

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Una Institución Adventista

TESIS

**Prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de
una institución educativa de Lima este, 2015**

Tesis para optar el título profesional de Psicóloga

Autoras:

Soledad Zarita Quispe Yanapa

Liliana Ana Bella Solis Teran

Asesora:

Mg. Maritza Julia Mendoza Galarza

Lima, 2016

Dedicatoria

Esta investigación va dedicado a mis padres Cosme y Angélica por su amor, confianza, apoyo incondicional y palabras de aliento que me dieron; asimismo, a mis hermanos en especial a Roxana y Rosmeri por brindarme fortaleza y seguridad para concluir esta investigación.

Quispe Yanapa, Soledad Zarita

A mis padres Humberto y Gloria quienes son los pilares fundamentales de amor, comprensión, motivación, fortaleza y valor para vencer cada desafío ante cualquier adversidad que atravieso en mi camino y así ser una ciudadana exitosa.

A mi hermano Miguel y a su novia Flor, por sus cálidas palabras, motivaciones, apoyo incondicional en el cual me vi proyectada a puertas del título profesional anhelado.

A mis familiares, quienes me brindaron su entera confianza, aquellas palabras y oraciones que me dieron fortaleza en no decaer mi fe y optar por una recompensa deseada para ser una profesional de servicio al prójimo.

Solis Teran, Liliana Ana Bella

Agradecimientos

Agradecer, en primer lugar, a nuestro Dios, quien es el eje principal de nuestras vidas, el cual tiene un maravilloso plan para nosotras y permite que todo suceda.

A nuestros hermanos y amigos que en ocasiones sacrificaron sus sueños para formar parte de los nuestros, que con calidez y entusiasmo incentivaron las actitudes de superación y perseverancia; a ellos que aunque lejos jamás estarán distantes.

A la Mg. Maritza Mendoza, Mg. Daniel Farfán y Lic. Evelyn Bravo; quienes desde el comienzo creyeron en nosotras y nos brindaron sus conocimientos guiando con sabiduría y paciencia en el proceso de esta investigación.

Agradecemos a los estudiantes y padres de la institución educativa Almirante Miguel Grau, quienes aportaron directa e indirectamente en la realización del estudio.

Contenido

Capítulo I: El problema

1. Planteamiento del problema.....	13
2. Formulación del problema	15
2.1. Problema general.	15
2.2. Problemas específicos.....	15
3. Justificación	15
4. Objetivos de la investigación.....	16
4.1. Objetivo general.....	16
4.2. Objetivos específicos.	16

Capítulo II: Marco teórico

1. Marco bíblico filosófico	17
2. Antecedentes de la investigación.....	19
2.1. Antecedentes internacionales.....	19
2.2. Antecedentes nacionales.	21
3. Marco conceptual	23
3.1. Prácticas de crianza parental.....	23
3.2. Ansiedad.	31
3.3. La adolescencia.....	36
4. Definición de términos.	39
5. Hipótesis de la investigación.	40
5.1. Hipótesis general.....	40
5.2. Hipótesis específicos.....	40

Capítulo III: Materiales y métodos

1. Método de la investigación.....	41
2. Variables de la investigación.....	41
2.1. Identificación de las variables.....	41
2.2. Operacionalización de las variables.....	42
3. Delimitación geográfica y temporal.	43
4. Participantes.	43
4.1. Criterios de inclusión y exclusión.....	43
4.2. Características de la muestra.....	44
5. Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	46
5.1. Instrumentos.....	46
5.2. Proceso de recolección de datos	49
6. Procesamiento y análisis de datos	50

Capítulo IV: Resultados y discusión

1. Resultados.....	52
1.1. Nivel de prácticas de estilos de crianza.	52
1.2. Nivel de ansiedad.....	56
2. Discusión.....	62

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones.....	64
2. Recomendaciones	65
Referencias	67

Índice de tablas

Tabla 1	42
Operacionalización de la variable de prácticas de crianza parental.	42
Tabla 2	43
Operacionalización de la variable Ansiedad.	43
Tabla 3	46
Características sociodemográficas de los padres.	45
Tabla 4	46
Características sociodemográficas de los estudiantes.	46
Tabla 5	52
Niveles de prácticas de crianza parental y dimensiones del Inventario.	52
Tabla 6	53
Niveles de prácticas de crianza parental según género.	53
Tabla 7	54
Niveles de prácticas de crianza parental según procedencia.	54
Tabla 8	55
Niveles de prácticas de crianza parental según grado de instrucción.	55
Tabla 9	56
Niveles de ansiedad global y dimensiones.	56
Tabla 10	57
Niveles de ansiedad según género.	57
Tabla 11	58
Nivel de ansiedad según la etapa de la adolescencia.	58
Tabla 12	59

Niveles de Ansiedad según procedencia.	59
Tabla 13	60
Prueba de ajuste a la curva normal para las variables de estudio.	60
Tabla 14	60
Coefficiente de las Prácticas de crianza parental y Ansiedad.	60

Índice de Anexos

Anexo 1	77
Propiedades psicométricas del Inventario de Prácticas de Crianza (IPC-1).....	77
Anexo 2	78
Propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad Manifestada en Niños (CMAS-R)...	78
Anexo 3.....	79
Análisis de consistencia interna del Inventario de prácticas de crianza parental y dimensiones	79
Análisis de la consistencia interna para el Inventario de Ansiedad.....	79
Anexo 4	80
Instrumentos utilizados.....	80
Anexo 5	86
Consentimiento Informado	86
Anexo 6	87
Carta de Autorización.....	87
Anexo 7	88
Matriz de Consistencia	88

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad. El estudio responde a un diseño no experimental, de alcance descriptivo correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 129 padres de familia y 129 estudiantes del primero al quinto año del nivel secundario de una institución educativa de Lima este. Se utilizaron como instrumentos el Inventario de Prácticas de Crianza (IPC-1, adaptado por Sinarahua, 2014) y la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R, adaptado por Domínguez, Villegas y Padilla, 2013). Los resultados indicaron que no existe correlación entre las variables ($\rho = -.069$; $p = .437$), esto explica que los signos de ansiedad manifestados en los estudiantes no se vinculan con las prácticas de crianza parental los resultados nos indican que existen otros factores mediadores como la respuesta fisiológica normal que experimentan los adolescentes, el esquema genético, las amistades que frecuente y el contexto donde se desenvuelve.

Palabras claves: prácticas de crianza parental, ansiedad, estudiantes.

Abstract

The aimed of the present study to determine the relationship between anxiety and parental rearing practices. The study responds to a non-experimental design, reach descriptive correlation and cross-section. The sample was composed by 129 parents and 129 students from the first to the fifth year of secondary level in a educational institution in east Lima. Parenting practices inventory (CPI-1, adapted by Sinarahua, 2014) and the scale of anxiety manifested in children (CMAS-R, adapted by Dominguez, Villegas and Padilla, 2013) were used as instruments. The results indicated that there is not correlation between the variables ($\rho = -.069$; $p = .437$), tis explained that the signs of anxiety manifested in students are not linked to parental rearing practices. The results indicate that there are other factors like the normal physiological response experienced by teenagers, the genetic scheme, friendships that frequents and the context where they operate.

Keywords: parental rearing practices, anxiety, students.

Introducción

La familia es el primer grupo humano que conoce una persona. De alguna manera moldea y regula el comportamiento de sus miembros en su medio sociocultural, sea en beneficio o perjuicio del mismo. La familia tiene a los padres como los primeros maestros en ejercer la organización y dirección de nuevos aprendizajes sociales en los hijos (Bandura y Ribes, 1975).

De esta manera, la investigación cumple con el propósito en relacionar las prácticas de crianza parental y ansiedad en adolescentes. Teniendo en consideración a los padres como primer medio formador de la personalidad del hijo a consecuencia de una inadecuada relación en su familia, pudiendo generar en los hijos respuestas afectivas y negativas que abarcan desde una sencilla preocupación como ansiedad hasta actos hostiles y agresivos (Chapi, 2012).

La estructura de la investigación presenta cuatro capítulos que se detallan en los siguientes párrafos.

En el primer capítulo, se desarrolla el planteamiento del problema donde se muestra la problemática de la investigación, la justificación donde arguye el porqué de la investigación, la formulación del problema general y específicos, objetivos de la investigación.

El segundo capítulo, presenta el marco teórico en el cual se encuentra el marco bíblico filosófico, los antecedentes internacionales y nacionales, el marco conceptual de las dos variables, la etapa de la adolescencia como población de estudio y las hipótesis de la investigación tanto general como específica.

El tercer capítulo, comprende la metodología de la investigación presentando, el diseño, tipo, alcance y el corte del estudio. Se identifican las variables con sus respectivas tablas de operacionalización; se visualiza las características de los participantes, los criterios de

inclusión y exclusión. Por otro lado, se explica la técnica e instrumentos de recolección y procesamiento de los datos.

El cuarto capítulo, corresponde a los resultados inferidos los cuales se visualizan mediante tablas de frecuencia y contingencia, así también, se presenta el análisis de la correlación seguido de la discusión.

Finalmente, en el capítulo cinco, corresponde a las conclusiones a las que se llegan en la investigación y sus respectivas recomendaciones.

Capítulo I

El Problema

1. Planteamiento del problema

De acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2009) un miembro de cada cuatro familias es afectado por un cuadro de ansiedad de evitación, considerando el trastorno de pánico y miedo a exponerse en público.

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) informó que 17'000.000 entre niños y adolescentes de 5 y 17 años de edad sufren de algún trastorno psicológico grave que amerita tratamiento. Asimismo, Cartwright, McNicol y Doubleday (2006) señalaron en cuanto a los trastornos de ansiedad que existe una tasa de prevalencia que va desde el 2.6% al 41.2% durante la infancia y la adolescencia.

A nivel nacional, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado Hideyo Noguchi”, refiere que 2 de cada 10 niños presentaron trastornos de ansiedad que pueden ser manifestados a través de dolencias musculares, temblores, sudoración en las manos y temor en hablar al público (La República, 2011).

Por consiguiente, Luengo (2011) define a la ansiedad como una emoción que puede ser positiva o patológica en función de su intensidad y frecuencia. Además, agrega que es una emoción básica que viene preestablecida en el esquema genético y, por lo tanto, es un elemento natural necesario y útil para la propia supervivencia.

En efecto, Palafox, Viñas, Jané, Pla, Pi, Ruiz y Doménech (2008) en sus investigaciones, encontraron que los padres alterados e irritados establecían pautas disciplinarias de afecto negativo que poseen niveles más altos de crítica y menor

sensibilidad hacia los hijos, este factor parental común entre los progenitores influye sobre el desarrollo de la ansiedad generalizada en sus hijos.

En vista de lo antes mencionado, Cuervo (2010) destaca que los cambios que se manifiestan en una familia, en su estructura y dinámica, pueden tener un efecto en la educación y desarrollo socioafectivo de sus miembros, en especial de los hijos. Por su parte, Hoghghi señala que las prácticas de crianza son el conjunto de actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar de los hijos.

Para complementar, Anhalt (2008) efectuó un estudio en el cual se estimó la relación entre las prácticas de crianza y síntomas de ansiedad social, ansiedad generalizada y depresión. En el cual los resultados evidenciaron que la sociabilidad familiar limitada; se relacionan con los altos grados de ansiedad social caracterizado por la crítica, el cuidado y protección paternal. Además, Drake sostiene que la crianza efectuada por los padres predice la sensibilidad a la ansiedad en hijos de 7 a 18 años de edad (citado por González, 2008).

Tomando en consideración las investigaciones antes mencionadas, se evidencia que las instituciones educativas son los centros donde existe mayor demanda de adolescentes que presentan ansiedad. Así como menciona Baumrind (1971) en la adolescencia se experimenta la ansiedad como resultado del proceso de adaptación a los cambios biológicos, cognitivos, afectivos, sociales y de la inestabilidad que conlleva la búsqueda de la propia individualidad, la conciencia de los límites y recursos propios.

En este sentido, se pretende estudiar las prácticas de crianza que adoptan los padres e identificar grados de ansiedad que presentan los estudiantes de una institución educativa del nivel secundario; asimismo, se busca analizar y esclarecer la relación entre ambas variables de estudio, para lo cual se formula la siguiente pregunta:

2. Formulación del problema

2.1 Problema general.

¿Existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?

2.2 Problemas específicos.

¿Existe relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?

¿Existe relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?

3. Justificación

La presente investigación es importante, porque permitirá tener mayor conocimiento acerca de la relación que existe entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario. Debido a que es un tema relevante para los profesionales en salud mental.

Por ende, la institución educativa se beneficiará con esta investigación, como también la plana directiva, los estudiantes y padres de familia para la toma de conciencia del problema que puede estar vulnerando sus hogares, a fin de utilizar métodos más efectivos en el cumplimiento responsable de sus funciones que de pronto como familias modernas hayan descuidado e involuntariamente puedan estar incitando a sus hijos a buscar afecto o autonomía fuera de su familia.

Además, los resultados de esta investigación contribuirán como insumo para la implementación de estrategias metodológicas y programas psicopedagógicas tales como talleres, escuela de padres, entre otros. Que faciliten la tarea del docente y otros profesionales en dicha institución. Además, se buscará que los resultados de este estudio motiven a investigaciones posteriores para profundizar y postular nuevas teorías.

Con tal objeto, la investigación presentada, aportará de manera sustancial en la recopilación de la información, ya que existen modelos actualizados que explican de forma clara y sencilla la dinámica de las variables. Por tanto, será un trabajo enriquecedor para la comunidad científica en el país y poder contribuir información científica de cuán importante es el rol que cumplen los padres de familia en la estabilidad emocional de los hijos.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

4.2 Objetivos específicos.

Determinar la relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

Determinar la relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

Capítulo II

Marco Teórico

1. Marco bíblico filosófico

La Biblia, reconoce la importancia de la familia, y recomienda vivir en constante amor fraternal los unos con los otros (Romanos 12:10). Además, promueve la armonía y motiva la tolerancia de unos con otros; siguiendo el ejemplo de Cristo que perdona los pecados (Colosenses 3:13). Asimismo, identifica a los hijos como centro importante de armonía en el hogar y motiva a los padres a instruirlos a tierna edad para que cuando sean viejos no se aparten del Señor que lleva a la salvación (Proverbios 22:6). Por esta razón, los hijos deben tener en cuenta lo que la palabra de Dios dice “Guarda hijo mío el mandamiento de tu padre y no dejes la enseñanza de tu madre. Átalos siempre a tu corazón, enlázalos a tu cuello. Te guiarán cuando andes, duermas, te guardarán y hablarán contigo cuando despiertes” (Proverbios 6:20-22). En tal sentido, White (1959) menciona que Dios quiere que los padres actúen como seres racionales y vivan en armonía de tal manera que cada hijo reciba la debida educación, que tengan fuerza y tiempo para emplear sus facultades mentales en la disciplina de sus hijos a fin de que sean dignos de alternar con los ángeles (pp. 55-56).

