciones con Introversión*

Modelo		Coefficients no Estandarizados		Coefficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	2,328	,133		17,453	,000
	conflicto	2,964E-02	,032	,076	,914	,362

Por último, y que no apareció en el modelo de ruta propuesto para los niños, pero que de igual forma se quiso presentar, es la relación múltiple moderada (0,345) de la variable de acción positiva esforzada con recreación, organización familiar, cohesión, y conflicto. Estas variables en conjunto explicaron el 12% de la varianza total de la utilización de dicha estrategia, siendo significativa con un valor de F de 4,713 ($p=0,001$) (ver tablas 42 y 43).

Tabla 42. *Relaciones con la variable Acción Positiva Esforzada*

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de lo Estimado
	SEXO = 1,00 (Selección)			
1	,345 ^a	,119	,094	,84498

Tabla 43. *Anova*

Modelo	Suma de Cuadrado	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.	
1	Regresion	13,461	4	3,365	4,713	,001 ^a
	Residual	99,960	140	,714		
	Total	113,421	144			

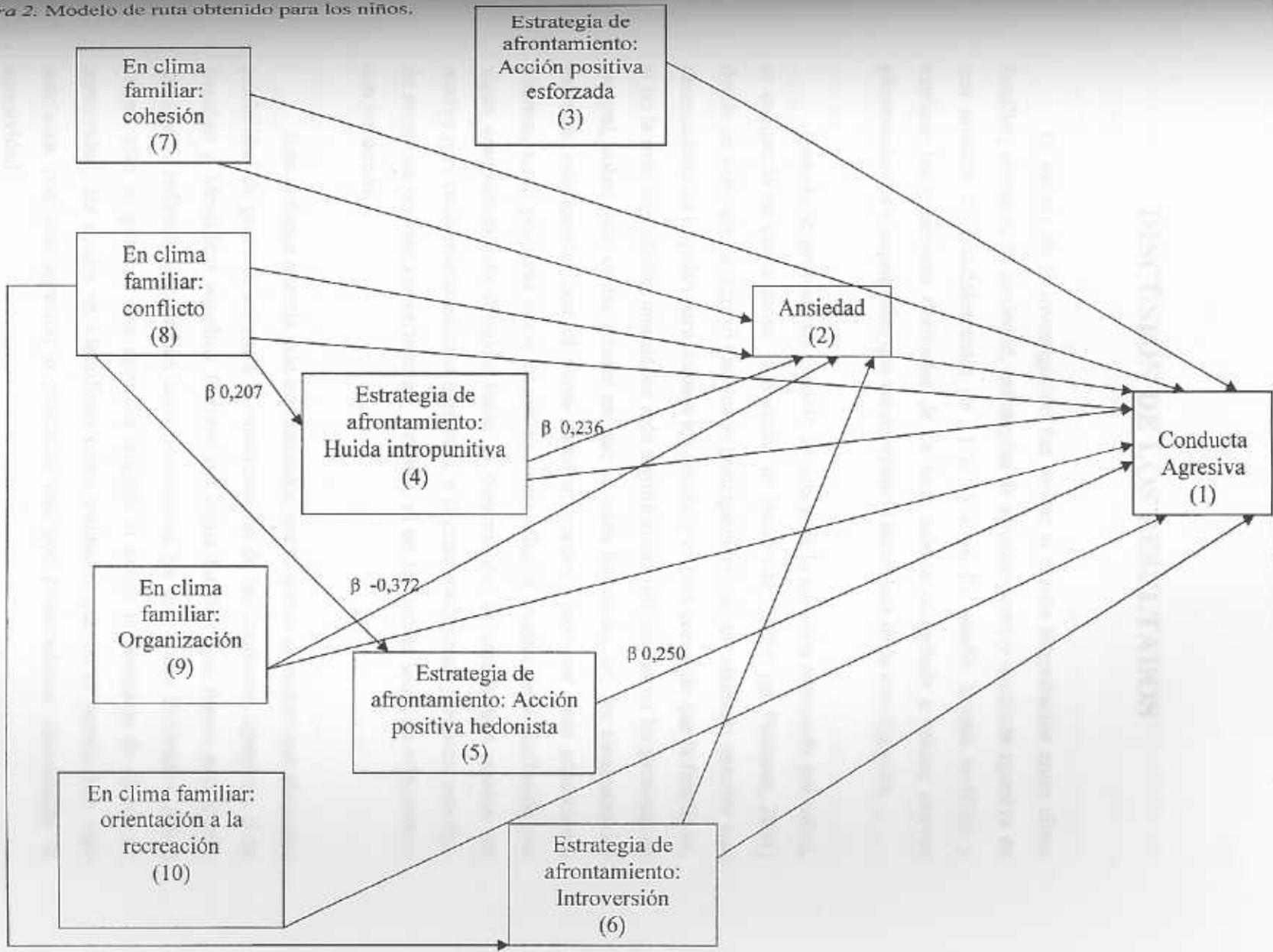
Adicionalmente, es importante destacar que la mayor influencia para que los niños utilizaran este tipo de estrategia de afrontamiento era la organización, ya que se apreció a partir de lo significativo de su coeficiente ($\beta=0,344$, $p=0,001$); lo cual significa que mientras las familias promovieran mayor organización en la misma, mayor utilización de estrategias de afrontamiento del tipo de acción positiva esforzada (ver tabla 44).

Tabla 44. *Coefficientes de las Relaciones con Acción Positiva esforzada*

Modelo		Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Stand.	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	1,461	,484		3,021	,003
	Cohesion	-1,39E-02	,054	-,028	-,257	,797
	Conflicto	7,374E-02	,043	,187	1,720	,088
	Recreacion	7,776E-02	,051	,142	1,532	,128
	Organizacion	,181	,054	,344	3,356	,001

A partir de estos resultados, se pudo deducir el modelo de ruta para los niños que se aprecia en la figura 2.

Figura 2: Modelo de ruta obtenido para los niños.



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El interés de la investigación fue probar si existía interrelación entre clima familiar, síntomas de ansiedad, estrategias de afrontamiento y conducta agresiva en una muestra de preadolescentes de 11 a 15 años. El estudio intentó verificar y explicar las relaciones derivadas de la base teórica recopilada e iniciar nuevos planteamientos e inquietudes que caracterizan la naturaleza de la investigación.

Cuando se propuso un modelo de ruta para la agresión expresada por niños, se compartió en cierta forma la posición de Berkowitz, (1984; cp. Feldman, 2001) donde se cree que la agresividad nace principalmente de un estímulo exterior que desencadena un impulso para dañar a los demás, y es bien conocido que la familia es, si no la más importante, una de las más significativas influencias en las personas en general, sobre todo en las edades en que se están formando, así, las circunstancias externas relacionadas con el clima familiar, pueden provocar unas condiciones internas, tanto positivas como negativas, entre ellas la frustración o desilusión por algún comportamiento dirigido hacia la consecución de metas, que puedan ser motivo para ocasionar conductas agresivas, y si estas condiciones persisten, este tipo de respuesta podrían convertirse en estables, al ser la manera usual de relacionarse con los demás.

Este enfoque parecía más esperanzador, por lo que se consideró que abría una posibilidad de prevenir en parte la manifestación de las conductas agresivas, si se llegaban a identificar aquellos factores del clima familiar que fueran predictores directos o indirectos de dichos comportamientos, ya que como Feldman (2001) afirma sólo se produce una agresión tangible si existe la presencia de claves de agresividad, las cuales se identifican como estímulos que en el pasado han sido asociados con una agresión o violencia real que desencadenan nuevamente la agresividad.

En este sentido y de manera general, en cuanto a la variable agresión los resultados mostraron que los preadolescentes del sexo masculino se comportaron significativamente de una forma más agresiva que los de sexo femenino; lo cual

coincide con la evidencia encontrada en la mayoría de las investigaciones que abordan el tema de la agresión como es la de Segredo, et al. (2002) y Aldaz y Matos (1997) donde enfatiza que los hombres tienen una actitud facilitadora de la violencia, en comparación con las mujeres.

Además, que esto pareciera suceder porque en la sociedad no se les permite a las mujeres una agresión abierta, sino más bien actitudes de relación interpersonal más del tipo asertivo y prosocial, en el proceso de socialización que se inicia dentro del núcleo familiar, se favorece la adquisición y manifestación de conductas guiadas a la pasividad, sumisión, indecisión y dependencia; mientras que para los hombres se esperan conductas relacionadas con el dominio, el control absoluto, la violencia, fortaleza, confianza, ambición y racionalidad; por lo tanto el proceso de socialización, resulta un factor determinante del aprendizaje de conductas dependiendo del sexo (Anzola, et al., 1996; Baron y Byrne, 1998; Díaz, 2005; Matos, 1995; Monjas, 2002).

Ahora bien, en cuanto a los síntomas de ansiedad se revela en los resultados que las jóvenes tienden a tener mayores síntomas ansiosos que los hombres; lo cual es un resultado confirmatorio de muchas investigaciones anteriores, ya que en la adolescencia deben afrontar distintos estresores interpersonales que van a elevar su nivel de ansiedad; teniendo en cuenta que lo que facilita los síntomas ansiosos es: su mayor interés en la relación con los otros, sus dificultades para un comportamiento asertivo, una mayor empatía con el sufrimiento de los demás, la tendencia a utilizar en mayor medida la rumiación, una focalización extrema en sí mismas, y una autoestima más frágil o dependiente de la imagen corporal (Cova, et al., 2005; Magaz, et al., 1998; Monjas, 2002; Sung, et al., 2006).

También el enfoque cognitivo-social del que hablan Baron y Byrne, (1998) permitía suponer que factores cognitivos importantes como los guiones, la valoración, y el afecto vinculados a situaciones particulares que se experimentan en el contexto familiar durante el desarrollo, puedan determinar la adquisición y práctica de algún tipo particular de actuaciones para enfrentar o resolver otras situaciones parecidas en momentos diferentes, y también puedan desencadenar una reacción agresiva ante pensamientos o recuerdos específicos desagradables, que sean

similares a aquellas. Según la perspectiva social-cognitiva de Bandura (1986) los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición; sino que las van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas del comportamiento social: a través de la experiencia directa u observando las acciones de los demás. Todo esto hace pensar en la gran importancia del clima familiar en la causalidad de la agresión, y en el desarrollo de las estrategias de afrontamiento, que fueron algunas de las relaciones que se pretendió probar en esta investigación.

