



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

## **Prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en contexto escolar**

**Natalia Romero Hurtado**

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Bogotá, Colombia

2015



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

## **Prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en contexto escolar**

**Natalia Romero Hurtado**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

**Magíster en Psicología**

Director: Doctor Eduardo Aguirre Dávila

Línea de Investigación:

Socialización y Crianza

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Bogotá, Colombia

2015

*A mi amada familia con toda su humanidad.*

*A los niños y niñas que me enseñan día a día.*

*“Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.”*

*Gabriel García Márquez.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a las directivas educativas que tuvieron la apertura para permitir el desarrollo de esta investigación en la Ied . A los niños y niñas por su entusiasmo y alegría siempre presente y a los padres de familia y docentes que participaron en este estudio.

También agradezco los valiosos conocimientos y oportunos consejos dados por el Profesor Eduardo Aguirre durante todo el proceso investigativo.

Finalmente, agradezco a mi familia y amigos que me apoyaron para realizar esta hermosa tarea. Gracias a Dios y a la vida por tener esta maravillosa oportunidad de aprender y aportar a las familias en el contexto educativo.

## Resumen

La familia continúa siendo núcleo fundamental de la sociedad a pesar del cambio social, político, económico y cultural, y sustenta las bases del desarrollo físico, social y emocional de los hijos mediante las prácticas de crianza. A través de las prácticas de crianza, los padres, madres y cuidadores en el entorno familiar propician las condiciones para que los niños y niñas tengan adecuado desarrollo emocional y social. Estos aspectos del desarrollo se reflejan en el espacio escolar con consecuencias en la socialización, el bienestar psicológico y el desempeño escolar. En esta investigación se analizaron las asociaciones entre las prácticas de crianza, regulación emocional de los niños y ansiedad manifiesta en 148 madres y padres de niñas y niños entre 8 y 13 años de edad matriculados en un colegio público de Bogotá. Las variables de estudio fueron las dimensiones de las prácticas de crianza, la regulación emocional del Enojo, la Preocupación y la Tristeza, y la Ansiedad Manifiesta. Se emplearon los instrumentos: Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC- P), Escalas de Manejo Emocional (CEMS, sigla en Inglés) y la Escala de Ansiedad Manifiesta Revisada (CMAS-R sigla en inglés). Mediante regresión logística multinomial se encontró que la comunicación de los padres y la hipersensibilidad de los niños predicen la regulación emocional en los hijos.

Palabras clave: Prácticas de Crianza, Ansiedad Manifiesta, Regulación Emocional

## ABSTRACT

In spite of all the social, economic, political and cultural changes. The family is still the core of the society and the basis which enables through the child-rearing practices all the physical, social and emotional development of the sons and daughters. By means of parenting practices, fathers, mothers and caregivers inside the home environment allows the conditions for the proper emotional and social development of the girls and boys. These developmental factors become evident in the school environment, carrying consequences for the socialization skills, psychological wellbeing and academic performance. For the investigative purpose of this paper were considered the relationships among parenting practices, control of emotions in children, and manifested anxiety in 148 mothers and fathers of girls and boys from 8 to 13 years of age matriculated at a public school in Bogotá City. The variables taken into account in this study were: parenting practices, emotional control of anger, preoccupation, sadness, and manifested anxiety. The research tools employed for this investigation were: parenting practices survey (CPC-P), Emotion Management Scale (CEMS) and Revised Manifested Anxiety Scale (CMAS-R). Through the multinomial logistic regression it was found that the communication with parents and hypersensitivity in children can predict the emotional regulation in sons.

**Keywords:** Parenting practices, Manifested Anxiety, Emotional Regulation.

**Tabla de contenido**

Resumen.....	5
Tabla de contenido .....	7
Lista de tablas.....	11
Lista de figuras.....	12
Lista de recuadros .....	12
Capítulo I. Introducción al Planteamiento del Problema .....	13
Planteamiento del problema.....	15
Capítulo 2. Revisión de la Literatura .....	17
Prácticas de crianza .....	17
Prácticas, creencias y pautas de crianza .....	18
Funciones de la crianza .....	19
Enfoque de las prácticas de crianza. ....	20
Enfoque tipológico de la crianza .....	20
Enfoque dimensional de la crianza.....	22
Papel de la crianza en el desarrollo social y emocional de los hijos.....	24
Aspectos sociales y culturales referidos a la crianza.....	25
Ansiedad.....	26
Modelo ansiedad –estado, ansiedad -rasgo .....	27

Prácticas de crianza y ansiedad.....	31
Regulación emocional.....	32
Alcance de la regulación emocional.....	34
Enfoque cognitivo de la regulación emocional.....	37
El proceso de regulación emocional.....	37
Regulación emocional en la infancia.....	38
Formas de regulación emocional en la Infancia.....	44
Crianza y regulación emocional.....	45
Importancia de la regulación emocional.....	46
Capítulo 3. Objetivos.....	48
Objetivo general.....	48
Objetivos específicos.....	49
Capítulo 4. Método.....	50
Tipo de estudio.....	50
Variables de estudio.....	56
Prácticas de crianza.....	56
Ansiedad manifiesta.....	58
Regulación emocional (RE).....	59
Inhibición.....	59
Instrumentos.....	60

Procedimiento.....	62
Consideraciones Éticas.....	63
Capítulo 5. Resultados .....	63
Análisis Descriptivo Univariado.....	64
Prácticas de Crianza .....	64
Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R).....	67
Escala de Manejo emocional (CEMS). .....	67
Análisis de información de cuadros de salida bivariado.....	68
Ansiedad fisiológica y edad del niño. ....	68
Ansiedad fisiológica y sexo del niño.....	69
Inquietud-Hipersensibilidad y edad del niño .....	70
Inquietud-Hipersensibilidad y sexo del niño.....	71
Preocupaciones sociales y edad del estudiante .....	72
Preocupaciones sociales y sexo del estudiante.....	72
Análisis de regresión logística. ....	73
Regulación emocional, Comunicación e Hipersensibilidad.....	78
Capítulo 6. Discusión.....	83
Prácticas de crianza y características socio demográficas. ....	84
Relación entre ansiedad manifiesta y características socio demográficas. ....	85
Relación entre prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional .....	88

Consideraciones finales.....	96
Referencias.....	97

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1. Género de los padres .....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 2. Género de los padres y edad de los hijos .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 3. Género de los padres y sexo de los hijos .....</b>	<b>53</b>
<b>Tabla 4. Ocupación de los padres .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabla 5. Nivel educativo de los padres .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabla 6. Edad de los niños y niñas .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabla 7. Géneros de los hijos.....</b>	<b>56</b>
<b>Tabla 8. Grado que cursan los hijos .....</b>	<b>56</b>
<b>Tabla 9. Escalas y contenido de las prácticas de crianza .....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 10. Estadísticos de la sub escala de comunicación .....</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 11. Estadísticos subescala expresión del afecto .....</b>	<b>65</b>
<b>Tabla 12. Estadísticos de regulación del comportamiento.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 13. Prueba de Chi Cuadrado ansiedad fisiológica y edad del niño .....</b>	<b>68</b>
<b>Tabla 14. Tabla de contingencia ansiedad fisiológica y sexo del niño .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabla 15. Prueba de Chi Cuadrado y edad del niño .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabla 16. Tabla de contingencia Inquietud- Hipersensibilidad y sexo del niño.....</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 17. Prueba de Chi Cuadrado preocupaciones sociales y edad del niño .....</b>	<b>72</b>
<b>Tabla 18. Tabla de contingencia preocupaciones sociales y sexo de los niños .....</b>	<b>73</b>
<b>Tabla 19. Prueba de independencia de errores del modelo .....</b>	<b>79</b>
<b>Tabla 20. Coeficientes de regresión del modelo .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabla 21. Significancia del modelo de regresión logística.....</b>	<b>80</b>

**Lista de figuras**

<b>Figura 1. Funciones de las Prácticas de Crianza .....</b>	<b>16</b>
<b>Figura 2. Escalas y contenido de las prácticas de crianza.....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.3</b>
<b>Figura 3. Contenidos de las subescalas de ansiedad manifiesta .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 4. Subescalas de manejo emocional.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 5. Modelo inicial de regresión logística.....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 6. Modelo de mejor ajuste.....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 7. Comparación de cuartiles de los residuos CEMS~ Comunicación + Inquietud hipersensibilidad .....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 8.QQ plot cuantiles de los residuos de Cems Modelo inicial de regresión logística .....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 9.QQ plot cuantiles de los residuos de Cems Modelo inicial de regresión logística</b>	<b>80</b>

**Lista de recuadros**

<b>Recuadro 1. Cálculos del mejor Modelo a partir de AIC .....</b>	<b>71</b>
--	-----------

## **Capítulo I. Introducción al Planteamiento del Problema**

El desarrollo infantil satisfactorio está relacionado con un ambiente de crianza adecuado como factor de bienestar posterior para los individuos. Son factores de desarrollo humano, las condiciones de la vida familiar en donde se propician herramientas para que los niños y niñas, lleven una vida emocional y social positiva. Estos aspectos del desarrollo se reflejan en el espacio escolar con consecuencias en la socialización, el bienestar psicológico y el desempeño escolar.

En Colombia existe una significativa investigación sobre la familia, con énfasis en las prácticas o conductas parentales y su influencia en el maltrato, desarrollo emocional, comportamiento pro social, creencias sobre el castigo (López, 2005; Henao, 2008; Henao y García 2009; Aguirre, 2013; Pulido, Castro, Peña y Ariza, 2013).

Sin embargo, son pocos los estudios que documenten la influencia de la crianza de manera específica en la regulación emocional y la manifestación de la ansiedad en la etapa infantil. Por ello, conviene indagar la adquisición de formas regulación emocional en el desarrollo social de los niños y niñas como un proceso propiciado en las prácticas de crianza de los padres teniendo en cuenta las condiciones de riesgo pertenecientes al contexto de investigación como pobreza, violencia, maltrato infantil, exclusión, entre otras, que indican un panorama complejo a pesar de los avances obtenidos para promover desarrollo humano en la niñez (Gutiérrez, 2002).

Por consiguiente, en esta investigación se presentan aspectos que se relacionan con el desarrollo emocional y social de los niños y niñas a partir de las prácticas de crianza, en el ámbito de la familia, pues es aquí donde se pueden promover recursos y capacidades personales para hacer frente a las condiciones de adversidad (García & Dominguez, 2013).

En primer lugar, se presenta una revisión teórica de las prácticas de crianza como un conjunto prácticas, creencias y pautas que configuran el rol de padres con el fin de preparar a los hijos para la vida social. Así mismo, se describen los estilos parentales y las dimensiones de las prácticas de crianza que son elementos centrales para guiar el análisis de esta investigación. En segundo lugar, se plantea la importancia de las prácticas de crianza en el desarrollo emocional y social de los hijos. Se señalan las investigaciones más relevantes alrededor de la crianza y su relación aspectos que pueden interferir en el desarrollo social de los niños.

También se presenta la revisión de la literatura científica más relevante relacionada con la regulación emocional, su conceptualización, procesos concernientes, importancia en la etapa infantil, el proceso de la regulación emocional en la infancia y el impacto de las prácticas de crianza en el desarrollo del proceso de la regulación emocional.

Con respecto a la ansiedad, se aborda la conceptualización teórica desde el enfoque de estado- rasgo que se presenta como la definición más pertinente en la etapa de la infancia. Se analiza esta problemática presente en la infancia que puede ser asociada con factores externos como las prácticas de crianza y factores internos como la propia regulación emocional de los niños.

Para estudiar las posibles asociaciones entre las prácticas de crianza, la regulación emocional y la ansiedad se realiza una caracterización de una muestra de población de padres y madres y sus hijos. Se presenta un análisis de correlación y a partir de las asociaciones resultantes, se realiza un análisis de regresión logística para identificar el modelo que mejor explica la regulación emocional.

## **Planteamiento del problema**

Las prácticas de crianza se constituyen en factores esenciales que favorecen el desarrollo emocional y social de los hijos en la medida en que los padres brindan a sus hijos cuidados, afecto, comprensión, al mismo tiempo que proveen unas condiciones físicas y un ambiente emocional que fundamenta las bases para que los niños y niñas se desenvuelvan de forma positiva en su vida posterior. Dada la importancia de las prácticas de crianza, en el desarrollo infantil, se plantea la urgencia de observar la diversidad y complejidad presente en la realidad actual, donde los padres están llamados a enfrentar nuevos retos en relación con la crianza de los hijos que van más allá del control o disciplina que imparten. Nuevas visiones de la realidad de la familia ponen de manifiesto, la necesidad de contribuir en la crianza de seres humanos con mayor afecto y reconocimiento de los otros. Por ello, es pertinente estudiar de forma específica el rol que cumple la crianza en aspectos del desarrollo psicológico de los hijos. Las características propias de la crianza y sus posibles consecuencias en los niños a nivel emocional y social, sugieren una tarea obligatoria para la investigación en tanto permiten una comprensión profunda de dichos procesos y permite generar las bases iniciales que sustentan nuevas acciones en el contexto de investigación.

Las prácticas de crianza positiva se asocian con el desarrollo de la competencia social (Altay & Gure, 2012; Aguirre, 2015), dimensiones de las prácticas de crianza como el apoyo y el control del comportamiento se constituyen en factores protectores frente a la delincuencia (Bean, Barber, & Crane, 2006), Por el contrario, las prácticas de crianza inadecuadas tienen efectos negativos en la vida de los niños que pueden incidir de forma negativa en su ajuste psicológico (Henaó, 2008), problemas de socialización (Antolín, Oliva, & Arranz, 2009; Trentacosta, et al., 2008).

En los últimas décadas se le ha dado un papel protagónico al estudio de las emociones y la regulación emocional en tanto constructos teóricos estrechamente relacionados entre sí (Macklem,

2008), que devienen de factores internos referidos a procesos biológicos (Silva, 2005) , características personales (Gross & Thompson, 2007) y el ambiente proporcionado en primera instancia por la familia a través de las prácticas de crianza . La regulación emocional se ha definido como un proceso con múltiples formas de abordaje que tienen en común aspectos emocionales , cognitivos, capacidad de afrontamiento de las situaciones , la influencia de los padres y los pares, además de inscribirse en un contexto social que plantea formas adecuadas de regular las emociones, (Rendón , 2007).

Entre los efectos de la crianza, se encuentra su papel definitivo en permitir las bases para la regulación de las emociones en los niños (Páez, Fernández, Campos , Zubieta, & Casullo, 2006), es decir, haciendo uso de sus recursos personales tanto cognitivos como emocionales para moderar las respuestas frente a situaciones o problemas que enfrentan en su vida cotidiana. De acuerdo con Rendón(2007), los padres intervienen de manera directa en la regulación de los hijos a través de sus prácticas de crianza, la forma de establecer el apego y regular sus propias emociones en tanto modelan constantemente a los niños.

Otro proceso relativo al desarrollo emocional presente durante la infancia es la ansiedad, que se constituye en un problema en la medida en que la intensidad de su manifestación y frecuencia afecta la vida emocional y social. Este tema también ha sido ampliamente estudiado en la infancia y se ha relacionado con problemas psicopatológicos de orden internalizante y problemas externalizantes (Tur , Maestre, & Del Barrio, 2004). La investigación sobre la ansiedad en la infancia se ha centrado en gran parte en la manifestación en el ámbito escolar y las consecuencias en el rendimiento académico. También se ha investigado la regulación emocional en los niños con presencia de trastornos de ansiedad (Suveg & Zeman, 2004), relación entre las circunstancias de vida familiar , los rasgos psicológicos de los padres, las prácticas de crianza en el desarrollo de

trastornos de ansiedad. No obstante, la investigación en cuanto a la relación de las prácticas de crianza con la ansiedad es escasa en el ámbito local.

Por lo anterior, el tema de esta investigación se centra en analizar la relación entre las prácticas de crianza con el proceso de regulación emocional y la ansiedad en la infancia y en particular, comprender dichos fenómenos en un contexto complejo, que requiere acciones contundentes en el ámbito escolar que se constituye en escenario refractario de las problemáticas familiares.

De acuerdo con el marco general expuesto, la investigación “Prácticas de crianza, regulación emocional y ansiedad” pretende establecer si ¿Existe relación entre las prácticas de crianza, regulación emocional y ansiedad en niños y niñas en el contexto escolar?.

## **Capítulo 2. Revisión de la Literatura**

### **Prácticas de crianza**

La familia es el contexto en el cual se hace posible la crianza, por tanto constituye el socializador primario en la medida en que provee información sobre el valor, los roles, las normas y lo que se espera de los hijos (Mestre, Samper, Tur y Diez, 2001). Así mismo, la estructura familiar sustenta en los hijos las bases de la pertenencia a un grupo, satisfacción de necesidades como el afecto, protección, seguridad, autonomía y nociones acerca del “entorno social al que pertenecen” (Santelices, 2001). En la familia se transmiten los valores, las formas de percibir el mundo a través de prácticas de crianza o formas de cuidado y educación de los hijos (Pulido, Castro, Peña y Ariza, 2013). Por tanto, las prácticas de crianza se refieren a las rutinas conductuales o rituales de cuidado de los padres en el contexto del hogar que fomentan u

obstaculizan el crecimiento, el desarrollo psicológico, social y la seguridad de los niños y jóvenes, (Kirby & Walker, 2010)

Las prácticas de crianza corresponden a la forma en que se relacionan los padres con los hijos y las funciones que ejercen en el seno del grupo familiar con el objetivo de orientar las conductas de los hijos según el criterio de los padres (Ramírez, 2005; Aguirre, 2011).

De igual manera, la crianza involucra prácticas como la disciplina impartida hacia los hijos, las cualidades de la relación, el tipo de comunicación y expresión del afecto, (Rodrigo y Palacios, 1998), citados en (Ramírez, 2005). No obstante, el desarrollo emocional y social de los niños está atravesado por diversos factores, las prácticas de crianza cobran gran valor para el desarrollo y ajuste psicológico posterior de los hijos, (Evans & Myers, 1996).

### **Prácticas, creencias y pautas de crianza**

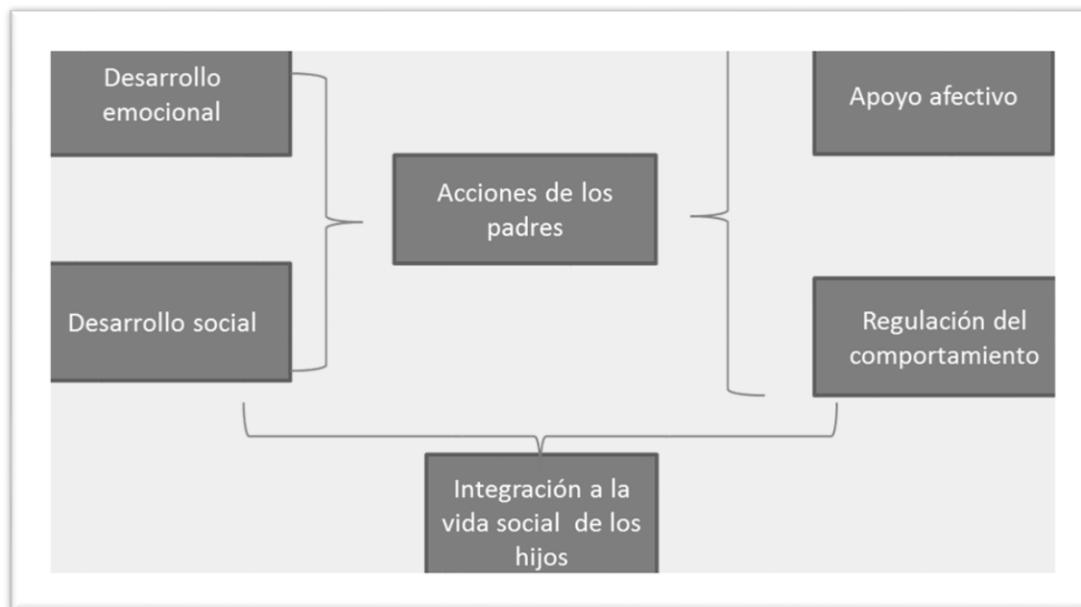
Las prácticas de crianza involucran aspectos como las creencias y las pautas. Las creencias corresponden a aquellas nociones básicas sobre cómo se deben criar los hijos, también son los motivos “justificaciones “por los cuales se utilizan determinadas formas de educar a los hijos (Aguirre, 2000). Por su parte, las pautas se relacionan con el “qué se debe hacer” con respecto a la educación de los hijos, en referencia a un contexto cultural que determina lo apropiado para desenvolverse socialmente. Myers (1994), citado en (Aguirre, 2000) refiere las pautas de crianza como :

“ las formas generalmente aceptadas de atención, realizadas por quienes cuidan a los niños para responder a sus necesidades durante los primeros meses y años de vida, de manera tal que se asegure la supervivencia, mantenimiento y desarrollo del grupo o cultura así como también la del niño” (p 13).

En este sentido, es necesario señalar que las prácticas de crianza están influenciadas por el contexto social y cultural diverso, que hace que las rutinas de cuidado, educación y orientación de los hijos sean distintas y presenten varias combinaciones en relación con las condiciones de situaciones particulares,(Aguirre, 2000).

### **Funciones de la crianza**

Como se mencionó anteriormente, la crianza hace referencia al rol de los padres con respecto al desarrollo físico, social, emocional y social de los hijos. Por tanto, la crianza tiene influencia en el desarrollo psicológico, ajuste social, desempeño escolar y en general desarrollo a lo largo del ciclo vital (Márquez et al , 2007). En consecuencia con lo expuesto, las prácticas de crianza cumplen algunas funciones como el impartir disciplina que consiste en un sistema de educación para preparar a los hijos en el logro de habilidades como el auto control, auto determinación y reconocimiento de los demás; la disciplina y la obediencia de las normas inculcados por los padres busca controlar y evitar el mal comportamiento de los hijos, (Woods, Catroppa, Barnet & Anderson, 2011; Santelices, 2001) . Las prácticas de crianza impartidas a través de una serie de pautas y creencias de los hijos sobre de normas, valores y aspectos como la disciplina buscan la socialización de los hijos (Jaramillo, Pérez y González. 2013; Aguirre, 2000), (Figura 1).