Por otro lado, White (1986) describe las enseñanzas respecto a la crianza en los hijos, identificando la simpatía, la tolerancia y el amor como fundamentos en una familia. Puesto que en el hogar ha de empezar la educación del hijo, es allí donde está su primera escuela y sus padres, como maestros, deben aprender las lecciones de respeto, obediencia, reverencia y dominio propio. De esta manera, las prácticas de crianza parental juegan un

rol importante en el desarrollo de ansiedad en los hijos, ya que si los padres se muestran poco afectivos, pueden generar una relación insegura entre padres e hijos. Sin embargo, cuando existe una protección excesiva y un alto control se desarrolla en el hijo una dependencia hacia otros, basada en el miedo a equivocarse, al fracaso o soledad.

Se concluye que las experiencias aversivas e incontrolables, pueden proceder de las interacciones del hijo con su familia. Así que la familia resulta ser un elemento clave en la vida de ellos, pudiendo desempeñar un papel protector o de riesgo.

Por otro lado, existen mensajes que sirven de guía para aprender a dejar las preocupaciones en las manos de Dios y aprender a confiar en él.

El libro de Mateo, presenta las referencias específicas de Jesús acerca de la ansiedad y las preocupaciones donde se resalta “Por tanto os digo: No os afanéis por vuestra vida, que habéis de comer o beber; ni por vuestro cuerpo, que habéis de vestir. No es la vida más que el alimento, y el cuerpo más que el vestido, mirad las aves del cielo, que no siembran, ni ciegan, ni recogen en graneros; y vuestro padre celestial las alimenta”. Además, la palabra de Dios incita “más buscad primeramente el reino de Dios y su justicia, y todas estas cosas os serán añadidas. Así que, no os afanéis por el día de mañana, porque el día de mañana traerá su afán”.

Asimismo, en los escritos bíblicos se relatan historias de personajes que traten de ansiedad, como el Salmo 25 donde David implora orientación, perdón y protección frente a las situaciones de la vida que le generaban ansiedad, debido a la persecución de sus enemigos, sintiéndose solo y afligido, pero en Dios encontraba paz y seguridad.

Por otro lado, White (2007) concluye que la escuela no es quien enferma al alumno, sino las propias construcciones cognitivas que dan paso a la emoción conocida como preocupación; ante esto, la única manera, que la Biblia recomienda, llevar todas las tribulaciones a Jesús.

2. Antecedentes de la investigación

2.1. Antecedentes internacionales.

Palafox *et al.* (2008) en España realizaron una investigación de tipo correlacional y de un diseño no experimental, con el objetivo de encontrar la relación entre la sintomatología ansiosa y crianza en 72 participantes entre padres de 25 a 54 años de edad y preescolares de 3 y 6 años de edad que provenían de tres centros sanitarios de Cataluña, los instrumentos fueron el *Early Childhood Inventory-4 (ECI-4, Sprafkin y Gadow, 1996)*, el Cuestionario de Salud General (GHQ, Goldberg y Hillier, 1979) y el *Four Factor Index of Social Status (FFISS, Hollingshead, 1975)*; los resultados revelaron nueve casos efectuados a los criterios de diagnósticos de cierto trastorno de ansiedad donde hubo una correlación entre la sintomatología ansiosa y crianza.

Franco, Pérez y De Dios (2014), en Madrid, realizaron una investigación de tipo correlacional y de diseño no experimental, con el objetivo de relacionar los estilos de crianza parental, el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas, en 43 padres de familia con hijos entre 3 a 6 años de edad pertenecientes a 2 colegios de Madrid y Toledo. Los instrumentos fueron el Inventario de Crianza Parental (ICP, Roa y del Barrio, 2001), *Child Behavior Check-List (CBCL, Achenbach y Rescorla, 2000)* y *Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds y Kamphaus, 2004)*; los resultados muestran que determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía y distribución de rol) influye de manera significativa en el desarrollo, mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos.

Gaeta, Martínez y Pérez (2014) realizaron una investigación de tipo correlacional y de diseño no experimental, en México. Su objetivo fue relacionar la ansiedad y las variables de tipo personal, escolar y familiar, en el cual participaron 808 estudiantes de ambos sexos

del 5° y 6° grado de primaria de 9 a 11 años de edad pertenecientes a seis instituciones educativas; los instrumentos utilizados fueron la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R, Reynolds y Richmond, 1997) y Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC, Spielberger, 1989); los resultados evidenciaron la existencia de una mayor diferencia significativa en la ansiedad infantil, y que a mayor grado de escolaridad que tengan los padres, menor grado de nivel de ansiedad tendrán sus hijos.

Vite y Pérez (2014) realizaron, en México, una investigación de tipo correlacional y de diseño no experimental, con el objetivo de relacionar la práctica de crianza y los problemas de comportamiento infantil en 184 padres de familia entre la edad promedio de 36 años y 184 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 9 años de nueve colegios públicos del sur de la ciudad de México, los instrumentos fueron el Inventario de Comportamiento Infantil (CBI, Eyberg y Ross, 1978), inventario de Prácticas de Crianza (IPC, López y Morales, 2011), el cuestionario de Autoridad Parental (PAQ, Buri, 1991) y el Cuestionario de Esquemas Cognitivos – Forma Reducida (Young y Brown, 1994); los resultados manifestaron que los padres de los niños con problemas de comportamiento ejercen el castigo para corregir su conducta por medio de gritos, regaños y obligan a que se cumplan las reglas, a la vez, retiran la atención prestada hacia ellos.

Delgado y Gómez (2015) en Colombia realizaron una investigación de tipo correlacional y de diseño no experimental, con el objetivo de relacionar las prácticas de crianza y ansiedad infantil. La muestra estuvo compuesta por 102 estudiantes de ambos sexos de segundo a quinto grado de primaria con edades entre 8 a 12 años de un colegio público de Santiago de Cali, como también se contó con 102 madres de dichos estudiantes, utilizaron el cuestionario de Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS-R, Reynolds y Richmond, 1983) y el cuestionario de Escala de Evaluación de Estilos

Educativos (4Er, Palacios y Sánchez, 2002); según los resultados se obtuvieron altas puntuaciones de los menores respecto a la ansiedad y su correlación con el estilo de crianza negligente, dándole gran peso a los factores contextuales en los que está enmarcado el desarrollo del niño.

2.2. Antecedentes nacionales.

González (2008) realizó una investigación, en Lima, de tipo correlacional y de diseño no experimental. Su objetivo fue relacionar la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con la ansiedad; los participantes fueron 222 estudiantes entre varones y mujeres con edades de 10 y 12 años de dos colegios privados y mixtos de la ciudad de Lima, los instrumentos fueron *Children's Perception of Parents Scale* (CPPS, Canales, 2000) y el Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC, Spielberger, 1989); los resultados indicaron que los púberes perciben en forma diferente el involucramiento materno y paterno, siendo este último ligeramente superior; por ende, no se encontraron diferencias significativas por sexo o edad en el involucramiento parental ni en la ansiedad rasgo.

Chapi (2012) efectuó, en Lima metropolitana, una investigación de tipo correlacional y de diseño no experimental con el objetivo de analizar la relación entre satisfacción familiar, ansiedad y cólera-hostilidad en 320 adolescentes de ambos sexos del nivel secundario entre las edades de 15 a 17 años de dos instituciones educativas estatales de San Martín de Porres. Utilizaron los instrumentos de Escala de Satisfacción Familiar (ESFA, Ander y Egg, 1980), *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushone, 1970) y el Inventario Multicultural de la Expresión de la Cólera-Hostilidad (IMECH, Ugarriza, 1998); los resultados confirmaron las hipótesis del trabajo al hallarse correlaciones negativas significativas entre las variables en el total de la muestra,

entendiendo que a mayor satisfacción familiar menores indicadores de ansiedad y de cólera-hostilidad.

Cornejo (2012) realizó, en Lima, una investigación de tipo correlacional de diseño no experimental. El objetivo fue relacionar la relación entre control psicológico y ansiedad rasgo en una muestra clínica de 50 adultos entre 18 y 30 años de edad que fueron diagnosticados con trastornos de ansiedad que acuden a una consulta externa de un Hospital de Salud Mental de Lima Metropolitana. Se emplearon los instrumentos de la Escala del Control Psicológico Orientado al Logro o la Dependencia (CPLD, Soenens, Vanteenkiste y Luyten, 2006) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970); los resultados se observaron diferencias significativas en el control psicológico orientado al logro y a la dependencia, además, se observó la asociación significativa entre control psicológico de la madre orientado a la dependencia y ansiedad rasgo.

Vilcherrez (2013) realizó su investigación, en Lima, de tipo correlacional y de diseño no experimental. Tuvo como objetivo relacionar la conducta parental y la ansiedad social, con una muestra de 202 estudiantes entre 8 y 12 años de edad de ambos sexos de una institución educativa del distrito de Chorrillos. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Percepción Parental (IPP, Hazzrad, Christiensen y Margolin, 1983), la Escala de Ansiedad Social Revisada para Niños (SACS-R, La Greca, 1993) y la Escala de Deseabilidad Social Infantil (EDESI, Lemos, 2003) donde los resultados indicaron que la influencia de las conductas parentales negativas sobre la ansiedad social en los estudiantes, los efectos de la deseabilidad social, las conductas parentales positivas no mostraron efectos estadísticamente significativos, sólo ocurrieron relaciones significativas con las conductas parentales negativas y a la vez estos efectos fueron similares en los estudiantes.

Laureano (2015) desarrolló una investigación de tipo descriptivo correlacional y de diseño no experimental, en Lima. Su objetivo fue relacionar entre prácticas de crianza de los padres de preescolares que asisten al control de crecimiento y desarrollo del centro de salud Nueva Esperanza. La muestra estuvo compuesta por 120 participantes entre 60 padres entre 21 a 50 años y preescolares del Centro de Salud de Nueva Esperanza del distrito de Villa María del Triunfo. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta sociodemográfica y el Inventario de Prácticas de Crianza (IPC-1, Aguirre, 2010) en cuales los resultados mostraron que el 60% de los padres realizan prácticas de crianza adecuadas, mientras que el 26% realizan prácticas inadecuadas significando que el mayor porcentaje de los padres brindan a sus hijos cariño, afecto, atención y establecen reglas disciplinarias ante conductas inadecuadas.

3. Marco conceptual

3.1. Prácticas de crianza parental.

Antes de conceptualizar la variable de estudio, es necesario entender que la crianza son predisposiciones generales del comportamiento, siendo el resultado de la interacción de diferentes actitudes, normas, reglas y conductas de los padres en el momento de interactuar con sus hijos, influyendo estos sobre su comportamiento a lo largo de su ciclo de vida (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

En tanto, Myers (1994) explican que los padres o el grupo familiar ponen como base de los patrones de crianza, sus creencias, valores, mitos y prejuicios, rigiendo estos la normas y costumbres de la crianza de sus hijos; de este modo se apoyan en sus experiencias y vivencias a la hora de instruir, educar, enseñar y dirigir a sus hijos (citado por Aguirre, 2010).

3.1.1. Definiciones.

Eraso, Bravo y Delgado (2006) describen que los padres deben establecer una crianza con entrenamiento y formación adecuada a través de sus conocimientos, actitudes y creencias hacia sus hijos.

Solís *et al.* (2007) lo definen como el principio de las actitudes y el comportamiento de los progenitores, sobre el desarrollo del ser humano.

Autores como Céspedes (2008); Papalia (2005); Rodríguez, Rozo y Vergara (2010) concuerdan al definir que las prácticas de crianza son un conjunto de conductas ejercidas por los padres hacia los hijos; donde los progenitores son los principales responsables del cuidado y protección de los hijos, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial desde la infancia hasta la adolescencia. A las ideas expuestas, Jelin (2010) añade que es un conjunto de actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de los hijos, así como los marcos normativos, económicos que son ejercidos por los padres.

En resumen, las prácticas de crianza tienen que ver con la buena interacción cotidiana que tengan los padres con sus hijos esto implica el trato y calidad de cuidado que les brindan, por tanto, desarrollarán seguridad, empatía, inteligencia, alta autoestima, confianza, comunicación, así como detectar sus emociones y la capacidad de resolución de problemas frente a las futuras experiencias que otorga la vida (Sotello, Kotliarenco y Lecannelier, 2007; Botero, Salazar y Torres, 2009).

3.1.2. Tipos de las principales actividades relacionadas con la crianza.

Hoghughy y Long (2004) en base a estudios de diversos estudios han intentado identificar principales actividades relacionadas con la crianza (citado por López, 2012).

- a. Cuidado: comprende un conjunto de actividades y normas destinadas a garantizar las necesidades de supervivencia del hijo ya sean físicos o sociales y son distintas en cada cultura y contexto.
- b. Control: implica las actividades relacionadas con el establecimiento y aplicación de límites de manera apropiada a la edad y cultura del hijo.
- c. Desarrollo: los padres desean que sus hijos desarrollen todo su potencial en las áreas o temas de su interés sin dejar de lado los valores que le fue inculcado.

Por otro lado, mencionan tipos y requisitos básicos para la crianza adecuada de los hijos y sus características principales.

- a. El conocimiento y comprensión de las conductas y estados de los hijos en las distintas áreas funcionales para poder reconocerlos, interpretarlos y responder a ellos de forma adecuada.
- b. La motivación para hacer cualquier cosa que sea necesaria para mantener o mejorar la situación de los hijos. Las habilidades tanto formales como informales que los padres poseen para garantizar que las necesidades físicas, emocionales y sociales de sus hijos estén cubiertas.
- c. Los recursos que los padres necesitan, quieren o desean emplear para mejorar la crianza de sus hijos; el entorno social en el que se incluyen otros familiares, amigos, vecinos y otros grupos sociales y la cultura en general; los recursos materiales que constituyen el más importante predictor de la consiguiente desventaja y vulnerabilidad en la salud, educación, estabilidad familiar, conducta antisocial y salud mental de los hijos.
- d. Oportunidad los padres deben organizar sus horas de trabajo y establecer horarios para interactuar con sus hijos.

Así también, Rodrigo, Cabrera, Martín y Máiquez, (2009) aclaran que para poner en práctica las actividades indicadas los padres deben estar preparados y conocer las estrategias y competencias que les permitan afrontar la compleja tarea de criar y educar a sus hijos de la manera más adaptativa posible, considerando las necesidades específicas de los hijos en cada etapa del desarrollo y los estándares que cada sociedad particular consideradas como aceptables (citado por López, 2012).

3.1.3. Competencias parentales.

Rodrigo, Cabrera, Martín y Máiquez (2009) Conceptualizaron y delimitaron las funciones que los padres deben considerar en la crianza de sus hijos los agruparon en cinco niveles (citado por López, 2012).

1. Habilidades educativas: es la calidez, afecto, reconocimiento de logros, control, supervisión, comunicación, confianza, adaptabilidad a las características del hijo, autoeficacia, locus de control interno, actitud ética, estimulación y apoyo a su aprendizaje.
2. Habilidades de agencia parental: los padres deben reconocer la importancia de cuidado y bienestar de sus hijos.
3. Habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social: implica la educación, responsabilidad, visión positiva, identificación e identificar cuando los hijos requieren de un apoyo profesional.
4. Habilidades para la vida personal: aprender a controlar los impulsos, ser asertivos, tener buena autoestima, desarrollar las habilidades sociales, conocer las estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, planificación, capacidad para responder a múltiples retos y tareas.