La evidencia que aportan los resultados de este estudio en cuanto a la similitud en la utilización de las estrategias de afrontamiento del tipo de acción positiva esforzada tanto por las niñas como por los niños que participaron en la investigación, muestra que ambos utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento que van dirigidas a atacar el problema, concentrándose y recurriendo a apoyos sociales importantes; y con esto demuestran ser formales, concientes de las normas sociales, eficientes, estables en estados de ánimo, con expresión emocional y en búsqueda de estímulos novedosos e interesantes son congruentes con lo hallado por Fantin, et al.,(2005).

Es importante destacar que tanto los niños como las niñas utilizan estrategias que implican un rol activo, lo cual se asocia a lo encontrado en la investigación venezolana de Dávila y Guarino (2001); en donde las estrategias de afrontamiento activas y las autoverbalizaciones positivas son utilizadas en la adolescencia debido a los cambios internos y externos que le están ocurriendo en esa etapa de sus vidas; encontrándose que en las situaciones que consideran como controlables, son proclives a utilizar dichas estrategias. Además, que las estrategias de buscar apoyo, resultan las más adaptativas, puesto que esto implica el manejo directo del problema a través de la orientación que otros puedan proveer y un alto bienestar psicológico, como lo expresa Figueroa, et al. (2005) en su investigación.

Sin embargo para la investigación de Figueroa, et al. (2005) existieron diferencias entre niños y niñas por las estrategias utilizadas; lo que pareciera indicar que la utilización de cierto tipo de estrategias de afrontamiento está guiada también por un soporte sociocultural, ya que dicha investigación fue realizada en Argentina; estos hallazgos contrastan con los del presente estudio, de la misma manera que

sucedió con las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento encontradas entre España y Australia por Frydenberg y Lewis (1997).

Así como se encontraron resultados similares para ambos sexos en lo relacionado con un tipo particular de estrategia de afrontamiento, y diferenciales en relación a la presencia de ansiedad, se presenta a continuación la confirmación o refutación de *las hipótesis que se plantearon en el diseño de ruta para las niñas.*

En cuanto a las asociaciones que se esperaban con la variable agresión en las niñas, ninguna de las variables del modelo (recreación, organización familiar, cohesión, conflicto, ansiedad, introversión, acción positiva esforzada, acción positiva hedonista y huida intropunitiva) la predijo; ya que en principio la variable muestra muy poca variabilidad en sus datos lo que imposibilita que se encuentren relaciones significativas, además que el modelo de análisis aplicado expresa que debe haber una causalidad entre las variables y la literatura expresa en su mayoría asociaciones más no causas de la agresión, ya que es una variable compleja y continua que no tiene una o varias causas sino gran cantidad de factores que se asocian a la presencia de la conducta agresiva. También, es importante destacar que la naturaleza de la variable en las niñas es bastante reducida, por lo que limita igualmente el estudio.

Mientras que para la variable ansiedad, la situación fue distinta, en tanto que la poca organización familiar, el conflicto presente en la familia, la poca cohesión, la preferencia de utilización de estrategias de afrontamiento de introversión y las de huida intropunitiva; facilitan los síntomas de ansiedad en las niñas; sin embargo las únicas dos variables que en realidad predicen la ansiedad son la huida intropunitiva y la introversión; lo cual coincide con lo encontrado en las investigaciones de Sandler, et al. (1994) y en lo reportado por Wicks e Israel (1997); destacando que cuando el niño presenta síntomas de ansiedad utiliza como estrategias de afrontamiento la evitación o escape de la situación; además que tener síntomas ansiosos está asociado con significativos deterioros en sus relaciones con los pares y en su competencia social, manifestando conductas de aislamiento y retraimiento ante actividades grupales (Barret, Rapee, Dadds, y Ryan, 1996; Bijttebier y Vertommen, 1998; Jadue, 2001).

Adicionalmente, hay que tener en cuenta que la ansiedad no es un concepto unitario sino una mezcla compleja de emociones y sus interacciones con antecedentes en los aspectos culturales, de aprendizaje, psicológicos y fisiológicos del individuo (Reynolds y Richmond, 1997); sin embargo pareciera a partir de esta investigación que los mayores predictores de los síntomas ansiosos en niñas son los aspectos psicológicos y los adquiridos por las experiencias de aprendizaje, es decir que tienen que ver con factores internos, inherentes a la persona, detectándose a partir de dos tipos de estrategias de afrontamiento ineficaces (huida intropunitiva e introversión) que a partir del estudio de Figueroa, et al. (2005) expresa que su utilización antecede un bajo bienestar psicológico.

Con esto, se podría suponer que si a una joven no se le facilita la toma de decisiones, y llega a tomar acciones inadecuadas para resolver un problema, como autoinculparse, o no buscar apoyo social; habría mucha probabilidad de que se le generen síntomas de ansiedad, y que este malestar interfiera con los procesos de pensamiento racional y lógico que logran que la reacción ante un estímulo amenazante externo, se lleve a cabo de manera rápida y algunas veces drástica e incompetente para evitar una situación dañina; esta presunción derivada de los resultados del presente estudio, se ve reforzada al ser similar a lo que señalaron Reynolds y Richmond (1997).

En cuanto a otras de las hipótesis planteadas para la muestra femenina, en las que se establecía que el conflicto en la familia era un predictor clave de la utilización de estrategias de afrontamiento ineficaces como la huida intropunitiva, y estrategias de introversión; resultaron ambas no significativas; lo que puede explicarse ante todo porque solamente tenían como predictor una sola subdimensión del clima familiar, mientras que generalmente en las investigaciones en las que se reporta la asociación significativa, hablan de manera más general de la situación familiar, es decir un conjunto de variables en la familia que afectan el pensamiento reflexivo y la adecuada resolución de problemas (Sandler, et al., 1994; Radovanovic, 1993).

Al igual que las hipótesis anteriores, la hipótesis del efecto del conflicto en el tipo de estrategia de afrontamiento del corte de acción positiva hedonista también fue refutada; en tanto que aquellas estrategias guiadas a hacerse ilusiones, invertir en

amigos íntimos e ignorar el problema, no son predichas por la variable conflicto familiar; siendo contradicha por algunas investigaciones como la de Radovanovic (1993) que expresa que en las familias que presentaban mayor agresión verbal y física intraparental, los hijos e hijas mostraron con mayor frecuencia la utilización de estrategias de búsqueda de apoyo en amigos aunque también trataban de ignorar la situación cuando se les presentaba un problema, ocasionando perturbación y comportamientos menos competentes en éstos.

En cuanto a las hipótesis que se plantearon en el diseño de ruta para los niños, se tiene en primera instancia que la predicción de la variable agresión por las variables de ansiedad, recreación, conflicto, cohesión, organización, huida intropunitiva, introversión, acción positiva esforzada y acción positiva hedonista, fue significativa. Sin embargo la que explica mayor varianza de la conducta agresiva es la utilización de estrategias de afrontamiento de acción positiva hedonista; la cual incluye ignorar el problema, usar la distracción física, hacerse ilusiones, invertir en amigos íntimos y buscar pertenencia en un grupo determinado, es decir que a mayor uso de este tipo de estrategias mayor probabilidad de que los niños manifiesten una conducta agresiva.

Estos resultados se podrían explicar acorde a lo expresado por Fantin, et al., (2005), debido a que los adolescentes varones que formaron parte de la muestra, parecen ser personas activas, extrovertidas, que vivencian experiencias nuevas con mucha intensidad, tienen pobre manejo de los impulsos, suelen ser confiados y seguros de sí mismos, y utilizan preferentemente estrategias de afrontamiento de externalización como es el tipo de afrontamiento de acción positiva hedonista; quienes a pesar de estar interesados por las necesidades de los demás, su actividad no logra ser productiva, es más bien ineficaz, movilizando un mal ajuste a las situaciones estresantes que se les presentan, por lo tanto recurren a la agresión, así, el interés de estos adolescentes en el contacto con los demás se debilita al comportarse agresivamente, logrando que la mayoría de sus compañeros los rechacen (Bijttebier y Vertommen, 1998; Papalia, et al., 2001; Sandler, et al., 1994).

Además, el pobre manejo de impulsos, como componente de esa estrategia de afrontamiento, también surge como una explicación a la conducta agresiva, ya que los niños que se comportan como agresores, recurren más a conductas generadas por ellos mismos, así como la agresión para resolver un problema o la expresión abierta de sus emociones e impulsos, debido a no manejar de manera adecuada las situaciones (Smith, et al., 2004; Ladd y Skinner, 2002). Es decir, la situación estresante interfiere en una elaboración cognitiva de la solución del problema, lo que facilita la manifestación de la emoción, como una respuesta más visceral, más instintiva, pues los controles cognitivos se debilitan y promueven a un afrontamiento centrado en la emoción de manera inoperante que provoca la agresión.

Hay otras explicaciones al uso de las estrategias de afrontamiento del corte hedonista, y es como expresa Gómez, et al. (2006) que muchos adolescentes de las edades entre 11 y 15 años, vivencian la transición de la educación primaria a la secundaria como un reto y despierta en ellos optimismo, entusiasmo y deseos de trabajar para lograr buenos resultados; pero al verse frustradas sus expectativas se van haciendo más pesimistas con respecto a sus capacidades y recursos; de esta forma, los adolescentes comienzan a utilizar estrategias de afrontar las situaciones muy poco efectivas y llegan a ejercer conductas agresivas como una vía de escape ante los problemas o de menor esfuerzo.

Como los resultados muestran, no fue posible a través del modelo propuesto, demostrar una relación de causalidad unidireccional entre las dimensiones del clima familiar que se incluyeron y la presencia de conductas agresivas, sin embargo, cuando los resultados de los instrumentos con los que se midieron las variables se someten a otro tipo de análisis estadístico en el que las relaciones no son de causalidad, sino de correlación, se evidencia la asociación existente entre ellas. Lo cual es congruente con el modelo ecológico del que habla Bronfenbrenner (1986; cp. Papalia, et al., 2001), en el que la familia es considerada un ecosistema, el clima familiar no solamente está determinado por los patrones de influencia recíproca de los integrantes de la familia, sino también, por los ambientes físicos y sociales en los cuales el grupo familiar está inserto.

Por otro lado, en cuanto a la variable ansiedad, se puede decir que los predictores propuestos: recreación, conflicto, cohesión, organización, huida intropunitiva, introversión, acción positiva esforzada y acción positiva hedonista, resultaron relacionados significativamente, en tanto que las variables que en realidad explican suficiente varianza de la ansiedad en los niños, son dos, una de corte externo al individuo y otra de un corte interno o personal: la organización familiar y la huida intropunitiva, respectivamente. En este sentido, se indica que a menor organización familiar mayores síntomas ansiosos presentan los niños; y a mayor uso de las estrategias de afrontamiento de huida intropunitiva mayores síntomas de ansiedad se muestran.