**Figura 1. Funciones de la Crianza**

### **Enfoques de las prácticas de crianza.**

En el concepto de las prácticas de crianza se distinguen los enfoques tipológico y dimensional. Mientras el enfoque tipológico presenta la diferenciación entre el estilo educativo de los padres bajo los parámetros de afecto y control, el enfoque dimensional relaciona las variables del estilo parental con las variables de ajuste o competencia de los niños (Oliva, Parra, Sánchez y Lopez, 2007).

#### **Enfoque tipológico de la crianza**

Los estilos de crianza se han categorizado según el tipo de padres y su comportamiento predominante en cuanto a la forma de actuar con los hijos; se encuentran el estilo autoritario, estilo democrático, estilo permisivo, estilo indiferente o de rechazo y abandono (de la Torre Cruz, Casanova, Carpio y Cerezo, 2013; Richaud, Mestre, Lemus, Tur, Ghiglione y Samper, 2013). Estos

estilos fueron formulados por Baumrind y luego revisados por MacCoby y Martin quien describieron de manera más amplia las características del estilo permisivo ,(Ramirez , 2005).

### ***Estilo permisivo.***

Los padres que asumen un estilo permisivo de crianza, tienen un nivel de exigencia bajo respecto a la madurez o buen comportamiento, no demuestran enojo o molestia por las malas conductas. Son padres muy expresivos con sus hijos, muy involucrados con la crianza , son tolerantes, aceptan de manera incondicional a sus hijos, sin embargo, están en desacuerdo sobre controlar o tener una relación de poder con sus hijos, rara vez castigan o se sienten responsables por la conducta de su hijo (Ramirez , 2005; Berger, 2007).

### ***Estilo autoritario.***

Los padres que muestran un estilo autoritario de crianza, muestran exagerado interés por el cumplimiento de las normas, en detrimento de la expresión del afecto y la comunicación, limitando la expresión emocional en los hijos y la autonomía en la toma de decisiones. Los padres autoritarios generalmente son rigurosos en sus exigencias y piden mayor madurez a sus hijos; suelen emplear el castigo físico y muestran escaso nivel de comunicación, y si lo hacen es de forma impositiva (Berger, 2007).

### ***Estilo democrático o autorizado.***

Este estilo de crianza se caracteriza porque los padres establecen límites y normas claras a sus hijos, sin embargo, usan el razonamiento y la estimación de consecuencias frente a los comportamientos que no son adecuados. Se destacan por tener una comunicación franca, con tono afectivo permitiendo la expresión emocional en los hijos. No usan el castigo físico y suelen ser tolerantes cuando los hijos no logran los comportamientos esperados. Si bien son afectuosos, no se comportan como amigos de sus hijos, ya que son firmes cuando es necesario (Berger, 2007).

***Estilo negligente o de rechazo.***

En este estilo de crianza, los padres asumen actitudes de rechazo y hostilidad hacia sus hijos. Son descuidados frente al cuidado de sus hijos, sus niveles de afecto, comunicación, exigencia de madurez son muy bajos. Su indiferencia provoca escasa autoridad y control sobre los comportamientos negativos, lo que facilita la generación de problemas de conducta en los hijos, además de dar escaso apoyo afectivo, lo cual genera problemas emocionales y sociales posteriores para los niños (Ramírez , 2005).

Ramírez ( 2005), señala que no hay comportamientos exclusivos de cada categoría o estilo parental, si bien plantean ciertas tendencias.No obstante, para el desarrollo adecuado de los niños el estilo autorizado o autoritativo es el más favorable ya que se caracteriza por la capacidad diálogo, expresión del afecto y fomento de la autonomía generando la cooperación, madurez y mejor desempeño a nivel social y escolar en los hijos (Moral, 2013).

**Enfoque dimensional de la crianza**

En el enfoque dimensional de la crianza se señalan las acciones dirigidas a brindar apoyo afectivo y ejercer control. Por tanto, es la aceptación que se recibe a través de muestras concretas de cariño y en comportamientos que expresen protección o amor. (Aguirre, 2011; Andrade, Ocampo, Vallejo, Segura & Rojas, 2012) .

Como lo señala Aguirre ( 2010) , el apoyo afectivo : “...se relaciona con la expresión de afecto de los padres hacia sus hijos y el apoyo que brindan éstos para que los niños puedan expresar libremente sus emociones. A través de esta acción los adultos brindan soporte social y alientan la independencia y el control personal en las generaciones más jóvenes” ( p.10). Así mismo , Musitu, Román y Gracia, (1988), describen el apoyo afectivo así: .”El apoyo afectivo se manifiesta en la

frecuencia de conductas parentales como los elogios, el reconocimiento, ayuda, cooperación, ternura, palabras cariñosas, muestras física de afecto” ( p.106).

Con respecto al control, Aguirre (2010) plantea la regulación del comportamiento referido a las exigencias de los padres hacia sus hijos con conductas que implican madurez, disciplina y obediencia a las solicitudes hechas. Mendez , Andrade y Peñaloza ( 2013) citando a Barber, Olsen y Shagle (1994), establecen la diferencia entre control conductual y control psicológico:

“... el control conductual , que es conjunto de límites, reglas y restricciones y regulaciones que los padres tienen para sus hijos y el conocimiento de las actividades de los mismos”.

Por su parte , “ el control psicológico que se refiere a la conducta, donde los padres son intrusivos y manipulan los pensamientos, pensamientos , emociones y cariños de sus hijos, usando estrategias como la crítica excesiva, retiro del afecto, inducción de la culpa, comunicación restringida e invalidación de los sentimientos” . (p. 101)

Retomando a Aguirre (2010), el control se relaciona con la regulación de las conductas de los hijos, el cual es positivo en la medida en que favorece aspectos como la disciplina, la correulación y auto regulación. La disciplina corresponde a aquellas prácticas para exigir y restringir comportamientos a través de órdenes y demandas. De otro lado, la correulación hace referencia a acciones conjuntas de “cooperación y coordinación”, para lograr equilibrio en las relaciones familiares. En cuanto a “ auto-regulación”, esta permite modular el comportamiento de los niños, teniendo en cuenta las propias características o rasgos de los niños y sus necesidades con el fin de propiciar en ellos autonomía y confianza en sus propias acciones .

Así mismo, la investigación confirma que la regulación y control del comportamiento se presentan como factores esenciales en el ajuste social de los hijos (Reid, Patterson, & Snyder, 2002). Cuando los padres crían de manera coherente, ejercen control a través de prácticas como el

respeto, enseñanza de las normas, justificación de sus demandas y el uso de elogios en momentos apropiados. Por el contrario, prácticas como el control excesivo e injustificado y uso del castigo, producen sentimientos en los hijos de hostilidad, rechazo y adquisición de formas negativas para solucionar conflictos (Pichardo, Justicia, & Fernández, 2009).

### **Papel de la crianza en el desarrollo social y emocional de los hijos.**

En diversidad de investigaciones sobre estilos parentales, se corrobora la influencia del afecto y la comunicación en el bienestar psicológico, el desarrollo y ajuste social de los jóvenes (Galambos, Barker, & Almeida, 2003; Collins & Laursen, 2004; Fletcher, Steinberg, & Wheeler, 2004; Oliva Delgado, Parra, Sánchez & López Gaviño, 2007). La investigación confirma las aproximaciones teóricas sobre los estilos parentales y su efecto sobre la socialización de los hijos, por ejemplo, el estilo parental autorizado por parte de las madres se asocia con mayor competencia social de los niños (Altay & Gure, 2012) y mejor comprensión emocional (Henao & García, 2009); Asumir un estilo parental autorizado se asocia positivamente con mejor percepción de la calidad de vida familiar (Ossa, Navarrete, & Jimenez, 2014). También se ha indicado que las formas de crianza que oscilan entre el excesivo control y la laxitud, conllevan a un desarrollo emocional inadecuado y problemas en los niños en la interacción social, (Richaud, et al., 2012). Así mismo, el entrenamiento a padres en cuanto a las prácticas de crianza tiene efectos de largo alcance para prevenir problemas de conducta en los hijos, (Reed, et al., 2013). Según Scrimgeour, Blandon, Stifer & Buss (2013), las prácticas de crianza están relacionadas con el desarrollo social adecuado de los niños, confirmándose que la interacción cotidiana entre padres e hijos está asociada con el comportamiento prosocial. La crianza compartida de tipo cooperativo se asocia con conductas prosociales en los niños. Así mismo, el ajuste social de los hijos a partir de la transmisión de

normas, valores, creencias y comportamientos propicios a un entorno social particular (De la Torre, Casanova, Villa & Cerezo, 2013).

Si las prácticas parentales positivas tienen amplia influencia en el ajuste psicológico y social de los hijos, cabe señalar el impacto de las prácticas educativas inadecuadas de los padres. La investigación corrobora que las prácticas parentales negativas están asociadas a conductas antisociales, junto con otras características familiares como el estrés familiar, altos niveles de conflicto marital y redes conflictivas (Antolín, Oliva, & Arranz, 2009). Así mismo, el uso del castigo físico o la expresión negativa del afecto, se asocian con la generación de conductas poco adaptadas en la interacción social (Pichardo, Justicia, & Fernández, 2009).

Las prácticas de crianza son un importante predictor de un amplio rango de problemas psicopatológicos en etapas tempranas de desarrollo. Varios estudios arrojan resultados sobre la asociación entre la crianza y problemas internalizantes y externalizantes, (Carpio Fernández, Cruz García, De la Torre, Cerezo, & Casanova, 2014), presencia de psicopatologías que tienen serias repercusiones en la vida posterior del individuo (Díaz & Blanquez, 2004).

También es necesario mencionar las circunstancias que inciden en la crianza, por ejemplo, el estrés en la crianza temprana predice dificultades en las habilidades sociales de los niños (Neece & Baker, 2008). Situaciones como pobres conductas de apego por parte de la madre y rechazo de los padres, predicen agresividad en los niños (Neves, Xavier, Viera, & Rubin, 2013).

### **Aspectos sociales y culturales referidos a la crianza.**

Comprender lo que los padres hacen para criar a sus hijos es una pregunta que requiere observar el contexto en el cual se desarrolla la crianza. Consistentes con estas características se ha realizado estudios sobre la crianza orientados a las prácticas de cuidado y la responsabilidad parental donde confirman que las formas de crianza, educación y cuidado son parte de los procesos

de transmisión cultural y social asumidos de acuerdo con las “generalizaciones sociales” dominantes, (Santillán,2014). Del mismo modo , los significados otorgados a la educación de los hijos, están relacionados con la experiencia en la vida cotidiana de los padres y los “ postulados” que promueven las instituciones sociales, al igual que las significaciones dadas a las condiciones de vida como referentes para criar a los hijos (Santillán,2006). Investigaciones multi culturales y de enfoque ecológico corroboran que las condiciones del contexto , como la cultura, el grupo social, el estrato socio económico, la comunidad a la cual pertenece una familia, la exposición a violencia, influyen en las formas de asumir la crianza y por ende permitir un desarrollo psicológico y social en los hijos (Kotchick & Forehand, 2002).

Es importante señalar aspectos del entorno de la crianza como las condiciones de pobreza, bajo nivel educativo, escasa calificación para realizar un trabajo, falta de acceso a servicios básicos, exclusión social y violencia, conllevan una serie de dificultades para asumir la crianza, por ende pueden influenciar la forma de criar los hijos; tales condiciones han sido poco investigadas con respecto a su impacto en la crianza (Richaud, Mestre, Lemus, Tur, Ghiglione & Samper, 2013). Condiciones como los niveles de estrés ( moderado, clínico y extremo) se relacionan con las estrategias de afrontamiento que propician perfiles de afrontamiento activo, evitación y pasividad en el ejercicio de la crianza en contexto de riesgo psicosocial (Pérez y Menéndez, 2014) .

## **Ansiedad**

En esta investigación la ansiedad se define por su expresión en conductas manifiestas (Reynolds, 1997). La ansiedad se caracteriza por sentimientos de tensión y preocupación exagerada, con expresiones físicas como aumento de la presión sanguínea, agitación, entre otras. Este constructo ha sido estudiado ampliamente definiéndolo como un trastorno que se presenta con

mucha frecuencia en la población general (APA, 2013), en los niños y adolescentes es uno de los problemas que se presenta con mayor frecuencia, por lo cual se hace importante estudiarlo en el contexto educativo (Godoy, Gavino, Carrillo, Cobos y Quintero, 2011).

La ansiedad se considera un problema psicológico, que surge de la “valoración del temor que incluyen elementos simbólicos, anticipatorios e inciertos”. La ansiedad se puede definir como los mecanismos cognitivos que intervienen entre un estímulo estresante y la respuesta emocional, los cuales permiten diferenciar la ansiedad de cualquier otra emoción Lazarus y Averill (1972), citados en Esparza y Rodríguez (2009). Adicionalmente, la ansiedad involucra la interpretación de amenaza y la capacidad por parte del individuo para sentir control sobre el miedo o situación que genera miedo, Chorpita & Barlow (1998) citados en Hogendoorn, et al (2004).

El malestar o disforia generada por la ansiedad se expresa en pensamientos, en conductas y en la fisiología. Si bien la ansiedad es un proceso normal que hace parte de la experiencia emocional del ser humano, su manifestación constante es problemática para quienes la padecen, constituyéndose en un cuadro clínico de la infancia (Bonet de Luna, Fernández García, & Chamón Parra, 2011). La ansiedad se caracteriza por su persistencia y permanencia afectando la calidad de vida en quienes la padecen (Mogotsi, Kaminer, & Stein, 2000); entre las características de la ansiedad se presentan la preocupación incontrolable y excesiva sobre variedad de situaciones de la vida cotidiana (Bigliere & Vetere, 2010).

### **Modelo ansiedad –estado, ansiedad -rasgo**

En la conceptualización de la ansiedad han emergido variedad de modelos explicativos. Uno de ellos realiza la distinción entre ansiedad estado y ansiedad rasgo. Para Spielberger (1972) citado en (Ries, Castañeda, Campos, & Del Castillo, 2012), la ansiedad estado, es un “estado emocional”

inmediato en el tiempo que se caracteriza por la presencia combinada de sentimientos de tensión, aprehensión, angustia, pensamientos incómodos, preocupación junto a la manifestación fisiológica de los mismos. Spielberger describe la ansiedad estado, como el estado emocional inmediato, cambiante en el tiempo, que está acompañado de diversos sentimientos relacionados con el miedo, la preocupación, la tensión junto con la presencia de cambios fisiológicos. En el caso de la ansiedad rasgo, refiere a rasgos individuales con la presencia de estados de ansiedad permanentes como predisposición o característica de la persona. Cuando una persona presenta ansiedad rasgo, percibe variedad de situaciones de forma exagerada y amenazante estando más predispuesto a padecer ansiedad-estado en mayor grado (Ries, Castañeda, Campos, & Del Castillo, 2012) .

Por otra parte, la ansiedad rasgo se caracteriza por la frecuencia en que cada individuo experimenta ansiedad, de manera estable constituyéndose en un rasgo personal. Las personas con presencia de altos niveles de ansiedad-rasgo perciben en mayor medida situaciones de manera amenazante, lo cual se convierte en una fuente de sensación incomoda. Cuando la situación resulta generando ansiedad, las personas buscan estrategias para afrontar la situación amenazante, pero si la situación desborda la capacidad de afrontamiento se usan mecanismos de defensa que incluyen procesos psicológicos y fisiológicos para cambiar o modificar la interpretación que se hace sobre la situación estresante (Ries, Castañeda, Campos, & Del Castillo, 2012).

Dada la amplitud de este trastorno, existe una clasificación general de la ansiedad que inicia en la infancia o adolescencia entre los cuales se encuentran: los trastornos de ansiedad por separación, los trastornos por evitación y los trastornos por ansiedad excesiva (Bragado, 1994). En cuanto a los trastornos de ansiedad, es necesario considerar la importancia de su estudio en el ámbito escolar, en vista de la alta prevalencia en la infancia, que genera alteraciones y consecuencias negativas para los niños como el malestar subjetivo, dificultades para establecer

relaciones interpersonales e interferencia negativa en el rendimiento académico (Tortella, Servera, & Balle, 2004). De igual manera, la presencia de ansiedad en la infancia se asocia con la aparición de trastornos depresivo en la adolescencia y en la etapa adulta, (Cole , y colaboradores, 1998), citados por (Tortella, Servera, & Balle, 2004). Por su parte, Reynolds ( 1997), citado en (Buitrago León & Briceño Sánchez, 2009), plantea que la ansiedad puede provocar en los individuos respuestas rápidas que en ocasiones pueden ser contundentes para evitar la situación que se percibe como amenazante. Por otra parte, el organismo reacciona y busca confrontar o evitar la amenaza ante los eventos estresantes mediante respuestas como aumento de la producción de adrenalina, taquicardia, aumento de la sudoración. Tales respuestas se denominan ansiedad manifiesta.

En estudios sobre la etapa infantil y los problemas psicológicos asociados, se describe la asociación entre la ansiedad, la impulsividad y la conducta agresiva (Cosi, 2011) , También se asocian los rasgos temperamentales con presencia de síntomas de ansiedad, depresión y otros problemas interiorizantes que afectan el desarrollo infantil satisfactorio( Siles, et al, 2010). De otro lado, prácticas como el maltrato infantil agudizan el problema de la ansiedad infantil generando efectos negativos en la vida posterior de los individuos (Cassio, 2006).

Los trastornos de ansiedad, se consideran de mayor prevalencia en la infancia, relacionándose con efectos negativos en la socialización y el rendimiento académico entre otros (Tortella-Feliu, et al., 2004). En el ámbito escolar, la ansiedad cobra importancia ya que en este contexto es frecuente que se presenten miedos y ansiedad escolar los cuales se constituyen en variedad de síntomas de tipo cognitivo , psicológicos, fisiológicos y motores manifestados en los niños ante situaciones que pueden percibir amenazantes García , et al , (2008) citados en Monteagudo, García , & Inglés, (2013).

### ***Características de la ansiedad manifiesta.***

A partir de la teoría de ansiedad rasgo propuesta por autores como Taylor ( 1951) y posteriormente Spelberger( 1972), citados en (Reynolds & Richmond ,1997), derivaron las medidas de ansiedad manifiesta o subescalas que permiten situar la ansiedad estado- rasgo de los niños a partir de tres factores que se presentan a continuación:

#### *Ansiedad fisiológica.*

Corresponde al índice de manifestaciones fisiológicas de la ansiedad en los niños. Esto implica que si hay una puntuación alta, es evidente que hay respuestas físicas ante situaciones que provocan ansiedad.

#### *Inquietud e hipersensibilidad.*

Esta subescala permite identificar si los niños están preocupados, nerviosos o muy sensibles a situaciones del ambiente. De acuerdo a la edad en la que se presente esta medida , puede ser causado la sensación de ansiedad y su necesidad de liberarse de dicho estado.

#### *Preocupaciones sociales.*

Esta subescala involucra la preocupación por “autocomparación” con respecto a otras personas, también indica problemas para concentrarse. Cuando hay una puntuación alta en esta subescala, se identifican problemas para estar de acuerdo con las expectativas planteadas por las personas importantes en su entorno. Esta preocupación se relaciona con sentirse incapaz o no tan bueno para hacer o ser alguien. Tales inquietudes , implica que hayan problemas para concentrarse en el aspecto académico.

#### *Mentira.*

Esta subescala evidencia la conducta “ideal” que quiere manifestar un niño, pero sin embargo, no es una característica que presente ningún niño. Esta subescala indica que el niño quiere mostrar

una idea falsa sobre si mismo, por ejemplo para buscar aceptación social y reconocimiento. También puede mostrar sentimientos de “aislamiento o rechazo social.

### **Prácticas de crianza y ansiedad.**

Entre los hallazgos de investigación alrededor del impacto de la crianza en el desarrollo de ansiedad sugieren que las condiciones del contexto familiar junto con factores adversos, se asocian en algunos casos con la aparición de la ansiedad. Se destaca un estudio desarrollado con niños en edad pre escolar, donde se investigó el temperamento y el estilo educativo de los padres. Los hallazgos de este estudio indicaron que el temperamento de los niños se asocia con la dimensión de la expresión del afecto de los padres, la cultura, la moral, la exposición a los medios de comunicación y la ansiedad materna. Los factores de personalidad de los padres han indicado que existe una fuerte correlación entre personalidad de los padres, el estilo educativo que utilizan y la patología del niño (Xu, Zhu & Chen ,2002). Condiciones como la angustia materna, problemas familiares, apoyo social y el temperamento propio de los niños, explican en cierta medida la aparición de ansiedad y depresión principalmente en los niños y menor medida en las niñas en edades tempranas ( Karevol, et al., 2009). Por otra parte, aspectos del ámbito familiar junto con otros factores como la ansiedad materna, las prácticas de crianza y las formas de apego en contexto adversos se relacionan con la inhibición emocional en los niños ( Hudson , Dodd, & Bovopoulos, 2011).

En otras investigaciones en las que se consideran variables como las prácticas de crianza, junto con la mediación del castigo corporal se demuestra que la asociación entre la sensibilidad de los padres ante la ansiedad del niño puede depender del contexto crianza de los hijos cuando el sexo es masculino (Graham & Weems, 2015). Por el contrario en un estudio realizado en la India se relacionan la manifestación de altos niveles de ansiedad, con el estilo autoritario de crianza y el

género femenino (Bakhla, et al., 2013) . Como se observa en las investigaciones mencionadas, es necesario observar el fenómeno de la ansiedad infantil en el contexto del ambiente familiar, social y cultural que enmarcan las condiciones de desarrollo del niño.

### **Regulación emocional**

La conceptualización de la regulación emocional ( RE) no está totalmente desarrollada y no existe una definición unificada. Por una parte, existe acuerdo en que la regulación emocional es proceso interno concerniente a las emociones; no obstante, hay desacuerdo con respecto a si se debe incluir la regulación externa de padres o profesores, la regulación voluntaria e involuntaria y la regulación anticipatoria en el proceso de regulación emocional, (Macklem, 2008); sin embargo, el avance en su definición refiere la coexistencia de una amplia y heterogénea gama de procesos relativos a la emoción (Gross & Thompson, 2007).