5. Habilidades de organización doméstica: aprender a administrar la economía familiar, orden y limpieza en el hogar, higiene, control de la salud y alimentación saludable.

3.1.4. Modelos teóricos.

3.1.4.1. Modelo psicodinámico.

Centraron sus investigaciones en la relación emocional entre los padres e hijos y su influencia en el desarrollo psicosexual, psicosocial y de la personalidad. Como otras teorías de socialización ofrecidas en este periodo histórico, sus modelos eran estrictamente unidireccionales. Estas teorías argumentaban que las diferencias individuales en las relaciones emocionales entre padres e hijos deberían derivar necesariamente de las diferencias en los atributos parentales, de manera que muchas investigaciones se centraron en las actitudes como atributos más importantes (Darling y Steinberg, 1993). Concluyó, que una medida disciplinaria específica no ejerce una influencia psicológica inalterable sobre el hijo y que sus efectos pueden ser medidos sólo desde un estudio de las actitudes parentales (Orlansky, 1949).

3.1.4.2. Modelo teórico basado en el aprendizaje.

Investigadores centraban sus esfuerzos en las prácticas parentales más que en las actitudes. Debido a que se pensaba que las diferencias en el desarrollo de los hijos eran reflejo de las diferencias en el entorno que habían sido expuestos, las medidas del estilo parental se centraban en captar los patrones de comportamiento que definían esos contextos. En estos enfoques, se planteó las categorías como el “control”, con referente a un atributo conductual que englobaba en el cual se practicaba el uso de castigo físico en el establecimiento de las reglas. La crianza parental fue usado como un constructo que aglutinaba y resumía los resultados de muchos análisis realizados sobre prácticas

parentales específicas, más que para referirse a él como una entidad en sí mismo (Darling y Steinberg, 1993).

3.1.4.3 Modelo del desarrollo motivacional.

Estos autores explican la crianza a partir de un modelo motivacional que plantea la existencia de tres dimensiones bipolares fundamentales (afecto frente a rechazo, estructura frente a caos, autonomía frente a coerción) y tratan de integrarlas y organizarlas; así mismo, estas características son fundamentales a la hora de modelar el desarrollo, ya que van a tener un impacto significativo sobre la implicación o disponibilidad del hijo en el proceso de socialización; en tanto, sostienen que el afecto y cariño de los padres es fundamental para que los hijos experimenten sentimientos de pertenencia, que es el establecimiento de una estructura por parte de los padres en la base para que los hijos sean capaces de sentirse competentes y que el apoyo de los padres a la autonomía de los hijos es necesario para que éstos sean capaces de sentirse autónomos.

Por otra parte, el modelo establece que el rechazo de los padres perjudica el sentido de pertenencia de sus hijos, que la crianza caótica interfiere con la autopercepción y eficacia el control de los padres impiden que los hijos desarrollen una autonomía psicológica; el aspecto principal es la noción de los padres que dirigen sus objetivos a cubrir las necesidades psicológicas de sus hijos, éstos participan de forma más constructiva en la consecución de dichas metas, cooperando con los padres mediante la internalización de los comportamientos y valores transmitidos por éstos. Si las interacciones paterno-filiales son caóticas, hostiles o coercitivas, el hijo se resistirá al proceso de socialización mostrándose sumiso, hostil, apático u oponiéndose abiertamente.

Así concluyen que la crianza que es multidimensional y no bipolar de tal forma que al combinarlos puede dar lugar a diferentes tipos de crianza parental (Skinner, Johnson y Snyder, 2005).

3.1.4.4 Modelo de paternidad consciente.

Modelo que pone interés en la intención de los padres orientada a la relación con sus hijos, sugiere que la calidad de las relaciones entre padres e hijos puede mejorarse promoviendo y mejorando la capacidad de los padres para tomar consciencia de la crianza de sus hijos mediante la escucha activa o la autorregulación emocional en las relaciones con sus hijos; consideran la crianza como un proceso complejo compuesto por múltiples elementos relacionados con el cuidado de los hijos, el establecimiento de normas y el uso de la disciplina ante su incumplimiento así como los conocimientos, actitudes, creencias y comportamientos concretos que los padres modulan ante conductas inadecuadas de sus hijos; y además, tratan de explicar cada uno de los elementos que integra el complejo social así como sus funciones y su relación durante su proceso de crecimiento.

En definitiva, los actuales modelos teóricos sobre la crianza consideran que ésta debe cubrir no solo necesidades de tipo físico, sino, además, todo un rango de necesidades de tipo afectivo, así como facilitar las condiciones para la exploración, aprendizaje y las experiencias que estimulen el desarrollo del hijo (Duncan, Coatsworth y Greenberg ,2009).

3.1.4.5 Modelo bidimensional propuesto por Maccoby y Martin.

Por consiguiente, Franco, Pérez y De Dios (2014) cita al enfoque de Maccoby y Martin indicando que es un modelo parental óptimo para beneficiar el desarrollo evolutivo y adopta los niveles de afecto/apoyo emocional y control/disciplina, en efecto forman hijos estables, autónomos y adaptados socialmente. Esto explica que en el nivel de afecto/apoyo emocional es visto como un refuerzo contingente, de manera que los padres están formando a los hijos independientes y seguros dándoles herramientas necesarias de afronte ante situaciones adversas durante el ciclo de vida, a diferencia de

control/disciplina refuerzan una conducta positiva por otro lado, ejecutan acciones de disciplina como castigos físicos/verbales ante comportamientos inadecuados.

3.1.5. Dimensiones.

Aguirre (2010) estableció dimensiones que componen los estilos de crianza parental, los cuales se describen a continuación.

3.1.5.1. Apoyo afectivo.

Corresponde al apoyo emocional y se puede definir como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de los demás, sea a través de manifestaciones explícitas de afecto, o bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.

Dentro de esta dimensión se encuentran características que aportan específicamente para entender mejor el apoyo afectivo, dichas subdimensiones se presentan a continuación:

- *Expresión de afecto.* Acciones de los padres que indican una respuesta explícita de carácter emocional para con sus hijos.
- *Orientación positiva.* Acciones positivas de los padres que tienen la finalidad de orientar y fortalecer el desarrollo de potencialidades.
- *Involucramiento.* Acciones que indican la participación e interés que los padres manifiestan frente a los comportamientos de sus hijos.
- *Prácticas de cuidado.* Acciones que indican reconocimiento de las necesidades primarias del niño y que un cuidador busca asegurar.

3.1.5.2 Regulación del comportamiento

Es la exigencia de los padres, también llamada control conductual, se refiere a las demandas que los padres hacen a los niños para que lleguen a integrarse en todas las actividades familiares, a través de sus demandas de madurez, de su supervisión, los

esfuerzos disciplinarios y de su voluntad para controlar al niño que desobedece (Darling y Steinberg, 1993).

Esta dimensión se subdivide en dos técnicas que se orientan a explicar reacciones de los padres referente a la disciplina, diferenciándose en que la primera se centra en ejercer el castigo con el fin de eliminar la conducta negativa, y la segunda técnica se centra en darle sentido al porqué de la disciplina con el fin de orientar:

- *Técnicas de sensibilización.* Acciones de los padres que se caracteriza por la aplicación directa de castigos corporales o psicológicos, con el fin de controlar el comportamiento de sus hijos.
- *Técnicas de inducción.* Acciones de los padres que se caracterizan por la explicación de las consecuencias de su comportamiento con el fin de orientar el comportamiento de sus hijos.

3.2. Ansiedad

De acuerdo con la importancia que se le ha dado el estudio de la ansiedad, se han desarrollado diversas definiciones que pretenden explicar cómo se manifiesta en las personas.

3.2.1. Definiciones.

Según, Ministerio de Sanidad y Consumo (2008); Ey (2008) definen como una manera de organización catastrófica de lo cual antepone un peligro o daños a futuros, acompañada de un sentimiento de disforia o hasta incluso suele ser imaginario.

En opinión de Trickett (2009) menciona que la ansiedad es una preocupación que suele ser desconocida.

Sin embargo, según la APA (2010) define la ansiedad como una emoción que reúne sensación de tensión, ideas o creencias y algunos cambios a nivel fisiológico como sudoración, temblores, mareo o ritmo cardíaco acelerado.

Adicionando a dicha definición, Jarne *et al.* (2006) señala que la ansiedad es una respuesta fisiológica que aparece en el sujeto y es originado por una situación amenazante. Esta puede ser positiva o patológica en función de su intensidad, frecuencia y significado; puesto que viene preestablecida en el esquema genético y útil para la supervivencia (Luengo, 2011).

3.2.2. Ansiedad normal y patológica.

La ansiedad es considerada como una reacción normal. Si el grado de ansiedad es muy excesivo con respecto al riesgo y aun cuando no existe un peligro objetivo, entonces, la reacción se considera anormal (Gonzales, 2008).

Para identificar si la ansiedad es normal o patológica, Méndez, Olivares y Bermejo (2001) han considerado que el miedo es el resultado desproporcionado a las demandas de la situación, y que la intensidad lo convierta en un comportamiento desadaptativa. La explicación de estas dos condiciones, sustentan que las demandas de la situación, sólo se dan en algunos casos, cuando el estímulo no genera amenaza en cuanto al bienestar psicosocial del sujeto de modo que la percepción de la amenaza será irracional como, por ejemplo, los insectos. En otras hipótesis es cuando hay una baja posibilidad de recibir estimulación aversiva, como cuando una persona visita al doctor; sin embargo, esta respuesta excesiva se juzga fóbica. Como última condición es cuando su elevada intensidad lo convierta en un comportamiento desadaptativa; esto explica que el sujeto sufre enormemente una situación amenazante tras las breves separaciones de los padres, causándole un deterioro en su adaptación familiar, escolar o social, generándole al menor inasistencia a clase debidos al intenso temor que experimentaría en la escuela.

Otro modo de distinguir a la ansiedad normal de la patológica es por medio de la evaluación del impacto de la reacción del funcionamiento del individuo. Si se evidencia alguna consecuencia psicósomática y si el funcionamiento intelectual está deteriorado,

entonces se podría aseverar que una persona tiene una ansiedad anormal o patológica (Carlson y Hatfield, 1992).

3.2.3. Etiología.

Lazarus y Folkman (1984) aportan desde su perspectiva acerca de la generación de la ansiedad que incide una relación de la evaluación cognitiva siendo un proceso de una serie de relaciones de conocimientos en el entorno por parte del individuo y el afrontamiento se convierte en el proceso por el cual el individuo maneja las demandas de la relación entre el individuo-ambiente, al ser evaluado como estresante y con ello la posibilidad de generar ansiedad.

De las opiniones de Hollander y Simeon (2004) refieren que la ansiedad es un producto de un proceso condicionado de manera que las personas que la padecen han aprendido erróneamente a asociar estímulos en un principio neutro con acontecimientos vividos como traumáticos, de manera que, cada vez que se produce contacto con dichos estímulos se desencadena la tensión asociada a la amenaza.

Barlow (2004) propone que la herencia juega un papel importante en la configuración de la sintomatología ansiosa, a esto se acompaña la investigación bioquímica y farmacológica que ha ido estableciendo la evidencia de que algunos trastornos de ansiedad como el pánico o fobia específica pueden ser debido a mecanismos bioquímicos particulares, con una fisiopatología determinada. Los primeros estudios mostraron que en diferentes estados de ansiedad los mecanismos de adaptación se vieron acelerados por el descubrimiento del complejo receptor GABA (Ácido Gamma Amino Butírico) que mediatiza la acción de multitud de sustancia ansiolítica y sedante. Se explica que no sólo en el sistema gabaérgico se halla una relación con la ansiedad, sino que se ha implicado a otros sistemas de neurotransmisión como el serotoninérgico, el cual configura un aspecto más considerable en la investigación biológica de la ansiedad.

Echeburúa (2009) presenta cinco características de las cuales son:

- A nivel físico: las dilataciones, opresión del pecho, respiración deficiente, temblor corporal, cambios en la alimentación, agobio, y la disfunción sexual.
- A nivel psicológicos: preocupación, presentimiento de amenaza y peligro, inestabilidad, sensación de vacío, miedo a perder el control, dificultad en tomar decisiones.
- A nivel conductual: estado de alarma, asedio, dificultad para actuar en estar quieto y en reposo. Estos síntomas vienen acompañados de cambios en la expresividad corporal y el lenguaje corporal como la postura cerrada, rigidez, movimientos torpes de manos y brazos, cambio de voz, expresión de asombro.
- A nivel cognitivo: la falta de atención, concentración y memoria, pensamiento distorsionado, donde se incrementan las dudas y la sensación de confusión.
- A nivel social: la dificultad para iniciar o proseguir una conversación, al expresar sus opiniones o hacer valer los propios derechos, temor excesivo a posibles conflictos.

3.2.4. Modelos teóricos.

Según Casado (1994) la ansiedad había sido conceptualizada como un rasgo de personalidad. Las teorías de rasgo concebían a esta como una disposición interna del organismo a reaccionar de forma ansiosa como una cierta situación en que se encuentra el sujeto.

3.2.4.1. Modelo teórico propuesto por Spielberger.

De esta manera, Spielberger (1966) sostuvo que una adecuada teoría de la ansiedad debe distinguir entre rasgo de ansiedad y estado de ansiedad. Según el autor, el estado de ansiedad es como un estado emocional transitorio del organismo humano que varía en intensidad y fluctúa en el tiempo, además, se caracteriza por la percepción consciente de

sentimientos tales como tensión y aprensión, y por una alta activación del sistema nervioso autónomo. Así, el nivel del estado de ansiedad dependerá de la percepción del sujeto, y no del peligro objetivo que pueda representar la situación.

Posteriormente, mencionó las diferencias individuales en cuanto la propensión de la ansiedad, para percibir estímulos situacionales como amenazantes y la tendencia a reaccionar ante ellos con estados de ansiedad. A su vez, adiciona que cuando las situaciones son estresantes de manera frecuente, estos pueden causar ansiedad estado, a través de los mecanismos del feedback sensorial y cognitivo para ser experimentado como displacentero. Por esto, la intensidad de la reacción de una ansiedad estado será proporcional a la cantidad de amenaza que presenta el sujeto, y esto dependerá de su persistencia en la interpretación de la situación como amenazante. Si los individuos presentan un grado de nivel alto en la ansiedad estado se percibirán las circunstancias que conlleven fracasos para su autoestima. Asimismo, pueden ser expresados directamente en conductas para iniciar defensas psicológicas que en el pasado fueron efectivas en la reducción de la ansiedad.

En cierto modo, se estudiarán otros modelos explicativos desde los cuales los teóricos intentan explicar los fenómenos que tienen que ver con la ansiedad.

3.2.4.2 Modelo teórico psicodinámico.

Freud (citado por Lewis, 1980) cita a tres teorías sobre angustia-ansiedad, dado que el primero es la enunciación del libido reprimido, el segundo es la representación de la experiencia del nacimiento y el último es la respuesta yoica donde el incremento de la tensión es afectiva o instintiva.

3.2.4.3 Modelo teórico comportamental.

La ansiedad es esencialmente una conducta aprendida que puede ser originado en el comportamiento del ensayo-error y cuando exista una reducción reforzaría el aprendizaje

de nuevos hábitos, este modelo no sólo aclara la psicogenética de la ansiedad, sino que provee una técnica constituida para evaluar y tratar otros cuadros clínicos (Watson, 1955).