En cuanto al predictor de la organización en la familia, se corrobora con investigaciones como la de Aldaz y Matos (1997) ya que sus resultados muestran que la organización en la familia toma un rol importante, donde la falta de organización y el fortalecimiento de la irresponsabilidad y el desorden favorece la manifestación de síntomas emocionales en los niños, expresado en su estudio específicamente de síntomas depresivos.

Cuando los niños o adolescentes forman parte de una familia donde las normas están poco claras, donde no existe o es precaria la estructuración de una rutina, donde están expuestos a incertidumbre, posiblemente, también han carecido de modelos o guía inapropiados para desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas, por lo que utilizan aquellas que están acordes a los sentimientos y confusión propios, y también es factible, que lo ineficiente de sus resultados les genere sentimientos de culpa y de necesidad de expiación, situación que necesariamente provoca los síntomas de ansiedad (M. Matos, comunicación personal, Julio 14, 2007).

La organización en la familia, es de real importancia porque es la base de la convivencia familiar, y como señala Herrera y González (2002) sus pautas dependen en gran medida de la capacidad que tenga la familia para adaptarse a los cambios que ellos presuponen, y si la familia establece estrategias disfuncionales ante las situaciones de cambio provoca una serie de conflictos y por lo tanto afectan al desarrollo armónico de sus miembros y genera síntomas emocionales en los mismos.

En relación a los síntomas de ansiedad, la relevancia de la organización en la familia proviene de que los padres, como modelos para el comportamiento de sus hijos, pueden exhibir conductas que contribuyen tanto desarrollo socioemocional adaptado, como a las dificultades en este aspecto de los niños ansiosos, específicamente porque los padres animan patrones poco adaptativos de responder a las situaciones sociales como la evitación, desobediencia, el conflicto, la transgresión de límites y el desorden (Suveg, et. al, 2005).

Ahora bien, en cuanto a la relación encontrada entre las estrategias de huida intropunitiva y la aparición de síntomas de ansiedad en los niños, se tienen investigaciones que refuerzan este hallazgo, dos de ellas son la de Sung, et al., (2006) y Bijttebier y Vertommen (1998); en donde los adolescentes que utilizaban estrategias de huida y evitación de la acción manifestaron síntomas de ansiedad y depresión; y esto se atribuye a que en los adolescentes con síntomas elevados de ansiedad, al pensar tanto en como resolver el problema, crece una especie de desconfianza en sí mismos y en sus posibilidades de hacerlo, lo cual los lleva a la evitación o inhibición en la realización de las acciones y autoinculparse ante la falta de resolución de las situaciones.

Los jóvenes que conformaron la muestra utilizan ese tipo de afrontamiento improductivo, por lo general manifiestan un conjunto de características personales que facilitan en mayor medida el surgimiento de síntomas de ansiedad, tienden a ser personas que presentan labilidad emocional, desconfianza en sus capacidades, sentimientos de inseguridad y desvalimiento (Fantin, et al., 2005). Todas estas características interfieren con los procesos de pensamiento racional y lógico y facilitan que en reacción ante un estímulo amenazante externo, se lleve a cabo una reacción rápida y algunas veces drástica para evitar una situación dañina, utilizando estrategias de afrontamiento muy poco eficaces y generando síntomas de ansiedad (Reynolds y Richmond, 1997).

Adicionalmente, este tipo de afrontamiento limita la búsqueda de soluciones eficaces como el apoyo social y concentrarse para resolver el problema, por lo que tiene implicaciones negativas en el ámbito psicosocial, ya que está asociada con

significativos deterioros en sus relaciones con los pares y en su competencia social, manifestando conductas de aislamiento y retraimiento ante actividades grupales. Esto se manifestó en la muestra estudiada, en donde la mayoría de los niños con síntomas de ansiedad expresaban sus estrategias de afrontamiento dirigidas al aislamiento y a la huida de las relaciones sociales.

Lo anteriormente expuesto produce en los niños síntomas de ansiedad, por no facilitarse la interacción, ya que a medida que los niños maduran las relaciones con sus compañeros se vuelven cada vez más importantes, y en los años de adolescencia, el aspecto psicosocial, puede ser el agente más significativo en el nivel de ansiedad; así lo discute Jadue (2001). Y que de igual forma en la investigación, de manera cualitativa los maestros reportaron algunos alumnos que tendían más al aislamiento y que posteriormente a partir del análisis cuantitativo se encontró que tenían puntajes altos de ansiedad.

Otra de las hipótesis que se formularon para el análisis de los niños y la cual fue confirmada, es que el conflicto familiar es un predictor determinante de la utilización de estrategias de afrontamiento de huida intropunitiva o afrontamiento improductivo; en tanto que: a mayor conflicto en la familia, los niños utilizarán con más frecuencia las estrategias dirigidas a autoinculparse, no afrontar el problema y reducir la tensión. Estos resultados se corresponden con lo obtenido por Sandler, et al. (1994), quienes afirman que los niños que perciben en sus familias grandes conflictos y divorcio, utilizan más las estrategias: soporte social, distracción, autoinculparse, y evitación; ya que esas situaciones tienden a generar en los niños mayor inflexibilidad en la adaptación y menor confianza al aplicar las estrategias de apoyo social y problemas al hacer una nueva definición cognoscitiva de los problemas (Radovanovic, 1993).

Es por esto, que el conflicto en la familia resulta determinante en el establecimiento del ejercicio de un afrontamiento improductivo, ya que ocasiona perturbación y comportamientos menos competentes en los niños, habiéndose encontrado que las experiencias familiares pueden influir en el modo de desarrollar ciertos estilos cognitivos y atributivos, como también en el modo general en que el

niño o adolescente percibe su capacidad de control o autovalía (Wicks e Israel, 1997).

Antes de dar paso a la discusión de otros resultados obtenidos, se considera importante destacar el efecto indirecto que ejerce el conflicto en la ansiedad, ya que se observa como el conflicto influye en la utilización de estrategias improductivas y éstas a su vez influyen en un aumento de los síntomas ansiosos, en tanto que hay estudios que enfatizan en que a mayor conflictiva familiar y frecuentes discusiones, mayores síntomas de ansiedad o problemas emocionales tendrán los niños, y que de igual manera afrontan los problemas de una manera ineficaz (Barret, et al., 1996; Cova, et al., 2005; Dadds y Powell, 1991). Este resultado es importante porque revela como las dificultades en la familia son el núcleo central para la facilitación de utilización de estrategias de afrontamiento ineficaces y para fortalecer síntomas de internalización como es la ansiedad, en los niños.

Por otro lado, las hipótesis que expresaban la predicción del conflicto a las estrategias de afrontamiento de acción positiva hedonista e introversión fueron refutadas al igual que en el análisis de las niñas, lo cual da pie para expresar que dichas estrategias de afrontamiento por ser diferentes y con otras características no pueden tener una sola causa, sino más bien muchos aspectos de la familia y características propias del individuo que influyen en la utilización de este tipo de estrategias, y que no fueron abordadas en la investigación, y que seguro juegan un papel importante.

Cabe destacar, que unas de las características propias que tienen los jóvenes que utilizan un afrontamiento de acción positiva hedonista es que son muy extrovertidos, vivencian experiencias nuevas con mucha intensidad, suelen ser jóvenes confiados, con un pobre manejo de los impulsos, y seguros de sí mismos aunque interesados por las necesidades de los demás (Fantin, et al., 2005). Por lo tanto, no solo el conflicto familiar puede ser un predictor de estas estrategias, sino que los resultados probables de distintas soluciones dependen de: los recursos disponibles, de la habilidad con que se ejecuten las actividades, y de un gran número de circunstancias previsibles e imprevisibles de la situación. Es por esto que Bandura (1986) señala la importancia de las diferencias individuales en la capacidad de las

personas en cuanto a la construcción simbólica y cognitiva de la situación, que facilita utilizar una u otra estrategia de afrontamiento.

Muchos de los resultados encontrados son contradictorios con las investigaciones expuestas en el marco teórico, y no se pudieron explicar a partir del modelo de análisis utilizado, ya que el mismo asume una posición de causalidad entre las variables, y lo que se ha apreciado a partir de todo esto es que cada una de las variables no tienen una causa única, más bien son multicausales y se podría decir que hasta recíprocas, tienen múltiples asociaciones entre ellas; algunas de esas asociaciones encontradas en este estudio se presentan a continuación.

Algunas de esas asociaciones se encontraron tanto para niños como para niñas, entre las cuales se tiene la relación entre acción positiva esforzada con la acción positiva hedonista, y con introversión; además, las asociaciones de introversión con acción positiva hedonista y con la de huida intropunitiva; dichas asociaciones refuerzan la evidencia de la consistencia interna del instrumento y del constructo de estrategias de afrontamiento medido por éste.

Adicionalmente se dio una asociación entre la acción positiva esforzada y la organización familiar, lo cual implica que a medida que haya un mejor orden y una mejor distribución de roles en la familia mejores capacidades tendrán las niñas y niños para enfrentar de manera adecuada los problemas; teniendo en cuenta que esas pautas que organizan la jerarquía del poder van a definir la forma en que las familias toman decisiones y controlan la conducta de sus miembros, lo que facilita un modelaje de aprendizaje para los niños y niñas al actuar ante una problemática en su medio exterior.

Cabe destacar, que al igual que resultaron predictoras de ansiedad en el análisis de ruta las estrategias de afrontamiento de huida intropunitiva e introversión, en las correlaciones también se evidencia la asociación positiva que tienen con la ansiedad, dichas variables obedecen a una tendencia a la internalización de los síntomas en los jóvenes, quienes al utilizar dichas estrategias no logran los objetivos que buscan, ya que éstas tienden a ser improductivas o ineficaces en consecuencia

generan ansiedad, porque promueven el aislamiento y el no afrontamiento del problema, tomando el adolescente un rol más pasivo que activo.

En cuanto a las asociaciones que se dieron entre las variables seleccionadas del clima familiar, también expresan la consistencia interna del instrumento, pero no se debe dejar de lado las implicaciones reales que pueden darse en las familias; teniendo en primera instancia la relación entre cohesión y conflicto, en donde las familias que presentan mayores conflictos tienden a estar más desunidas, y dicho resultado fue homologado con lo que expresan Wicks e Israel (1997) en donde la familia al crear entornos conflictivos y de poca cohesión puede influir en el desarrollo del preadolescente, ya que la misma facilita que el individuo corra el riesgo de desarrollar problemas no sólo de agresión sino también de ansiedad.