Existen variedad de definiciones sobre el constructo de RE que hacen referencia a procesos y funciones. Kleinginna y Kleinginna (1981) citados en (Palmero, Guerrero, Gómez, & Carpi ,2006), lograron recopilar 101 definiciones sobre emoción llegando a la conclusión que ésta se puede delimitar a partir de las categorías en las cuales se enfoca su definición: “afectiva, cognitiva, basada en la estimulación exterior, fisiológica, emocional/expresiva, disruptiva, adaptativa, multifactorial, restrictiva, motivacional y escéptica” (p 4).

Autores como (Bariola, Gullone, & Hughes , 2011) citando a Thompson (1994) enmarca la regulación emocional en un conjunto de procesos : " extrínsecos e intrínsecos responsables de los procesos monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características intensivos y temporales, a lograr uno de los objetivos”, (p. 27–28).

Puede decirse que es la forma en la cual las personas influyen sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan (Gross, 1999). Por su parte, Gross & Thompson, (2007) definen la RE como todos aquellos:

“procesos intrínsecos y extrínsecos, consientes y no consientes, que influyen los componentes de la emoción, su conexión, su manifestación, su expresión en situaciones particulares y sus consecuencias” ( p 8-9),.

Otras definiciones referentes a la RE, describen los procesos para denominar las emociones positivas o negativas, asumirlas, controlarlas o cambiarlas haciendo una diferencia entre emoción y sentimiento Zaff (2001), citado en (Macklem, 2008). La regulación emocional también alude procesos asociados con la activación de la emoción y su manejo en el tiempo, (Cole, Martin, & Dennis, 2004;Gross & Thompson ,2007) citados en (Costa Martins, Soares, Martins, Tereno, & Osório , 2012). Dichos procesos asociados a las emociones pueden presentarse de manera voluntaria o automática por parte del individuo en presencia de emociones positivas o negativas (DeSteno & Gross, 2013).

Otras conceptualizaciones explican la RE regulación emocional en forma de procesos internos que operan de manera voluntaria para gestionar los estados emocionales incluyendo los estados de ánimo como el estrés y afecto positivo y negativo (Koole, 2009);con un propósito específico (Dahl ,2001), citado en (Macklem,2008). Así mismo, la RE implica la influencia sobre las propias emociones positivas y negativas, desde su vivencia hasta su expresión a través procesos automáticos y controlados, consientes o inconscientes (Parrot ,1993), citado en( Sánchez, Díaz, y López ,2008). Según Gross (1998b) y Westphal and Bonanno (2004), citados en (Macklem, 2008),

la RE involucra el control de las emociones en cuanto qué emociones se experimentan, cuándo y cómo se sienten, y las formas en que se expresan,

### **Alcance de la regulación emocional**

Frente a lo descrito anteriormente, es necesario mencionar que la RE involucra las emociones como procesos implicados en tanto cumplen una serie de funciones; entre ellas están prepararnos para la acción, ayudando en la toma de decisiones, permitiendo elaborar juicios sobre el medio ambiente, el entorno e inclusive las intenciones de los demás (Gross,1998) citado en (Macklem, 2008). Las emociones hacen parte de todas las experiencias del ser humano y están presentes en la conciencia con algunas diferencias de cualidad e intensidad (Reeve, 2003). Por ello, las emociones se pueden entender como experiencia con varias dimensiones que componen distintos tipos de respuesta: “cognitivo, subjetivo, conductual, expresivo y fisiológico/ adaptativo”, ( Piqueras , Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009). De igual manera, las emociones involucran afecto positivo y negativo, se relacionan con metas y se dirigen hacia la acción o el comportamiento (Macklem, 2008).

Con respecto al carácter expresivo, las respuestas faciales son parte fundamental de las emociones , donde su poder subyace en la motivación. Aquí se describen diez emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, miedo, interés, rabia, sorpresa, asco, culpa, desprecio y vergüenza. En dicha teoría, su autor presentan los determinantes de las emociones en procesos neuronales, afectivos o cognitivos. Los mecanismos sensoriales – perceptivos originan una emoción a partir de una percepción. Por tanto, existen mecanismos del cerebro, estructuras funcionales y químicas que permiten la evaluación de la información externa al igual que se producen procesos de pensamiento. Tales emociones implican un nivel de descarga neuronal y unas conductas específicas ,(Izard, 2009).

Así mismo, las emociones tienen variedad de componentes, con unas valencias (positivas o negativas), (Le Doux, 1990) citado en (Sieb, 2013); implican respuestas fisiológicas y comportamentales que se acompañan de sentimientos y pensamientos particulares (Mauss, Levenson, McCarter, & Wilhelm, 2005).

La revisión de la literatura científica sobre las emociones, sugieren algunos elementos comunes, por ejemplo para Palmero, et al., (2006), hay acuerdo en que la emoción implica un proceso originado en ciertos estímulos que pueden generar determinadas respuestas que producen cambios a nivel físico y psicológico. De igual manera, la emoción incluye un complejo sistema de respuesta que incluye tres elementos: “el componente comportamental, el componente experiencial (consciente) y el componente psicológico” (Sieb, 2013), (p. 115).

Por otra parte, conviene mencionar que las emociones cumplen funciones de adaptación a los contextos culturales o relacionales de carácter específicos, son un aspecto crucial de las relaciones humanas, se constituyen en factor motivacional por excelencia, (Dolan, 2002); Las emociones se relacionan con tareas de adaptación que son trascendentales para las actividades de la vida cotidiana, es decir disponen al organismo hacia una conducta, también facilitan las interacciones sociales y la ejecución adecuada de conductas según la emoción presentada (Choliz, 2005; León, 2006). Por otra parte, las emociones tienen su origen en estructuras del cerebro como la amígdala (Solís, 2012; Wood, Ver Hoef, & Knight, 2014), el hipotálamo, y el sistema nervioso autónomo que genera respuestas motoras, comportamentales y hormonales (Delgado, 2009).

Otra característica de la emoción se expresa en la variedad de cambios que involucra en los dominios diferentes. Gross, et al., (2007) citando a (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005), refiere la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología. Además de lo

mencionado, las emociones tienen estrecha relación con los cambios madurativos a nivel psicológico, de comportamiento y con la crianza especialmente en etapas iniciales de desarrollo (Borrellu, David, Crowley , & Mayes, 2013).

Desde las neurociencias, autores como Silva (2007, 2008 ) citado en Ramos Linares et al., (2009), afirman que las emociones no se limitan a ciertas estructuras sino que se constituyen en todo el cerebro; la interrelación entre las estructuras cerebrales responsables de la emoción se evidencia en su influencia e interacción con procesos cognitivos (Gross, Gal , & Urry, 2011; León, 2006), con la memoria (Delgado, 2009), con la atención (Isaacowitz & Riediger, 2011) y la percepción (Martínez & Sichuan, 2012).

Como se observa, en la conceptualización de la emoción se plantea un avance en cuanto al reconocimiento de la interrelación entre el individuo, las situaciones y la forma de asumirlas, haciendo evidente la dependencia entre las emociones, la experiencia y la forma como se perciben. Es decir que las definiciones actuales observan la estrecha vinculación entre aspectos funcionales, cognitivos y ambientales (Gross, Gal , & Urry, 2011).

Lo anteriormente mencionado, permite considerar la emoción según sus características en relación con el sujeto, sus objetivos con respecto a una situación particular y el proceso de producción de la emoción. Existe correspondencia entre la aparición de la emoción y el significado que se le otorga a las situaciones, las metas personales y los recursos involucrados en un evento determinado. Estos significados dados a las situaciones cambian permanentemente dando lugar a nuevas emociones que a su vez se transforman (Gross et al., 2007). De hecho, las emociones se constituyen en estados particulares que responden de manera adaptativa a partir de conocimientos previos de las respuestas emocionales ante diversidad de situaciones involucrando retos y objetivos

generando cambios fisiológicos y cognitivos (Barrett, in press; Barrett et al., 2007 ) citado por (DeSteno & Gross, 2013).

### **Enfoque cognitivo de la regulación emocional**

Siguiendo la postura teórica mencionada sobre RE, Gross (2001), citado en DeSteno & Gross (2013), se describe el enfoque de los procesos reguladores de la emoción en cinco tipos:

“selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y respuesta de modulación”. La selección de la situación consiste en buscar formas para que sea más probable estar en situaciones en las cuales nos gustaría estar y las emociones que preferiríamos tener (o evitar aquellas situaciones y emociones que no nos gustaría experimentar). Con respecto a la modificación de la situación esta consiste en cambiar el entorno físico para alterar las respuestas emocionales frente a dicho entorno. El despliegue atencional implica influir voluntariamente en la respuesta emocional mediante el re enfoque de la atención frente a una situación dada. El cambio cognitivo, supone los cambios en las evaluaciones (pensamientos) que generan distintas emociones. Finalmente, la modulación de la respuesta, se constituye en la influencia sobre la experiencia fisiológica y conductual de la emoción, para cambiar la respuesta emocional que ya se ha generado.

### **El proceso de regulación emocional**

Para Gross (1999), las estrategias de RE están dirigidas al proceso previo a la emoción o antecedentes de una situación y la regulación enfocada a la respuesta emocional. Por tanto la RE implica el afrontamiento de situaciones a través de estrategias como la reevaluación y la supresión que tienen importantes efectos en la dimensión física y personal (Silva , 2005) .La reevaluación envuelve mecanismos de generación y modulación de emociones que se producen en situaciones sociales de tal forma que puede acabar o cambiar la situación que produce una emoción (Kappas, 2013) ; los individuos presentan conductas evaluadas y planificadas ante situaciones con el fin de

hacer un manejo y generar beneficios en momentos posteriores. El objeto de la estrategia de reevaluación implica un cambio de significado a las situaciones problemáticas, se asocia con mejor ajuste social y capacidad para resolver problemas (Silva, 2003). Tales estrategias buscan cambiar la experiencia emocional, su expresión y los procesos fisiológicos desencadenados.

De otro lado, la supresión emocional implica la inhibición de la respuesta emocional en un individuo (Gross & John, 2003). Esta estrategia se orienta hacia el componente comportamental de las tendencias de acción usualmente presentadas por un individuo, generando un cambio en la expresión emocional, no obstante la supresión no implica un cambio en la naturaleza de la emoción inclusive si es negativa (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007).

### **Regulación emocional en la infancia**

La RE es un proceso en el que intervienen múltiples factores, y que varía con el tiempo, que se desarrolla desde etapas tempranas del ciclo vital; muchas de las habilidades y estrategias de regulación emocional se adquieren durante los primeros cinco años de vida. Cabe resaltar que la RE, es fundamental para el funcionamiento social, emocional y cognitivo. En la RE intervienen factores como el temperamento y la socialización de los padres y cuidadores (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Por otra parte el ambiente emocional en el cual los niños son criados puede mejorar o interferir con su capacidad de aprender a regular la emoción y la función con otros (Beauregard, Lavesque, & Paquette, 2004).

#### ***Etapas de la regulación emocional en la infancia.***

En la infancia es fundamental que los niños adquieran capacidades para involucrarse en el mundo social de manera competente. Dichas habilidades que se adquieren desde la etapa inicial del pre escolar, permiten el control de sus emociones y se adaptan al contexto cultural. Así mismo, el control de las emociones incluyen procesos básicos como la cognición, el temperamento, factores

de la atención y la inhibición; las relaciones con los hermanos y los pares, normas de la cultura también contribuyen en el desarrollo de la RE (Macklem, 2008; Cole, Martin, & Dennis, 2004). Por lo anterior, es necesario dilucidar la RE en distintas etapas de desarrollo del ciclo vital, y en el caso del presente estudio de la infancia.

*Primeros años de vida (0 a 18 meses).*

Algunos autores establecen que durante los primeros meses de vida los niños manifiestan algunas conductas para regular las emociones que son parte de sus capacidades innatas. A través de los controles inhibitorios corticales de la excitación emocional emergen gradualmente durante infancia: Entre los 2 – 4 meses se presenta un crecimiento de los centros inhibitorios del cerebro, los cambios en la organización de los procesos de atención, y otros avances neurofisiológicos se manifiestan en cambios en el estado conductual (por ejemplo, la aparición de una atención más constante y más regular los patrones de sueño y vigilia, una mayor regularidad y el control de estado de comportamiento, la desaparición progresiva de los reflejos neonatales), así como los cambios emocionales (Por ejemplo, un aumento de la sonrisa y una capacidad para la risa), ( Ekman & Oster, 1979) y creciente conciencia y la capacidad de respuesta emocional a los estímulos contingentes, (Emde, Gaensbauer, & Harmon, 1976; Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992; Watson & Ramey, 1972) citados en (Thompson, 1994) .

Posteriormente entre los 9 y 10 meses, se presenta la maduración del lóbulo frontal que se relaciona con la inhibición de respuesta la cual fomenta la capacidad de gestión de los eventos de excitación emocional. Estos cambios pueden ser la base de la vitalidad y complejidad de la conducta emocional, tales como la mayor velocidad y la intensidad de las reacciones emocionales, el uso de comportamientos emocionales para compartir, el efecto en la atención y los estados

afectivos de los demás y el crecimiento de las mezclas emocionales y otros estados afectivos complejos ,(Diamond, 1988) citado en (Thompson, 1994).

Durante los 12 a los 18 meses, los niños descubren el juego con elementos que sirven como distractores y como fuente de placer. En la medida del avance en su desarrollo, buscan los juguetes para tranquilizarse y aliviar su propia tensión emocional; así mismo los niños van logrando mayor control sobre sus movimientos, el avance en el desarrollo de los procesos como la memoria, el lenguaje y el juego, también se produce un progreso en su capacidad para mejorar su respuesta emocional, con una importante participación de la madre en estos procesos, (Cole & Kaslow, 1988) citados en (Cole , Martin, & Dennis, 2004). Durante el segundo año de vida, los niños pequeños son capaces en diferenciar entre ellos y los demás; al finalizar esta etapa han aprendido habilidades básicas de auto-consuelo, auto distracción y búsqueda de apoyo en otros (Holodynski & Friedlmeier 2006) citados en (Macklem, 2008).

#### *Etapa pre escolar ( 3 a 5 años).*

En esta etapa se presenta un importante avance en los niños en la regulación emocional, respecto a darse cuenta que pueden sentirse de diversas maneras según las acciones que realicen para ello. De esta manera, los niños inician y permanecen en actividades para manejar sus emociones. También adquieren la conciencia de aquello que les causa ansiedad, lo cual les enseña a buscar formas de regularse emocionalmente y cambiar las situaciones generadoras de temor o angustia (Kopp, 1989), re direccionar la atención, retirarse de la situación y jugar para enfrentar situaciones difíciles ( Denham , von Salisch , Olthof, Kochanoff, & Caverly , 2002). De igual forma, se desarrollan algunas habilidades de RE relacionadas a la evolución de la emoción que son fundamentales para la regulación del comportamiento, la capacidad de sentir empatía y establecer

relaciones duraderas como: identificar variedad de emociones, comprender las emociones, regular las emociones fuertes y expresar las emociones apropiadamente (Cole , Martin, & Dennis, 2004).

Al finalizar la etapa pre escolar, los niños adquieren algunas destrezas relativas a la RE, que son necesarias para su desarrollo y bienestar posterior (Macklem, 2008, p . 41):

- “Prestan atención directa apartada de los desencadenantes de estrés.
- Se anticipan a las emociones de otra persona.
- Hablan cómodamente sobre las emociones.
- Utilizan las emociones para negociar en interacciones sociales.
- Utilizan el lenguaje para comunicar sentimientos.
- Utilizan estrategias para evitar ser intimidado.
- Dejan de expresar emociones inapropiadas.
- Dejan de exhibir comportamiento emocional inapropiado, se consuelan.
- Se acercan o retiran de situaciones.
- Utilizan el juego para hacer frente a retos difíciles.
- Comprenden la necesidad de utilizar estrategias de regulación.
- Mantienen relativa estabilidad emocional cuando se enfrentan a fuertes eventos emocionales y situaciones difíciles.
- Asocian sentimientos adecuados con eventos específicos”.

Según Kalpidou, Power, Cherry, and Gottfried( 2004) citados por Macklem, los niños pre escolares asumen diversas formas de afrontamiento; entre estos se encuentra el afrontamiento instrumental, la búsqueda de ayuda, el desahogo, la agresión y la evitación.

El afrontamiento instrumental incluye conductas como: La adopción de medidas para resolver el problema, tratando diferentes enfoques, tratando de pensar de manera positiva. Con

respecto a la búsqueda de ayuda se encuentran estrategias como: decirle a los demás sobre el problema (objetivo de obtener ayuda), hablar con un adulto u otro niño sobre el problema (objetivo de resolver el problema), pedir un adulto u otro niño que le resuelva el problema y pedir un adulto u otro niño que le ayude a resolver el problema. Cuando los niños usan el desahogo, acuden a comportamientos tales como: llorar (con objetivo de liberar la tensión), tensionar el cuerpo (o apretar los puños o rechinando los dientes), gritar, quejarse, suspirar. La estrategia de afrontamiento emocional de agresión incluye conductas como el uso de agresión física y verbal con el objetivo de resolver el problema y liberar la tensión. Con respecto a la evitación, los niños emplean estrategias como: evitar pensar en el problema mediante la participación en otra actividad, tratando de ignorar el problema o situación, negar que hay un problema, salir de la situación o evitar el problema, no hacer nada y chuparse el dedo.

Por otro lado, es fundamental la intervención del lenguaje en el proceso y desarrollo de la regulación emocional, a través de la orientación de los padres o cuidadores en la medida en que brindan instrucciones a los niños para modular sus emociones, aportando consuelo. Así mismo, el lenguaje les permite darse a los niños auto controlarse y darse instrucciones sobre un evento, (Gross & Muñoz, 1995).

Alrededor de los cinco años se observa un avance de la RE, junto a procesos como la cognición con la exhibición de conductas dirigidas a la resolución de problemas, para asumir una situación difícil, en vez de usar la agresión o la evitación, de tal manera que los niños que tienen mejor capacidad para regular sus emociones persisten en el desarrollo de una tarea,( Gottfried , 2004), citado en (Macklem, 2008).

*Etapa escolar (6 a 12 años).*

La regulación emocional se convierte en una capacidad fundamental para el funcionamiento en el contexto escolar, en la medida en que los niños se adaptan y tienen capacidad para enfrentar diversidad de situaciones que provocan estrés y ansiedad. Si un niño ha adquirido variadas estrategias para enfrentar situaciones de estrés en la escuela, estas habilidades se convierten en factores protectores. Por otra parte, el ajuste social y emocional en la escuela también se relaciona con la regulación emocional, teniendo efecto sobre el rendimiento escolar (Perkun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007).

Según Gross & Muñoz, (1995) en la etapa escolar, la influencia de los padres y los pares es importante en el desarrollo de habilidades para regularse emocionalmente. No obstante, Hill y Werner (2006) citado en Macklem (2008), plantean que la relación de los niños con sus profesores resulta teniendo importante impacto en el aprendizaje de formas de auto regularse, regularse emocionalmente, aprender del punto de vista de los otros y establecer relaciones con otros. Los profesores influyen notoriamente en las formas de expresar y regular las emociones en los niños ya que son las figuras con mayor poder en el entorno del aula, y en quienes está centrada la atención y emoción, (Goleman, 2006) en (Macklem, 2008).

En la etapa escolar los niños despliegan otra serie de capacidades de regulación emocional como controlar voluntaria y conscientemente sus expresiones faciales según la situación social y son conscientes de sus esfuerzos para modular sus propias emociones; los niños adquieren la habilidad de reflexionar sobre sus experiencias emocionales, su capacidad de auto monitoreo, autoevaluación y auto reforzamiento. Esta capacidad de auto reflexión se relaciona con el avance en la autonomía personal y su involucramiento en la vivencia afectiva, propiciándose una transición hacia la regulación emocional intrapersonal. La integración de experiencias emocionales previas, se

constituye para el niño en nuevas formas de abordar situaciones difíciles y controlar su conducta, (Cole & Kaslow, 1988) citados en (Kaslow & Racusin, 1994)

Por su parte, Rendón, (2008) citando a Jones et al., (1998), describe como los niños alrededor de los 9 años pueden desplegar la capacidad de “combinar la regulación emocional con el razonamiento pro-social, mantenimiento de normas y auto protección”. De igual manera, los niños en edad escolar llegan a ser capaces de comprender las reglas de despliegue emocional, evidenciando habilidad para articularlos con objetivos específicos, más que los niños en edad pre escolar.

### **Formas de regulación emocional en la Infancia**

Con respecto a las estrategias conductuales de regulación emocional en la infancia y adolescencia, autores como Zeman y sus colaboradores, desarrollaron formulaciones teóricas a partir de los planteamientos de Gross que se definen en tres formas de manejar las emociones denominadas inhibición, afrontamiento y disregulación emocional (Zeman et al, 2001; Zeman et al, 2010):

#### ***La inhibición emocional.***

Consiste en un exagerado control de las emociones que implica limitar la expresión de las mismas, evidenciándose en aquellos niños que no demuestran sus emociones libremente, (Adrian et al., 2011). La inhibición emocional se relaciona con el desarrollo de problemas psicológicos internalizantes (Zeman et al., 2001). Por tanto, la inhibición excesiva de las emociones negativas como la tristeza, no es necesariamente un manejo eficaz a largo plazo puesto que puede generar alteraciones a nivel cognitivo y a nivel emocional e impediría una adecuada comprensión de las emociones o intereses por parte de quienes rodean a la persona tiene un patrón de inhibición emocional, (Gross & Levenson, 1997).

### ***Afrontamiento emocional.***

El afrontamiento emocional , implica los esfuerzos que hace una persona para manejar adecuadamente las emociones que pueden ser potencialmente perturbadoras, de tal manera que tiene la capacidad de responder ante una situación crítica de manera asertiva y dispuesta a resolver el problema. Los niños que tienen un estilo de afrontamiento emocional, responden de manera constructiva ante la ira o la tristeza sin excederse en el control de la activación emocional y demuestran mayor bienestar psicológico (Suveg y Zeman, 2004; Zeman et al., 2001).