3.2.4.4 Modelo teórico del aprendizaje social.

Defienden que la ansiedad se puede desarrollar no solo a través de la experiencia o información directa de acontecimientos traumáticos, sino a través del aprendizaje observacional de las personas significativas al entorno (Bandura, 1977).

3.2.4.5 Modelo teórico Pentadimensional.

Enfatiza de como un modelo de enfermedad psíquica Pentadimensional estaría basado en lo vivencial, físico, de conducta, cognitivo y asertivo. Con la suma de los vertientes se manifestaría la ansiedad (Rojas, 2002).

3.3. La adolescencia.

Lerner *et al.* (2011) define la adolescencia como un periodo del desarrollo humano entre la infancia y la edad adulta, con un funcionamiento cognitivo y de persona diferencial sujeto a estrés y desajuste en el ámbito psicosocial, caracterizado por ser un periodo tormentoso y problemático entre el ambiente y la biología.

3.3.1. Etapas de la adolescencia y sus características.

Ros, Morandi, Cozzeti, Cornella y Surís (2001) plantearon características que fueron descritas por etapas de la adolescencia.

3.3.1.1 Adolescencia temprana (12-13).

Se evidencian que la maduración somática está relacionado con los cambios físicos tales como el estirón puberal, cambios hormonales, cambios en su alimentación, comparación con los de su mismo sexo, conciencia de sensaciones eróticas, aparición de caracteres secundarios y necesidad de intimidad/privacidad; asimismo, en cuanto a los cambios cognoscitivos desarrolla el pensamiento abstracto, idealiza su vocación profesional, mejora el control de sus impulsos y va en busca nuevas sensaciones y

experiencias; por otro lado, los cambios emocionales que experimenta son como la necesidad de independencia, nostalgia, desacuerdo y enfrentamiento a los padres, mayor contacto con amigos del mismo sexo, inseguridad y necesidad de reafirmación a través del grupo de iguales.

3.3.1.2 Adolescencia media (14-15).

Se refleja que los cambios físicos están relacionados con los cambios físicos como adquirir la talla, preocupación por su imagen corporal, aparición de acné, remodelación morfológica; en tanto los cambios muestran sentimientos de invulnerabilidad y omnipotencia, mayor capacidad intelectual, apertura de sentimientos, comportamientos arriesgados, conformación con la identidad sexual; por otro lado, en cuanto a los cambios emocionales conformidad con los valores de los amigos, vital importancia del grupo de interés, mayor conflictividad con los padres, transgresión de normas y mayor fuerza en sus opiniones.

3.3.1.3 Adolescencia tardía (16-18).

Se observa que en relación a los cambios físicos los adolescentes consiguen la estatura física, maduración en las funciones en el área de la sexualidad y la reproducción, aceptación de la propia imagen y logra la aceptación personal denotando así una adecuada autoestima, además de enfatizar ciertas preferencias establecidas; en relación al desarrollo cognitivo se evidencia una conciencia racional, concreción de valores y objetivos personales, establece mayor de activación sexual, ejerce una capacidad de compromiso con el establecimiento de límites y la capacidad para obtener una resiliencia adecuada ante las adversidades. En relación al factor de su desarrollo emocional se logra apreciar el valor del consejo de sus padres para ayudar a incrementar su integración de su medio social y cuando forma una pareja decide compartir sus experiencias de la vida diaria.

3.3.2. Teorías del desarrollo en la adolescencia.

Por otro lado, Berger (2007) menciona las teorías de la psicología del desarrollo de las cuales son: psicoanalítica de Freud, la teoría cognitivo de Piaget y la teoría psicosocial de Erikson:

3.3.2.1. Enfoque psicoanalítica.

Freud (1915-1924) considera a la adolescencia con el resultado del brote pulsional que se produce por la pubertad, que altera el equilibrio psíquico que es generado durante la infancia; este desequilibrio incrementa el grado de vulnerabilidad del adolescente, lo cual puede dar lugar a proceso de desajuste y crisis, en los cuales están implicados los mecanismos de defensas psicológicos, fundamentalmente la represión de impulsos amenazantes y en ocasiones inadaptativos. Además, la pubertad se inicia la fase genital en el individuo, que se prolonga hasta la edad adulta. Asimismo, en esta fase se produce una reactivación de los impulsos sexuales reprimidos durante la fase de la latencia que corresponde a la infancia considerada a partir de los seis años, lo cual, conduce al individuo a buscar objetos amorosos fuera del ámbito familiar y modifican los vínculos establecidos con los padres.

3.3.2.2 Enfoque cognitivo- evolutivo de Jean Piaget.

En este enfoque se menciona que la adolescencia es vista como un periodo en el que se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas. Durante esta etapa los jóvenes acceden en un grado u otras formas de razonamiento propias de lo que se denomina pensamiento formal. Asimismo, la capacidad cognitiva hace que desarrolle un pensamiento autónomo, crítico, que aplicaran en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida. Desde esta perspectiva la adolescencia se produce, por una interacción entre factores individuales y sociales.

3.3.2.3 *Enfoque psicosocial de Erickson.*

Erikson propuso que la adolescencia no es una dolencia, sino es una fase normativa, es una etapa normal del incremento de conflictos, caracterizado por una aparente fluctuación de la energía del ego; la conjunción de cambios internos y externos que provoca una “crisis” o situación decisiva para conseguir la integración o madurez personal (Ortuño, 2014).

4. Definición de términos

- **Adolescencia:** periodo del desarrollo humano que se extiende aproximadamente entre los 12 hasta los 18 años; entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando llega el pleno estatus sociológico del adulto (Mendoza, 2008).
- **Ansiedad:** es el estado emocional transitorio, que se percibe de manera subjetiva y que se caracteriza por la aprehensión, tensión y preocupación durante y después de la entrevista que varía en intensidad y fluctuación en un cierto plazo de tiempo (Piketty, 2006).
- **Miedo:** es una emoción básica y discreta que posee una funcionalidad evolutiva para el ser humano al permitirle prepararse para el peligro y se presenta universalmente a través de culturas, edades, razas y especies (Barlow, 2002).
- **Emociones:** se conceptualizan como tendencias a la acción cuyo propósito es motivar el comportamiento para la sobrevivencia, siendo algunas de las motivaciones más primitivas la búsqueda del placer y la evitación del displacer (Silvia y Warburton, 2006).
- **Cultura:** conjunto de conocimientos que permiten desarrollar su juicio crítico, modos de vida y costumbres y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc. (Fernández, 1975).

- Crianza: es un conjunto de actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de los hijos, así como los marcos normativos, económicos que son ejercidos por los padres (Jelin, 2010).

5. Hipótesis de la investigación

5.1. Hipótesis general.

Existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

5.2. Hipótesis específicos.

Existe la relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

Existe la relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Método de la investigación

Se formula esta investigación de diseño no experimental porque se observan los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural para después analizarlos. El tipo de investigación es cuantitativo y de alcance descriptivo correlacional porque se describe las características de las variables, permitiendo establecer la correlación entre ellas. De corte transversal porque se recolectan datos en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

2. Variables de la investigación

2.1. Identificación de las variables.

2.1.1. Prácticas de crianza parental.

Aguirre (2010) refiere que son ligamentos de conductas ejercidas por los padres ya que ellos son los principales responsables del cuidado y protección de los niños desde la infancia hasta la adolescencia.

2.1.2. Ansiedad.

Según Reynolds y Richmond (1983) mencionan que es una reacción emocional que experimenta el individuo en situaciones en las cuales se siente amenazado ante peligros externos o internos.

2.2. Operacionalización de las variables.

Tabla 1

Cuadro de operacionalización de la variable de prácticas de crianza parental.

Definición operacional	Dimensiones	Sub-dimensiones	Ítems	Categorías de respuesta
El índice de Prácticas de crianza parental se mide a través del Inventario de Prácticas de Crianza y se obtendrá de la suma de las dos dimensiones, las que convertirá según la puntuación estándar compuesta que se medirá de la siguiente manera: Alto: 278-360 Medio: 198-277 Bajo: 1-197	Apoyo afectivo	Expresión de afecto	1-20	1 = Nunca
		Orientación positiva	21-40	2 = Algunas veces
	Regulación del comportamiento	Involucramiento	41-60	3 = Siempre
		Prácticas de cuidado	61-80	
		Sensibilización Inducción	81-100	
			101-120	

Tabla 2

Cuadro de operacionalización de la variable de Ansiedad.

Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Categorías de respuesta
El índice de ansiedad se mide a través de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, el cual se obtendrá de la suma de las cuatro dimensiones y se convertirá según la puntuación estándar compuesta. Alto: 17-28 Medio: 9-16 Bajo: 0-8	Ansiedad fisiológica	1,5,9,13,17,19, 21,25,29,33	0=No 1=Si
	Inquietud/ hiperactividad	2,6,7,10,14,18, 22,26,30,34,37	
	Preocupaciones sociales/concentración	3,11,15,23,27, 31,35	
	Mentira	4,8,12,16,20,2 4,28,32,36	0=Si 1=No

3. Delimitación geográfica y temporal

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa N°787 Almirante Miguel Grau, ubicado en la carretera central km 19.5 del distrito de Chaclacayo, departamento de Lima-Perú, con los estudiantes del nivel secundario. El estudio tuvo inicio en el mes de abril del 2015 y se extendió hasta febrero del 2016.

4. Participantes

Para la selección de los participantes, se empleó el método no probabilístico porque todas las personas no tuvieron la misma posibilidad de ser elegidas; asimismo, se procedió a la selección por conveniencia de los fines de la investigación.

4.1. Criterios de inclusión y exclusión.

4.1.1. Criterios de inclusión.

Para formar parte de la población de estudio, los padres y estudiantes deben poseer las siguientes características:

- Padres de los estudiantes que estén matriculados entre el 1° y 5° año del nivel secundario.
- Padres de sexo masculino y femenino, cuyas edades fluctúen entre los 26 y 53 años.

- Estudiantes que estén matriculados entre el 1° y 5° año del nivel secundario.
- Estudiantes de sexo masculino y femenino, cuyas edades fluctúen entre los 12 y 17 años.
- Padres y estudiantes que acepten participar voluntariamente de la investigación.

4.1.2. Criterios de exclusión.

Por su parte se excluirá a padres y estudiantes que posean las siguientes características:

- Padres y estudiantes que invaliden la prueba
- Padres y estudiantes que presenten problemas de salud o Retardo Mental.

4.2. Características de la muestra.

Al inicio de la investigación se contó con 300 participantes entre 150 padres de 26 a 53 años de edad y 150 hijos de 12 a 17 años de edad. Al obtener los resultados de los estudiantes y calificarlos según la dimensión de mentira se procedió a utilizar la plantilla de la escala de veracidad del instrumento de la Escala Manifiesta en Niños (CMAS-R) en el cual se excluyeron a 42 estudiantes con sus respectivos padres, debido que sobrepasaron la puntuación permitido en esta dimensión.

A continuación, en la tabla 3. Se muestran las características sociodemográficas de los padres que proceden de las distintas regiones, costumbres, creencias, religiones, etc.

Se observa que el total de la muestra, la mayoría está representada por el género femenino, es decir, hay más madres (53.5%) que padres (46.5%). Respecto al lugar de procedencia, el 44.2% son de la costa, el 38.8% son de la sierra y el 17.1% de la selva. Se observa también que en su mayoría el 57.4% son padres de familia que han culminado el nivel secundario. Finalmente, se observa que más de la mitad de la muestra son católicos 61.2%.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los padres.

Variable	N	%
Género		
Femenino	69	53.5
Masculino	60	46.5
Procedencia		
Costa	57	44.2
Sierra	50	38.8
Selva	22	17.1
Grado de Instrucción de los padres		
Primaria	27	20.9
Secundaria	74	57.4
Superior	28	21.7
Religión		
Católico	79	61.2
Adventista	6	4.7
Evangélico	14	10.9
Otros	30	23.3

A continuación, se muestran las características sociodemográficas de los estudiantes.

En tabla 4 se evidencia que en el total de la muestra el 50.4% pertenecen al género masculino, mientras que el 49.6% son del género femenino; por otra parte, el 38% de los adolescentes pertenecen a la etapa media de edades entre 14-15 años, el 34.9% se ubican en la etapa temprana de edades entre 12-13 años y el 27.1% en la etapa tardía de edades entre 16-18 años. Asimismo, el 86.8% son procedentes de la costa, el 7,8% de la selva y el 5.4% procedentes de la sierra y finalmente, el 48.8% de los adolescentes son de religión católico.

Tabla 4

Características sociodemográficas de los estudiantes.

Variable	n	%
Género		
Femenino	64	49.6
Masculino	65	50.4
Edad		
Adolescencia temprana (12-13)	45	34.9
Adolescencia media (14-15)	49	38
Adolescencia tardía (16-18)	35	27.1
Procedencia		
Costa	112	86.8
Sierra	7	5.4
Selva	10	7,8
Religión		
Católico	63	48.8
Adventista	11	8.5
Evangélico	14	10.9
Otros	41	31.8

5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

5.1. Instrumentos.

5.1.1. *Inventario de prácticas de crianza.*

Se utilizó el Inventario de Prácticas de Crianza versión padres (IPC-1) fue creado en Colombia en el año 2010 cuya autora es Ana Mireya Aguirre Forero. El instrumento consta de 120 ítems con una estructura de tipo escala Likert con tres opciones de respuesta que se puntúa como siempre=3, algunas veces=2 y nunca=1. Dividiéndose en dos dimensiones 80 ítems que componen la dimensión de apoyo afectivo (1-80) y 40 ítems para la dimensión regulación del comportamiento (81-120). Cabe mencionar que la utilidad del instrumento es identificar si los padres y madres ejercen las acciones adecuadas que tiene la crianza, sin importar la frecuencia, contexto, causas, motivaciones y/o consecuencias de esa práctica. El resultado del coeficiente de Alfa de Crombach fue 0.969, lo cual afirma que su nivel es de confiabilidad alto.

Por otro lado, Sinarahua (2014) realizó su adaptación en Lima-Perú. Asimismo, elaboró una tabla de categorías de evaluación del Inventario de Prácticas de Crianza. Para su interpretación los resultados de sus dimensiones tales como el apoyo afectivo y la regulación del comportamiento, se dividió en tres niveles de interpretación, de modo que los resultados presentaron las mismas puntuaciones: bajo (0 a 19), medio (30 a 31) y alto (32 a 40). En cuanto al resultado del coeficiente de Alfa de Crombach fue 0.969, lo cual afirma que su nivel es de confiabilidad alto.