Además la cohesión familiar también se asocia con la organización, ya que a medida que haya una planificación formal de las actividades y tareas, entonces más unidas se aprecian las familias; por lo tanto Kurdek y Fine (1993) afirma que no sólo es importante la programación sino también el complemento de roles que hacen los padres frente a sus hijos, lo que facilita la percepción de los mismos como una familia con mayor cordialidad entre los miembros. Esto se da también, debido a que existiendo una buena organización en la familia se provoca en la misma el afecto familiar y la cohesión, de esta manera las familias logran negociar para superar las diferencias y desarrollar los modos de manejar los conflictos.

Una de las asociaciones importantes es la del conflicto familiar con la organización, que plantea que una falta o ausencia de pautas organizadoras puede llevar a generar conflictos en la familia; ya que si la familia establece estrategias disfuncionales ante las situaciones de cambio, específicamente en escenarios difíciles, esto provoca una serie de conflictos y por lo tanto afectan al desarrollo armónico de sus miembros (Herrera y González, 2002; Minuchin, et al., 2000).

Por último, la asociación entre organización y recreación en la familia, la cual se explica como un aspecto fundamental en que, la organización en la familia no sólo se aprecia en las normas que se utilizan para regir a la familia, sino que también se encuentran entremezclados aspectos como la planificación de la recreación, en

donde son oportunidades para forjar ricas memorias, fomentar patrones a seguir y en ocasiones para invertir en creatividad y tiempo en los niños, y como expresa Morilla (2001) es un modelaje para que el niño aprenda a tolerar la frustración. Luego de presentar todas aquellas asociaciones que se dieron tanto para niños como para niñas, es importante destacar algunas que sólo se dan para alguno de los sexos.

En los niños se dan unas asociaciones de relevancia que no se aprecian en las niñas, como la de la subdimensión organización con manifestaciones de agresión y ansiedad; exponiendo a la organización familiar como la base fundamental en la familia en donde Aldaz y Matos (1997) expresan que la organización en la familia toma un rol importante, mostrando que la falta de organización, el fortalecimiento de la irresponsabilidad, el desorden, la inexistencia de normativas y direccionalidad dan lugar a la desobediencia, irresponsabilidad, desorden ausencia de hábitos regulares de trabajo e impulsividad; lo cual facilita que los niños o preadolescentes muestren conductas agresivas y síntomas emocionales.

Otra de las asociaciones en los niños, fue la que se dio entre conflicto familiar y recreación, en donde, se enfatiza que mientras en la familia se den actividades de ocio y recreación menor conflictiva y discusiones se generan en la familia, siendo la recreación como lo expresa Morilla (2001) una herramienta para romper con los círculos de dependencia, inactividad, violencia y con los sentimientos de marginación y exclusión; es una forma de protección familiar de dirigir sus conductas en actividades no disruptivas, ya que en el entretenimiento se manejan aspectos como tolerancia, justicia, entendimiento y comprensión, que evitan el conflicto en la familia.

Ahora bien, en cuanto a las asociaciones que se dieron exclusivamente en las niñas se expresan la de acción positiva esforzada con cohesión y conflicto; las cuales se expresan en la medida que exista mayor cohesión familiar y menor conflicto, entonces las niñas utilizarán estrategias de afrontamiento del corte eficaz y que promueven bienestar psicológico. Así pues, pareciera que las experiencias familiares pueden influir en el modo de desarrollar ciertos estilos cognitivos y atributivos, como también en el modo general en que la joven percibe su capacidad de control o autovalía.

Adicionalmente se encontró la asociación entre las actividades recreativas con huida intropunitiva y con cohesión familiar, en donde mientras más participación en actividades recreativas exista en la familia mayor cohesión familiar y menor utilización de estrategias de afrontamiento improductivas; esto se debe a que afianzar las actividades recreativas en la familia fortalece y transforma los vínculos socio-afectivo de los niños, sabiendo que a partir de la recreación es posible dinamizar procesos sociales e individuales en los que se ofrecen oportunidades de cambio, transformación y pensamiento reflexivo.

Además, que el desarrollo de toma de decisiones y la facilidad en la solución de problemas, se dan a partir de la lúdica, el goce y el placer por hacer las cosas; por lo tanto la recreación en la familia privilegia la participación activa de los miembros, en donde el ocio actúa como transformador que constituye una vía de aprendizaje para la utilización de estrategias de afrontamiento efectivas, y así lograr la disminución de estrategias de afrontamiento del corte intropunitivas (Morilla, 2001).

Una última asociación que no se debe dejar de lado en las niñas, es la de ansiedad con la estrategia de afrontamiento de acción positiva hedonista, ya que a mayor uso de esas estrategias como son: ignorar el problema, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo y usar la distracción física, mayor ansiedad parece generarse en las niñas, esto, puede obedecer a que las niñas por lo general se encuentran más interesadas por las necesidades de los demás, tienen mayor empatía con el sufrimiento de los demás, una tendencia a utilizar en mayor medida la rumiación y una focalización en sí mismas como estrategia de afrontamiento; por lo que también se asume que en la adolescencia las niñas presentan mucha más vulnerabilidad a los estresores de esta etapa, no afrontando la situación de manera adecuada y por lo tanto generándoles ansiedad (Cova, et al., 2005; Fantin, et al., 2005).

Por último, se expresa un resultado que no podría dejar de discutirse, el cual se calculó por casualidad o más bien como muestra de una evidencia no documentada lo suficiente, siendo éste, la predicción de la variable de acción positiva esforzada, tanto para niñas como para niños, por las variables de clima familiar seleccionadas para el estudio; en donde resulta como predictora principal y

significativa la organización familiar; esto implicaría que a medida que los jóvenes perciban sus familias más organizadas utilizarán estrategias de afrontamiento más eficaces como: atacar el problema y concentrarse en resolverlo.

Este resultado enuncia la importancia de como las reglas familiares, las normas con que se rigen y los roles bien establecidos de cada miembro fomentan y son la base de una adecuada elaboración y flexibilidad cognitiva, que le permite a los niños actuar de una manera beneficiosa y productiva ante un problema.

Con base en las asociaciones no significativas que se encontraron en el estudio, específicamente algunas variables familiares y de afrontamiento con la variable agresión, no es posible concluir que el sistema familiar y las conductas reflexivas de afrontamiento queden excluidas de los factores determinantes de la agresión, por lo que hacer referencia a algunas alternativas posibles de la no significancia es de utilidad, una explicación podría ser el instrumento de medición de conducta agresiva, el cual es fabricado para identificación de niños agresivos que presenta gran beneficio para las autoridades escolares e investigaciones cualitativas, más no para un estudio que implique un modelo de análisis causal.

Además, que por la metodología del instrumento, en donde el preadolescente señala a los pares con conducta agresiva, puede estar involucrada la deseabilidad social o miedo al rechazo de los compañeros, ya que a esta edad para esta población, es de esencial interés la inclusión y pertenencia a un grupo. No obstante, se debe expresar que la variabilidad de la agresión y el comportamiento de la misma en la población objeto de estudio fue reducida, y se puede suponer que a pesar que se utilice una muestra de gran tamaño la variabilidad se mantendría igualmente baja, es decir que tienden a ser muy pocos los sujetos con conductas altamente agresivas, por lo tanto se dificulta el estudio de las posibles causas y asociaciones de este tipo de conducta, utilizando instrumentos de medición como el que se usó en este estudio.

CONCLUSIONES

A partir del estudio de la relación entre clima familiar, ansiedad, estrategias de afrontamiento, y conductas agresivas en preadolescentes, se concluye lo siguiente:

1. En cuanto a la variable *conducta agresiva* y su relación con el sexo, se confirmaron los hallazgos reportados por la mayoría de las investigaciones que han combinado estas dos variables, en cuanto a que los varones muestran mayor agresión que las mujeres, sin embargo, en la muestra que participó en el estudio, especialmente en la femenina, se observó una particularidad en relación a la escasa variabilidad que mostraron los resultados del instrumento que se utilizó para medir la expresión de agresión, por lo tanto los resultados se observan limitados; aún así, a pesar de la poca variabilidad, en varones se detectó un único predictor de la conducta agresiva, que fue la manera de afrontar los problemas a través de las estrategias de la acción positiva hedonista.

Además, las asociaciones encontradas entre el clima familiar y la agresión fueron bajas; pero antes que anular la importancia de estas variables en la explicación del comportamiento agresivo, se considera que más bien reafirma la naturaleza multicausal de la agresión, porque implica la interacción de otra cantidad de elementos ambientales e individuales, más que un efecto directo de cada variable por separado.

2. Para la variable ansiedad se encontraron tanto predictores inherentes al individuo, como de carácter ambiental. Para las niñas los predictores para la aparición de la ansiedad fueron dos tipos de estrategias de afrontamiento, ambos vinculados a aspectos internos de la persona, que son: huida intropunitiva e introversión, y en los varones también se revela como causante de ansiedad las estrategias intropunitivas, pero se suma una variable externa a ellos como es la falta de organización familiar. Estos resultados expresan como la forma en que las personas afronten sus problemas puede estar moderada por variables de carácter emocional o interna del individuo, así como también por otras ajenas a él o ella, comenzando por aspectos tan incontrolables como puede ser el sexo de la persona,

— hasta de reglas o pautas familiares, dependiendo de que tan organizadas, caóticas o desordenadas se encuentren.

3. Resultaron sorprendivos los resultados encontrados acerca de las relaciones hipotetizadas entre las diferentes subdimensiones del clima familiar, los tipos de estrategias de afrontamiento y las variables endógenas “agresión” y “ansiedad”, que a partir de lo hallado en la literatura, se esperaba obtener efectos tanto directos como indirectos del funcionamiento familiar sobre los tipos de afrontamiento y la expresión de ansiedad y agresión, a diferencia de esto, los efectos que resultaron estuvieron muy limitados a relaciones de una sola subdimensión del clima familiar como es “conflicto” sobre un solo tipo de estrategias de afrontamiento que fue la huida intropunitiva y solamente en los varones, mientras que en las niñas no se encontró ningún resultado que pudiera vincular la influencia del clima familiar sobre el desarrollo de algún tipo de afrontamiento de los que se habían propuesto.