### ***Disregulación emocional***

Corresponde a una gran dificultad para controlar y manejar las emociones, donde se presenta una respuesta impulsiva ante las situaciones estresantes y una expresión desmedida de las emociones frente a lo que es socialmente esperado. La disregulación se expresa en niños que demuestran mucha falta de control de sus emociones intensas actuando de forma impulsiva y destructiva (Zeman et al ., 2001). La disregulación emocional se produce en la interacción entre la vulnerabilidad ante una emoción intensa y una historia de aprendizaje inadecuado que no ha permitido promover la gestión constructiva de los procesos emocionales intensos. La falta de control y gestión de las emociones se relaciona con psicopatología internalizante y externalizante. ( Adrian et al., 2011).

### **Crianza y regulación emocional.**

Dada la importancia crítica de las prácticas de crianza y los potenciales efectos de una crianza inadecuada para los individuos y la sociedad, es importante notar que la investigación sobre este constructo en el ámbito latinoamericano y local se dirige principalmente a temas como la

prosociedad y el temperamento (Aguirre, 2015), particularmente en la etapa de la adolescencia (Mestre, Tur, Samper, Nacher y Cortes, 2007; Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014); Por ejemplo, un estudio acerca de las dimensiones de la crianza como el control del comportamiento y el apoyo refiere la relación negativa entre dichas prácticas con la depresión y la delincuencia en jóvenes (Roy, Barber, & Russel Crane, 2006); otras investigaciones se han centrado en problemas de conducta (Reed, y otros, 2013). Cabe mencionar una notable investigación de doble vía sobre los estilos de crianza donde se refiere la asociación significativa entre el apoyo emocional y la coherencia en la crianza con el comportamiento prosocial y la empatía en adolescentes (Mestre, Tur, Samper, Nacher, & Cortes, 2007).

Otras investigaciones corroboran la crianza como factor relacionado con la regulación emocional, por ejemplo, la calidad de la relación padre e hijo cumple un papel fundamental en el desarrollo de la regulación emocional en la infancia (Zeman, Cassano, Perry- Parrish, & Stegall, 2006; Braungart-Rieker, Hilll, & Karrass, 2010), la emoción y la atención de los niños (Bridget, Spinrad, & Eisenberg, 2008), y el manejo de emociones como el miedo (Glöggler & Pauli-Pott, 2008).

De otro lado, las prácticas de crianza impactan la regulación emocional lo cual confirma que el apoyo de los padres y el desarrollo simultáneo de la regulación orientada a las tareas del niño se asocian con su desarrollo cognitivo, cuando enfrentan riesgos de desarrollo (Joo Jeon, Peterson, & Decoster, 2013).

### **Importancia de la regulación emocional**

En términos de la dimensión social del desarrollo humano, la regulación emocional es esencial para el mantenimiento de relaciones interpersonales en la medida en que permite administrar los estados de excitación para permitir la adaptación y provocación de acciones, siendo

un elemento fundamental de un adecuado desarrollo psicológico, Charles & Carstensen, citado en (Halligan, y otros, 2007). Por el contrario, la activación de emociones negativas (tristeza, ansiedad, miedo, ira o asco) y su falta de manejo tienen influencia y asociación con problemas de salud mental y física (Ramos, Martínez, Oblitas, & Piqueras, 2009).

En diversidad de estudios sobre la etapa infantil, se enfatiza en la regulación emocional como factor relacionado con el bienestar psicológico (Páez, Campo, Zubieta & Casullo, 2006), la socialización (Mestre, et al., 2007). Se han documentado estudios sobre regulación emocional destacando asociación con trastornos de conducta (Raya, Sineiro, & Paz, 2007) y el desarrollo cognitivo (Kinkead, Garrido & Uribe, 2011). En términos de la dimensión social del desarrollo humano, las reacciones emocionales son esenciales para la resolución de problemas y la participación en situaciones sociales, (Damasio, 1994; 1999) citado en (León, 2006).

La regulación emocional de los niños está ampliamente relacionada con el desempeño escolar social, ajuste social, relación positiva con los profesores, (Ladd & Burgess 1999; Ladd *et al.* 1999,) citados en (Neece & Baker, 2008). De hecho, se sugiere que las habilidades sociales pueden mediar o explicar el nivel intelectual del niño y la calidad de la relación entre el estudiante y el profesor (Eisenhower, Baker, & Blancher, 2007; Neece & Baker, 2008). En el ámbito escolar, la regulación emocional es observada como competencia social que se relaciona con el desempeño académico y social satisfactorio; así mismo, existe una gran influencia de los padres y los profesores en el desarrollo de la regulación emocional (Denham, Basset & Zinsler, 2012).

Se ha estudiado la influencia del desarrollo cognitivo, la alta capacidad cognitiva y la regulación emocional expresada respuestas emocionales más controladas, autónomas y elaboradas. (Lozano, et al., 2005). En otras investigaciones, se comprueba la interdependencia entre el desarrollo cognitivo y la emoción (Blakson, et al., 2013).

La RE se relaciona con el temperamento de los niños, agresión y conductas sociales negativas con los pares (Dollar, & Stiffer, 2012). También hay una fuerte evidencia empírica que relaciona el funcionamiento de áreas particulares del cerebro y el proceso de regulación emocional de los niños con problemas de agresividad (Lewis, Granic, & Lamm, 2006). Por otra parte, la regulación emocional cumple una función adaptativa asociada a la expresión de emociones negativas en la realización de tareas por parte de los niños, (Dennis, Cole, Wiggins, Cohen, & Zalewsky, 2009).

Finalmente, es necesario señalar que las investigaciones alrededor de la regulación emocional evidencian la importancia de continuar indagando en este proceso en todos los ámbitos de desarrollo de los niños.

### **Capítulo 3. Hipótesis y Objetivos**

#### **Hipótesis**

Hipótesis 1 : Existe una asociación de predicción entre las prácticas de crianza (comunicación, expresión del afecto y regulación del comportamiento), ansiedad y la regulación emocional en niños y niñas.

Hipótesis 0: No se encuentra asociación entre las prácticas de crianza (comunicación, expresión del afecto y regulación del comportamiento) , ansiedad y la regulación emocional de los niños y niñas.

#### **Objetivo general**

1. Identificar la asociación entre prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional.

### **Objetivos específicos**

2. Describir las características de las dimensiones de las prácticas de crianza en los padres y madres.
3. Conocer las medidas de las sub escalas de regulación emocional de la tristeza, enojo y preocupación en los niños y niñas.
4. Identificar las medidas de ansiedad manifiesta en los niños y niñas.
5. Establecer asociaciones entre las prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional y las características socio demográficas.

## Capítulo 4. Método

### Tipo de estudio

La investigación se enmarca en un modelo descriptivo-correlacional multivariado de corte transversal, el cual buscó analizar los valores obtenidos de las variables correspondientes a las prácticas de crianza, la ansiedad y la regulación emocional.

Para establecer las predicciones entre las dimensiones de apoyo afectivo, control del comportamiento y formas de regulación de los niños y niñas, se empleó el análisis de regresión logística que permite comparar modelos a través del cociente de verosimilitud, que refiere a partir de los datos de la muestra cuando es más probable un modelo frente al otro. De este modo, la diferencia de los cocientes de verosimilitud entre dos modelos se distribuye según la ley de Chi Cuadrado con los grados de libertad correspondiente a la diferencia en el número de variables entre ambos modelos. El coeficiente permite discriminar cual modelo es el mejor, siendo casi siempre el más sencillo (Molinero, 2001).

### Características de la muestra.

Se realiza muestreo no probabilístico intencional. A continuación se presentan los criterios de inclusión y los criterios de exclusión que fueron tenidos en cuenta al momento de realizar la selección de los sujetos participantes:

#### *Criterios de inclusión*

1. Padres y madres de familia de estudiantes matriculados en los grados 3, 4 y 5 de educación básica desde los 8 hasta los 13 años de edad.
2. Libre participación en la realización de las pruebas.

#### *Criterios de exclusión*

1. Niños y niñas con necesidades educativas permanentes (Discapacidad Cognitiva).

A continuación se presenta la caracterización de la muestra que fue utilizada para estimar los cuartiles o normas de interpretación del CPC-P, CEMS Y CMAS-R, tomando en cuenta variables socio demográficas de los padres y los niños, tales como la edad, el sexo y estadísticos descriptivos sobre la muestra.

Participaron 148 padres y madres distribuidos entre 129 mujeres (87.2%) y 19 hombres (12.8%), (tabla 1); El rango de edad de los padres oscila entre los 24 y los 73 años. La edad de mayor frecuencia presente en el estudio es de 29 años (12.8%) y la edad promedio es de 35.9 años. También hicieron parte del estudio 148 niños de los padres mencionados anteriormente; el 44.6% son de género femenino y el 55.4% pertenecen al género masculino.

**Tabla 1.**

**Género de los padres**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Femenino	129	87.2	87.2	87.2
Masculino	19	12.8	12.8	100.0
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En la tabla 2 se presenta la distribución del género de los padres y la edad de los hijos. Además, indica que las mujeres tienen hijos de 8 años (17.7%), de 9 años (24,5%), 10 años (29,3%), 11 años (10,2%), 12 años (4,1%) y 13 años (1,4%) que corresponden al (87,1%) del total

de hijos. Por su parte, los hombres tienen hijos de 8 años (2%), 9 años(6,1%), 10 años(3,4%), 11 años(1,4%), 12 años (0%), y 13 años (0%) , que corresponden al 12,9% del total de los hijos.

**Tabla 2.**

**Género de los padres y edad de los hijos**

		Edad_niños y niñas						Total	
		8	9	10	11	12	13		
Género padres		Recuento	26	36	43	15	6	2	128
			20.3	28.1	33.6	11.7	4.7%	1.6%	100.0
		% dentro de Genero_pad res	%	%	%	%			%
		% dentro de Edad_niños y niñas	89.7	80.0	89.6	88.2	100.0	100.0	87.1%
	Femenino	% del total	17.7	24.5	29.3	10.2	4.1%	1.4%	87.1%
		Recuento	3	9	5	2	0	0	19
			15.8	47.4	26.3	10.5	0.0%	0.0%	100.0
		% dentro de Genero_pad res							%
		% dentro de Edad_niños y niñas	10.3	20.0	10.4	11.8	0.0%	0.0%	12.9%
		% del total	2.0%	6.1%	3.4%	1.4%	0.0%	0.0%	12.9%
	Masculino	Recuento	29	45	48	17	6	2	147
			19.7	30.6	32.7	11.6	4.1%	1.4%	100.0
		% dentro de Genero_pad res	%	%	%	%			%
		% dentro de Edad_niños y niñas	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	% del total	19.7	30.6	32.7	11.6	4.1%	1.4%	100.0	
	% del total	%	%	%	%			%	
<b>Total</b>	<b>% del total</b>	<b>19.7</b>	<b>30.6</b>	<b>32.7</b>	<b>11.6</b>	<b>4.1%</b>	<b>1.4%</b>	<b>100.0</b>	

Con respecto al género de los padres y el sexo de los hijos (tabla 3), se encuentra que de 129 madres, 57 tiene hijos de sexo masculino (44.2%) y 72 tienen niñas (55,8%). Por su parte los hombres que participaron en este estudio, 9 tienen niñas (47,4%) y 10 tienen niños (52,6%).

De igual manera, se encuentra que la edad de mayor frecuencia presentada por los padres (29 años), es donde se halla mayor porcentaje de número de hijos (12.9%) distribuidos así: 5 hijos de 8 años (17.2%), 5 hijos de 8 años (11.9%), 7 hijos de 10 años (14.6%) y 1 hijo de 11 años (5.9%).

[\(Anexo 5\).](#)

**Tabla 3.**

**Género de los padres y sexo de los hijos**

		<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
		<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	
	Recuento	57	72	129
		44.2%	55.8%	100.0%
	% dentro de Genero_padres	86.4%	87.8%	87.2%
	% dentro de Sexo			
Femenino	% del total	38.5%	48.6%	87.2%
	Recuento	9	10	19
		47.4%	52.6%	100.0%
	% dentro de Genero_padres	13.6%	12.2%	12.8%
	% dentro de Sexo			
Genero_padres	Masculino % del total	6.1%	6.8%	12.8%
	Recuento	66	82	148

		44.6%	55.4%	100.0%
	% dentro de Genero_padres	100.0%	100.0%	100.0%
	% dentro de Sexo			
<b>Total</b>	<b>% del total</b>	<b>44.6%</b>	<b>55.4%</b>	<b>100.0%</b>

---

Con respecto a la ocupación de los padres (tabla 4) se encontró que 63 se dedican al hogar (42.6%), 56 son empleados (37.8%) ,21 realizan actividades de manera independiente (14.2%) y 8 otras actividades (5.4%).

**Tabla 4.**

**Ocupación de los padres**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Hogar	63	42.6	42.6	42.6
Empleado	56	37.8	37.8	80.4
Independiente	21	14.2	14.2	94.6
Otro	8	5.4	5.4	100.0
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En cuanto al nivel educativo de los padres (tabla 5) , 81 tienen bachillerato (54.7%), 52 alcanzaron la educación primaria (35.1%) y sólo 15 de los participantes tiene educación técnica (10.1%).

**Tabla 5.****Nivel educativo de los padres**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Primaria	52	35.1	35.1	35.1
Bachillerato	81	54.7	54.7	89.9
Técnico	15	10.1	10.1	100.0
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Con respecto a los niños y niñas, se encontró que sus edades oscilan entre los 8 y 13 años de edad con unas frecuencias de: 29 niños de 8 años (19.6%), 45 niños de 9 años (30.4%), 48 niños de 10 años (32.4%), 17 niños de 11 años (11.5%), 6 niños de 12 años (4.1%) y 2 de 13 años (1.4%). La edad promedio de los niños de este estudio es de 9.54 años, (tabla 6).

**Tabla 6.****Edad de los niños y niñas**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	8	29	19.6	19.7	19.7
	9	45	30.4	30.6	50.3
	10	48	32.4	32.7	83.0
Edades	11	17	11.5	11.6	94.6
	12	6	4.1	4.1	98.6
	13	2	1.4	1.4	100.0
	Total	147	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.7		
<b>Total</b>		<b>148</b>	<b>100.0</b>		

También se halló que 66 pertenecen al género femenino (44.6%) y 82 son del género masculino (55.4%). (Tabla 7). La distribución de los cursos a los que pertenecen los niños (tabla 8) fue: 78 cursan el grado 3 (52.7%), 47 estudiantes el grado 4 (31.8%) y 23 el grado 5 (15.5%).

**Tabla 7.**

**Géneros de los hijos**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Género</b>	Femenino	66	44.6	44.6	44.6
	Masculino	82	55.4	55.4	100.0
	<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 8.**

**Grado que cursan los hijos**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Grado</b>	3	78	52.7	52.7	52.7
	4	47	31.8	31.8	84.5
	5	23	15.5	15.5	100.0
	<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**VARIABLES DE ESTUDIO**

**Prácticas de crianza**

Se define como las acciones de los padres para orientar el desarrollo de sus hijos en los aspectos social y emocional, (Aguirre, 2002). Dichas prácticas involucran las dimensiones de comunicación, apoyo afectivo y la regulación de comportamiento:

- a. La comunicación es descrita por (Aguirre, 2011) como el “... contacto verbal y no-verbal entre padres (cuidadores) e hijos, a través del cual hay intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias” .
- b. El apoyo afectivo corresponde “... al modo como los padres (cuidadores) demuestran afecto, emociones y sentimientos en su relación con hijos”, (Aguirre, 2011).
- c. La regulación del comportamiento hace referencia a los requerimientos que los padres hacen a los hijos para que hagan parte de la configuración familiar mediante peticiones de madurez, comportamientos de supervisión, control de la disciplina e interés por examinar las faltas a lo establecido por los padres, (Aguirre , 2010),( figura 2).

<b>Escala</b>	<b>Contenido</b>
<b>Comunicación</b>	Contacto verbal y no-verbal Intercambio de información Confianza Falta de diálogo
<b>Expresión del Afecto</b>	Afecto Positivo Afecto Negativo Disfrute de los hijos Colaboración
<b>Regulación del Comportamiento</b>	Autonomía Obediencia Orientación Racional Castigo

*Figura 2. Escalas y contenido de las prácticas de crianza*

### **Ansiedad manifiesta**

La ansiedad se define como una reacción que se genera cuando el individuo, considera un evento o situación como amenazante, exista o no peligro. La ansiedad o miedo como producto de una reacción ante un evento percibido como amenazante, impulsa al individuo a actuar de forma rápida y diferente a lo habitual (Reynolds, 1997) . En la figura 3 se refieren las subescalas de ansiedad manifiesta. Los indicadores de ansiedad manifiesta (C MARS – R sigla en inglés) son:

- a. Ansiedad fisiológica asociada con dificultades del sueño, náusea y fatiga.
- b. Inquietud e Hipersensibilidad: asociada con preocupación excesiva, miedos a ser lastimado o aislado en forma emocional.
- c. Preocupaciones sociales- concentración: descubre los problemas escolares, concentración y atención.

<b>Escala</b>	<b>Contenido</b>
<b>Ansiedad fisiológica</b>	Respuestas fisiológicas ante la ansiedad
<b>Inquietud e hipersensibilidad</b>	Preocupaciones Miedos Hipersensibilidad a estímulos ambientales
<b>Preocupaciones sociales</b>	Preocupaciones Dificultades en la concentración Sensación de poca eficacia personal

*Figura 3. Contenidos de las subescalas de ansiedad manifiesta*

### **Regulación emocional (RE)**

Corresponde a la búsqueda y habilidad de cambiar los aspectos que conforman la experiencia emocional (en los niveles subjetivo, fisiológico, expresivo, además de las conductas presentes en determinadas emociones), respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad (Thompson, 1994). Existen tres estrategias centrales de la regulación emocional: la inhibición, la disregulación y el afrontamiento emocional ( Figura 4):

- a. La inhibición corresponde al sobre control de los procesos emocionales.
- b. El afrontamiento incluye los esfuerzos adaptativos para tolerar las emociones que pueden ser estresantes de manera constructiva y positiva.
- c. La disregulación emocional corresponde al escaso control, manejo impulsivo y exagerado de las emociones.

<b>Sub escala</b>	<b>Contenido</b>
<b>Inhibición</b>	Control excesivo de las emociones y procesos subsecuentes
<b>Disregulación</b>	Manejo impulsivo y maladaptativo de las emociones en un contexto social
<b>Afrontamiento</b>	Manejo constructivo de las emociones hacia la búsqueda de soluciones de manera lógica.

*Figura 4 .Subescalas de manejo emocional*

## **Instrumentos**

*Los instrumentos aplicados a los padres de familia fueron:*

### ***Cuestionario sociodemográfico.***

Pertenece a la parte inicial del Inventario de Prácticas de Crianza que permite obtener algunas características generales de los padres y madres participantes como la edad de los padres, grado de escolaridad, profesión y ocupación ([Anexo 2](#)).

### ***Cuestionario sobre prácticas de crianza, control y afecto versión para padres (CPC-P).***

Cuestionario desarrollado por (Aguirre, 2011). que consiste en un formulario de 41 ítems para autodiligenciamiento. Su estructura consiste en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta, que van de “Nunca” a “Siempre”, agrupa información sobre las prácticas de crianza en tres áreas generales: la primera es la comunicación entre padres e hijos que consta de 11 ítems con  $\alpha = 0.72$ . La segunda área de evaluación es la expresión del afecto con subcategorías como la expresión concreta de afecto, apoyo emocional y expectativa frente al hijo o hija, incluye 14 ítems con  $\alpha = 0.78$ . La tercera área es la regulación del comportamiento, incluye las subcategorías de formas de disciplina, co-regulación y auto regulación del comportamiento, tiene 15 ítems con  $\alpha = 0.66$ . El cuestionario presenta un coeficiente de consistencia interna de  $\alpha = 0.83$  ([Anexo 2](#)).

Los instrumentos aplicados a los niños y las niñas fueron:

### ***Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R).***

Se aplicó el CMAS-R ([Anexo 4](#)) Escala de ansiedad manifiesta en niños (Reynolds, 1997); dicha escala es un instrumento de auto informe que consta de 37 ítems designados a evaluar el grado y naturaleza de la ansiedad en niños. El niño únicamente responde a las preguntas con sí o no. La puntuación total da el Índice de Ansiedad total, además de indicar 5 puntuaciones de cuatro

subescalas: ansiedad fisiológica (10 reactivos), inquietud e hipersensibilidad ( 7 reactivos), preocupaciones sociales (7 reactivos), mentira ( 9 reactivos). Según Reynolds & Richmond, (1997), las medidas de confiabilidad de CMAS-R presentan valores en el Alfa de Cronbach para Ansiedad Total para las niñas de ( $\alpha= 0,82$ ) y para los niños ( $\alpha= 0,70$ ); en Ansiedad Fisiológica ( $\alpha=0,61$ ), para Inquietud e Hipersensibilidad ( $\alpha=0,66$ ) y para Preocupación Social-Concentración( $\alpha=0,58$ ). También presenta evidencias de validez concurrente y discriminante con las medidas de la Escala Rasgo ( STAI: Spielberger, 1982).

### ***Escalas de Manejo Emocional (CEMS sigla en inglés)***

Se emplearon las escalas de manejo de la Tristeza, Enojo y Preocupación de Zeman y colaboradores (Anexo 3). Estas escalas fueron desarrolladas en Estados Unidos por (Zeman y colaboradores 2005; 2010). Según Zeman, las escalas consisten en 3 cuestionarios que evalúan la forma en que los niños regulan 3 de las emociones relacionadas con el desarrollo psicológico anormal: la tristeza, el enojo y la preocupación. Las propiedades psicométricas de la versión chilena presentan confiabilidad por consistencia interna para los 3 factores que va desde  $\alpha= 0.60$  a  $\alpha= 0.77$ , y por Test-Retest que va de  $\alpha= 0.63$  a  $\alpha= 0.80$ . Su validez fue establecida para cada subescala mediante validez de constructo de tipo convergente y divergente con medidas emocionales, de psicopatología y de funcionamiento social (Mendoza ,2010).

Su estructura es una escala tipo Likert de tres respuestas para marcar: 1 (casi nunca), 2 (a veces), o 3 (a menudo) para cada elemento incluido en la sub-escala para calcular una puntuación global subescalar.