Para los fines de la investigación se realizó la interpretación en base a dos cortes (Percentil 25 y percentil 75), lo cual se divide los resultados en tres niveles, para los estilos de crianza parental total: bajo (1 a 197), significan que los padres poseen mayores estresores ambientales, menor apoyo emocional y una baja relación satisfactoria entre sus hijos; medio (198 a 277) indica que los padres establecen un adecuado apoyo emocional y una relación adecuada entre sus hijos; y alto (278 a 360) muestran que los padres establezcan menos estresores ambientales, mayor apoyo emocional y mayor relación satisfactoria entre sus hijos. En cuanto a las dimensiones, sus baremos fueron los siguientes en el apoyo afectivo: bajo (80 a 122), medio (123 a 195) y alto (196 a 240); y en la regulación del comportamiento: bajo (40 a 68), medio (69 a 82) y alto (83 a 120). Por medio del análisis de confiabilidad del instrumento el coeficiente global de Alpha de Crombach fue 0.984. Respecto a las dimensiones, el apoyo afectivo contó un Alpha de Crombach del 0.988, y en la regulación del comportamiento se obtuvo 0.894; del cual se evidencia que la prueba psicológica es altamente confiable. Además, se estimó la validez mediante los coeficientes de correlación Producto-Momento de Spearman, confirmando que el inventario presenta validez de constructo, a su vez se encontró que las correlaciones entre las dimensiones y el constructo en general son ,437 indicando que no hay significancia entre las variables.

5.1.2. Escala de ansiedad.

Se utilizó la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R), cuyos autores son Cecil Reynolds y Bert Richmond (1983) este instrumento consta de 37 ítems, con una estructura de preguntas dicotómicas con dos opciones de respuesta “Si/No”, los cuales están divididos en cuatro subescalas. La primera sub escala de ansiedad fisiológica compone de 10 reactivos (1,5,9,13,17,19,21,25,29,33), la segunda sub escala de inquietud/hipersensibilidad compone de 11 reactivos (2,6,7,10,14,18,22,26,30,34,37), la tercera sub escala de preocupaciones sociales/ concentración compone de 7 reactivos (3,11,15,23,27,31,35) y la cuarta sub escala de mentira compone de 9 reactivos (4,8,12,16,20,24,28,32,36). Para la calificación del instrumento se considerarán 28 reactivos entre las subescalas de ansiedad fisiológica, inquietud/hiperactividad y preocupaciones sociales/concentración. A todos los reactivos marcados la opción “Sí” se les asigna una puntuación de 1, en cambio si marcan la opción “No” no se les asigna ninguna puntuación. Dentro de esta escala existe una sub escala de mentira diseñada para detectar conformidad, conveniencia social o la falsificación deliberada de respuestas. Si exceden la desviación estándar > 13 , se les excluye de la investigación. Asimismo, este instrumento estuvo diseñado para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes a partir de 9 a 17 años de edad, de aplicación individual o colectiva, el tiempo de aplicación fue de 20 minutos. Cabe mencionar que el instrumento cuenta con un valor de alfa de Crombach de 80, lo cual afirma que el instrumento es válido y confiable.

Por otro lado, Domínguez, Villegas y Padilla (2013) realizaron sus investigaciones que fueron adaptados en Lima-Perú, en el cual los baremos correspondientes se procedieron a explorar las diferencias según sexo donde la ansiedad global: bajo (117-Pc. 25) y alto (124-Pc.75). Los resultados de Alfa de Crombach mostraron 0.838, lo cual afirma que el

instrumento es confiable. Son capaces de adaptarse de acuerdo a las expectativas de otras personas significativas para ellos.

Para los fines de la presente investigación se realizó la interpretación en base a dos cortes (Percentil 25 y percentil 75) lo cual se divide los resultados en dos niveles, para la ansiedad global: bajo (0 a 8) lo cual, medio (9 a 16) y alto (17 a 28). En cuanto a las sub escalas, sus baremos fueron los siguientes que en la ansiedad fisiológica: bajo (0 a 2), medio (3 a 6) y alto (7 a 10), inquietud/hiperactividad: bajo (0 a 4), medio (5 a 8) y alto (9 a 11), y en las preocupaciones sociales/concentración: bajo (0 a 1), medio (2 a 4) y alto (5 a 7). A través del análisis de confiabilidad del instrumento, el coeficiente global Alpha de Crombach fue ,0.791, respecto a las sub escalas: sub escala de ansiedad fisiológica es 0.572, la segunda sub escala de inquietud/hiperactividad fue 0.699 y la tercera sub escala de preocupaciones sociales/concentración tuvo 0.636; del cual evidencia que la prueba psicológica es confiable. Finalmente, se estimó la validez mediante los coeficientes de correlación Producto-Momento de Spearman, confirmando que la escala presenta validez de constructo, y a su vez se encontró que las correlaciones entre las dimensiones y el constructo en general es ,437 indicando que no hay significancia entre las variables.

5.2. Proceso de recolección de datos.

La recolección de datos de esta investigación se obtuvo en el mes de noviembre del 2015. Se visitó la instalación de la institución educativa Almirante Miguel Grau, asimismo, se tuvo el primer diálogo con el director quien autorizó la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se tuvo la comunicación con la coordinadora de tutoría del nivel secundario, para establecer el horario de aplicación del primer instrumento de la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños (CMAS-R) durante la semana del 16 al 24 de noviembre en horarios de tutoría.

Cabe mencionar, que en primer lugar, se dio lectura del consentimiento informado para que los estudiantes tengan mayor conocimiento del uso que se le daría a la información recaudada. Luego de la aceptación del consentimiento informado se procedió a la administración de la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños, de manera colectiva (por salones), además, se tuvo la explicación de las instrucciones donde la aplicación de esta herramienta duró entre 30 minutos, según el horario que se vio oportuno.

Por otra parte, respecto a los padres nos permitió aplicar el segundo instrumento del Inventario de Prácticas de Crianza (ICP-1) en la escuela de padres que tenían programado a realizar el día 26 de noviembre y el 03 de diciembre. También, se dio a conocer el consentimiento informado para que los padres de familia tengan mayor conocimiento del uso que se le daría a la información recaudada. Después de la aceptación del consentimiento informado se procedió a la administración del inventario de Prácticas de Crianza, de manera colectiva (por salones), además, se tuvo la explicación de las instrucciones donde la aplicación de esta herramienta duró entre 1 hora, según el horario que se vio oportuno.

Con la diferencia de padres de familia que no acudieron a las reuniones de escuelas para padres, se optó a realizar visitas domiciliarias con el fin de obtener todos los datos de dicha población en la investigación. Puesto que de la misma manera se dieron a conocer el consentimiento informado de parte de la institución educativa para obtener dicha validez, se logró la administración con el Inventario de Prácticas de Crianza y la explicación de las instrucciones sumadas del tiempo de duración de 1 hora aproximadamente según el tiempo oportuno del padre de familia.

6. Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis estadístico se empleó el Software estadístico SPSS para Windows versión 22, aplicado a las ciencias sociales. Una vez recolectada la información se

procedió a crear la plantilla del Software estadístico para el llenado de los instrumentos. El procesamiento de los datos se dio de la siguiente manera: en primer lugar se realizaron los análisis de fiabilidad y validez de ambas pruebas; en segundo lugar, se estimaron las tablas de frecuencias y contingencia, para conocer los porcentajes de la muestra respecto a cada instrumento. En tercer lugar, se dio a conocer la distribución de la muestra mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S); finalmente, se utilizó la prueba estadística de Spearman para determinar la relación entre las variables.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, por medio de tablas de frecuencia y contingencia; seguido de los resultados de correlación.

1.1. Nivel de prácticas de crianza parental.

En la tabla 5, se observa que un 50.4% de los padres de familia presentan un nivel medio de prácticas de crianza, lo cual demuestra que los padres manifiestan un adecuado apoyo emocional y una relación satisfactoria con sus hijos. Por otra parte, el 50.4% de los padres presentaron nivel medio en la dimensión apoyo afectivo, asimismo, el 52.7% se ubicó en el nivel medio respecto a la dimensión regulación del comportamiento; sin embargo, hay un 25.6% en la segunda dimensión reportaron niveles bajos, indicando que los padres poseen mayores estresores ambientales, menor apoyo emocional y una baja relación satisfactoria entre sus hijos.

Tabla 5

Niveles de prácticas de crianza parental.

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Práctica de crianza parental	32	24.8	65	50.4	32	24,8
Apoyo afectivo	32	24.8	65	50.4	32	24,8
Regulación del comportamiento	33	25.6	68	52.7	28	21,7

1.1.1. Nivel de prácticas de crianza según datos sociodemográficos.

Nivel de prácticas de crianza según género.

En la tabla 6, se muestra que el 65,6% del género femenino poseen niveles altos de prácticas de crianza parental, es decir, que las madres de los estudiantes establecen menores estresores ambientales, mayor apoyo emocional y mayor relación satisfactoria entre sus hijos; en cambio el 62,5% del género masculino se ubica en el nivel bajo, revelando que los padres de los estudiantes proporcionan menor apoyo emocional y una relación aislada con sus hijos. Posteriormente, respecto a las dimensiones apoyo afectivo, el 65.6% de las madres se ubican en la categoría alto, mientras que los padres (62.5%) se ubican en el nivel bajo; es decir, en su mayoría, las madres son más expresivas en demostrar su afecto y mantienen una mejor relación con sus hijos. En tanto la dimensión de regulación del comportamiento, un 57.4% de las madres obtuvieron un nivel medio y el 54.5% de los padres se ubicaron en la categoría bajo, esto evidencia que los padres de los adolescentes no consideran ningún tipo de castigo para disciplinar a sus hijos.

Tabla 6

Niveles de prácticas de crianza parental según género.

	Género			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Prácticas de crianza parental				
Bajo	20	62.5	12	37.5
Medio	29	44.6	36	55.4
Alto	11	34.4	21	65.6
Apoyo afectivo				
Bajo	20	62.5	12	37.5
Medio	29	44.6	36	55.4
Alto	11	34.4	21	65.6
Regulación del comportamiento				
Bajo	18	54.5	15	45.5
Medio	29	42.6	39	57.4
Alto	13	46.4	15	53.6

Niveles de prácticas de crianza parental según procedencia

En la tabla 7 se evidencia que, en su mayoría, los padres procedentes de la costa (59.1%), selva (50.9%) y en la sierra (46%) se ubican en nivel medio en proporción a la práctica de crianza parental. En cuanto a la dimensión apoyo afectivo, los padres provenientes de las tres regiones presentan nivel medio; en este sentido, se aprecia que el 47.4% son costeños, el 50% de la Sierra y el 59.1% de la selva; por tanto, evidencia que los padres sin importar de donde procedan mantienen una adecuada relación con sus hijos brindándoles cariño, afecto, consideración y ejerciendo castigos ante conductas inapropiadas.

Tabla 7

Niveles de prácticas de crianza parental según procedencia.

	Procedencia					
	Costa		Sierra		Selva	
	n	%	n	%	n	%
Prácticas de crianza parental						
Bajo	18	31.6	11	22	3	13.6
Medio	29	50.9	23	46	13	59.1
Alto	10	17.5	16	32	6	27.3
Apoyo afectivo						
Bajo	19	33,3	10	20	3	13,6
Medio	27	47,4	25	50	13	59,1
Alto	11	19,3	15	30	6	27,3
Regulación del comportamiento						
Bajo	15	26,3	11	22	7	31,8
Medio	29	50,9	27	54	12	54,5
Alto	13	22,8	12	24	3	13,6

Nivel de prácticas de crianza según grado de instrucción.

En la tabla 8, se evidencia que el 57.1% de los padres de los estudiantes tienen estudios superiores, mientras el 51.4% con estudios hasta el nivel secundaria y el 40.7% en el nivel primario que se ubican en la categoría medio; lo cual evidencia que, sin importar el grado de instrucción, conservan una adecuada relación con sus hijos brindándoles cariño, afecto, consideración y ejerciendo castigos ante conductas inapropiadas. En tanto, a la dimensión apoyo afectivo el 53.6% de los padres poseen un nivel superior de estudios, el 51.4% hasta el nivel secundario y 44.4% hasta el nivel primario que se ubican en el nivel medio; en tanto la dimensión de regulación del comportamiento el 59.5% hasta el nivel secundario, el 46.4% con estudios hasta superior y el 40.7% hasta el nivel primario que se ubican en el nivel medio; lo cual evidencia que sin importar el grado de instrucción conservan una adecuada relación con sus hijos brindándoles cariño, afecto, consideración y ejerciendo castigos ante conductas inapropiadas.

Tabla 8

Niveles de prácticas de crianza parental según grado de instrucción.

	Grado de instrucción					
	Primaria		Secundaria		Superior	
	n	%	n	%	n	%
Prácticas de crianza parental						
Bajo	7	25.9	18	24.3	7	25
Medio	11	40.7	38	51.4	16	57.1
Alto	9	33.3	18	24.3	5	17.9
Apoyo afectivo						
Bajo	6	22.2	19	25.7	7	25
Medio	12	44.4	38	51.4	15	53.6
Alto	9	33.3	17	23	6	21.4
Regulación del comportamiento						
Bajo	10	37	14	18.9	9	32.1
Medio	11	40.7	44	59.5	13	46.4
Alto	6	22.2	16	21.6	6	21.4

1.2. Nivel de ansiedad.

En la tabla 9, se observa que un 58.1% de los estudiantes presentan un nivel alto de ansiedad, lo cual indica que la mayor cantidad de estudiantes encuestados presentan signos como intranquilidad, nerviosismo y preocupación; respecto a las sub escalas en ansiedad fisiológica (58.9%), inquietud/hiperactividad (55%) y preocupaciones sociales (48.8%) se ubica en la categoría medio; por tanto, la mayor cantidad de estudiantes encuestados presentan signos de ansiedad no muy significativas como intranquilidad, nerviosismo o preocupación. Sin embargo, el 35.7% en la tercera sub escala que presentan niveles bajos respecto a la ansiedad, por lo tanto significa que no son capaces de adaptarse de acuerdo a las expectativas de personas significativas para ellos.

Tabla 9

Niveles de ansiedad.

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Ansiedad	7	5.4	47	36.4	75	58.1
Ansiedad fisiológica	37	28.7	76	58.9	16	12.4
Inquietud/hiperactividad	36	27.9	71	55	22	17.1
Preocupaciones sociales/concentración	46	35.7	63	48.8	20	15.5

1.2.2. Nivel de ansiedad según datos sociodemográficos.

Nivel de ansiedad según género.

En la tabla 10, se observa que el 75% de los estudiantes del género femenino presentan un nivel alto de ansiedad; lo cual evidencia que la mayor cantidad de señoritas presentan signos como intranquilidad, nerviosismo y preocupación; mientras que el 50.8% de los estudiantes del género masculino presentan un nivel medio de ansiedad; con respecto a la sub escala fisiológica el 64.1% son del género femenino, el 53.8% pertenecen al género masculino que se ubican en la categoría medio; en la sub escala de inquietud/hiperactividad el 53.8% son del género femenino y el 53.8% pertenecen al género masculino que se ubican en la categoría medio; en cuanto, a la sub escala de

preocupación social/concentración el 54.7% pertenecen al género femenino y el 44.6% son del género masculino que se ubican en el nivel medio en conclusión evidencia que sin importar el género el mayor porcentaje de adolescentes presentan signos leves como intranquilidad, nerviosismo y preocupación.

Tabla 10

Niveles de ansiedad según género.

	Género			
	Masculino		Femenino	
	N	%	n	%
Ansiedad				
Bajo	5	7.7	2	3.1
Medio	33	50.8	14	21.9
Alto	27	41.5	48	75
Ansiedad fisiológica				
Bajo	25	38.5	12	18.8
Medio	35	53.8	41	64.1
Alto	5	7.7	11	17.2
Inquietud/hiperactividad				
Bajo	26	40	10	15.6
Medio	35	53.8	36	56.3
Alto	4	6.2	18	28.1
Preocupación social/concentración				
Bajo	29	44.6	17	26.6
Medio	28	43.1	35	54.7
Alto	8	12.3	12	18.8

Nivel de ansiedad según edad o etapa de la adolescencia.