En cambio, una relación que no se había planteado inicialmente en el modelo de ruta porque no se encontraron evidencias en la literatura especializada, como fue la de las subdimensiones del clima familiar sobre las estrategias de acción positiva esforzada, se encontró que tanto para niños como para niñas, la subdimensión “organización” resultó precursora de la utilización de una de las estrategias más eficaces de afrontamiento como es la antes mencionada. Resulta un poco incongruente para el investigador, que las variables del clima familiar influyan en el desarrollo de un tipo de estrategia positiva y eficaz, pero no determinen la presencia del tipo de estrategias inefectivas o de conductas desadaptadas como la agresión, esto lleva a cuestionar el abordaje de estas variables, por su complejidad, no sólo en sí mismas, sino de la forma en que interactúan, la restricción determinada por los instrumentos y el análisis a que se sometieron, lo cual no le da cabida a múltiples aspectos de tipo cualitativo que entran en juego.

4. Otro aspecto que se debe señalar y que refuerza lo anteriormente expuesto, son las múltiples asociaciones que se expresan a partir de las correlaciones entre las variables, y que reflejan tanto la consistencia interna de los instrumentos utilizados como la influencia que tienen las mismas en aspectos tan complejos como la manera

en que se afrontan problemas, la disfunción o poco afecto familiar, y la generación de síntomas emocionales tanto de interiorización como de exteriorización.

5. Respecto a la medición de las variables familiares, la administración de la escala, ofrece una buena medida cuantitativa de las dimensiones estudiadas, sin embargo los puntajes obtenidos no son representativos del funcionamiento familiar en su totalidad, ya que no se toman en cuenta las otras dimensiones y aspectos del corte cualitativo, como los contenidos del conflicto familiar con las claves verbales y no verbales que acompañan ese comportamiento.

Finalmente, los resultados de esta investigación, tienen implicaciones relevantes para la práctica profesional. Una vez conocida la naturaleza multicausal del comportamiento agresivo, y la influencia de la familia y la valoración cognitiva de afrontar los problemas sobre este, el rol del psicólogo debe orientarse a la identificación de los factores de riesgo, de protección del individuo y del entorno que inciden de manera específica sobre el niño. En relación a esto, se recomienda tener precaución en el reforzamiento diferencial de conductas según el género, paralelamente a la enseñanza de vías alternativas que estimulen procesos cognitivos; así como estimular los recursos individuales, familiares, escolares y comunitarios con lo que cuenta cada niño y grupo en particular.

POSIBLES LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

1. Una de las principales dificultades es que los instrumentos pueden estar cargados de deseabilidad social, y así provocar un sesgo a la investigación.

2. El número de sujetos que se usó en la investigación quizás no sea representativo a la población, por lo tanto los resultados son difíciles de generalizar a la población de escolares entre 11 y 15 años de edad.

3. Además, otra limitación en cuanto al número de sujetos, es la existencia de muerte experimental debido a que se realizó la recolección de datos en dos sesiones.

4. La dificultad de no poder incorporar más niveles de variables y otro tipo de variables que pudiesen ser interesantes para la investigación de la conducta agresiva, debido a la gran cantidad de sujetos que se necesitarían y que al investigador se le haría difícil abarcar.

5. La particularidad del instrumento de clima familiar, ya que el haberlo aplicado a un solo integrante de la familia constituye una limitación importante de esta investigación, lo cual no necesariamente coincide con la percepción o funcionamiento global dado por otro miembro.

En cuanto a las recomendaciones del estudio, en primera instancia sería interesante realizar un estudio en el que se incluyan estas variables, en el que el método para analizar los datos sea más flexible, en el sentido de que logre evaluar asociaciones más no causalidades, ya que como se ha visto en dicha investigación y en muchas otras, las variables estudiadas tienen efectos multicausales y no causas únicas.

Además, en cuanto a los instrumentos se tiene que el de conducta agresiva pareciera atraer gran deseabilidad social en los jóvenes de esas edades, por lo que se pueden eliminar los datos de identificación de quien señala a los demás, para así lograr que sea anónimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaz, A., y Matos, M (1997). Modelo de los efectos del clima familiar y factores sociodemográficos sobre la agresión y depresión en adolescentes. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Anzola, A., Guinand, I., y Matos, M (1996). Influencia de la cohesión y la comunicación familiar sobre la conducta agresiva de alumnos (as) de sexto grado de distintos niveles socioeconómicos. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Arjona, J., y Guerrero, S. (2004). *Un estudio sobre los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación en adolescentes de secundaria*. Recuperado en Noviembre 7, 2005, de <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-arjona01.htm>
- Bandura, A. (1978). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Libros universitarios y profesionales Martínez roca.
- Barra, F., Toledo, V., Rodríguez, J. (2002). Estudio de la salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago occidente: prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 40(1), 9-21.
- Barret, P., Rapee, R., Dadds, M., y Ryan, S. (1996). Family Enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 187-203.

- Baron, R., y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. (8ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Bijttebier, P., y Vertommen, H. (1998). Doping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Bozal, R., y Mestre, J. (1998). *Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula*. Recuperado en noviembre 26, 2006, de la Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social Web site: <http://www.psico.uniovi.es/resps/vzni/art1.html>
- Callabed, J., Moraga, F., y Sasot, J. (1996). *El niño y el adolescente: riesgos y accidentes*. (3ª ed.) Barcelona: Alertes.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., y Zamalvides, G. (2006). Agresión entre pares en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista médica de Uruguay*, 22, 143-151.
- Carter, B., McGoldrick, M. (1989) *The changing family life cycle: a framework for family therapy*. Boston: Allyn Bacon.
- Coie, J., Dodge, K., Ferry, R., y Wright, V. (1991) the role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Compas, B., Malcarne, V., y Fondacaro, K. (1988). Doping with stressful events in older children and young Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411.
- Cova, F., Maganto, C., y Melipillán, R. (2005). Adversidad familiar y desarrollo de trastornos internalizados y externalizados en preadolescentes. *Revista Chilena de neuropsiquiatría*, 43(4), 287-296.

- Crick, N., y Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cummings, M., Goeke-Morey, M., y Papp, L. (2004). Everyday Marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 191-202.
- Dadds, M., y Powell, M. (1991). The relationship of interparental conflict and global marital adjustment to aggression, anxiety, and immaturity in aggressive and nonclinic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(5), 553-567.
- Davila, R y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 35(1), 97-112.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 53-75.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, E., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-568.
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1389.
- Dodge, K., y Frame, C. (1982). Social Cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Fantín, M., Florentino, M. y Correché, M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *La hemeroteca científica en línea*, 6(11), 163-180.

Feldman, R. (2001). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. (4ª ed.). Mexico: Mc. Graw Hill.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. (1ª ed.). Madrid: Narcea.

Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21 (1), 66-72.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1997). *Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid: TEA ediciones.

Gómez, J., Luengo, A., Romero, E., Villar, P., y Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.

Gregory, A., Eley, T., y Plomin, R. (2004). Exploring the association between anxiety and conduct problems in a large sample of twins aged 2-4. *Journal of abnormal child psychology*, 32(2), 111-122.

Hernández, E. (2004). *Conductas agresivas en la infancia*. Recuperado en Noviembre 1, 2005, de http://www.psicologia-online.com/infantil/conductas_agresivas.shtml

Herrera, P., y González, I. (2002). La crisis normativa de la adolescencia y su repercusión familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18(5), 15-21.

Maga, A., García, M., y Balleja, J. (1981). Ansiedad, estado y problemas de conducta en adolescentes de 12 a 15 años. *Psiquiatría*, 77.

- Jadue, G. (2001). *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar*. Recuperado en Noviembre 21, 2006 de Estudios pedagógicos 27, 111-118 del Website:
http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008&lng=es&nrm=iso
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. (4ª ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Kurdek, L., y Fine, M. (1993). The relation between family structure and young adolescent's appraisals of family climate and parenting behavior. *Journal of family issues*, 14(2), 279-290.
- Kurdek, L., Fine, M., y Sinclair, R. (1995). School adjustment in sixth graders: parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430- 445.
- Ladd, B., y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: moderators of the effects of peer victimization?. *Developmental Psychology*, 38(2), 267-378.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. (1ª ed.). Madrid: Libros universitarios y profesionales martínez roca.
- Leizaola, K. (2002). Clima familiar y estilo educativo parental: factores que inciden en el desarrollo de la conducta social infantil. En I. Recagno (Ed.), *Educación y familia: proyecciones sociales y educativas* (Vol. 1, pp. 17-33). Caracas: Fondo editorial de la facultad de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Loosli-Usteri, M. (1982). *La ansiedad en la infancia*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Magaz, Á., García, M. y Sandín, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del psicólogo*, 71.

- Marsellach, G. (2004). *Agresividad infantil*. Recuperado en Noviembre 1, 2005, de http://ceril.cl/P31_Agresividad.htm
- Matos, M. (1995). Patrones de procesamiento de información social asociados a la calidad de conducta prosocial y agresiva. Trabajo de grado para optar al título de magíster en desarrollo infantil y sus desviaciones, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Matos, M. (2007). Comunicación personal sobre los efectos de la organización familiar en la facilitación de síntomas de ansiedad.
- Métrico, E., Fuentes, M., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Analés de psicología*, 17(1), 1-13.
- Minuchin, P., Colapinto, J., y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución, familia*. (1ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Monjas, M. (2002). *Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Recuperado en Noviembre 21, 2006 de http://empleo.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf
- Morilla, M. (2001). *Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte*. Recuperado en Julio 1, 2007 de <http://www.efdeportes.com/>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. (8ª ed.). Colombia: Mc. Graw Hill.
- Raovanovic, H. (1993). Parental conflict and children's coping styles in litigating separated families: relationships whit children's adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 697-713.
- Reynolds, C., y Richmond, B. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R*. México, D.F.: el manual moderno.

- Ruiz, L. (1986). *Dinámica de los grupos familiares dentro de la estructura social venezolana*. Caracas: talleres de Anauco.
- Sandler, I., Tein, J, y West, S. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: a cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Análisis estadístico multivariable: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, A. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología: un enfoque metodológico*. Mexico: Trillas.
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Spielberger, C. (1980). *Tensión y ansiedad*. (1ª ed.).Caracas: Contemporánea.
- Stellard, P.; Velleman, R.; Langsford, J. and Baldwin, S. (2001) Coping and psychological distress in children involved in road traffic accidents, *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 40, pp. 197-208.
- Sung, K., Puskar, k., y Sereika, S. (2006). Psychosocial factors and coping strategies of adolescents in a rural Pennsylvania High School. *Public Health Nursing*, 23(6), 523-530.
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery, E. Y Cassano, M. (2005). Emotion socialization in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 145-155.