### **Plan de Análisis**

Se utilizó Microsoft Excel 365 para la construcción de la base de datos de la muestra y la tabulación de las sub escalas de cada uno de los instrumentos de investigación; posteriormente se realizó la depuración de la base de datos a partir de la herramienta de software estadístico IBM-SPSS Versión 21 y [R versión 2.12.2](#). Luego se verificó el número de datos perdidos en cada caso de las escalas y se definió como criterio de exclusión, el tener un número igual o superior a 4 datos perdidos para cada caso. En esta depuración se excluyeron los casos descritos a continuación: CM19, CM20, CM29, CM32, CM47, CT57, CT71, CT74, CT76, CT155, CT157, CT158, CT160. Como producto de la depuración se identificaron 148 casos válidos. Además, en los casos que se identificaron menos de tres datos perdidos, se reemplazaron dichos valores por la moda. Con los programas mencionados, también se calcularon las correlaciones entre los instrumentos empleados y se llevó a cabo el análisis de regresión logística.

### **Procedimiento.**

Los padres y madres de familia se contactaron a través de la Institución Educativa donde están matriculados sus hijos e hijas. Para acceder a la IED, se realizó entrevista con el Rector y Coordinadora para dar a conocer el objetivo de la investigación y solicitar su autorización. Posteriormente, en reuniones para entregar informes académicos se explicó a los asistentes, el objetivo de esta investigación y el alcance de la misma; se solicitó el consentimiento informado ([Anexo 1](#)) y se procedió diligenciar el cuestionario sobre prácticas de crianza, control y afecto versión para padres (CPC-P) que duró alrededor de 20 minutos. La aplicación de este instrumento fue de manera grupal en diferentes salones.

Para la aplicación de los instrumentos para niños y niñas, se solicitó tiempo de la clase a los maestros y maestras para realizar el diligenciamiento de los cuestionarios, realizando una

explicación detallada de las instrucciones para llenarlos a cada grupo de estudiantes. El diligenciamiento duró alrededor de 30 minutos por cada grupo. La aplicación de cada instrumento se hizo por separado.

### **Consideraciones Éticas.**

Esta investigación estuvo sujeta a las normas y estándares jurídicos y éticos para la investigación con seres humanos que existe en la actualidad descritas en la Ley 1090 de 2006 (Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones), así como las precedentes referidas por el Ministerio de la Protección Social (2006) y los criterios contenidos en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.

Este estudio se considera de riesgo mínimo, fue avalado por el Rector y directivas de la Institución Educativa en la cual se aplicaron los instrumentos de investigación descritos en la metodología. Las madres y padres participantes autorizaron de manera escrita el consentimiento informado, en el cual se hizo claridad sobre la confidencialidad de la información personal y el uso de los resultados individuales.

A las madres y padres participantes se les proporcionó la información suficiente y oportuna sobre los objetivos y método empleado en la investigación indicando el fin estrictamente académico de la misma, la ausencia de fines económicos, financiación y obtención de lucro por su realización. Adicionalmente, se hizo explícito que no hubo conflicto de intereses.

## **Capítulo 5. Resultados**

## Análisis Descriptivo Univariado

En el análisis inicial de los datos, se realizó una descripción de las distribuciones de las diferentes variables involucradas del estudio de la siguiente manera: Puntuación total de las Prácticas de Crianza, haciendo énfasis en la categoría de comunicación, regulación del comportamiento y expresión del afecto. También se ilustran las frecuencias obtenidas en el total de regulación emocional y la puntuación natural de ansiedad manifiesta.

### Prácticas de Crianza

En el puntaje total del Cuestionario de Prácticas de Crianza, los padres obtuvieron calificaciones que se enmarcan en la Crianza Positiva ( $p \geq 83-164$ ). En el [anexo 6](#) se muestran las frecuencias y porcentajes de los puntajes totales obtenidos en el cuestionario de Prácticas de Crianza.

#### Subescala de Comunicación.

Los padres que participaron en el estudio presentaron puntuaciones para la categoría de comunicación en un rango de 17 puntos, con un mínimo de 26 y un máximo de 43 puntos, donde la media de la puntuación fue 35,96 (tabla 9).

**Tabla 9.**

#### Estadísticos sub escala de Comunicación

		<b>Comunicación_CPC_P</b>	
		Estadístico	Error estándar
Media		35,96	,255
95% de intervalo de confianza	Límite inferior	35,45	
	Límite superior	36,46	

para la media		
Media recortada al 5%	36,04	
Mediana	36,00	
Varianza	9,658	
Desviación estándar	3,108	
Mínimo	26	
Máximo	43	
Rango	17	
Rango intercuartil	4	
Asimetría	-,428	,199
Curtosis	,393	,396

### Subescala Expresión del Afecto.

En la subescala expresión del afecto contiene las subescalas de afecto positivo, afecto negativo, disfrute de los hijos y colaboración. En general, en expresión de afecto se presentaron puntuaciones en un rango de 24 puntos con un mínimo de 27 y un máximo de 51 puntos, donde la media de la puntuación fue 41,51 (tabla 10).

**Tabla 10.**

### **Estadísticos sub escala expresión del afecto**

<b>Expresión_afecto</b>			Estadístico	Error estándar
Media			41,51	,401
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		40,72	
	Límite superior		42,31	
Media recortada al 5%			41,70	
Mediana			42,00	
Varianza			23,843	
Desviación estándar			4,883	
Mínimo			27	

Máximo	51	
Rango	24	
Rango intercuartil	6	
Asimetría	-,556	,199
Curtosis	,180	,396

### Subescala Regulación del comportamiento

La subescala regulación del comportamiento contiene las subescalas de autonomía, obediencia, orientación racional, énfasis de logro y castigo. En general, en regulación del comportamiento en un rango de 20 puntos con un mínimo de 38 y un máximo de 58 puntos, donde la media de la puntuación fue 49,16 (tabla 11).

**Tabla 91.**

### **Estadísticos subescala Regulación del comportamiento**

		<b>Regulación del comportamiento</b>	
		Estadístico	Error estándar
Media		49,16	,311
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	48,55	
	Límite superior	49,78	
Media recortada al 5%		49,26	
Mediana		50,00	
Varianza		14,273	
Desviación estándar		3,778	
Mínimo		38	
Máximo		58	
Rango		20	
Rango intercuartil		4	
Asimetría		-,398	,199
Curtosis		,360	,396

**Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R).**

En la puntuación Natural de esta escala, se observaron calificaciones con un rango de 45, un mínimo de 35 y un máximo de 80, donde 19 niños (12,8%) obtuvieron un puntaje de 14. La calificación más baja fue obtenida por 1 niño (0,7%) con una calificación de 1. La media es de 62,63 y la desviación estándar de 7,6 ([Anexo 7](#)).

**Escala de Manejo emocional (CEMS).**

En la escala de Enojo ([Anexo 8](#)), el rango de puntuación es de 16 con un mínimo de 13 y un máximo de 29 puntos, 23 estudiantes (15,5%) obtuvieron un puntaje de 20 puntos en contraste con 1 estudiante (0,7%) que obtuvo un puntaje de 31 puntos y 1 estudiante (0,7%) que obtuvo un puntaje de 3 que es el más bajo de esta escala.

En la escala de Tristeza ([Anexo 9](#)), se encuentran un rango de 19 puntos, con un mínimo de 12 y un máximo de 31. Se destacan las puntuaciones con mayor frecuencia de respuesta: 10 niños (6,8%) con un puntaje de 20, 17 niños (11,5%) con un puntaje de 21 y 24 niños (16,2%) con un puntaje de 24.

Los puntajes obtenidos en la escala de Preocupación ([Anexo 10](#)), están en un rango de 17 puntos con un mínimo de 10 y un máximo de 27, presenta la mayor frecuencia de calificación con 23 niños (12,2%) que obtuvieron puntaje de 18 en esta sub escala, 21 niños (14,2%) que obtuvieron 20 puntos y 19 niños (12,8%) con un calificación de 21 puntos. Solamente 1 estudiante que obtuvo una puntuación de 26 que es la más alta encontrada en la escala de Preocupación (0,7%). La puntuación más baja de 8 puntos, solo fue obtenida por 1 estudiante (0,7%).

La puntuación total obtenida en las Escalas de Manejo Emocional ([Anexo 11](#)) se identifica variedad de porcentajes en las puntuaciones obtenidas por los niños. Se destaca que 11 niños (7,4%) tuvieron un puntaje de 65, 3 niños (2%) obtuvieron un puntaje de 73 que es el más alto y 1 niño (

0,7%) obtuvo un puntaje de 32 que es el más bajo. La media es de 62, 63 y una desviación estándar de 7,6.

### **Análisis de información de cuadros de salida bivariado**

Se buscó determinar si existían asociaciones entre los aspectos socios demográficos (edad, género, ocupación y nivel educativo) y los puntajes obtenidos por los padres en las prácticas de crianza y el manejo emocional. Sin embargo no se hallaron asociaciones significativas entre las variables mencionadas. No obstante, se identifican asociaciones significativas entre la edad y el sexo del niño y las sub escalas de la Ansiedad Manifiesta: ansiedad fisiológica, inquietud-hipersensibilidad y preocupaciones sociales. Las asociaciones más significativas se detallan a continuación.

#### **Ansiedad fisiológica y edad del niño.**

En la tabla 12, se muestra que existe alta dependencia entre el total obtenido en los percentiles de ansiedad fisiológica y la edad de los niños. En general, los niños y niñas que presentan puntuaciones más altas de ansiedad fisiológica, fueron quienes se encuentran con 11 años.

**Tabla 12.**

#### **Prueba de Chi Cuadrado ansiedad fisiológica y edad del niño**

<b>Pruebas de chi-cuadrado</b>			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	15,823 <sup>a</sup>	9	,001

Razón de verosimilitud	15,242	9	,085
Asociación lineal por lineal	7,775	1	,005
N de casos válidos	147		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.  
El recuento mínimo esperado es 5,61.

### Ansiedad fisiológica y sexo del niño

En general, en la tabla 13, se evidencia que los niños presentan las puntuaciones más altas (12,8%) en la sub escala de ansiedad fisiológica respecto a las mismas puntuaciones presentadas en las niñas (4,7%)

**Tabla 10.**

**Tabla de contingencia ansiedad fisiológica y sexo del niño**

		Tabla cruzada					
		Ansiedad_fisiológica					
		<= 24	25 - 47	48 - 69	70 - 82	83+	Total
Sexo_ Femenino	Recuento	17	12	21	9	7	66
	% dentro de Sexo_niñ@	25,8%	18,2%	31,8%	13,6%	10,6%	100,0%
	% dentro de Ansiedad_fisiologica	54,8%	40,0%	58,3%	36,0%	26,9%	44,6%
	% del total	11,5%	8,1%	14,2%	6,1%	4,7%	44,6%
Masculino	Recuento	14	18	15	16	19	82
	% dentro de Sexo_niñ@	17,1%	22,0%	18,3%	19,5%	23,2%	100,0%
	% dentro de Ansiedad_fisiologica	45,2%	60,0%	41,7%	64,0%	73,1%	55,4%
	% del total	9,5%	12,2%	10,1%	10,8%	12,8%	55,4%
Total	Recuento	31	30	36	25	26	148

% dentro de Sexo_niñ@	20,9%	20,3%	24,3%	16,9%	17,6%	100,0%
% dentro de Ansiedad_fisiologica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	20,9%	20,3%	24,3%	16,9%	17,6%	100,0%

### Inquietud-Hipersensibilidad y edad del niño

Igualmente, al generar la tabla de contingencia entre la sub escala de inquietud-hipersensibilidad y la edad, a través de la prueba chi-cuadrado se comprueba que hay significancia asintótica en la edad del niño y las puntuaciones de la mencionada sub escala. Así, los estudiantes con rangos de edad de 8 a 9 años son quienes presentan las menores puntuaciones en inquietud-hipersensibilidad, y los estudiantes con el mayor rango de edad (12+) son quienes presentan las mayores puntuaciones de la sub escala (Tabla 14).

**Tabla 11.**

#### Prueba chi-cuadrado hipersensibilidad y edad del niño

Pruebas de chi-cuadrado			Sig. asintótica (2 caras)
	Valor	Gl	
Chi-cuadrado de Pearson	446,756 <sup>a</sup>	260	,000
Razón de verosimilitud	311,559	260	,016
Asociación lineal por lineal	,818	1	,366
N de casos válidos	147		

a. 318 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

**Inquietud-Hipersensibilidad y sexo del niño**

Por otro lado, al generar la tabla 15 de contingencia entre la sub escala de inquietud-hipersensibilidad y el sexo, a través de la prueba chi-cuadrado se comprueba que hay significancia asintótica en el sexo y las puntuaciones de la mencionada subescala. Así, nuevamente son los niños (12,2%) quienes presentan las más altas puntuaciones de inquietud hipersensibilidad, respecto a las niñas (6,1%).

**Tabla 15.****Tabla de contingencia Inquietud\_ hipersensibilidad y sexo del niño**

		<b>Tabla cruzada</b>						
		inquietud hipersensibilidad						
		<= 39	40 - 56	57 - 72	73 - 82	83+	Total	
Sexo	Femenino	Recuento	16	15	13	13	9	66
		% dentro de Sexo_niñ@	24,2%	22,7%	19,7%	19,7%	13,6%	100,0%
		% dentro de inquietud hipersensibilidad	51,6%	51,7%	41,9%	43,3%	33,3%	44,6%
		% del total	10,8%	10,1%	8,8%	8,8%	6,1%	44,6%
		Masculino	Recuento	15	14	18	17	18
		% dentro de Sexo_niñ@	18,3%	17,1%	22,0%	20,7%	22,0%	100,0%
		% dentro de inquietud hipersensibilidad	48,4%	48,3%	58,1%	56,7%	66,7%	55,4%
		% del total	10,1%	9,5%	12,2%	11,5%	12,2%	55,4%
Total		Recuento	31	29	31	30	27	148
		% dentro de Sexo_niñ@	20,9%	19,6%	20,9%	20,3%	18,2%	100,0%
		% dentro de inquietud hipersensibilidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	20,9%	19,6%	20,9%	20,3%	18,2%	100,0%

### Preocupaciones sociales y edad del estudiante

Al obtener la tabla de contingencia de la sub escala de preocupaciones sociales y la edad de los estudiantes, se puede identificar que los estudiantes con 11 años son quienes presentan las más altas puntuaciones de preocupación social (Tabla 16). Mientras, que las puntuaciones más bajas son presentadas por aquellos estudiantes con el rango de edad de 8 a 9 años.

**Tabla 12.**

#### Prueba de Chi Cuadrado preocupaciones sociales y edad del niño

<b>Pruebas de chi-cuadrado</b>			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	360,303 <sup>a</sup>	165	,000
Razón de verosimilitud	247,773	165	,000
Asociación lineal por lineal	,035	1	,851
N de casos válidos	147		

a. 202 casillas (99,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

### Preocupaciones sociales y sexo del estudiante

Finalmente, al cruzar los datos correspondientes a las preocupaciones sociales y el sexo de los estudiantes, se visibiliza que las niñas son las que presentan las puntuaciones más altas (60- 83+) en la sub escala de preocupaciones sociales, respecto a los niños quienes presentan las menores puntuaciones (<= 37 - 54) en la mencionada escala. (Tabla 17).

**Tabla 13.****Tabla de contingencia preocupaciones sociales y sexo de los hijos.**

		<b>Tabla cruzada</b>						
		Preocupaciones_sociales						
			38 -	55 -	60 -			
			<= 37	54	59	82	83+	Total
Sexo_estudiante	Femenino	Recuento	15	13	7	20	11	66
		% dentro de Sexo	22,7%	19,7%	10,6%	30,3%	16,7%	100,0%
		% dentro de Preocupaciones_sociales	46,9%	40,6%	25,0%	62,5%	45,8%	44,6%
		% del total	10,1%	8,8%	4,7%	13,5%	7,4%	44,6%
	Masculino	Recuento	17	19	21	12	13	82
		% dentro de Sexo	20,7%	23,2%	25,6%	14,6%	15,9%	100,0%
% dentro de Preocupaciones_sociales		53,1%	59,4%	75,0%	37,5%	54,2%	55,4%	
	% del total	11,5%	12,8%	14,2%	8,1%	8,8%	55,4%	
Total		Recuento	32	32	28	32	24	148
		% dentro de Sexo	21,6%	21,6%	18,9%	21,6%	16,2%	100,0%
		% dentro de Preocupaciones_sociales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	21,6%	21,6%	18,9%	21,6%	16,2%	100,0%

**Análisis de regresión logística.**

Mediante análisis de regresión logística, se logró establecer la relación entre las prácticas de crianza, regulación emocional y ansiedad. La variable explicada fue la regulación emocional a partir de las subescalas de crianza (CPC-P) y la ansiedad (CMAS-R) ([Anexo 12](#)).

En ese sentido, se creó una regresión que tiene como variable predictora las respuestas al inventario de CMAS-R y al cuestionario CPC-P, y como variable criterio o dependiente, las respuestas al cuestionario de regulación emocional. Se seleccionó el modelo de regresión logística a partir de la función `step` en R con el criterio de información de Akaike (AIC, siglas en inglés). A continuación, se presentan los modelos obtenidos y sus respectivas puntuaciones de AIC (Figura 5):

Modelo inicial: Start: AIC=428.72

Puntuación\_final\_cems ~ comunicación + regulación\_comportamiento +  
ansiedad\_fisiologica + expresión\_afecto + inquietud\_hipersensibilidad +  
preocupaciones\_sociales

**Figura 5. Modelo Inicial de Regresión Logística**

A partir de lo anterior se realizó una búsqueda del mejor modelo para lo cual se presentan los cálculos de la regresión logística que se examinan a continuación, ( recuadro 1):

**Recuadro 1. Cálculos del mejor Modelo a partir de AIC**

```
> stepwise(MLM.4, direction='backward/forward', criterion='AIC')

Direction: backward/forward
Criterion: AIC
Start: AIC=428.72
puntuación_final_cems ~ comunicación + regulación_comportamiento + ansiedad_fisiologica +
```

	Df	AIC
expresión_afecto + puntuacion_inquietud_hipersensibilidad + puntuacion_preocupaciones_sociales		
- regulación_comportamiento	9	418.11
- puntuacion_preocupaciones_sociales	9	418.68
- ansiedad_fisiologica	9	419.24
- expresión_afecto	9	421.23
<none>		428.72
- comunicación	9	434.70
- puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	9	437.80
Step: AIC=418.11		
puntuación_final_cems ~ cuantiles_comunicación + ansiedad_fisiologica + expresión_afecto + puntuacion_inquietud_hipersensibilidad + puntuacion_preocupaciones_sociales		
	Df	AIC
- ansiedad_fisiologica	9	408.05
- puntuacion_preocupaciones_sociales	9	409.08
- expresión_afecto	9	410.24
<none>		418.11
- comunicación	9	423.53
- puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	9	428.13

+ regulación_comportamiento	9	428.72
-----------------------------	---	--------

Step: AIC=408.05

puntuación\_final\_cems ~ comunicación + expresión\_afecto +  
puntuacion\_inquietud\_hipersensibilidad + puntuacion\_preocupaciones\_sociales

	Df	AIC
- expresión_afecto	9	400.93
- puntuacion_preocupaciones_sociales	9	401.28
<none>		408.05
- comunicación	9	414.43
+ ansiedad_fisiologica	9	418.11
+ regulación_comportamiento	9	419.24
- puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	9	419.71

Step: AIC=400.93

puntuación\_final\_cems ~ comunicación + puntuacion\_inquietud\_hipersensibilidad +  
puntuacion\_preocupaciones\_sociales

	Df	AIC
- puntuacion_preocupaciones_sociales	9	396.79
<none>		400.93
- comunicación	9	406.71

+ expresión_afecto	9	408.05
+ ansiedad_fisiologica	9	410.24
- puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	9	411.71
+ regulación_comportamiento	9	411.95

Step: AIC=396.79

puntuación\_final\_cems ~ comunicación + puntuacion\_inquietud\_hipersensibilidad

	Df	AIC
<none>		396.79
+ puntuacion_preocupaciones_sociales	9	400.93
+ expresión_afecto	9	401.28
- comunicación	9	403.41
+ ansiedad_fisiologica	9	403.89
+ regulación_comportamiento	9	406.24
- puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	9	410.23

Call:

```
multinom(formula = puntuación_final_cems ~ comunicación +
puntuacion_inquietud_hipersensibilidad, data = Datos, trace = FALSE)
```

Coefficients:

	(Intercept) comunicación[T.2] comunicación[T.3]		
2	-0.4697327	-1.1214032	1.3584380
3	-0.8651661	-0.4292110	-0.4790984
4	-0.8197457	-0.2364067	0.1497480
	comunicación[T.4] puntuacion_inquietud_hipersensibilidad[T.2]		
2	-0.6932781		0.1444867
3	-1.5552398		1.6237320
4	-1.3097758		1.6055288
	puntuacion_inquietud_hipersensibilidad[T.3]		
2	0.4220023		
3	1.8542249		
4	0.5632310		
	puntuacion_inquietud_hipersensibilidad[T.4]		
2	15.77194		
3	16.38447		
4	16.92380		
	Residual Deviance: 354.7916		
	AIC: 396.7916		

### **Regulación emocional, Comunicación e Hipersensibilidad**

De acuerdo con los anteriores cálculos se obtuvo el modelo con mejor ajuste de la siguiente manera (Figura 6) :

Regulación emocional ~ Comunicación + Hipersensibilidad
---

**Figura 6 . Modelo de mejor ajuste**

En el modelo de regresión logística la Regulación Emocional es explicada por la Comunicación que es una escala de las Prácticas de Crianza, y la Hipersensibilidad que es una sub escala de la Ansiedad. Este modelo presenta un valor de AIC = 396.7916, que representa el mejor modelo para explicar las relaciones entre prácticas de crianza, regulación emocional y ansiedad. En el [anexo 13](#) se presentan las estimaciones de parámetros para cada una de las variables.

Adicionalmente, se establece si el modelo de mejor ajuste cuenta con dos supuestos de regresión: independencia de los errores y no multicolinealidad. Por lo tanto, se realiza la prueba Durbin-Watson, la cual indica que se cumple el supuesto de independencia de errores (tabla 18).