En la tabla 11, se observa que el 57.1% de los adolescentes cursan la etapa media que se ubica en la categoría bajo; esto, evidencia que los estudiantes no presentan signos de ansiedad como intranquilidad, nerviosismo o preocupación, mientras el 41.3% de la etapa temprana que se ubican en la categoría alto; en este sentido, presentan signos de ansiedad como intranquilidad, nerviosismo y preocupación y el 29.8% pertenecen a la etapa tardía que se ubica en la categoría medio, estos estudiantes presentan signos leves de ansiedad.

En cuanto a la sub escala de ansiedad fisiológica el 45.9% pertenecen a la etapa media en la categoría bajo, en inquietud e hiperactividad el 60% en la etapa temprana. En la categoría medio y preocupación social/concentración el 41.3% pertenecen a la etapa

media en la categoría bajo en conclusión los adolescentes están más predispuestos a presentar signos de ansiedad como intranquilidad, nerviosismo o preocupación en la etapa temprana y media.

Tabla 11

Nivel de ansiedad según la etapa de la adolescencia.

	Etapa de la adolescencia					
	A. Temprana		A. media		A. tardía	
	n	%	n	%	n	%
Ansiedad						
Bajo	2	28.6	4	57.1	1	14.3
Medio	12	25.5	21	44.7	14	29.8
Alto	31	41.3	24	32	20	26.7
Ansiedad fisiológica						
Bajo	9	24.3	17	45.9	11	29.7
Medio	30	39.5	28	36.8	18	23.7
Alto	6	37.5	4	25	6	37.5
Inquietud/hiperactividad						
Bajo	9	20	17	47.2	10	27.8
Medio	27	60	27	38	17	23.9
Alto	9	20	5	22.7	8	36.4
Preocupación social/concentración						
Bajo	17	37	19	41.3	10	21.7
Medio	22	34.9	23	36.5	18	28.6
Alto	6	30	7	35	7	35

Niveles de ansiedad según procedencia.

En la tabla 12, se observa que el 89.3% de los estudiantes provenientes de la costa presentan un nivel alto de ansiedad, lo cual significa que la mayor cantidad de estudiantes presentan signos de intranquilidad, nerviosismo y preocupación; mientras el 28.6% procedentes de la selva y el 14.3% de la región sierra pertenecen a la categoría bajo; por tanto, estudiantes provenientes de la región selva y sierra no presentan signos de ansiedad como intranquilidad, nerviosismo y preocupación; por otro lado, en la sub escala de ansiedad fisiológica el 93.8% de los estudiantes procedentes de la costa pertenecen a la categoría alto de ansiedad, en la sub escala de inquietud/hiperactividad el 91.5%

procedentes de la costa se ubican en la categoría medio y en preocupación social/concentración el 90.5% procedentes de la costa en la categoría medio. En conclusión, los adolescentes provenientes en mayoría de la costa presentan signos de ansiedad como intranquilidad, nerviosismo y preocupación.

Tabla 12

Niveles de ansiedad según procedencia.

	Procedencia					
	Costa		Sierra		Selva	
	n	%	n	%	n	%
Ansiedad						
Bajo	4	57.1	1	14.3	2	28.6
Medio	41	87.2	2	4.3	3	8.5
Alto	67	89.3	4	5.3	4	5.3
Ansiedad fisiológica						
Bajo	28	75.7	3	8.1	6	12.2
Medio	69	90.8	3	3.9	4	5.3
Alto	15	93.8	1	6.3	0	0
Inquietud/hiperactividad						
Bajo	27	75	3	8.3	6	16.7
Medio	65	91.5	3	4.2	3	4.2
Alto	20	90.9	1	4.5	1	4.5
Preocupación social/concentración						
Bajo	37	80.4	3	6.5	6	13
Medio	57	90.5	3	4.8	3	4.8
Alto	18	90	1	5	1	5

1.1. Prueba de normalidad.

En la tabla 13, con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas, se ha procedido a realizar primero la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para precisar si las variables presentan una distribución normal.

Observando que los datos no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ($p > 0.05$). Por tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará la estadística no paramétrica. Asimismo, se puede observar los puntajes de las dimensiones y puntuaciones totales de prácticas de crianza parental y ansiedad.

Tabla 13

Prueba de ajuste a la curva normal para las variables de estudio.

Instrumentos	Variables	Media	D.E	K-S	P
Prácticas de crianza parental	Prácticas de crianza parental global	227,58	53,38	,113	,000
	Apoyo afectivo	2,0000	,7071	,2502	,000
	Regulación del comportamiento	1,9612	,6892	,267	,000
Ansiedad	Ansiedad global	12,41	5,538	,064	,200
	Fisiológica	1,8372	,6223	,316	,000
	Inquietud	1,8915	,6642	,286	,000
	Preocupación	1,7984	,6889	,258	,000

1.2. Análisis de correlación de las variables de estilos de crianza parental y ansiedad.

En la tabla 14, se evidencia el coeficiente de correlación de Spearman mediante el cual no se halló correlación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza parental y la ansiedad ($\rho = -.069$, $p = .437$). Es decir, que los estilos de crianza parental implantados en las familias de los estudiantes no se encuentran relacionados a los indicadores de ansiedad en los mismos.

Por otro lado, tampoco se encontró correlación entre las dimensiones de Apoyo Afectivo ($\rho = -.069$, $p = .437$) y Regulación del Comportamiento ($\rho = -.056$, $p = .529$) respecto a la ansiedad.

Tabla 14

Coefficiente de las prácticas de crianza parental y la ansiedad.

Prácticas de Crianza Parental	Ansiedad	
	rho	p
Escala global	-,069	,437
Apoyo afectivo	-,069	,437
Regulación del comportamiento	-,056	,529

2. Discusión

Al realizar el análisis correlacional entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes de nivel secundario de la institución educativa “Almirante Miguel Grau”, se halló que no existe relación significativa entre las variables; puesto que el coeficiente de rho de Spearman indicó un grado de intensidad de $\rho = ,069$ ($p = ,437$), es decir, los padres que no son capaces de establecer adecuados vínculos de interacción con sus hijos, no necesariamente generarán signos de ansiedad. Se entiende, entonces, que aquellos padres que demuestran su cariño mediante palabras de reconocimiento, halagos, consejos, cuidado, delegándoles responsabilidades, tomando en cuenta sus opiniones, permitiendo tomar sus propias decisiones, o por lo contrario ejercen castigos físicos y verbales ante conductas inadecuadas, no necesariamente producirá en el estudiante inquietud, nerviosismo o preocupación. La ansiedad según la APA (2010) y Jarne *et al.* (2006) vendría a ser una emoción manifestada a través de respuestas fisiológicas producidas por una situación adversa. En este sentido, Luengo (2011) agrega que viene preestablecida en el esquema genético, por lo tanto, es un elemento natural necesario y útil para la supervivencia. Por lo cual, se puede inferir que para que la ansiedad se manifieste puede haber varios factores y no necesariamente las prácticas de crianza que los padres ejercen sobre los estudiantes. En contraste a lo hallado, Fornos (2001) explica que cuanto mayor sea la interacción de padres e hijos, menores serán las manifestaciones de ansiedad. Por otro lado, la OMS (2011) califica a la ansiedad como una respuesta normal en esta etapa, producido por los cambios de carácter sexual, preocupación por su imagen y cambios físicos que iniciaron en la pubertad; en este sentido se sustentan los resultados obtenidos al no hallar correlación entre las variables de estudio, puesto que la ansiedad en los estudiantes es una característica normal que no se determina por la manera en que los padres crían a sus hijos.

En cuanto a la dimensión apoyo afectivo y ansiedad, el coeficiente rho de Spearman evidenció un grado de intensidad ($\rho = -.069$, $p = .437$), indicando que no existe relación entre la dimensión y la variable. Esto explica que los signos de ansiedad manifestados en los estudiantes no se vincula con el hecho de que sus padres no demuestran interés, cariño, halagos, no consideran sus opiniones, no les permitan tomar sus propias decisiones, no se interesen por sus gustos e intereses. En oposición a estos resultados, Bandura (1983) señala que los padres que instruyen a sus hijos a ser violentos con sus pares harán que presenten problemas de comunicación, sentimientos de rechazo y hasta probablemente frialdad emocional; estas características en el entorno familiar viene a ser un factor que incrementa el riesgo a que el adolescente sufra situaciones adversas y por consiguiente desarrollen ansiedad; en este sentido, se sustentan los resultados obtenidos al no hallar correlación entre la dimensión y la variable de estudio, puesto que la ansiedad en los estudiantes es un característica normal que no se determina por la manera en que los padres demuestren cariño, afecto, reconocimientos o no a sus hijos (Contreras, 2010).

En cuanto al análisis de la dimensión regulación del comportamiento y ansiedad el coeficiente rho de Spearman, mostró un grado de intensidad $\rho = -.056$, ($p = .529$), evidenciando que no existe relación entre la dimensión y la variable. Es decir, que los castigos que ejercen los padres ya sean estos verbales o físicos no determina la aparición de signos de ansiedad en los estudiantes. Un aspecto a tener en cuenta es lo mencionado por Ros, Morandi, Cozzeti, Cornella y Surís (2001) al decir que en la etapa evolutiva de la adolescencia se produce una tendencia de los jóvenes a diferenciarse de sus padres y a sobrevalorar las relaciones amicales, laborales y/o académicas que sean externas a la familia; en este sentido, se deduce que la manera en que los padres ejercen la disciplina a sus hijos pierde el efecto común de causar temor, miedo y preocupación que son características propias de la ansiedad, puesto que los adolescentes se hallan emocionalmente,

psicológicamente y socialmente desconectados del contexto familiar. En este sentido, se sustentan los resultados obtenidos al no hallar correlación entre la dimensión y la variable de estudio, puesto que el modo de castigarlos por alguna conducta negativa no influye en la aparición de signos de ansiedad.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

En relación al objetivo general, de las prácticas de crianza parental y ansiedad, los resultados obtenidos fueron el coeficiente rho de Spearman muestra un grado de intensidad $\rho = -.069$, ($p = .437$), en estudiantes del nivel secundario se halló que no hay correlación entre las variables. Es decir, aquellos padres que no son capaces de establecer adecuados vínculos de interacción con sus hijos, no necesariamente generarán signos de ansiedad. Se entiende que aquellos padres que demuestran su cariño mediante palabras de reconocimiento, halagos, consejos, cuidado, o por lo contrario ejercen castigos físicos y verbales ante conductas inadecuadas, no necesariamente producirá en el estudiante inquietud, nerviosismo o preocupación, puesto que la ansiedad, vendría a ser una emoción manifestada a través de respuestas fisiológicas producidas por una situación adversa que viene preestablecida en el esquema genético; por lo tanto, es un elemento natural necesario y útil para la supervivencia.

En relación al objetivo específico, apoyo afectivo y ansiedad, los resultados obtenidos fueron el coeficiente rho de Spearman muestra un grado de intensidad $\rho = -.069$, ($p = .437$), en estudiantes del nivel secundario se halló que no existe relación entre la dimensión y la variable. Esto explica que los signos de ansiedad manifestados en los estudiantes no se vinculan con el hecho de que sus padres no demuestran interés, cariño, no consideren sus opiniones, no les permitan tomar sus propias decisiones y no se interesen por sus gustos e intereses.

En relación al objetivo específico de regulación del comportamiento y ansiedad, los resultados obtenidos fueron el coeficiente rho de Spearman muestra un grado de intensidad $\rho = -.056$, ($p = .529$), que indica que no existe relación entre la dimensión y la variable. Es decir, que los castigos que ejercen los padres ya sean estos verbales o físicos no determina la aparición de signos de ansiedad en los estudiantes, es decir, que es la etapa evolutiva de la adolescencia ya que se produce una tendencia de los jóvenes a diferenciarse de sus padres y a sobrevalorar las relaciones amicales, laborales y/o académicas que sean externas a la familia; en este sentido, se deduce que la manera en que los padres ejercen la disciplina a sus hijos pierde el efecto común de causar temor, miedo y preocupación.

2. Recomendaciones

En cuanto a los resultados obtenidos de la investigación realizada recomendamos.

A la Institución Educativa “Almirante Miguel Grau”.

- Realizar talleres psicoeducativas para los estudiantes y padres de familia.
- Fortalecer relaciones entre padres e hijos mediante programas de juegos, concursos en diferentes habilidades, campeonatos inter-clases.
- Promover la vida sana, organizando deportes para interactuar entre padres e hijos.
- Promover la participación de un profesional de la salud mental en el colegio.

A los estudiantes.

- Optar por actividades recreativas que favorezcan el buen estilo de vida, tales como el descanso temprano, tomar agua, salir a recrearse al aire libre, practicar deportes, desarrollar otras habilidades que posean como pintar, dibujar, etc.
- Involucrarse con su familia, tomar en cuenta las opiniones y consejos de sus padres o algún personaje significativo y cercano a ellos.

A los padres de familia.

- A los padres, participar en escuelas para padres realizadas por la institución, tratar de involucrarse en las actividades que realizan sus hijos.
- Orientar y aconsejar sobre el buen uso del tiempo libre y adicciones no convencionales.

A los docentes tutores.

- Ampliar en las sesiones de tutoría temas que ayuden a los adolescentes a manejar adecuadamente sus emociones con el fin de reducir los niveles de ansiedad manifestados en la muestra estudiada.
- Reforzar en el aula de clases con palabras de comprensión, afecto y confianza.

A los investigadores.

- Para réplicas de la investigación considerar datos sociodemográficos como con qué vive, si consumen alcohol u otras sustancias, si trabajan o no; entre otras que puedan brindar mayor información y dar conocer el desarrollo de las variables.
- Para otras investigaciones similares, considerar como población de estudio a niños menores de 11 años puesto que no atraviesan cambios considerables que influyan en presentar signos de ansiedad.
- En futuras investigaciones, relacionar entre prácticas de crianza y áreas específicas de ansiedad.