Tarres, M. (2006). *Venezuela: País más violento de América latina*. Recuperado en Diciembre 2, 2006, de <http://noticias.eluniversal>

Wicks, R., e Israel, A. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. (3ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Williams, N. (1995). *Normalización de la escala Moos para medir clima familiar*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de titular, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

ANEXO A

COMISION NACIONAL DE ELECTRICIDAD Y ENERGIA -
COMISION NACIONAL DE ENERGIA ATOMICA
ANEXO A
Forma de llenado

NOMBRE DEL ALUMNO _____

ESCUELA _____

GRADO _____

CONSTRUCCION

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela, en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

ANEXO A

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela, en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

CONCRETO	ALUMNO
1. En caso de	Maria Perez
2. En caso de	Juan Gonzalez
3. En caso de	Maria Lopez
4. En caso de	Juan Garcia

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

CONSTRUCCION

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

Por favor, levantar la mano para contestar cualquier duda que se presente.

OTROS QUE HACER

Este material se usa en los casos en que se requiere el cumplimiento de las condiciones de seguridad y de salud de los alumnos y del personal de la escuela, en especial de los niños y niñas de la escuela.

QUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS PARA
LA CLASIFICACIÓN DE SUS COMPAÑEROS(A)S DE ACUERDO
A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES

Milena Matos de Vigas (*)

NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____

ESUELA: _____ No. de lista: _____

GRADO: _____ FECHA: _____ / _____ / _____

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario se describen una serie de conductas que puedes presentar tú o cualquiera de tus compañeros(as). Lee las conductas cuidadosamente y luego escribe en el espacio destinado para ello, los nombres de los niños o niñas de tu salón que estén así siempre o casi siempre. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales.

Algunos (as) niños (as) pueden presentar una sola de las conductas descritas, o pueden presentar varias de ellas. Es importante que escribas su nombre al lado de todas las conductas que esos niños tengan con mucha frecuencia, aunque su nombre aparezca repetido varias veces a lo largo del cuestionario.

Ejemplo:

CONDUCTA	ALUMNO
a. Se chupa el dedo	María Pérez Julian Fernández
b. Pellizca a los (as) compañeros(as)	María Pérez Luisa García

Observa el ejemplo. El nombre de María Pérez aparece repetido porque ella acostumbra a chuparse el dedo y también pellizca frecuentemente a sus compañeros.

OBSERVACIONES:

1. En caso de que en tu salón haya más de 5 niños que presenten algunas de las conductas descritas y no quepan los nombres en los espacios que hay para ellos, escribe por detrás de la hoja: el número de la conducta y los nombres de los niños.
2. Si en tu salón hay dos niños con el mismo nombre, coloca su número de lista al lado del nombre para saber de quien se trata.
3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario NO se observa en ningún(a) niño(a) del salón, anótalo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

POR FAVOR, LEVANTA LA MANO PARA CONSULTAR CUALQUIER DUDA QUE TENGAS CON RESPECTO A LO QUE TENES QUE HACER.

(*) Se prohíbe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	ALUMNO	Código <i>(Uso técnico)</i>
10. No tiene grupo de amigos (as) en la escuela.		D
11. Dice palabras ofensivas a sus compañeros(as) (groserías, insultos, burlas).		Aa1
12. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.		D
13. Pone sobrenombres molestos, que dejan en ridículo a sus compañeros(as).		Aa2
14. Se comporta generosamente con sus compañeros(as). Ej. Comparte su merienda con alguno(a) que no tenga.		Pa2
15. Acostumbra a hablar mal de los demás. Casi siempre critica de forma negativa lo que otros hacen.		Ab1
16. Casi siempre se ve como si estuviera triste.		D
17. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera la cooperación de los alumnos. Ej. Borrar la pizarra, hacer mandados.		Pa2
18. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.		Ab1

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
28. Cuando se le presenta un problema con algún(a) compañero(a), busca la ayuda del maestro u otro adulto para solucionarlo.		D
29. Acostumbra amenazar o someter por la fuerza a sus compañeros(as).		Aa1
30. Felicita a los compañeros(as) que sacan buenas notas, aún cuando sean mayores que las de él(ella).		Pa1
31. Demuestra cariño por los compañeros de diferentes maneras: con saludos amistosos, apretones de mano, palmadas en la espalda, obsequios, etc.		Pa2
32. Se burla de los compañeros(as) que tienen dificultad para los estudios, para los deportes, para relacionarse con los otros niños o cualquier otra cosa.		Ab1
33. Tiene facilidad para hablar, dice las cosas muy claramente de manera que todos entienden. Explica muy bien lo que ha sucedido.		D
34. Acostumbra a lanzar piedras, palos, taquitos o cualquier cosa que pueda dañar a los objetos o a las personas.		Aa2
35. Hable mucho en clase. Distráe a los que están alrededor de él(ella) con su conversación.		D
36. Para entrar a jugar a un grupo, casi siempre utiliza la fuerza.		Aa2

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
muy callado(a). No con- con sus compañeros ni ra en el recreo.		D
si siempre se muestra to- e. Evita discusiones con) que lo(a) molestan o can.		Pb2

FAVOR, REvisa TODO EL CUESTIONARIO ANTES DE ENTREGARLO. ASEGURATE
RESPONDIDO TODAS LAS PREGUNTAS.

MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACION

CONDUCTA	ALUMNO	Cada	Sem	Cada
QUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS MAESTROS PARA LA CLASIFICACION DE LOS ALUMNOS DE ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES				
Milena Malos de Vidas (*)				
NOMBRE DEL MAESTRO (A): _____				
ESCUELA: _____				
GRADO: _____ No. DE ALUMNOS: _____ FECHA: _____ / _____ / _____				
INSTRUCCIONES:				
<p>Lea cuidadosamente la lista de conductas que se presentan a continuación. Identifique en el espacio destinado para los(as) alumnos(as) que las presenten sistemáticamente y con mayor frecuencia, como para considerarlas características de esos(as) niños(as).</p>				
<p>Algunos(as) niños(as) pueden presentar una sola o varias de las conductas descritas, es IMPORTANTE que lo(a) indique en cada una de las que se presentan siempre o casi siempre, es decir, que sea tan frecuente como para ser notado(a), aún cuando el mismo nombre aparezca repetidamente a lo largo del cuestionario.</p>				
OBSERVACIONES:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Si en algunas de las conductas descritas hay más de 5 niños que las presenten frecuentemente y no quepan en los espacios destinados para colocar los nombres, escriba por detrás de la hoja: el número asignado a la conducta y los nombres de los niños(as). 2. Si en la nómina de alumnos hay dos niños con el mismo nombre, favor clarificar con el número de lista de cuál se trata. 3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario NO se observa en ningún(a) niño(a) del salón, favor anotarlo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos. 				
(*) Se prohíbe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.				

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
Se distrae en clases. Parece que soñara despierto(a).					D
Busca peleas. Molesta físicamente a sus compañeros(as).					Aa2
Se destaca en clases de Educación Física o en algún deporte por su buena ejecución.					D
Le gusta prestar sus cosas a sus compañeros(as).					Pa2
Contesta de forma grosera y desafiante a los maestros.					Aa1
Destruye sus trabajos, útiles, uniformes o cualquier otra cosa que sea su propiedad.					Aa2
Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, dice las gracias, pide por favor, pide permiso).					Pa1
Demuestra habilidad para las manualidades.					D
Dice palabras ofensivas a sus compañeros (groserías; insultos).					Aa1

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
1. No tiene un grupo de amigos (as) en la escuela.					D
2. Pone apodos molestos que sejen en ridículo a sus compañeros(as).					Ab1
3. Se queda solo(a) en el recreo.					D
4. Ayuda a los demás con sus tareas. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno que tenga dificultad.					Pa1
5. Destruye los objetos y/o muebles de la escuela (plantas, ventanas, muros, etc.)					Aa2
6. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.					D
7. Se comporta generosamente. Ej. Comparta su merienda con alguno(a) que no tenga.					Pa2
8. Acostumbra a hablar mal de los demás. Critica destructivamente a sus compañeros (as).					Ab1
9. Se observa triste una gran parte del tiempo.					D

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
Le gusta ayudar al maestro cuando lo que requiera cooperación de los alumnos.					Pa2
Actúa como niño(a) mimado y hace malcrianzas.					D
Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Grita mucho por este motivo.					Ab1
Trata de evitar las peleas que se forman. Actúa de forma conciliadora.					Pa2
Se comporta jactancioso. Se "echa" ante los demás.					D
Golpea con frecuencia a sus compañeros(as), con las manos, pies u objetos.					Aa2
Ayuda a sus compañeros(as) cuando tienen algún accidente, como una cortada, quemada, etc. Levanta o le brinda primeros auxilios.					Pa2
Le gusta participar en actos escolares que se organicen en la escuela.					D
Se burla de sus compañeros que tienen dificultad para relacionarse con los demás.					Ab1

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
8. Se molesta fácilmente en situaciones de juego.					D
9. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.					Pa1
10. Rompe o ensucia los útiles, cuadernos y/o uniforme de otros niños.					Aa2
11. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros(as) aún en el recreo.					D
12. Consuela a sus compañeros(as) cuando están tristes o pasado por una situación difícil.					Pa1
13. Acostumbra amenazar o dominar por la fuerza a sus compañeros(as).					Aa1
14. Felicita a los compañeros(as) que salen bien en sus estudios.					Pa1
15. Busca ayuda del adulto para solucionar situaciones conflictivas que se le presenten con sus compañeros(as).					D
16. Demuestra cariño a sus compañeros(as) de diferentes maneras: apretones de manos, palmadas en la espalda, obsequios, etc.					Pa2

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
37. Acostumbra a lanzar piedras, bolillos o cualquier otra cosa que pueda lesionar a otros.					Aa2
38. Demuestra facilidad para expresarse verbalmente					D
39. Utiliza la violencia para ser aceptado(a) en un grupo de juego.					Aa2
40. Habla mucho en clase. Entorpece el desenvolvimiento de la misma.					D
41. Trata amablemente a los compañeros(as). Saluda amistosamente, da las gracias, pide por favor, sonríe, etc.)					Pa1
42. Casi siempre se muestra torpe y evita discutir con los(as) que lo(a) molestan o provocan.					Pb2

Se le agradece revisar todas las preguntas antes de entregar el cuestionario, a fin de asegurarse de haberlas respondido todas.