**Tabla 1814.**

**Prueba de independencia de errores en el modelo**

<b>Resumen del modelo<sup>b</sup></b>					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,295 <sup>a</sup>	0,087	0,075	1,085	1,918

a. Predictores: (Constante), Puntuacion\_inquietud\_hipersensibilidad, Comunicación

b. Variable dependiente: Puntuación\_final\_CEMS

Finalmente, al revisar los valores FVI se demuestra que no hay multicolinealidad en el modelo. FVI (1,002) (tabla 20):

Tabla 19.

## Coeficientes de regresión del modelo

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.	VIF
	B	Error estándar	Beta	t		
1 (Constante)	2,15	0,287		7,498	0	
Cuantiles_comunicación						
Cuartiles_Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad	-0,15	0,081	-0,147	-1,85	0,07	1
	0,3	0,089	0,263	3,313	0	1

a. Variable dependiente: Cuartiles\_puntuación\_final\_CEMS

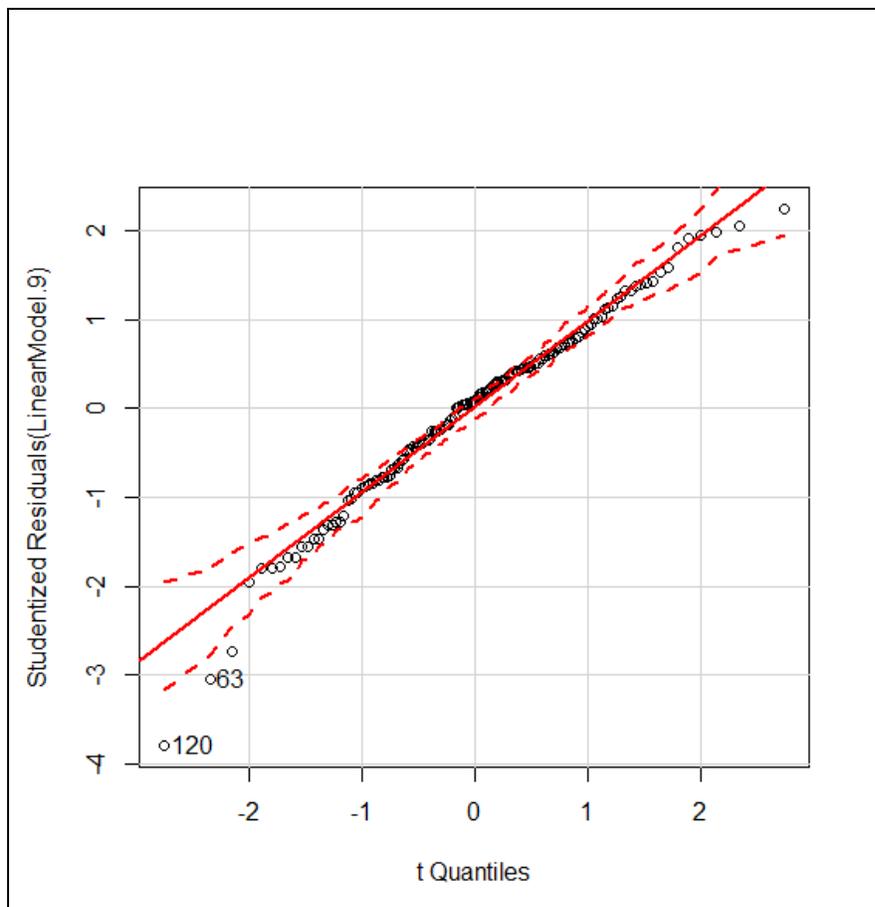
Al obtener prueba de significancia del modelo a partir de una Chi-cuadrado, se obtiene que el modelo es significativo dado que el valor de significancia es menor que el valor del alfa elegido ( $p=0.05$ ) (tabla 20).

Tabla 150.

## Significancia del Modelo de Regresión Logística

Información de ajuste de los modelos					
	Criterios de ajuste de modelo		Contraste de la razón de verosimilitud		
	Logaritmo de la verosimilitud	-2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
<b>Sólo interceptación</b>	158,865				
Final	103,474		55,391	18	0,000

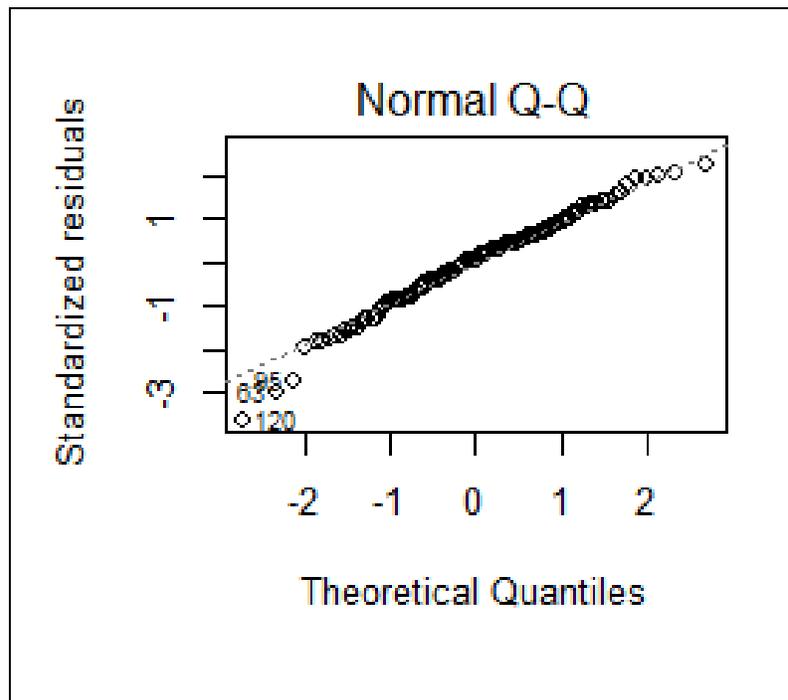
Por lo anterior, la forma de distribución de la regresión permite observar la dispersión de los cuartiles de los residuos de RE, con respecto a comunicación e inquietud e hipersensibilidad. Como se observa en la figura 7, se comprobó que no se presentaron respuestas en posiciones extremas que indicaran problemas en el comportamiento de los datos, verificándose en el gráfico la eficacia del modelo.



**Figura 7. Comparación de cuantiles de los residuos CEMS~ Comunicación + Inquietud hipersensibilidad**

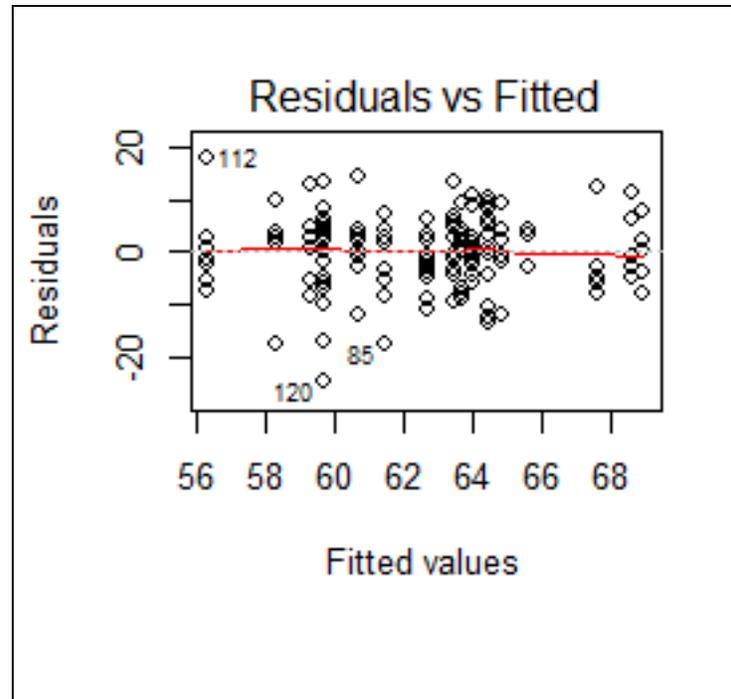
Para corroborar que el modelo no presenta dificultades se elaboró el gráfico “Qqplot”. En el caso del análisis que se presenta en la figura 8, con un nivel de significancia de 5%, se observa que los puntos se encuentran dentro de las bandas de la gráfica, indicando que el supuesto Regulación

Emocional= Comunicación + Hipersensibilidad representa una relación predictora con respecto a la relación planteada en el modelo inicial donde la Comunicación y la Ansiedad son las variables independientes o predictores y la variable dependiente o criterio es la regulación emocional.



*Figura 8. QQ plot quantiles de los residuos CEMS~ Comunicación + Inquietud \_ hipersensibilidad*

Finalmente, en la Figura 9 se observa como la hipótesis de media cero para los residuos parece admisible, no hay evidencias claras de heterocedasticidad y la hipótesis de linealidad no es rechazable.



*Figura 9. Residuos vs. fitted value de CEMS~ Comunicación + Inquietud\_hipersensibilidad*

## Capítulo 6. Discusión

En este capítulo se discuten los resultados expuestos anteriormente, que permiten lograr el objetivo central de esta investigación, referido a establecer la asociación entre Prácticas de Crianza, ansiedad y regulación emocional.

En primer lugar, se analizan las prácticas de crianza y las variables sociodemográficas. Posteriormente, se examinan las asociaciones encontradas entre ansiedad y las variables sociodemográficas. Finalmente, se discute el modelo de mejor ajuste para esta investigación: la regulación emocional de los niños y niñas a partir de la subescala de la comunicación de los padres y la hipersensibilidad de los niños.

**Prácticas de crianza y características socio demográficas.**

En el análisis estadístico realizado se encontró que los padres tienen prácticas de crianza centrada en los aspectos positivos de cada una de las dimensiones de las prácticas de crianza. Estos hallazgos se ejemplifican en el análisis univariado que permitió identificar las dimensiones de las prácticas de crianza, esto es, la comunicación, expresión del afecto y regulación del comportamiento.

En las subescalas mencionadas los padres y madres presentan medias de la puntuación total de la siguiente manera: escala de regulación del comportamiento ( $M=49,16$ ), seguida por la expresión del afecto ( $M=41,49$ ) y finalmente en la subescala de comunicación ( $M=35,96$ ), lo cual sugiere una tendencia en las prácticas de crianza orientadas hacia la regulación del comportamiento. Aquí es interesante analizar los resultados de esta investigación teniendo en cuenta que la mayoría de las madres y padres de este estudio son mujeres jóvenes con un nivel educativo bajo y que principalmente se dedican al hogar. Estos aspectos son indicativos de vulnerabilidad social en vista de las pocas oportunidades que pueden tener en términos de desarrollo. Como lo indica Aguirre (2002), la pobreza es un factor que limita e interfiere de manera negativa la vida familiar.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones, las madres y padres de este estudio se incluyen en las prácticas de crianza positiva, lo cual es un aspecto favorecedor para el desarrollo de los hijos. De los resultados en cuanto a las condiciones de educación y ocupación de las madres y padres de este estudio emerge la importancia de revisar la crianza positiva como factor protector ante la baja RE y problemas de comportamiento en los hijos en condiciones sociales y económicas poco favorables (Merza, et al., 2015).

**Relación entre ansiedad manifiesta y características socio demográficas.**

Se halló correlación entre la ansiedad fisiológica, la edad y el sexo. Es decir que los niños a los once años presentan mayor estado de ansiedad fisiológica; esto puede entenderse por la transición en que se encuentran y las características propias de la etapa adolescente, coincidiendo con el estudio de Kessler (2007), sobre la edad de aparición de la ansiedad.

De acuerdo con Papalia & Wendkos, (1998) , los cambios físicos tienen secuelas a nivel psicológico al inicio de la adolescencia, específicamente con relación a la madurez sexual temprana o tardía, ya que la madurez temprana en los jóvenes genera un nivel alto de auto aceptación, sentimientos de tranquilidad, calma, tendencia al liderazgo y son menos impulsivos; mientras que los jóvenes que presentan una madurez sexual tardía manifiestan sentimientos de rechazo, desadaptación, dominación, son más dependientes de sus amigos, tienen un carácter impulsivo y son más rebeldes frente a la autoridad de sus padres.

Junto con la presencia de cambios físicos y psicológicos al inicio de la adolescencia, está inmersa la construcción de la identidad; de acuerdo con Papalia & Wendkos (1998) , el adolescente está en el dilema de encontrar un único yo y el deseo intenso de ser exactamente igual a sus amigos. En general, existe mayor probabilidad de que los efectos de una madurez precoz o tardía sean negativos cuando los adolescentes son muy diferentes de sus compañeros, bien sea por estar mucho más o mucho menos desarrollados, cuando no ven los cambios como una ventaja ( Simmons, Burgeson, Carlton, & Blyth, 1978) .

Por tanto, cambios psicológicos como el grado de madurez sexual, permite entender la ansiedad fisiológica en los adolescentes, en tanto que la presencia de estos síntomas permiten identificar elementos propios de su comportamiento con relación al manejo de sus emociones, la percepción que tiene de sí mismo y la relación que establece con sus pares y adultos. Además,

importante tener en cuenta que otros factores asociados a la ansiedad fisiológica en esta etapa de desarrollo, son los trastornos de comportamiento y de hiperactividad (Zambrano , 2013) .

También se encontró una asociación entre la hipersensibilidad, la edad y el sexo en niños de 11 años, entendiéndose que esta escala se relaciona con la preocupación excesiva sobre situaciones o eventos, con interpretaciones vagas y confusas por el niño. Además se puede identificar debilidad emocional.

La correlación establecida entre la hipersensibilidad, el sexo y la edad del niños es un hallazgo similar al estudio realizado por López , Alcántara, Fernández , Castro, & López, (2010). En este estudio se encontró que los niños presentaron mayores dificultades relacionadas con la ansiedad y problemas afectivos que las niñas. En este caso, los problemas de ansiedad se refieren a situaciones como llanto, miedo a hacer cosas malas, tener sentimientos de no ser querido, sentir miedo, vergüenza o preocupación. De manera similar, Buitrago & Briceño, (2009), encontraron que los niños presentaron mayores evidencias de ansiedad manifiesta en la subescala de hipersensibilidad que las niñas.

Estos resultados pueden explicarse a partir de las condiciones externas al niño que pueden generar estado de hipersensibilidad. Rodríguez (2005) encontró que un factor relacionado a la ansiedad infantil es el ámbito académico, definiéndose este como las dificultades escolares, accidentes en el colegio, conflictos recurrentes con compañeros que están directamente relacionados con la posible aparición de rasgos de ansiedad; esta problemática tiene impacto negativo en la vida de los niños, ya que la presencia de ansiedad y depresión en niveles elevados acarrearán dificultades en su rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales y sociales (Casey, 1996).

Por otro lado, se encontró asociación significativa entre los índices de preocupación social, el género y la edad. Es decir que las niñas a los 11 años presentan mayor índice de preocupación social. La preocupación social contiene reactivos que permiten evidenciar problemas en relación con la autocomparación con los demás, miedo a la evaluación social y en general a la evaluación social surgida de las expectativas que tienen las personas significativas para los niños.

Este resultado se puede explicar teniendo en cuenta aspectos como la valoración de la propia capacidad de los niños para hacer las cosas en el ámbito familiar y escolar. Es importante recordar, que en el contexto de desarrollo, las expectativas de los padres, los maestros y los pares son importantes en la etapa inicial de la adolescencia. Este aspecto se denomina eficacia y puede explicar la relación entre ansiedad, género y edad que se encontró en este estudio. Al respecto, Contreras, et al., (2005), comprobaron la asociación indirecta entre la eficacia escolar y la ansiedad. En esta asociación, quienes tienen bajo nivel de autoeficacia y alto índice de ansiedad, presentan bajo rendimiento escolar. De tal forma que la ansiedad estado, predice en buena medida el rendimiento escolar en mediación con la autoeficacia.

La relación encontrada entre preocupación social, género y edad, puede comprenderse a partir de los eventos que generan ansiedad en el contexto escolar. En el estudio adelantado por García, Inglés & Lagos (2014), se señala la aparición de estados de ansiedad debido a la evaluación social. De acuerdo con los autores, las mujeres presentan mayor ansiedad en las áreas cognitiva, conductual y psicofisiológica. Esta manifestación puede explicarse en las niñas porque pueden expresar con mayor frecuencia sus emociones, acompañándolas de expresiones verbales, gestuales y físicas, ya que el contexto social y cultural lo permiten en mayor medida que a los niños.

### **Relación entre prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional**

A continuación se discuten las sub escalas que tuvieron mayor poder de predicción en la RE. Esto es, analizar el papel que cumple la comunicación de los padres hacia los hijos en la RE. Así mismo, analizar la hipersensibilidad en los niños y las posibles razones de la asociación con la RE.

#### ***La influencia de la comunicación de los padres en la regulación emocional***

Mediante análisis de regresión logística se encontró que la comunicación, sub-escala constitutiva del Cuestionario de Prácticas de Crianza predice de mejor manera la RE en los hijos. En el caso de esta investigación, los padres obtuvieron puntajes con una tendencia hacia las formas positivas de comunicación que se describen como las conductas que promueven la confianza, comprensión emocional y la empatía. Como lo señala Aguirre (2002), la comunicación se describe en conductas tales como: "... contacto verbal y no-verbal entre padres (cuidadores) e hijos, a través del cual hay intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias". (p. 11).

En un sentido más amplio, la comunicación en el contexto familiar, involucra las habilidades para escuchar a los otros con actitud de apertura, expresar los mensajes con claridad, evidenciando consideración, respeto y empatía. La buena comunicación en la familia contribuye a mejorar la confianza, resolver problemas y permitir la expresión de las distintas emociones en los hijos (Todoroviü, Matejeviü, & Simiü, 2012). Por tanto, la comunicación tiene influencia en el desarrollo emocional temprano, a través de la comunicación emocional que brindan los padres, el entorno afectivo y las habilidades que adquieren en el ambiente en que se desenvuelven los niños (Saarni, Campos, & Witherington, 2007).

De acuerdo con la revisión teórica inicialmente planteada, las prácticas de crianza tienen una gran influencia en el desarrollo social y emocional de los hijos, particularmente en cuanto a la regulación emocional. Autores como Mestre, Tur, Samper, Nacher, & Cortes, (2007) , afirman que cuando los padres expresan adecuadamente sus requerimientos, se comunican de manera positiva y ayudan a expresar sus emociones permiten a los hijos tener un desarrollar habilidades sociales en la etapa de la adolescencia.

Por ejemplo, se encuentra que el apoyo social de la familia junto con la expresión emocional son formas funcionales positivas que permiten el afrontamiento adecuado, regulación emocional y auto control (Campos, Velasco, & Paez, 2004). Así mismo, Oliva, Parra , & Arranz (2008), destacan el papel del apoyo, el afecto, la comunicación y el desarrollo de la autonomía, los cuales son elementos que complementan las dimensiones convencionales del afecto y el control en la crianza en los estilos parentales. Autoras como Henao & García,( 2009), realizaron una investigación con 404 niños y niñas en la que encontraron que el estilo de crianza equilibrado promueve mejores conductas adaptativas, regulación emocional y en especial una mayor comprensión emocional.

En esta misma vía, autores como Guaita (2010), quien realizó la comparación de la comunicación emocional de los padres hacia niños sin y con riesgo ambiental y los efectos sobre la regulación emocional, estableció diferencias importantes entre ambos grupos, distinguiendo al grupo sin riesgo ambiental con mayor capacidad para manejar las emociones, en vista de un mejor desarrollo del lenguaje y su desarrollo cognitivo que les permite percibir de mejor manera, las actitudes de expresión y comprensión emocional de sus padres. En cambio, los niños de riesgo ambiental tienen un menor desarrollo del lenguaje y por consiguiente menor estímulo cognitivo y

ambiental que les permita comprender lo que transmiten sus padres, por tanto tienen menor capacidad para controlar sus emociones.

El hallazgo de la investigación mencionada, contrasta con los resultados del presente estudio. Si bien es claro que los padres y madres de la presente investigación tienen un nivel educativo bajo, y podría pensarse que esta condición tendría relación con los resultados obtenidos en la regulación emocional de los niños, esto no se comprobó. No obstante, las propias características de la comunicación de los padres, evidenciadas en este estudio, confirman el rol protector de la familia, inclusive en contextos poco favorables. En este sentido, Oros & Vargas , (2012), señalan que las familias en condiciones adversas o de vulnerabilidad, que cuentan con ciertas características como expresión del afecto, ternura, adecuada expresión de las emociones logran impactar positivamente el desarrollo emocional de los hijos.

Otro aspecto esencial en la relación entre padres e hijos son las características de la comunicación. En esta investigación los padres se sitúan en un nivel adecuado de comunicación. Al respecto, Ramírez (2005), señala que los padres que tienen alto nivel de comunicación, usan diferentes formas positivas para lograr comportamientos esperados en los hijos, emplean el razonamiento, solicitan la opinión de los hijos, permiten que los hijos comenten sus argumentos y motivaciones. Por el contrario, los bajo niveles de comunicación en la crianza, implican formas que limitan la expresión del niño, porque impiden la explicación y el razonamiento frente a comportamientos inadecuados, empleando la distracción en vez de propiciar razonamientos sobre lo correcto e incorrecto de un determinado comportamiento.

El hallazgo del efecto de una comunicación positiva en los padres sobre la regulación emocional en esta investigación, es similar al estudio realizado por Zeman, et al., ( 2006) quienes afirman que la comunicación positiva y negativa, el conflicto familiar y la psicopatología de los

padres también son factores que influyen la regulación emocional en los niños. Aspectos de la comunicación y relación de los padres hacia los hijos como la forma de transmitir las emociones y afrontarlas de manera que resultan modelando la forma de manejar las emociones en el entorno afectivo que ofrecen a sus hijos. Por lo cual resulta apropiado decir que las formas de comunicación sean positivas o negativas están relacionadas con las prácticas parentales; un ambiente familiar donde predomina la comunicación positiva es característica de un estilo de crianza democrático en el cual se percibe satisfacción familiar (Todoroviü, Matejeviü, & Simiü, 2012).