Referencias

- Aguirre, A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas*. (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/>
- Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>
- American Psychological Association (APA, 2010). *Estilo de crianza*. Recuperado de <http://actagainstviolence.apa.org/Day%2010.pdf>
- Anhalt, K. (2008). Parenting characteristics associated with anxiety and depression: a multivariate approach. *Journal of early and intensive behavior intervention*, 5(3), 122-137. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ847484>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta*. México: Trillas.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and Its Disorders*. New York: Guildford Press.
- Barlow, D. (2004). *Anxiety and its Disorder. The nature and treatment of anxiety and panic* (2ª. ed.). New York: Guildford Press.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. Recuperado de <http://www.cla.csulb.edu>
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327. Recuperado de <http://www.Jstor.org/stable/1127295>

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Belsky, J., Woodworth, S. y Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child Development*, 67(2), 556-578. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1131832>
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo* (7ª. ed.). Madrid: Medica-Panamericana.
- Botero, P., Salazar, M. y Torres, M. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 7(2), 803-835. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115105607/art.PatriciaBotero.pdf>
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. Handbook of Parenting. *Biology and ecology of parenting* (2ª. ed.). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Carlson, G. & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. Forth Worth. Orlando Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cartwright-Hatton S., McNicol, K. & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clin Psychol*, 26(7), 817-33. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16517038>
- Casado, I. (1994). *Ansiedad, Stress y Trastornos Psicofisiológicos*. (Tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005801.pdf>

- Chapi, J. (2012). *Satisfacción familiar, ansiedad y cólera – hostilidad en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Lima*. (Tesis de licenciatura), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/585/1/Chapi_mj.pdf
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones, Educar para la vida*. Santiago de Chile: Ed. B, S.A.
- Contreras, G. (2010). *La carencia afectiva intrafamiliar en niños y niñas de cinco a diez años*. (Tesis en licenciatura), Universidad de Cuenca, Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://www.Dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2338/1/tps637.pdf>
- Cornejo, C. (2012). *Control psicológico y ansiedad rasgo en una muestra clínica de adultos tempranos*. (Tesis de licenciatura), Pontificia Universidad Católica, Lima. Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1480>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/163>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. Recuperado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Delgado, L. y Gómez, M. (2015). *Prácticas de crianza y su relación con la ansiedad infantil*. (Tesis en licenciatura), Pontificia Universidad Javeriana Cali. Bogotá. Colombia. Recuperado de https://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3311/Practicas_crianza_relacion.pdf?sequence=1

- Domínguez, S., Villegas, G. y Padilla, O. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMAS-R en niños y adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 15-31. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/218944214/Propiedades-psicometricas-de-la-Escala-de-Ansiedad-Manifiesta-en-Ninos-CMASR-en-ninos-y-adolescentes-de-Lima-Metropolitana#scribd>
- Duncan, L., Coatsworth, J. & Greenberg, M (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255-270.
- Drake, K. (2002). Family factors associated with anxiety sensitivity in youth. (Tesis en licenciatura), Universidad de Nevada. Las Vegas, Estados Unidos.
- Echeburúa, E. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabezas de familias en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41(3), 23-40. Recuperado de http://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/pediatria/vp-413/creencias_actitudes_practicas/
- Erickson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Estrada, A. (2003). *Paternidad un compromiso con el futuro*. México: Alfa y Omega.
- Ey, H. (2008). *Estudios psiquiátricos*. Buenos Aires: Polemos.
- Fornos, A. (2001). La crianza y su importancia en las interacciones entre padres e hijos. *Sepypna*, 31 (1), 183-198. Recuperado de <http://www.sepypna.com/documentos/articulos/fornos-crianza-interacciones-padres-hijos.pdf>

- Franco, N., Pérez, M., y De Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 1 (2), 149-156. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Freud, S. (1915). *Tres ensayos sobre una teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1924). *Neurosis y psicosis* (1ª. ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1964). *The encyclopedia of Human Ecology* (1ª. ed.). California: Data.
- Galler, R. (1984). *Nutrition and Behavior*. New York: Plenum Press.
- Gaeta, L., Martínez, V. y Pérez, O. (2014). La ansiedad en alumnos Mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.66, pp.45-58. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a03.pdf>
- González, T. (2008). *Relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía en involucramiento parental con ansiedad en púberes*. (Tesis de licenciatura), Pontificia Universidad Católica, Lima. Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/397/GONZALES_VIGIL_HERTENBERG_TANYA_RELACION_APOYO_PARENTAL.pdf?sequence=1
- Habenicht, D. (2000). *Enséñales a amar*. Colombia: Asociación publicadora Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª.ed). México: McGraw-Hill.
- Hoghugh, M. y Long, N. (2004). *Handbook of parenting: Theory and Research for practice*. Londres: SAGE.
- Hollander, E. y Simeon, D. (2004). *Guía de trastornos de ansiedad*. Madrid: Elsevier.

- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi (11 de noviembre de 2011). Dos de cada diez niños sufren ansiedad. *La república*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/11-11-2011/dos-de-cada-diez-ninos-sufren-de-ansiedad>
- Jarne, A., Talarn, A., Armayones, M., Horta, E., Requena, E. (2006). *Psicopatología*. Barcelona: UOC.
- Jelin, E. (2010). *Panyafectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kuzma, K. (2004). *Obediencia fácil*. Argentina: ACES.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Laureano, G. (2015). *Prácticas de crianza de los padres de preescolares que asisten al control de crecimiento y desarrollo del centro de salud Nueva Esperanza*. (Tesis en licenciatura), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
- Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4061/1/Laureano_ng.pdf
- Lerner, R., Boyd, M., Kiely, M., Napolitano, C., Schmid, K. y Steinberg, L. (2011). *The History of the Study of Adolescence*. En B. B. Brown y M. J. Prinstein (Eds), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 1, pp.169-176). Oxford: Elsevier.
- Lewis, A. (1980). *Problems presented by the ambiguous word "anxiety" as used in psychopathology*. In G. D. Burrows y B. Davies (Eds.), *Handbook of studies on anxiety*. Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- López, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada. Madrid. España.
- Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/21009016.pdf>
- Luengo, D. (2011). *Cincuenta preguntas y respuestas para combatir la ansiedad*. Madrid: Paidós Ibérica.

- Maccoby, E. (1980). *Social development: psychological* (1ª. ed). Madrid: Growth and the Parent child Relationship.
- Maccoby, E. y Martín J. (1983). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (series Ed.), *Handbook of child psychology*. 4, 1-101. New York: Wiley.
- Mendoza, R. (2008). Teorías de la adolescencia. *The American Journal of Psychiatry*, 160 (5), 933-938.
- Méndez, X., Olivares, J. y Bermejo, M. (2001). *Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas*. En Caballo y Simón, A. (Eds.), *Manual de la Psicología Clínica Infantil y del Adolescente: Trastornos generales* (59-92). Madrid: Pirámide.
- Ministerio de sanidad y Consumo (Ed.) (2008). *Guía práctica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria*. Madrid: Plan Nacional para el SNS del MSC. Recuperado de http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_resum.pdf
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá, CELAM-UNICEF.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001*. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Recuperado de http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Riesgos para la salud de los jóvenes*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Washington: Publicación Científica y Técnica.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46(1), 1-48.

- Palafox, I., Jané, M., Viñas, F., Pla, E., Pi, M., Ruiz, G. y Doménech, E. (2008).
Sintomatología ansiosa y estilos de crianza en una muestra clínica de preescolares.
Ansiedad y Depresión, 14(1), 71-80. Recuperado de
<https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b50ed286-1eaf-49ca-b562-733a670799b8%40sessionmgr111&vid=1&hid=118>
- Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (9ª. ed.).
México: McGraw-Hill Interamericana.
- Peña, M. (2004). Crianza y desarrollo infantil en familias de zonas rurales en el sur del
estado de Sonora. (Tesis en maestría), Universidad de México. Sonora. México.
- Piaget, J. (1969). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Six Barral.
- Piketty, T. (2006). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
- Raya, A. (2008). *Estudio sobre los Estilos Educativos Parentales y su relación con los
Trastornos de Conducta en la Infancia*. (Tesis doctoral), Universidad Pontificia
Católica, Lima. Perú. Recuperado de
http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/top/diciembre09/Raya-Trenas_Estilos-educativos-parentales.pdf
- Reynolds, C. y Richmond, B. (1983). What I Think and feel. A revised therapy, measure
of children's manifest. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(6), 271-280.
Recuperado de
<http://www.clintools.com/victims/resources/assessment/affect/rcmas.html>
- Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J. y Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en
contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18, 113-120.
Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/21009016.pdf>
- Rodríguez, J., Rozo, L. y Vergara, S. (2010). *Práctica de crianza utilizadas por madres
jóvenes de niños menores de 5 años*. (Tesis de licenciatura), Pontificia Universidad

- Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/enfermeria/20102/DEFINITIVA/tesis21.pdf>
- Rojas, E. (2002). *La ansiedad*. México: Planeta Mexicano.
- Ros, R., Morandi, T., Cozzeti, E., Cornella, J. y Surís, J. (2001). *Manual de salud reproductiva en la adolescencia*. España: INO Reproducciones S.A.
- Silvia, P. y Warburton, J. (2006). *Positive and Negative Affect: Bridging states and Traits*. New Jersey: Jhon Wiley and Sons.
- Sinarahua, Y. (2014). *Estilos de crianza familiar y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario del Colegio Adventista Belen, Juliaca, 2014*. (Tesis en magíster en Terapia Familiar), Universidad Peruana Unión, Lima. Perú.
- Solís, P., Díaz, M., Ovando, P., Esquivel, E., Acosta, I. y Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza materna en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810208.pdf>
- Sotello, D., Kotliarenco, P. y Lecannelier, P. (2007). *Apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial de niños y niñas*. Grecia: Atenas.
- Spielberger, D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Skinner, E., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Symonds, P. (1939). *The Psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Torio, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). *Estilos educativos parentales*. Revista interuniversitaria, Vol. 20, pp.151-178. Recuperado de http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/988/1086
- Trickett, S. (2009). *Supera la ansiedad y la depresión: vivir mejor, guías de crecimiento personal*. Barcelona: Hispano Europea S.A.
- Vilcherrez, L. (2013). *Relación entre las conductas parentales sobre la ansiedad social en niños y niñas del 4to al 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos*. (Tesis en licenciatura), Universidad de San Martín de Porres, Chorrillos. Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/3639245/Relaci%C3%B3n_entre_las_Conductas_Parentales_sobre_la_Ansiedad_Social_en_Ni%C3%B3s_y_Ni%C3%Blas_del_4to_al_6to_de Primaria_de_una_Instituci%C3%B3n_Educativa_Estatal_del_Distrito_de_Chorrillos
- Vite, A. y Pérez, M. (2014). El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relación entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 389-402. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n3/v32n3a03.pdf>
- Watson, J. (1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with Young conduct-problem children? From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1344-1349.
- White, E. (1959). *Hogar cristiano*. Argentina: Sudamericana.
- White, E. (1986). *Conducción del niño*. Argentina: Sudamericana.
- White, E. (2007). *Mente, carácter y personalidad*. Argentina: Sudamericana.

Anexo 1

Propiedades psicométricas del Inventario de Prácticas de Crianza (ICP-1)

Fiabilidad del Inventario de Prácticas de Crianza Parental

En la siguiente tabla se observa que en la fiabilidad global del inventario (120 ítems) y sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Crombach que es de .984. También se puede observar las dimensiones de prácticas de crianza parental, poseen un valor Alfa de Crombach alto, lo que indica que existe una buena consistencia interna, de este modo queda confirmado que el instrumento es confiable.

Fiabilidad del inventario de prácticas de crianza parental

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Apoyo afectivo	80	0.988
Regulación del comportamiento	40	0.894
Total de prácticas de crianza parental	120	0.984

Anexo 2

Propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad Manifestada en Niños

Fiabilidad de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños para la evaluación de la ansiedad

En la tabla de la escala de ansiedad manifiesta en niños para la evaluación de la ansiedad (37 ítems) obtiene un coeficiente Alpha de Crombach de ,791 que puede ser valorado como indicador de una moderada fiabilidad. Asimismo en la tabla se aprecia que los valores de Alpha muestran que cada uno de los ítems presenta una contribución muy parecida a la consistencia global del inventario. Por tanto la alta homogeneidad del instrumento indica la existencia de una moderada consistencia interna del inventario.

Índices de consistencia interna mediante el Alpha de Crombach

Reactivos	Media	Varianza si elimina ítem	Alpha si elimina ítem
A1	17,30	34,213	,787
A2	17,20	33,506	,781
A3	17,50	33,768	,783
A4	17,26	34,899	,792
A5	17,50	34,252	,787
A6	17,65	34,041	,784
A7	17,49	33,580	,782
A8	17,43	35,263	,794
A9	17,40	33,274	,780
A10	17,20	33,865	,784
A11	17,45	34,203	,787
A12	17,15	34,830	,790
A13	17,44	33,889	,785
A14	17,59	33,931	,784
A15	17,59	33,947	,784
A16	17,42	35,027	,793
A17	17,62	34,128	,785
A18	17,24	34,309	,787
A19	17,47	34,704	,790
A20	17,39	34,755	,791
A21	17,53	33,876	,784
A22	17,10	34,810	,789
A23	17,65	34,479	,787
A24	17,22	34,441	,788
A25	17,48	33,830	,784
A26	17,21	33,354	,780
A27	17,34	33,336	,781
A28	17,13	36,303	,799
A29	17,46	33,828	,784
A30	17,60	33,992	,784
A31	17,40	33,600	,783
A32	17,18	36,476	,801
A33	17,50	34,127	,786
A34	17,32	33,562	,782
A35	17,58	33,886	,783
A36	17,17	35,861	,797
A37	17,09	33,797	,782

Anexo 3

Análisis de consistencia interna del Inventario de prácticas de crianza parental y dimensiones

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Apoyo afectivo	80	0.988
Regulación del comportamiento	40	0.894
Total de prácticas de crianza parental	120	0.984

Por medio del análisis de confiabilidad del instrumento el coeficiente global de Alpha de Crombach fue 0.984. Respecto a las dimensiones, el apoyo afectivo contó un Alpha de Crombach del 0.988, y en la regulación del comportamiento se obtuvo 0.894; del cual se evidencia que la prueba psicológica es altamente confiable.

Análisis de la consistencia interna para el Inventario de Ansiedad

Estimaciones de la consistencia interna para la ansiedad y sus subdimensiones

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Fisiológica	10	0.572
Inquietud/Hiperactividad	11	0.699
Preocupación social/Concentración	7	0.636
Total	37	0.791

A través del análisis de confiabilidad del instrumento, el coeficiente global Alpha de Crombach fue ,0.791, respecto a las sub escalas: sub escala de ansiedad fisiológica es 0.572, la segunda sub escala de inquietud/hiperactividad fue 0.699 y la tercera sub escala de preocupaciones sociales/concentración tuvo 0.636; del cual evidencia que la prueba psicológica es confiable.

Anexo 4

Instrumentos utilizados

INVENTARIO DE PRACTICAS DE CRIANZA (IPC-1)

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____

Sexo: F M Procedencia: Costa Sierra Selva

Estado Civil: _____

Grado de instrucción: Primaria completa Secundaria completa Técnico Superior

Ocupación: _____ Número de hijos: _____ Hombres Mujeres

Religión: Católico Adventista Evangélico Otros

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará frases que describen la forma que usted como padre o madre actúe con sus hijos. Para cada afirmación hay tres opciones de respuestas. Lea atentamente cada alternativa y piense en la que mejor describe su comportamiento. Si cree que la afirmación es siempre marque con una "X" en la casilla. Si es solamente algunas veces, marque con una "X" en la casilla. Si piensas que la afirmación es negativa, indique su respuesta marcando la casilla. Recuerde que para estas afirmaciones no hay respuestas correctas o incorrectas; por favor responda sinceramente cada afirmación. Y no olvide marcar sólo una opción en cada afirmación.