Muchas gracias por su valiosa colaboración

Escala sobre Clima Familiar

Rudolf H. Moos

Instrucciones:

Este folleto contiene unas proposiciones acerca de la vida familiar. Usted tiene que señalar cuáles de ellas son verdaderas o falsas para su situación en particular.

Si usted cree que la proposición es VERDADERA o en su mayor parte VERDADERA para su familia, encierre con un círculo la letra "V". Si usted cree que la proposición es FALSA o en su mayor parte FALSA para su familia, encierre con un círculo la letra "F". Recuerde, nos gustaría saber cómo ve USTED a su familia.

Por ejemplo: mi familia vive en una casa V F

1. Los miembros de mi familia realmente se ayudan y se apoyan entre sí..... V F
2. En nuestra familia, peleamos mucho..... V F
3. Por las noches y la mayor parte de los fines de semana nos quedamos en casa..... V F
4. Las actividades en nuestra familia se planifican cuidadosamente..... V F
5. A menudo sentimos que "matamos el tiempo" en casa..... V F
6. Los miembros de mi familia raramente manifiestan su enojo en forma abierta..... V F
7. Los amigos, a menudo vienen a cenar o a visitarnos..... V F
8. Nosotros somos, generalmente, muy limpios y ordenados..... V F
9. Invertimos bastante esfuerzo en las cosas que hacemos en casa..... V F
10. Los miembros de mi familia, algunas veces se enojan tanto que se lanzan cosas..... V F
11. En nuestra familia nadie practica ningún tipo de deporte..... V F
12. En casa, a menudo, es difícil encontrar las cosas cuando uno las necesita..... V F
13. En nuestra familia, existe un sentimiento de unión..... V F
14. Los miembros de mi familia rara vez pierden la paciencia..... V F
15. A menudo vamos al cine, asistimos a eventos deportivos, realizamos picnis, etc.... V F
16. La puntualidad es muy importante en nuestra familia..... V F

17. Raramente nos ofrecemos voluntariamente cuando hay algo que hacer en casa..... V F
18. Los miembros de mi familia con frecuencia critican entre sí.....V F
19. Cada uno en nuestra familia tiene uno o dos hobbies..... V F
20. En nuestra familia, la gente a menudo cambia de opinión.....V F
21. Los miembros de nuestra familia realmente se apoyan entre sí.....V F
22. Algunas veces los miembros de mi familia se dan golpes.....V F
23. Los miembros de mi familia no están muy involucrados en actividades recreativas fuera del trabajo o del colegio.....V F
24. Los miembros de mi familia se aseguran de que sus cuartos estén ordenados..... V F
25. En nuestra familia existe muy poco espíritu de grupo.....V F
26. Cuando existe un desacuerdo en nuestra familia, tratamos firmemente de suavizar las cosas y mantener la paz..... V F
27. Los miembros de la familia asisten algunas veces a cursos que les interesa, o que tienen que ver con algún hobby..... V F
28. Los deberes de cada persona están claramente definidos en nuestra familia.....V F
29. Nosotros nos llevamos realmente bien..... V F
30. Cada miembro de mi familia a menudo trata de ser mejor que todos los demás..... V F
31. Los miembros de mi familia salen a menudo..... V F
32. El dinero no se maneja con mucho cuidado en nuestra familia..... V F
33. En nuestra familia a cada quien se le dedica bastante tiempo y atención.....V F
34. En nuestra familia se desarrollan muchas discusiones espontáneas.....V F
35. Nuestra principal forma de entretenimiento es ver los programas de TV o escuchar la radio..... V F
36. Los platos se lavan por lo general, inmediatamente después de comer.....V F

Escala sobre clima familiar
(Planilla de corrección)

Cohesión	Conflicto	Orientación a actividades recreativas	Organización
1-V	2-V	3-F	4-V
5-F	6-F	7-V	8-V
9-V	10-V	11-F	12-F
13-V	14-F	15-V	16-V
17-F	18-V	19-V	20-F
21-V	22-V	23-F	24-V
25-F	26-F	27-V	28-V
29-V	30-V	31-V	32-F
33-V	34-V	35-F	36-V

ANEXO B

LO QUE PIENSO Y SIENTO
(CMAS-R)

Cecil r. Reynolds, PhD y Bert O. Richmond, EdD
Editorial El manual Moderno, S.A. de C.V.
México, D.F.

Nombre: _____ Fecha: _____
 Edad: _____ Sexo: Femenino ___ Masculino ___
 Escuela: _____ Grado: _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay varias oraciones sobre cómo piensas y sienten algunas personas acerca de sí mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra "Sí" si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra "No". Contesta todas las preguntas y selecciona una sola opción, aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. Nunca marques "SI" y "No" en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate "¿así soy yo?". Si es así, encierra en un círculo "SI". Si no es así, marca "No".

Ejemplo: Me gusta comer chocolate Sí No

LO QUE PIENSO Y SIENTO (CMAS-R)

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Me cuesta mucho tomar decisiones..... | Sí | No |
| 2. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero..... | Sí | No |
| 3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí..... | Sí | No |
| 4. Todas las personas que conozco me caen bien..... | Sí | No |
| 5. Muchas veces siento que me falta el aire..... | Sí | No |
| 6. Casi todo el tiempo estoy preocupado (a)..... | Sí | No |
| 7. Muchas cosas me dan miedo..... | Sí | No |

8. Siempre soy amable.....	Sí	No
9. Me molesto con mucha facilidad.....	Sí	No
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.....	Sí	No
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas.....	Sí	No
12. Siempre me porto bien.....	Sí	No
13. En las noches, me cuesta mucho quedarme dormido (a).....	Sí	No
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí.....	Sí	No
15. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a).....	Sí	No
16. Siempre soy bueno(a).....	Sí	No
17. Muchas veces siento asco o náuseas.....	Sí	No
18. Soy muy sentimental.....	Sí	No
19. Me sudan las manos.....	Sí	No
20. Siempre soy agradable con todos.....	Sí	No
21. Me canso mucho.....	Sí	No
22. Me preocupa el futuro.....	Sí	No
23. Los demás son más felices que yo.....	Sí	No
24. Siempre digo la verdad.....	Sí	No
25. Tengo pesadillas.....	Sí	No
26. Me siento muy mal cuando se molestan conmigo.....	Sí	No
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.....	Sí	No
28. Nunca me pongo bravo.....	Sí	No
29. Algunas veces me despierto asustado(a).....	Sí	No
30. Siempre me preocupo antes de ir a dormir.....	Sí	No
31. Me cuesta mucho concentrarme en mis tareas escolares.....	Sí	No
32. Nunca digo cosas que no debo decir.....	Sí	No
33. Me muevo mucho cuando estoy sentado.....	Sí	No
34. Soy muy nervioso(a).....	Sí	No
35. Muchas personas están en contra de mí.....	Sí	No
36. Nunca digo mentiras.....	Sí	No
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.....	Sí	No

ACS INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general. En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele enfrentar un conjunto amplio de problemas o preocupaciones. **Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades.** En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D, o E según creas que es tu manera de reaccionar o actuar. No hay respuestas correctas e incorrectas. No dediques tanto tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo; en la afirmación, **si algunas veces** te enfrentas a tus problemas "hablando con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema", deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema..... A B C D E

Deberás anotar todas tus contestaciones en la HOJA DE RESPUESTAS. No escribas nada en este cuadernillo.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
3. Seguir con mis tareas como es debido.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

4. Preocuparme por mi futuro.
5. Reunirme con mis amigos.
6. Dar una buena impresión a las personas que me importan.
7. Esperar que ocurra lo mejor.
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
9. Lloro o grito.
10. Planear lo que podría hacer para enfrentar el problema.
11. Ignorar el problema.
12. Criticarme a mi mismo.
13. Guardar mis sentimientos para mí solo.
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
15. Pensar en los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
16. Pedir consejo de una persona competente.
17. Encontrar una forma de tranquilizarme; como: oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
18. hacer deporte.
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
20. Dedicarme a resolver el problema utilizando todas mis capacidades.
21. Asistir a clase con regularidad.
22. Preocuparme por mi felicidad.
23. Llamar a un (a) amigo (a) íntimo.
24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido (a).
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar a propósito el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo (a) me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Dedicarme a hacer mis trabajos.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una amistad íntima.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me enfermo.
45. Echarle la culpa a otro de mi problema.
46. Ir a reuniones en las que se hable del problema.
47. Borrarr el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.
52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para diversiones.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y porqué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Preocuparme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de alguien.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de enfrentar la situación.
63. Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Alejarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

70. Hablar el tema con personas competentes.

71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.

72. Pensar en distintas formas de enfrentar el problema.

73. Dedicarme a mis tareas en ves de salir.

74. Preocuparme por el futuro del mundo.

75. Pasar más tiempo con quien suelo salir.

76. Hacer lo que quieren mis amigos (as).

77. Imaginar que las cosas vayan mejor.

78. Me dan dolores de cabeza o de estómago.

79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.

80. Anota en la hoja de respuesta cualquier otra cosa que suelas hacer para enfrentar tus problemas.

Estimada Profesora

Como Trabajo de grado en la Escuela de Psicología, me encuentro realizando un estudio acerca de la relación entre clima familiar, ansiedad, estrategias de afrontamiento y conductas agresivas en preadolescentes, representado por medio de un análisis de ruta. La muestra a utilizar estará conformada por preadolescentes entre 12 y 14 años que cursen los grados de sexto y séptimo grado.

Para la medición de la variable ansiedad se utilizará la **Escala de ansiedad manifiesta en niños CMAS-R** (Reynolds y Richmond, 1997); y para la medición de las estrategias de afrontamiento se utilizará la **Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS)** (Frydenberg y Lewis, 1997); las cuales han sido adaptadas en otros países y por lo tanto se requiere su opinión como experto sobre la adecuación de dichas escalas a las características de la población con la que se va a trabajar; además de obtener a partir de su experticia en la materia, la bondad de estos instrumentos en cuanto a: redacción, instrucciones, forma de presentación, y consideración acerca de la adecuación de cada uno de estos aspectos a la edad de la muestra escogida.

De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Se despide cordialmente.

Marilyn Dilluvio Fuentes
Tutor: Milena Matos

Descripción de la escala de ansiedad:

En la investigación se define constitutivamente a la ansiedad como: la reacción emocional que consiste en las sensaciones subjetivas de la tensión, el temor, el nerviosismo, y la preocupación, así como una elevada actividad del sistema nervioso autónomo (Spielberger, 1980).