Lo anteriormente expuesto, corrobora el papel de la comunicación en la regulación emocional de los niños a partir de las prácticas orientadas hacia la expresión del afecto, en el marco de una comunicación adecuada y el control orientado hacia la regulación del comportamiento.

### ***El papel de la hipersensibilidad en la regulación emocional***

La hipersensibilidad es una de las subescalas de la escala de Ansiedad Manifiesta, definida en el modelo de regresión logística como una variable predictora de la Regulación Emocional. En esta sub escala están incluidos 11 reactivos que refieren situaciones relativas a ponerse nervioso, la preocupación por situaciones diversas y miedos.

Como se mencionó en el marco teórico, la hipersensibilidad es definida por Reynolds y Richmond (1997) como "... una preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas, las cuales son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, junto con el miedo a ser lastimado o aislado en forma emocional" .(p.11).

En los hallazgos de esta investigación, la puntuación media obtenida por los niños en Inquietud e hipersensibilidad es de 4,89, donde el 42% presenta una puntuación por debajo del percentil 50 y el 58% restante presenta una puntuación por encima del percentil 50. Como se

mencionó anteriormente, los niños son más hipersensibles que las niñas, además de presentarse mayor hipersensibilidad en los niños de 11 años, que en los niños de 8- 9 años.

Frente a estos resultados, es necesario analizarlos en el contexto amplio de desarrollo del niño teniendo en cuenta otras variables como la comprensión de sus propias emociones. Como lo indica Rodríguez, (1998), delimitar la ansiedad como un estado o un rasgo en los niños es una tarea compleja en la que se requiere observar aspectos particulares como la edad, el género, las influencias familiares y escolares, o su desempeño escolar.

Por un lado pueden explicarse a partir de lo señalado por Reynolds (1997) quien indica que estos niños buscan mecanismos para deshacerse de los sentimientos de ansiedad que pueden invadirlos y no necesariamente son indicativos de una condición permanente.

Así mismo, la indicación de un estado o rasgo de ansiedad depende de los rangos que se estimen para determinarlos. Por ello, autoras como Esparza y Rodríguez (2009) estudiaron la ansiedad, estimando intervalos de valoración más amplios. Debido a esta ampliación del rango de valoración de la ansiedad, los resultados incluyeron a todos niños, evidenciando en los resultados aspectos específicos de la ansiedad como el miedo, la preocupación social.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta que la hipersensibilidad es un indicativo de un estado temporal (ansiedad estado) o permanente (ansiedad raso) frente a situaciones que se consideran amenazantes , preocupantes , que generan nerviosismo en los niños, y que según lo propuesto por el modelo de regresión , es un factor que predice la regulación emocional, se hace necesario preguntarse de qué manera es posible esta asociación.

La respuesta a la asociación entre hipersensibilidad y regulación emocional no es definitiva, pues estos conceptos tienen variedad de definiciones en función del enfoque desde el cual se investigan y los estudios sobre estas categorías específicas son escasos además de constituirse en

conceptos que deben comprenderse según la categoría que se pretende entender. Por un lado está la hipersensibilidad (característica de la ansiedad) que involucra la emoción del miedo, y por otro lado, la función de un proceso (regulación emocional), que busca controlar las emociones negativas como el miedo. Por ello, ambas categorías deben comprenderse de manera independiente aunque tengan similitudes en sus características.

De acuerdo con Cisler, Olatunji, Feldner, & Forsyth (2010), el miedo / ansiedad y la regulación de las emociones se pueden diferenciar conceptualmente. En un primer nivel se encuentra el estado nervioso (es decir, expresiones fenomenológicas). En un segundo nivel, el miedo / ansiedad es la respuesta defensiva del organismo hacia las fuentes potenciales de peligro, implica indicadores fisiológicos, manifiestos-conductuales y cognitivos, y se orienta-neurológicamente alrededor de la amígdala (expresión fisiológica). Y finalmente, la regulación emocional se refiere a los intentos de alterar una experiencia emocional, pueden implicar estrategias abiertas conductuales y cognitivos específicos, y se orienta-neurológicamente alrededor de Sistema Nervioso Periférico y estructuras neurales relacionados funcionalmente.

Al respecto, Jadue (2002), señala la dificultad de conceptualizar la ansiedad como categoría incluida en un trastorno. En razón a que en la vida cotidiana de las personas es muy probable que algunas experiencias sean generadoras de miedo, angustia y por tanto, ansiedad, y éstas provoquen malestar en menor o gran medida, resulta complejo definir el punto de quiebre para definir un estado ansioso o un trastorno de ansiedad en los niños. En primer lugar porque la ansiedad forma parte de la experiencias de los niños y las expresiones de problemas de ansiedad son diferentes en cuanto a su frecuencia y forma de manifestarse. En segundo lugar, tampoco, puede decirse que los niños con determinadas manifestación temporales de ansiedad se incluyan en alguna clase de diagnóstico, ni tampoco a partir de la etapa de la infancia en la que se encuentren.

Lo anteriormente mencionado, lleva a analizar el papel del miedo y la angustia en tanto son expresiones psicológicas de la hipersensibilidad en los niños, que pueden resultar siendo estrategias o formas adaptativas de manejar las situaciones de conflicto o amenazantes. Becerra, Madalena, Estanislau, Rodríguez, & Dias (2007), afirman que la ansiedad es producto de procesos adaptativos propios de la evolución de los individuos, que permitieron a los individuos tener mejores habilidades para afrontar las situaciones potencialmente peligrosas empleando el miedo y la ansiedad. Dichas emociones, pueden presentarse en un espectro amplio de manifestación, desde un estado de alerta común hasta intensas manifestaciones que se presentan el miedo y el pánico.

Otra explicación de la hipersensibilidad asociada con la regulación emocional subyace en las características propias de los niños de esta investigación, quienes en su mayoría presentan características de manejo emocional adecuado. De acuerdo con los resultados expuestos en el anexo 7 que indican las puntuaciones totales en las escalas de manejo emocional se evidencian niveles adecuados de manejo emocional de la tristeza, el enojo y la preocupación. Es decir que los niños y las niñas tienen sus propias capacidades de regulación a través del uso de estrategias cognitivas para afrontar emociones negativas y por ende minimizan la manifestación de la ansiedad y sus efectos. Estas habilidades se creen propias del adultos, sin embargo en los niños también está presente y es posible que sean factores que intervengan en la asociación encontrada entre hipersensibilidad y regulación emocional. En esta vía de investigación, autores como Davis, Levine, Lench, & Quas (2010), observaron en su estudio que los niños de 5 y 6 años fueron sorprendentemente sofisticados en sus sugerencias sobre cómo hacer frente a las emociones negativas y adaptar sus respuestas normativas a las situaciones emocionales específicos.

Por ejemplo, el papel de la expresión del afecto proporcionado por los padres permite brindar apoyo y aceptación (Aguirre, 2011; Andrade, Ocampo, Vallejo, Segura & Rojas, 2012); el tipo de

comunicación propia del ambiente familiar que facilita la expresión de las emociones y las posibles situaciones que se perciben conflictivas para los niños (Ramírez, 2005; Mestre, 2007; Aguirre, 2010; Aguirre, 2015). También cabe mencionar el papel de la regulación del comportamiento, que cumple una función esencial en la regulación de emociones intensas como la ira (Aguirre, 2002; Cuervo, 2010; Aguirre, 2015). Así se observa que las prácticas de crianza, se relacionan con la capacidad de los niños para regular sus emociones, inclusive en presencia de estados de ansiedad como la hipersensibilidad.

Otro análisis del modelo de mejor ajuste planteado en los resultados de esta investigación: Regulación Emocional = Comunicación ~ Hipersensibilidad, sugiere que la hipersensibilidad no necesariamente implica un aspecto problemático para la regulación emocional en el caso de este estudio. Este hallazgo se confirma en estudios como los de Wirtz, Hofmann, Riper, & Berking (2014), quienes relacionaron las habilidades de regulación emocional y síntomas de ansiedad; en sus hallazgos encontraron que si bien las bajas habilidades en regulación emocional se relacionan con la ansiedad, los síntomas de ansiedad no predicen déficits en las habilidades de regulación emocional.

En este sentido, Thompson & Calkins, (1996), señalan que la capacidad de gestión de las emociones proviene del aumento en la capacidad de autoregulación en los primeros años, pero también se ve afectada por las circunstancias externas como la influencia de los adultos, y las metas de la regulación emocional en cuanto a situaciones específicas que esté viviendo. Así se confirma que para la mayoría de los niños que crecen en contextos de apoyo, el crecimiento de la regulación emocional se asocia con un mayor bienestar psicosocial y la competencia socioemocional.

En suma, se confirma la H 1, que indica la asociación de predicción entre prácticas de Crianza, ansiedad y regulación emocional. Se encontró que la hipersensibilidad de los niños y la

comunicación de los padres tienen influencia en las habilidades de manejo emocional. Por tanto, el modelo de regresión logística: Regulación emocional ~ Comunicación + Hipersensibilidad, es coherente con la investigación que aborda el papel de las prácticas de crianza en el bienestar psicológico de los niños y niñas, y en particular el papel de la comunicación positiva en el proceso de regulación emocional.

### **Consideraciones finales**

Esta investigación es un aporte valioso para identificar las prácticas más comunes que describen una crianza positiva y su influencia en la regulación emocional.

Los resultados obtenidos son relevantes para orientar la creación y planeación de programas de formación a padres y madres en el contexto escolar, y sustentan la importancia de promover desde la escuela formas positivas de criar a los hijos, teniendo en cuenta las condiciones y recursos con los que cuentan las familias. También sugiere nuevas vías de indagación sobre las prácticas de crianza en relación a otras variables que pueden tener influencia en la regulación emocional, por ejemplo la conformación familiar, problemas escolares y el impacto de los docentes en el bienestar emocional de los niños.

En este sentido, la comunidad académica debe investigar y promover acciones con respecto a las prácticas de crianza, en torno al tiempo y calidad de las interrelaciones establecidas por parte de sus miembros, si se quieren resultados positivos en el bienestar psicológico de las niñas y niños; y para ello debe asegurarse, el desarrollo de planes de promoción de prácticas de crianza positivas en entornos de difíciles condiciones socioculturales, como el de esta investigación.

## Referencias

- Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., & Sim, L. (Abril de 2011). Emotional dysregulation and interpersonal difficulties as risk factors for nonsuicidal self-injury in adolescent girls. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 389-400.
- Aguirre, A. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/>
- Aguirre, E. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En E. Aguirre, E. Durán, & M. Torrado, *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (págs. 27-36). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de Crianza y Pobreza. En E. Aguirre (Ed.). *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C.: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2010). Programa de prevención y atención en niños en situación de explotación laboral. En *Intervención social, cultura y ética: un debate interdisciplinario*. (págs. 1-26). Bogotá : Universidad Nacional de Colombia .
- Aguirre, E. (2015). Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Altay, F., & Gure, A. (2012). *Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children* (Vol. 12). Ankara: Educational Sciences. Theory and Practice.

- Andrade , P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental, 35*, 29-36.
- Andrade, P., Ocampo, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental, 35*, 29-36.
- Antolín, L., Oliva, A., & Arranz, E. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología, 40*(3), 313-327.
- Armus , M., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (abril de 2012). *UNICEF*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo\\_emocional\\_0a3\\_simples.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf)
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental. *Clinical Child and Family Psychology, 198-212*.
- Bakhla, A., Sinhal, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal, 22*(2), 131-137.
- Beauregard, L., Lavesque, J., & Paquette, V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulation. En B. M., & J. B. Company (Ed.), *Consciousness, Emtional Self - Regulation and teh Brain* (págs. 163-194). Philadelphia: M .Beauregard.
- Bean, R., Barber, B., & Crane, R. (2006). Parental Support, behavioral control, and Psychological control among African American Youth. *Journal of Family Issues, 27*(10), 1335-1355.  
doi:10.1177/0192513X06289649
- Becerra, A., Madalena, A., Estanislau, C., Rodríguez , J., & Dias, E. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maldaptaciones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(1), 75-81.
- Berger, K. (2007). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. En K. Stassen Berger, & K. Berger, *El Juego: los padres* (pág. 704). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción. *Revistes Catalanes amb Accés Obert*, 145-176.
- Blakson , N., O'Brien, M., Leekers, E., Marcovisth , S., Calkisn , S., & Weaver, J. (2013). Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers. (W. Blackwell, Ed.) *Child Development*, 84(1), 346-360.
- Bonet , C., Fernández , M., & Chamón , M. (2011). Depresión, ansiedad y separación en la infancia. *Pediatría Atención Primaria*, 13, 471-489.
- Borrellu, J., David, D., Crowley , M., & Mayes, L. (2013). Dismissing Chlidren's Perceptions of Their Emotional Experiencia and Parental Care: Preliminary Evidence of Positive. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(1), 70-88.
- Bridget, Spinrad, T., & Eisenberg, T. (2008). Focused Attention in Toddlers:. *Infant and Child Development*, 17, 339-363.
- Buitrago León, L., & Briceño Sánchez, S. (2009). Indicadores asociados a la ansiedad manifiesta. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 10(1), 39-52.
- Carpio , M., Cruz , M., De la Torre, M., Cerezo , M., & Casanova , P. (2014). Consistencia e inconsistencia de los padres y madres y ajuste psicológico de los adolescentes. *International Journal of Developmental Educational Pshycology*, 2, 447-456.
- Cabrera , V., González , M., & Guevara , I. (2012). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254.
- Campos, J., & Camras, L. (2004). The nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Campos, M., Velasco, C., & Paez, D. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82.

- Casey, R. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. En M. Lewis, & M. Wollan Sullivan, *Emotional Development in Atypical Children* (págs. 161-166). New York: Psychology Press.
- Choliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Chóliz, M. M. (1995). *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. Recuperado el 14 de Abril de 2013, de Universitat de Valencia:  
<http://www.uv.es/=choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>
- Cisler, J., Olatunji, B., Feldner, M., & Forsyth, J. ( 2010 ). Emotion Regulation and the Anxiety Disorders: An Integrative Review. *Journal Psychopathology Behavior Assess. Author manuscript*, 32(1), 68–82. doi:doi: 10.1007/s10862-009-9161-1
- Cole , P., Martin, S., & Dennis, T. Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Collins , A., & Laursen, B. (2004). Changing Relationships, Changing Youth Interpersonal Contexts of Adolescent Development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62. doi: 10.1177/0272431603260882
- Costa , E., Soares, I., Martins, C., Tereno, S., & Osório, A. (2012). Can We Identify Emotion Overregulation? *Infant and Child Development*, 21, 579-595.
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111 - 121.
- Davis, E., Levine, L., Lench, H., & Quas, J. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510. doi:doi: 10.1037/a0018428

- De la Torre , M., Casanova, P., Villa, M., & Cerezo, T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149.
- de Oliveira , M., & Lopes, C. ( 2012). Ejercicio parental positivo por los padres de niños hasta tres años. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20(4), 787-795.
- Delgado, H. (2009). El triple componente cromático de las experiencias: memoria, emoción y sistema nervioso autónomo. *MEDunab (serial online)*, 12(1), 52-61.
- Denham , S., von Salisch , M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly , S. (2002). Emotions and social development in childhood. En H. & Smith, & S. a. Hart (Ed.), *Handbook of child social development*. Malden: Blackwell Publishers.
- Dennis, T., Cole, P., Wiggins, C., Cohen, L., & Zalewsky, M. (2009). The functional organization of preschool-age children's emotion expressions and actions in challenging situations. *Emotion*, 9(4), 520-530.
- DeSteno, D., & Gross, J. (2013). Affective Science and Health: The Importance of Emotion and Emotion Regulation. *Health Psychology*, 5, 474-486.
- Díaz J, & Blaquez R, M. ( 2004). El vínculo y psicopatología en la infancia: evaluación y tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 82-90.
- Dolan, R. (2002). Emotion, cognition and Behavior. *Science*, 298, 1191-1194.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresión facial de las emociones. *Annual Review of Psychology*, 527-554.
- Evans , J., & Myers, R. (1996). *Prácticas de crianza: Creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*. Recuperado el abril de 2014, de universidad del Valle:

<http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/Pr%20cticas%20de%20crianza.pdf>

Eisenhower, A., Baker, B., & Blancher, J. (2007). Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social, and Self-Regulatory Competence. *Journal of School Psychology, 45*(4), 363–383.

Félix, R. T. (2008). Estudio sobre los estilos educativos. *Tesis Doctoral*. (S. d. Córdoba, Ed.) Córdoba, España.

Fletcher, A., Steinberg, L., & Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development, 75*(3), 781-796.

Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M., & Dios Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(2), 149-156.

Galambos, N., Barker, E., & Almeida, D. (2003). Parents do matter: Trajectories in externalizing and internalizing problems in early adolescence. (B. Publishing, Ed.) *Child Development, 74*(2), 578-594.

Gallego Gil, D., & Gallego Alarcón, M. (2004). Educar en inteligencia emocional en el aula. Madrid.

García, M., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 63-77.

Graham, R., & Weems, C. (2015). Identifying Moderators of the Link Between Parent and Child. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 885–893.

- Gray, J., & Reis, D. (s.f.). Emotion-cognition interactions. En B. & Morsella, *Handbook of action control*.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. En J. J. Gross, Pervin, & O. John (Edits.), *Handbook of personality: theory and research* (págs. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual Differences in two emotions regulations processes. Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J., & Levenson, R. (1997). Hiding Feelings: The Acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. En J. Gross, & J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (págs. 8-26). New York: Guilford Publications Inc.
- Gross, J., Gal, S., & Urry, H. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781.
- Glögler, B., & Pauli-Pott, U. (2008). Different fear-regulation behavior in toddlerhood: relation to preceding infant negative emotionality, maternal depression and sensitivity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 86-101.
- Guaita, V. (2010). La evaluación de la percepción de la comunicación emocional de los padres en niños desde la neuropsicología. *Interdisciplinaria*, 27(1), 129-146.

- Halligan, S., Cooper, P., Wheeler, S., Crosby, M., Murray, L., & Fearon, P. (2007). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. Recuperado el 2013 de abril de 13, de University of Reading: <http://centaur.reading.ac.uk/>
- Henao, G., & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Henao, G. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales.
- Hogendoorn, S., Prins, P., Boer, F., Vervoort, L., Wolters, L., Moorlag, H., . . . de Haan, E. (2004). Mediators of Cognitive Behavioral Therapy for AnxietyDisordered. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(3), 486-500.
- Hudson, J., Dodd, H., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, Family Environment and Anxiety. *Journal Abnormal Child Psychology*, 39, 939-951.
- Isaacowitz, D., & Riediger, M. (2011). When age matters: Developmental perspectives on "cognition and emotion". *Cognition and Emotion*, 25(6), 957-967.
- Izard, C. (2009). *Annual reviews.org*. Recuperado el 15 de abril de 2013, de University of Delaware: [http://www.psych.udel.edu/pdfs/publications/160\\_AnRevPsy2009.pdf](http://www.psych.udel.edu/pdfs/publications/160_AnRevPsy2009.pdf)
- Jadue, G. (2002). Factores psicologicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la desercion escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- James, W. (1985). *Dialnet*. Recuperado el 14 de abril de 2013, de Estudios de psicología: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65926.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65926.pdf)

- Jimenez, M. (2009 - 2010). *Junta de Andalucía*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Joo Jeon, H., Peterson, C., & Decoster, J. (2013). Parent Child Interaction, task oriented regulation, and cognitive development in toddlers facing developmental risks. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 257-267.
- Kappas, A. (2013). Social regulation of emotion :messy layers. *Frontiers in Psychology, 1- 11*
- Kirby, R., & Walker, L. (2010). Conceptual and measurement issues in early parenting practices research: an epidemiologic perspective. *Matern Child Health, 14(6)*, 958-970.
- Karevold, E., Røysamb, E., Ystrom, E., & Mathiesen, K. (2009). Predictors and Pathways From Infancy to Symptoms of Anxiety and Depression in Early Adolescence. *Developmental Psychology, 45(4)*, 1051–1060.
- Kaslow, N., & Racusin, G. (1994). Family Therapy for Depression in Young People. En W. Reynolds, & H. Johnston (Edits.), *Handbook of Depression in Children and Adolescents* (págs. 345-363). Madison, Wisconsin: Springer Science+Business Media, LLC.
- Kessler, R. (17 de April de 2007). The global burden of anxiety and mood disorders: Putting ESEMeD findings into perspective. *Journal Clinical Psychiatry, 68(2)*, 10–19.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation:. *Cognition and Emotion, 23(1)*, 4-41.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental review. *PsicoINFO, 25(3)*, 342-354.
- Kotchick, B., & Forehand, R. (September de 2002). Putting Parenting in Perspective: A Discussion. *Journal of Child and Family Studies, 11(3)*, 255-269. doi:10.1023/A:1016863921662

- León, D. (2006). ¿Es explicable la consciencia sin emoción?: Una aproximación biológico-afectiva a la experiencia consciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 5-22.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. *Revista Argentina de Neuro Psicología*, 15-24.
- Lewis, M., Granic, I., & Lamm, C. (2006). Behavioral Differences in Aggressive Children Linked with Neural Mechanisms of Emotion Regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences.*, 1094(1), 164-177.
- López , C., Alcántara, M., Fernández , V., Castro, M., & López, J. (julio de 2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas. *anales de psicología*, 26(10), 325-334. Obtenido de <http://revistas.um.es/analesps>
- Macklem, G. (2008). The Importance of Emotional Regulation in Child. En G. Macklem, *Practitioner's Guide to Emotion Regulation* (págs. 1-9). Manchester: Springer.
- Manzeske, D., & Dopkins, A. (18 de abril de 2009). Parenting Styles and Emotion Regulation: The Role of Behavioral. *Journal of Adult Development*, 16(4), 223-229. doi:10.1007/s10804-009-9068-9
- Márquez , M., Hernández , L., Villalobos, J., Perez, V., Reyes, M., & Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del embu-i. *Salud Mental*, 30(2), 58-66.
- Martínez, A., & Sichuan, D. (2012). A Model of the Perception of Facial Expressions of Emotion by Humans: Research Overview and Perspectives. *Journal of Machine Learning Research*, 13(5), 1589-1608.
- Mauss, I., Levenson, R., McCarter, L., & Wihelm, F. (2005). The Tie That Binds? Coherence Among Emotion Experience, Behavior,. *Emotion*, 5(2), 175-190.