N°	Ítems	Nunca (1)	Algunas Veces (2)	Siempre (3)
1	Le demuestro que cosas no me gustan que me enojan	1	2	3
2	Le demuestro que es importante para mí	1	2	3
3	Le digo lo muy orgulloso (a) estoy de él o ella	1	2	3
4	Le digo que lo quiero	1	2	3
5	Lo o la acaricio, beso, y/o abrazo	1	2	3
6	Le ayudo a que reconozca y maneje sus emociones	1	2	3
7	Lo o la elogio	1	2	3
8	Le expreso afecto con caricias, besos y abrazos	1	2	3
9	Le expreso afecto con palabras	1	2	3
10	Sé que cosas lo hacen sentir alegre	1	2	3
11	Le demuestro que me interesa lo que hace	1	2	3
12	Cuando se levanta le doy los buenos días con afecto	1	2	3
13	Cuando está enojado busco calmarlo y escucharlo	1	2	3
14	Le digo cuanto lo quiero	1	2	3
15	Lo abrazo y beso antes de dormir	1	2	3
16	Le digo que soy feliz con él en la casa	1	2	3
17	Le cuento historias que le agradan antes de dormir	1	2	3
18	Me doy cuenta que necesita algo	1	2	3
19	Sé que cosas lo enojan	1	2	3
20	Conozco cuando esta triste, enojado o melancólico.	1	2	3
21	Lo ayudo a que reconozca las consecuencias de sus actos	1	2	3

22	Cuando tiene algún fracaso busco darle mi apoyo	1	2	3
23	Hablo con él o ella acerca de los errores que ha cometido	1	2	3
24	Lo estímulo para tomar sus propias decisiones	1	2	3
25	Cuando se porta bien lo elogio delante de otros	1	2	3
26	Lo ayudo y apoyo cuando tiene problemas	1	2	3
27	Repito las palabras, frases u oraciones cuando no me entiende	1	2	3
28	Permito que resuelva problemas cotidianos	1	2	3
29	Le ayudo a resolver sus dudas	1	2	3
30	Trato de que se sienta escuchado cuando lo necesita	1	2	3
31	Busco palabras adecuadas para que entienda lo que digo	1	2	3
32	Le pido que me diga o me exprese lo que quiera	1	2	3
33	Cuando sé que quiere algo lo ayudo a lograrlo	1	2	3
34	Cuando demuestra interés por algo o alguien busco saber de qué se trata	1	2	3
35	Para que aprenda, le hablo y comparto con él	1	2	3
36	Trato que entienda como piensan y sienten los otros	1	2	3
37	Cuando él o ella lo necesita le digo que cuenta conmigo	1	2	3
38	Le digo muchas cosas que lo animen	1	2	3
39	Lo felicito cuando tiene buenas notas académicas	1	2	3
40	Modelo el comportamiento apropiado para que lo comprenda	1	2	3
41	Le ayudo en la realización de sus deberes escolares	1	2	3
42	Me mantengo informado (a) de lo que realiza en la escuela	1	2	3
43	Cuando tengo tiempo libre se lo dedico a mi hijo (a)	1	2	3
44	Mi hijo (a) reclama mi tiempo y atención	1	2	3
45	Le acompaño y oriento en los quehaceres académicos	1	2	3
46	Cumplo lo que prometo	1	2	3
47	Estoy en los momentos que él o ella quiere que este	1	2	3
48	Permito que realce una actividad recreativa que sea segura aunque no me agrade	1	2	3
49	El tiempo que pasamos juntos realizo actividades que lo o la involucran	1	2	3
50	Me interesa conocer sobre sus amistades en el colegio y fuera de él	1	2	3
51	Juego con él (ella)	1	2	3
52	Cuando las cosas le salen bien estoy ahí para celebrarlo	1	2	3
53	He dejado de hacer cosas más por prestarle atención cuando lo requiere	1	2	3
54	Le escucho sobre las cosas que le han pasado en el colegio o con sus amigos	1	2	3
55	Respondo inmediatamente cuando me pide atención	1	2	3
56	Escucho y respondo cuando me dice alguna cosa	1	2	3
57	Si me pide atención y estoy ocupado (a) se la presto cuando termino mi actividad	1	2	3
58	Busco comprenderlo (a) cuando requiere ayuda en asuntos personales	1	2	3

59	Me intereso por las actividades que realiza con sus amigos	1	2	3
60	Busco que desarrolle tareas que estimulen su creatividad	1	2	3
61	Le proporciono los alimentos adecuados a horas para su edad	1	2	3
62	Le proporciono el vestido adecuado y necesario	1	2	3
63	Conozco cuáles son los juegos o actividades que más le gustan	1	2	3
64	Estoy en sus actividades que requieren supervisión de un adulto	1	2	3
65	Me encargo de que realice actividades que yo considero como adecuadas	1	2	3
66	Superviso las actividades de higiene y cuidado que debe realizar	1	2	3
67	Hago lo posible por satisfacerle sus necesidades básicas	1	2	3
68	No le dejo realizar actividades no adecuadas para su edad	1	2	3
69	Elijo las actividades que debe realizar en su tiempo libre	1	2	3
70	Le entiendo cuándo se encuentra enfermo o lastimado	1	2	3
71	Cuando no estoy me aseguro de que se encuentre protegido o cuidado por alguien	1	2	3
72	Me encargo que realice las actividades relacionadas con su educación	1	2	3
73	Superviso las actividades que realiza con su grupo de amigos	1	2	3
74	Conozco a sus amigos para saber si son adecuados para él o ella	1	2	3
75	Le ayudo y lo superviso en su aseo personal	1	2	3
76	Le proporciono las herramientas necesarias para su estudio	1	2	3
77	Acudo a reuniones de su colegio cuando se requiere	1	2	3
78	Estoy informado de donde se encuentra cuando no estoy con él o ella	1	2	3
79	No dejo que realice cosas que son peligrosas para su bienestar	1	2	3
80	Sé que actividades hace cuando no está en el colegio	1	2	3
81	Frente a una falta de mi hijo (a) lo corrijo hablando al respecto	1	2	3
82	Cuando lo castigo reflexiono con él acerca de las consecuencias de esos actos	1	2	3
83	Procuro que sea independiente en sus hábitos de alimentación	1	2	3
84	Permito que mi hijo (a) duerma solo	1	2	3
85	Le enseño a cuidarse del asedio de los extraños	1	2	3
86	Le demuestro a mi hijo (a) la manera de saludar, despedirse...	1	2	3
87	Procuro que sea independiente en hábitos de higiene y vestido	1	2	3
88	Enseño a mi hijo (a) como respetar las normas y límites	1	2	3
89	Le explico a mi hijo (a) porque no debe interrumpir las conversaciones de otros	1	2	3

90	Le he enseñado a mi hijo (a) a reconocer y respetar figuras de autoridad	1	2	3
91	Procuro que comprenda los cuidados que debe tener con su cuerpo	1	2	3
92	Muestro a mi hijo (a) cómo debe comportarse en la calle, en reuniones y ceremonias	1	2	3
93	Busco ejemplos cotidianos para explicar las consecuencias de malos comportamientos	1	2	3
94	Permito que él o ella tome decisiones cotidianas que lo involucran	1	2	3
95	Procuro que comprenda la importancia del respeto por lo demás	1	2	3
96	Le muestro como compartir sus cosas propias con los demás	1	2	3
97	Dejo que mi hijo (a) hable por sí mismo cuando un adulto le pregunta algo	1	2	3
98	Busco no comparar a mis hijos con los demás adolescentes	1	2	3
99	Escucho a mi hijo (a) cuando tiene algo importante que decirme o preguntarme	1	2	3
100	Busco valorar sus sentimientos y buscar soluciones cuando lo necesita	1	2	3
101	Uso el castigo físico para corregir o controlar a mi hijo (a)	1	2	3
102	Consigo que mi hijo (a) se porte bien pegándole	1	2	3
103	Como castigo, lo/la he puesto a realizar oficios domésticos	1	2	3
104	Uso el castigo físico para lograr que me haga caso	1	2	3
105	Cuando debo castigarlo (a) le pego con el cinturón	1	2	3
106	Cuando lo castigo lo hago con una correa	1	2	3
107	Me he valido de cachetadas para castigar a mi hijo (a)	1	2	3
108	Lo baño a mi hijo (a) con agua fría para que obedezca	1	2	3
109	Me he valido de palos, cables u otros elementos para castigar a mi hijo (a)	1	2	3
110	Amarro o encierro a mi hijo (a) hasta que me haga caso	1	2	3
111	Alguna vez ha utilizado palabras como: bobo, estúpido, bueno para nada	1	2	3
112	Utilizo frases tales como: “Yo me he sacrificado mucho por ti y mire como me paga”	1	2	3
113	Utilizo palabras fuertes y agresivas para corregirlos	1	2	3
114	Le castigo quitándole algo que le gusta	1	2	3
115	He dejado de hablar o prestar atención a mi hijo (a) por alguna falta cometida	1	2	3
116	Envío a mi hijo (a) a dormir sin comer como castigo por alguna falta	1	2	3
117	En las comidas le he quitado alimentos que le gusten a mi hijo (a) como castigo	1	2	3
118	Le ignoro cuando se porta mal	1	2	3
119	He prohibido a mi hijo (a) a jugar con ciertos juguetes como castigo por sus faltas	1	2	3
120	He prohibido a mi hijo (a) a salir con otros adolescentes como castigo por sus faltas	1	2	3

ESCALA DE ANSIEDAD MANIFESTADA EN NIÑOS

LO QUE PIENSO Y SIENTO (CMAS-R)

Nombres y Apellidos: _____ Fecha: _____ Edad: _____

Sexo: F M

Procedencia: Costa Sierra Selva

Indicaciones: Las oraciones que te presentamos dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ti. Lee con cuidado cada oración respondiendo con sinceridad. Encierra en un círculo la palabra “Si” si piensas que así eres. Si piensas que no eres, encierra en un círculo la palabra “No”. No marques “Si” y “No” en la misma pregunta. Sólo tú puedes decirnos como piensas y sientes respecto a ti mismo.

Nº	ORACIONES	SI	NO
1	Me cuesta trabajo tomar decisiones	1	0
2	Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero	1	0
3	Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí	1	0
4	Todas las personas que conozco me caen bien	0	1
5	Muchas veces siento que me falta el aire	1	0
6	Casi todo el tiempo estoy preocupado(a)	1	0
7	Muchas cosas me dan miedo	1	0
8	Siempre soy amable	0	1
9	Me enojo con mucha facilidad	1	0
10	Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir	1	0
11	Siempre que a los demás no les gusta como hago las cosas	1	0
12	Siempre me porto bien	0	1
13	En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido(a)	1	0
14	Me preocupa lo que la gente piense de mí	1	0
15	Me siento solo(a) aunque este acompañado(a)	1	0
16	Siempre soy bueno(a)	0	1
17	Muchas veces siento asco o náuseas	1	0
18	Soy muy sentimental	1	0
19	Me sudan las manos	1	0
20	Siempre soy agradable con todos	0	1
21	Me canso mucho	1	0
22	Me preocupa el futuro	1	0
23	Los demás son más felices que yo	1	0
24	Siempre digo la verdad	0	1
25	Tengo pesadillas	1	0
26	Me siento muy mal cuando se enojan conmigo	1	0
27	Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal	1	0
28	Nunca me enojo	0	1
29	Algunas veces me despierto asustado(a)	1	0
30	Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir	1	0
31	Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares	1	0
32	Nunca digo cosas que no debo decir	0	1

33	Me muevo mucho en mi asiento	1	0
34	Soy muy nervioso(a)	1	0
35	Muchas personas están contra mí	1	0
36	Nunca digo mentiras	0	1
37	Muchas veces me preocupa que algo malo me pase	1	0

Anexo 5

Consentimiento Informado

El título de esta investigación es “Prácticas de crianza parental y Ansiedad”. En este estudio se busca encontrar si existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau. Este proyecto está siendo realizado por las estudiantes de psicología: Quispe Yanapa Soledad Zarita y Solis Teran Liliana Ana Bella; bajo la supervisión de la Mg. Mendoza Galarza Maritza Julia de la Universidad Peruana Unión. La evaluación tiene un tiempo de duración aproximadamente 20 minutos. La información obtenida será usada para realizar tesis para optar el título profesional de psicología, su participación es anónima y será identificado por un número. Algunos datos personales que se incluyen son: edad, sexo, procedencia y religión.

Riesgos del estudio

No hay ningún riesgo físico ni psicológico asociado con esta investigación.

Beneficios del estudio

Como resultado de su participación, si Ud. Desea puede recibir de manera verbal los resultados obtenidos a través de los instrumentos desarrollados. No hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

Participación voluntaria

Su participación en el estudio es completamente voluntaria y tiene derecho de retirar su consentimiento en cualquier punto antes que el informe esté finalizado, sin ningún tipo de penalización.

Preguntas e información

Si tiene cualquier pregunta acerca de su consentimiento o acerca del estudio puede comunicarse con:

Nombres de las investigadoras:

Quispe Yanapa, Soledad Zarita
Solis Teran, Liliana Ana Bella

Nombre de la asesora:

Mg. Mendoza Galarza Maritza J.

Acepto participar voluntariamente de esta investigación y he sido informado en que consiste mi participación en el estudio.

Firma del participante

Fecha

.....

.....

Anexo 6

Carta de Autorización



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Villa Unión, 05 de febrero de 2016

Licenciado

Abraham Isidro Liberato

Director de la Institución N° 787 "Almirante Miguel Grau", del Distrito de Chacacayo
Presente.-

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted y expresarle un cordial saludo, deseándole éxitos en la dirección de la institución que usted dirige.

El motivo de la presente tiene como finalidad presentar a nuestros estudiantes **Liliana Ana Bella Solis Teran** con código universitario N° 200710187 y **Soledad Zarita Quispe Yanapa** con código universitario N° 200810844, quienes se encuentran realizando un proyecto de investigación (requisito para optar el título profesional de Licenciatura en Psicología) titulada: "Estilos de crianza parental y Ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de Lima Este, 2015."

Por tal motivo, acudimos a usted para solicitar el permiso para ejecutar la investigación en la institución que usted dignamente dirige.

Agradezco desde ya por el apoyo que se brinde a nuestros estudiantes con la investigación a realizarse y al mismo tiempo aprovecho la oportunidad para manifestarle mi estima personal.

Atentamente,



Damaris Quinteros Zuñiga
Dra. Damaris Quinteros Zuñiga
Directora de la EP de Psicología

Anexo 7

Matriz de Consistencia

Matriz de consistencia entre las prácticas de crianza parental y ansiedad

MATRIZ DE LA CONSISTENCIA				
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO Y METODO
<p>Problema General</p> <p>1 ¿Existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>1 ¿Existe relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?</p> <p>1 ¿Existe relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>1 Determinar si existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>1 Determinar si existe relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p> <p>1 Determinar si existe relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación entre prácticas de crianza parental y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p> <p>Hipótesis Específicos</p> <p>Existe relación entre apoyo afectivo y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p> <p>Existe relación entre regulación del comportamiento y ansiedad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p>	<p>Prácticas de crianza parental y Ansiedad</p>	<p>El diseño: Corresponde al tipo de investigación correlacional.</p> <p>Población: Estuvo conformada por padres de familia y estudiantes del primero al quinto año del nivel secundario de una institución educativa de Lima este, 2015.</p> <p>Muestra: Estuvo compuesta por 258 participantes entre 129 padres de familia y 129 estudiantes.</p>