La escala de ansiedad (CMAS-R), es un inventario de autoreconocimiento o de autoinforme, subtitulada "lo que pienso y siento" que consta de 37 ítems propuestos para evaluar el nivel y naturaleza de la ansiedad de los niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad, en donde 28 ítems se refieren a la sintomatología de la ansiedad como tal y 9 ítems de deseabilidad social. En esta investigación sólo se utilizará el puntaje de ansiedad total, que se contabiliza por todas las respuestas "Sí" obtenidas del instrumento, ya que la respuesta "Si" indica que el reactivo está describiendo los sentimientos o acciones, mientras la respuesta "No" indica que el reactivo por lo general no lo está describiendo.

A continuación se presenta la "Escala de ansiedad manifiesta en niños" con sus adjetivos originales, por favor, marque con un X ó \checkmark si los adjetivos según su criterio son adecuados (\checkmark) o no adecuados (X), y de no ser adecuados, cual es la sugerencia que plantea en torno a dicho ítem (sug). Además, por favor le pedimos que haga todas las observaciones y recomendaciones que usted considere necesarias para la adaptación final de la escala, incluyendo su opinión sobre las instrucciones, la adecuación al contexto sociocultural venezolano, la pertinencia de la escala para adolescentes y el formato en que es presentada.

LO QUE PIENSO Y SIENTO
(CMAS-R)

Cecil r. Reynolds, PhD y Bert O. Richmond, EdD
Editorial El manual Moderno, S.A. de C.V.
México, D.F.

Nombre: _____ Fecha: _____
Edad: _____ Sexo: Femenino ___ Masculino ___
Escuela: _____ Grado: _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay varias oraciones que dicen cómo piensas y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra "Sí" si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra "No". Contesta todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques "Sí" y "No" en la misma pregunta.
No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate "¿así soy yo?". Si es así encierra en un círculo "Sí". Si no es así marca "No".

	Puntuación natural	percentil	puntuación T
Total:	_____	_____	_____
1. Me siento feliz cuando estoy solo/a.			
2. Me gusta estar solo/a.			
3. Me gusta estar con gente.			
4. Me gusta estar con gente que me gusta.			
5. Me gusta estar con gente que me molesta.			
6. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
7. Me gusta estar con gente que me molesta.			
8. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
9. Me gusta estar con gente que me molesta.			
10. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
11. Me gusta estar con gente que me molesta.			
12. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
13. Me gusta estar con gente que me molesta.			
14. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
15. Me gusta estar con gente que me molesta.			
16. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
17. Me gusta estar con gente que me molesta.			
18. Me gusta estar con gente que me ayuda.			
19. Me gusta estar con gente que me molesta.			
20. Me gusta estar con gente que me ayuda.			

LO QUE PIENSO Y SIENTO (CMAS-R)

√ / X sug

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones.....	Sí	No		
2. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero...	Sí	No		
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí....	Sí	No		
4. Todas las personas que conozco me caen bien.....	Sí	No		
5. Muchas veces siento que me falta el aire.....	Sí	No		
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado (a).....	Sí	No		
7. Muchas cosas me dan miedo.....	Sí	No		
8. Siempre soy amable.....	Sí	No		
9. Me enojo con mucha facilidad.....	Sí	No		
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.....	Sí	No		
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas.....	Sí	No		
12. Siempre me porto bien.....	Sí	No		
13. En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido (a).....	Sí	No		
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí.....	Sí	No		
15. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a).....	Sí	No		
16. Siempre soy bueno(a).....	Sí	No		
17. Muchas veces siento asco o náuseas.....	Sí	No		
18. Soy muy sentimental.....	Sí	No		
19. Me sudan las manos.....	Sí	No		
20. Siempre soy agradable con todos.....	Sí	No		
21. Me canso mucho.....	Sí	No		
22. Me preocupa el futuro.....	Sí	No		
23. Los demás son más felices que yo.....	Sí	No		
24. Siempre digo la verdad.....	Sí	No		
25. Tengo pesadillas.....	Sí	No		
26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo.....	Sí	No		
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.....	Sí	No		
28. Nunca me enojo.....	Sí	No		
29. Algunas veces me despierto asustado(a).....	Sí	No		

30. Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir.....	Sí	No		
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares.....	Sí	No		
32. Nunca digo cosas que no debo decir.....	Sí	No		
33. Me muevo mucho en mi asiento.....	Sí	No		
34. Soy muy nervioso(a).....	Sí	No		
35. Muchas personas están contra mí.....	Sí	No		
36. Nunca digo mentiras.....	Sí	No		
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.....	Sí	No		

Observaciones en:

Instrucciones:

Formato de presentación:

Recomendaciones finales:

Descripción de la escala de Estrategias de afrontamiento:

Las estrategias de afrontamiento se definen en la investigación como todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

La escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), permite a los jóvenes examinar sus propias conductas de afrontamiento; además que es un inventario de autoinforme compuesto de 90 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 9 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos:

1. No me ocurre nunca o no lo hago.
2. Me ocurre o la hago raras veces.
3. Me ocurre o lo hago algunas veces.
4. Me ocurre o lo hago a menudo.
5. Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

Las 18 estrategias de afrontamiento son: Buscar apoyo social (As), Concentrarse en resolver el problema (Rp), Esforzarse y tener éxito (Es), Preocuparse (Pr), Invertir en amigos íntimos (Ai), Buscar pertenencia (Pe), La estrategia de falta de afrontamiento (Na), Hacerse ilusiones (Hi), Reducción de la tensión (Rt), Acción social (So), Ignorar el problema (Ip), Autoinculparse (Cu), Reservarlo para sí mismo (Re), Buscar apoyo espiritual (Ae), Fijarse en lo positivo (Po), Buscar diversiones relajantes (Dr), Distracción física (Fi) y Buscar ayuda profesional (Ap). Estas 18 estrategias se agruparán en cuatro factores, lo cuales son: Acción positiva y esforzada, Huida autopunitiva, Acción positiva hedonista e Introversión.

A continuación se presenta la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), la cual contiene sus ítems originales y la hoja de respuestas. Posteriormente se dispone una hoja en blanco para que haga todas las observaciones y recomendaciones que usted considere necesarias para la elaboración final de la escala, incluyendo su opinión sobre las instrucciones, la adecuación al contexto sociocultural venezolano, la pertinencia de la escala para adolescentes y el formato en que ésta es presentada.

ACS FORMA GENERAL

INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema A B C D E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS.
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
3. Seguir con mis tareas como es debido.
4. Preocuparme por mi futuro.
5. Reunirme con amigos.
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan.
7. Esperar que ocurra lo mejor.
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
9. Llorar o gritar.
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
11. Ignorar el problema.
12. Criticarme a mí mismo.

13. Guardar mis sentimientos para mí solo.
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
15. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
16. Pedir consejo a una persona competente.
17. Encontrar una forma de relajarme, por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
18. Hacer deporte.
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
21. Asistir a clase con regularidad.
22. Preocuparme por mi felicidad.
23. Llamar a un amigo íntimo.



Autores: Erica Frydenberg y Ramon Lewis.

Copyright © 1993 by ACER, Australian Council for Educational Research Ltd.

Copyright © de la edición española 1995 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial - Ed. TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID. Imprenta CIPSA, Oransa, 68 - 28020 Madrid - D. Legal: M - 5394 - 1995.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Barrar el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.
52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión, por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas.

ACS

**FORMA
GENERAL
ESPECÍFICA**

Apellido y nombre: _____

Centro: _____

Curso: _____

Edad:

Sexo: V M

Fecha:

	①	②	③	④	⑤		①	②	③	④	⑤		①	②	③	④	⑤	PUNTAJÓN TOTAL	x4	PUNTAJÓN AJUSTADA												
As	1.	A	B	C	D	E	19.	A	B	C	D	E	37.	A	B	C	D	E	55.	A	B	C	D	E	71.	A	B	C	D	E		
Rp	2.	A	B	C	D	E	20.	A	B	C	D	E	38.	A	B	C	D	E	56.	A	B	C	D	E	72.	A	B	C	D	E		
Es	3.	A	B	C	D	E	21.	A	B	C	D	E	39.	A	B	C	D	E	57.	A	B	C	D	E	73.	A	B	C	D	E		
Pr	4.	A	B	C	D	E	22.	A	B	C	D	E	40.	A	B	C	D	E	58.	A	B	C	D	E	74.	A	B	C	D	E		
Al	5.	A	B	C	D	E	23.	A	B	C	D	E	41.	A	B	C	D	E	59.	A	B	C	D	E	75.	A	B	C	D	E		
Pe	6.	A	B	C	D	E	24.	A	B	C	D	E	42.	A	B	C	D	E	60.	A	B	C	D	E	76.	A	B	C	D	E		
Hi	7.	A	B	C	D	E	25.	A	B	C	D	E	43.	A	B	C	D	E	61.	A	B	C	D	E	77.	A	B	C	D	E		
Na	8.	A	B	C	D	E	26.	A	B	C	D	E	44.	A	B	C	D	E	62.	A	B	C	D	E	78.	A	B	C	D	E		
Rt	9.	A	B	C	D	E	27.	A	B	C	D	E	45.	A	B	C	D	E	63.	A	B	C	D	E	79.	A	B	C	D	E		
So	10.	A	B	C	D	E	28.	A	B	C	D	E	46.	A	B	C	D	E	64.	A	B	C	D	E	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>80. ANOTA CUALQUIER OTRA COSA QUE SUELAS HACER PARA AFRONTAR TUS PROBLEMAS:</p> </div>							
Ip	11.	A	B	C	D	E	29.	A	B	C	D	E	47.	A	B	C	D	E	65.	A	B	C	D	E								
Cu	12.	A	B	C	D	E	30.	A	B	C	D	E	48.	A	B	C	D	E	66.	A	B	C	D	E								
Re	13.	A	B	C	D	E	31.	A	B	C	D	E	49.	A	B	C	D	E	67.	A	B	C	D	E								
Ae	14.	A	B	C	D	E	32.	A	B	C	D	E	50.	A	B	C	D	E	68.	A	B	C	D	E								
Po	15.	A	B	C	D	E	33.	A	B	C	D	E	51.	A	B	C	D	E	69.	A	B	C	D	E								
Ap	16.	A	B	C	D	E	34.	A	B	C	D	E	52.	A	B	C	D	E	70.	A	B	C	D	E								
Dr	17.	A	B	C	D	E	35.	A	B	C	D	E	53.	A	B	C	D	E														
Fi	18.	A	B	C	D	E	36.	A	B	C	D	E	54.	A	B	C	D	E														

MI PREOCUPACIÓN PRINCIPAL ES: _____