- Mendez Sánchez , M., Andrade Palos, P., & Peñalosa Gómez, R. (enero-junio de 2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118.
- Mendoza , M. (2010). Tesis validación de las escalas de manejo emocional de tristeza. *Universidad de Chile*, 60. Obtenido de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza\\_m/pdfAmont/cs-mendoza\\_m.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza_m/pdfAmont/cs-mendoza_m.pdf)
- Merza, E., Zucker, T., Landry, S., Williams, J., Assel, M., Taylor, H., . . . de Villiers, J. (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child*, 132, 14-41.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.010>
- Mestre, M., Samper , V., Tur, A., & Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P., Nacher, M., & Cortes, M. (2007). Estilos de Crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. (U. d. Valencia, Ed.) *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Molinero, L. ( 2001). *Asociación de la Sociedad Española contra la Hipertensión*. Obtenido de SEH-LELHA: <http://www.seh-lelha.org/>
- Monteagudo, M., García , J., & Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Mora , J., & Martín Jorge, M. (1997). *Revista electrónica de motivación y emoción*. Recuperado el 4 de abril de 2013, de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>

- Moral , J. (2013). Prácticas parentales y percepción del rol. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5 (1), 6-21.
- Musitu, G., Román, J., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Neece, B., & Baker, C. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: the . *NIH Public Access*, 52 (12), 1114–1128.
- Neves, S., Xavier, A., Viera, M., & Rubin, K. (2013). Externalizing and Internalizing problems. *Psicología: Reflexion y Crítica*, 25(3), 617-625.
- Oliva, A., Parra , Á., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra , A., Sánchez, I., & Lopez , F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 3(1), 49- 56.
- Oros, L., & Vargas , J. (2012). Fortalecimiento emocional de la familia: condición necesaria para la superación de la pobreza. *Suma Psicológica*, 19(1), 69-80.  
doi:<http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2012.524>
- Ossa , C., Navarrete , & Jimenez , A. (2014). Parental Styles and family quality in parents of adolescents in a primary school in Chile. *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 40-58.
- Páez, D., Fernández, I., Campos , M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25.

- Papalia, D. E., & Wendkos Olds, S. (1998). *Psicología del desarrollo; Séptima Edición*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Pérez, J., & Menéndez, S. (2014). Un análisis tipológico del estrés parental en familias en riesgo psicosocial. *Salud Mental, 14*, 27- 34.
- Perkun, R., Frenzel, A., Goezt, T., & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to emotions in educations. *Academic Press*, 13-66.
- Pichardo, M., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico, 6*(13), 37-48.
- Pulido Sandra, Castro, J., Peña , M., & Ariza, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 245-259.
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J., Martínez González, A., & Oblitas Guadalupe, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica , Vol 27*, 227-237.
- Ramirez , M. (2005). Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI, 2*, 167-177.
- Ramos Linares, V., Martínez González, A., Oblitas Guadalupe, L., & Piqueras, A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica, 16*(2), 85-112.
- Rapee, R., Schniering, C., & Hudson, J. (2009). Anxiety Disorders During Childhood and Adolescence: Origins and Treatment. *Annual Review Clinical of Psychology, 5*, 311- 341.
- Raudino, A., Murray , L., De Pascalis, L., Tsampala, P., & Turner, C. (2013). Child Anxiety and Parenting in England and Italy. (A. f. Health., Ed.) *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(12), 1318-1326. doi:doi:10.1111/jcpp.12105

- Reed, A., Staats, S., Snyder, J., Forgach, m., Forgacht, M., De Garmo, D., . . . Schmidt, N. (2013). Duration and Mutual Entrainment of Changes in Parenting Practices Engendered by Behavioral Parent Training Targeting Recently Separated Mothers. *Journaul of Family Pshycology*, 27(3), 342-354.
- Reeve, J. (2003). *Emoción y motivación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Reid, J., Patterson, G., & Snyder, J. (American Psychological Association). Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention. En *The early development of coercive family process*. (pág. 337). Washington: American Psychological Association.
- Rendón , M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.
- Rendón, M. ( 2008). *Regulación de ira, tristeza y norma subjetiva*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Revert, X., & Rosselló, J. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero, F. Martínez Sánchez, & J. Huertas Martínez, *Motivación y Emoción* (págs. 95-138). Madrid: McGraw-Hill . Reynolds, C. R., & Richmond, B. (1997). Interpretació y uso clínico. En C. Reynolds, & B. Richmond, *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada)* (págs. 13-15). México D.F: Editorial Manual Moderno.
- Richaud , M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 47-58.
- Richaud, M., Mestre, M., Lemus, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, M. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.

- Richaud, M., Mestre, M., Tur, A., Gighlione, M., & Samper, A. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Ries, F., Castañeda, C., Campos, M., & Del Castillo, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 9-16.
- Rodríguez Sacristan, J. (1998). La ansiedad en la infancia. La experiencia de angustia en los niños. En J. Rodríguez Sacristan, & J. Rodríguez Sacristan (Ed.), *Psicopatología del niño y del adolescente* (págs. 521-550). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Manuales Universitarios.
- Rodríguez Sutil, C. (1998). Emoción y cognición. James más d cien años después. *Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona*, 3- 23.
- Rodríguez, J. (2005). La ansiedad y sus trastornos en la infancia. En J. Rodríguez Sacristan, *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos*. (págs. 183-194). Madrid: Pirámide.
- Romero, M. (2008). La inteligencia emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 4 , 73-76.
- Roy, B., Barber , B., & Russel Crane, D. (2006). The raltionship to academics grade, delinquency and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355.
- Saarni, C., Campos, J., & Witherington, D. (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. En C. Saarni, J. J. Campos, & D. Witherington, *Handbook of Child Psychology*. doi:DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0305

- Salguero, J., & Iruarrizaga Díez, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira, depresión y tristeza. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Sánchez, R., Díaz, R., & López, C. (2008). Medición de la auto eficacia en el uso de estrategias de regulación emocional. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 11-27.
- Santelices, L. (2001). La familia desde una mirada antropológica. *Pensamiento Educativo*, 28, 183-198.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, 375-386.
- Santillán, L. (2014). Antropología de la Crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica: Revista Do Centro De Estudos De Antropologia Social*, 13(2), 265-289.
- Scherer, K., Smelser, N., & Baltes, P. (2002). Emotion, the psychological structure of emotions. En *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (págs. 4472-4477). Oxford : International encyclopedia of the social & behavioral sciences, Harvard Libraries, Oxford, p 4472-4477 (2002)N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds).
- Scrimgeour, M., Blandon, A., Stifer, C., & Buss, K. (2013). Co-parenting moderates the asociación between parenting practices and Children's prosocial behavior. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 506-511.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Mexico: Thomson Editores.
- Sieb, R. (2013). The emergence of emotions. *Activitas Nervosa Superior*, 55(4), 115-145.

- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de la vulnerabilidad/ resiliencia. *Revista Chilena de Neuro Psiquiatría*, 201-209.
- Simmons, R., Burgeson, R., Carlton, S., & Blyth, D. (1978). The Impact of Cumulative Change in Early Adolescence. *Child Development*, 58(5), 1220-1234. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1130616>
- Solís, R. (2012). Modulación emocional de la memoria: aspectos neurobiológicos. *Archivos de Neurociencias*, 17(2), 119-128.
- Souza Barcelar, L. (2011). *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado el 14 de Abril de 2013, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lbs.html>
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759.
- Thompson, R., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1).  
doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400007021>
- Thompson, R. (1994). Emotion Regulation: a theme in search definition. *Monographs of the society of research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Todoroviü, J., Matejeviü, M., & Simiü, I. (2012). Educational styles, communication and contentment of students. *Social and Behavioral Sciences*, 899-906.

- Tortella, M., Servera, M., & Balle, M. (2004). Viabilidad de un programa de prevención selectiva de los problemas de ansiedad en la infancia aplicado en la escuela. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 374-381.
- Triana, A., Avila, L., & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de los niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933-945.
- Trentacosta, C., Hyde, L., Shaw, D., Dishion, T., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1211–1219.
- Bean, R., Barber, B., & Crane, R. (2006). Parental Support, behavioral control, and Psychological control among African American Youth. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355.  
doi:10.1177/0192513X06289649
- Henao, G. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759.
- Trentacosta, C., Hyde, L., Shaw, D., Dishion, T., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1211–1219.

- Tur , A., Maestre, V., & Del Barrio, V. (2004). Exteriorized and interiorized behaviour problems in adolescents: relationship with upbringing and temperament. *Acción psicológica*, 3(3), 207-221.
- Wirtz, C., Hofmann, S., Riper , H., & Berking, M. (2014). Emotion Regulation predicts anxiety over a five year interval . A cross -laded panel analysis. *Depression and Anxiety*, 31, 87-95.
- Wood , K., Ver Hoef, L., & Knight, D. (2014). The Amygdala Mediates the Emotional Modulation of Threat-Elicited Skin Conductance Response. (A. P. Association, Ed.) *Emotion*.
- Zambrano-Sánchez, E. (2013). *RevistaPsicologíaCientífica.com*. Obtenido de <http://www.psicologiacientifica.com/calidad-vida-ansiedad-manifiesta-escolares/>
- Zeman , J., Cassano, M., Suveg , C., & Shipman, K. (2010). Initial Validation of the Children's Worry Management Scale. *Journal of Child & Family Studies*, 19, 381-392.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of children's sadness scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 3, 187-204.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry- Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 155-16.
- Zumalabe , J. M., & Maganto , C. (1993). *Tendencias actuales en el estudio y la evaluación de la personalidad*. San Sebastián: Universidad del país Vasco.

## **Anexos**

*Anexo 1. Consentimiento informado*

FECHA		CÓDIGO:
-------	--	---------

**DATOS SOCIO DEMOGRÁFICOS DEL PADRE/ MADRE**

Marque con **X** la opción que corresponda

NOMBRE DE LA MADRE/PADRE	EDAD:	NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO	OCUPACIÓN
		PRIMARIA _____	HOGAR _____
GÉNERO	GRADO:	BACHILLERATO _____	EMPLEADO _____
FEMENINO: _____		TÉCNICO _____	EMPLEADO INDEPENDIENTE _____
MASCULINO: _____		UNIVERSITARIO _____	OTRO _____

**TÍTULO DEL PROYECTO** : PRÁCTICAS DE CRIANZA , REGULACIÓN EMOCIONAL Y ANSIEDAD EN CONTEXTO EDUCATIVO  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
**SEDE BOGOTÁ**

Mediante el presente documento, estamos solicitando su autorización para que su hijo(a) participe en un estudio de investigación. Esta investigación se realiza con el fin de conocer las prácticas de crianza que facilitan regulación emocional y de ansiedad de los niños y niñas.  
 La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria; los datos suministrados por usted y su hijo(a) son de carácter confidencial y no serán usados o expuestos de manera individual. Esta investigación es de carácter estrictamente académico y no se obtiene ningún beneficio económico por su realización. Recuerde que esto no es un tratamiento sino un estudio de investigación académica. De igual manera es muy importante su sinceridad en las respuestas. Con estos resultados obtenidos se realizará un taller con las familias.  
 A su hijo(a) se le aplicarán pruebas escritas de corta duración sobre Regulación Emocional y Ansiedad.

\_\_\_\_\_  
 NOMBRES Y APELLIDOS DEL PADRE/ MADRE DE FAMILIA

\_\_\_\_\_  
 FIRMA

\_\_\_\_\_  
 CÉDULA DE CIUDADANÍA

INVESTIGADOR: NATALIA ROMERO HURTADO  
 UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

## Anexo 2. Cuestionario CPC-P : Versión padres.

**CUESTIONARIO PRÁCTICAS DE CRIANZA**Versión  
PadresNombre:  Apellidos: Edad:   Género: M  H  Ocupación: Nivel Educativo Alcanzado: Primaria  Bachillerato  Universidad Técnico  Especialización  Maestría  Doctorado Colegio:  Curso: **INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la forma como los padres actúan frente a sus hijos. Fíjese atentamente en cada una de ellas y piense en la alternativa que mejor describe su comportamiento. No hay respuestas correctas, lo más importante es su sinceridad.

- Las alternativas de respuesta son:
 

<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>
	<b>Muchas veces</b>
	<b>Siempre</b>
- La alternativa que elija la debe marcar con una **(X)**

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	Explico a mi hijo la importancia de la colaboración en el hogar.			<b>X</b>	

Quien ha marcado de esta forma indica que **MUCHAS VECES** explica a la hijo la importancia de la colaboración en el hogar.

- Marque todos los ítems y no ponga más de una **X** en cada afirmación.
- Recuerde que antes de responder primero debe pensar qué alternativa le describe mejor.



N°	Ítem	Nunca	Algunas	Muchas	
			veces	veces	
1	Apoyo a mi hijo para que haga amistades.				
2	Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hijo.				
3	Respeto la opinión de mi hijo.				
4	Sanciono a mi hijo cuando pelea con sus amigos(as).				
5	Para sancionar a mi hijo utilizo el castigo físico.				
6	Cuando me enfado con mi hijo dejo que se entere de mi enojo.				
7	Cuando mi hijo comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.				
8	Exijo a mi hijo que se responsabilice del cuidado de sus cosas.				
9	Le digo a mi hijo cuanto lo quiero.				
10	Explico a mi hijo la importancia que tiene la colaboración en el hogar.				
11	Con el fin de darle ejemplo a mi hijo regalo objetos a personas necesitadas.				
12	Reflexiono con mi hijo acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.				
13	Permito que mi hijo se enfade conmigo.				
14	Ayudo a mi hijo con las tareas del colegio.				
15	Motivo a mi hijo para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria.				
16	Exijo que mi hijo colabore con los oficios de la casa.				

N°	Ítem	Nunca	Algunas Siempre	Muchas veces
17	Permito que mi hijo cuestione mis decisiones.			
18	Doy a mi hijo reglas estrictas y bien establecidas.			
19	Apoyo a mi hijo para que siempre haga bien las cosas.			
20	Exijo a mi hijo que me informe dónde está y que está haciendo.			
21	Escojo los programas de televisión que ve mi hijo.			
22	Motivo a mi hijo para que ayude a sus compañeros(as) a hacer las tareas.			
23	Alabo a mi hijo cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.			
24	Evito entrar en conflictos con mi hijo.			
25	Procuro compartir con mi hijo largos periodos de tiempo.			
26	Motivo a mi hijo para que sea mejor que los demás.			
27	Animo a mi hijo para que alcance las metas que se ha impuesto.			
28	Expreso afecto a mi hijo por medio de abrazos y besos.			
29	Hago bromas a mi hijo para fortalecer nuestra relación.			
30	Permito que mi hijo invite amigos(as) a la casa.			
31	Cuando siento enojo soy más exigente con mi hijo.			
32	Cuando invitan a fiestas a mi hijo la llevo y la recojo.			

N°	Ítem	Nunca	Algunas Siempre	Muchas veces	Muchas veces
33	Cuando llego del trabajo hablo con mi hijo acerca de lo que le sucedió en el colegio.				
34	Cuando mi hijo comete una falta, lo primero que hago es reprenderlo por su mal comportamiento.				
35	Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hijo.				
36	Soy tolerante con mi hijo.				
37	Tengo momentos cariñosos con mi hijo.				
38	Animo a mi hijo para que sea independiente				
39	Exijo a mi hijo que sea obediente.				
40	Permito que mi hijo se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportarse mal				
41	La relación con mi hijo es conflictiva.				

*Anexo 3. Escalas de Manejo Emocional. Versión preliminar.*

**ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS(AS): ENOJO**

**Instrucciones:** Por favor encierra en un círculo la respuesta que mejor describe tu comportamiento cuando te estás sintiendo de malgenio.

<b>1. Cuando me enojo, controlo mi malgenio.</b>	<b>Casi nunca 1</b>	<b>Algunas Veces 2</b>	<b>Casi siempre 3</b>
<b>2. Contengo mi enojo.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>3. Permanezco tranquilo y mantengo la calma cuando me siento de malgenio.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>4. Hago cosas como tirar la puerta cuando estoy de malgenio.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>5. Escondo mi malgenio.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>6. Ataco cualquier cosa que me hace enojar.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>7. Me coloco de malgenio, pero no lo demuestro.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>8. Puedo evitar que mi genio me domine.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>9. Digo cosas desagradables a los demás cuando estoy de malgenio.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>10. Trato de afrontar con tranquilidad lo que me está haciendo sentir mal.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>

<b>11. Siento miedo de mostrar mi malgenio.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
---	------------------------	---------------------------	--------------------------

**ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS(AS): TRISTEZA**

Instrucciones: Por favor encierra en un círculo la respuesta que mejor describe tu comportamiento cuando te estas sintiendo triste.

Quando me siento triste, puedo controlar mi llanto y continuar con mis actividades.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
2. Mantengo mis sentimientos tristes.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
3. Permanezco en calma y no dejo que mi tristeza me afecte.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
4. Me quejo cuando me siento triste.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
5. Escondo mi tristeza	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
6. Cuando estoy triste hago algo totalmente diferente hasta calmarme.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
7. Me pongo triste pero no lo demuestro.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
8. Puedo evitar perder el control de mis sentimientos de tristeza.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
9. Cuando estoy triste lloro y continuo adelante.	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
10. Intento calmadamente manejar lo que me hace sentir triste	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>

11. Hago cosas como andar desanimado cuando estoy triste	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
12. Siento miedo de mostrar mi tristeza	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>

## ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS: **PREOCUPACION**

Instrucciones:

Por favor encierra en un círculo la respuesta que mejor describe tu comportamiento cuando te estas sintiendo preocupado

<b>1. Trato de no perder el control de mis sentimientos de preocupación.</b>	<b>Casi nunca</b> 1	<b>Algunas Veces</b> 2	<b>Casi siempre</b> 3
<b>2. Muestro mis sentimientos de preocupación.</b>	Casi nunca <b>3</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>1</b>
<b>3. Me mantengo en calma y no dejo que mis preocupaciones me afecten</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>4. Hablo con alguien hasta sentirme mejor cuando estoy preocupado.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>5. Hago cosas como llorar y continuo adelante cuando estoy preocupado</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>6. Escondo mis sentimientos de preocupación</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>7. Me sigo quejando cuando estoy preocupado.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>8. Me pongo preocupado por dentro pero no lo demuestro.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>9 No puedo evitar sentirme preocupado.</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>
<b>10. Trato de resolver el problema con calma cuando me siento preocupado</b>	Casi nunca <b>1</b>	Algunas Veces <b>2</b>	Casi siempre <b>3</b>

*Anexo 4. Reactivos de la Escala de Ansiedad Manifiesta*

<b>Ansiedad fisiológica</b>  <b>(10 reactivos)</b>	<b>Inquietud, hipersensibilidad</b>  <b>(11 reactivos)</b>	<b>Preocupaciones sociales/ concentración</b>  <b>(7 reactivos)</b>	<b>Mentira</b>  <b>(9 reactivos)</b>
<p>Me cuesta tomar decisiones.</p> <p>Muchas veces siento que me falta el aire</p> <p>Me enojo con mucha facilidad</p> <p>En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido(a)</p> <p>Muchas veces siento asco o nauseas</p> <p>Me sudan las manos</p> <p>Me canso mucho</p> <p>Tengo pesadillas</p> <p>Algunas veces me despierto asustado</p> <p>Me muevo mucho en mi asiento</p>	<p>Me pongo nervioso(a).</p> <p>Casi todo el tiempo estoy preocupado(a)</p> <p>Muchas cosas me dan miedo</p> <p>Me preocupa lo que mis papas vayan a decir</p> <p>Soy muy sentimental</p> <p>Me preocupa el futuro</p> <p>Me siento muy mal cuando se enojan conmigo</p> <p>Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir.</p>	<p>Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mi</p> <p>Siento que los demás nos les gustan como hago las cosas.</p> <p>Me siento solo(a) aunque este acompañado(a)</p> <p>Los demás son más felices que yo.</p> <p>Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.</p> <p>Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares.</p> <p>Muchas personas están en contra de mi.</p>	<p>Todas las personas que conozco me caen bien.</p> <p>Siempre soy amable</p> <p>Siempre me porto bien</p> <p>Siempre soy bueno(a)</p> <p>Siempre soy agradable con todos</p> <p>Siempre digo la verdad</p> <p>Nunca me enojo</p> <p>Nunca digo cosas que no debo decir</p> <p>Nunca digo mentiras</p>

*Anexo 5. Edad de los padres y sexo de los hijos*

		<b>Sexo</b>		
		<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Edad_padres	24 Recuento	1	1	2
	% del total	0,70%	0,70%	1,40%
	25 Recuento	0	4	4
	% del total	0,00%	2,70%	2,70%
	26 Recuento	2	5	7
	% del total	1,40%	3,40%	4,70%
	27 Recuento	5	3	8
	% del total	3,40%	2,00%	5,40%
	28 Recuento	4	6	10
	% del total	2,70%	4,10%	6,80%
	29 Recuento	10	9	19
	% del total	6,80%	6,10%	12,80%
	30 Recuento	4	3	7
	% del total	2,70%	2,00%	4,70%
	31 Recuento	3	4	7
	% del total	2,00%	2,70%	4,70%
	32 Recuento	6	7	13
	% del total	4,10%	4,70%	8,80%
	33 Recuento	2	6	8
	% del total	1,40%	4,10%	5,40%
	34 Recuento	4	1	5
	% del total	2,70%	0,70%	3,40%
	35 Recuento	1	5	6
	% del total	0,70%	3,40%	4,10%
	36 Recuento	3	4	7
	% del total	2,00%	2,70%	4,70%
	37 Recuento	1	1	2
	% del total	0,70%	0,70%	1,40%
	38 Recuento	1	2	3
	% del total	0,70%	1,40%	2,00%
	39 Recuento	1	3	4
	% del total	0,70%	2,00%	2,70%
	40 Recuento	0	1	1
	% del total	0,00%	0,70%	0,70%

41	Recuento	1	0	1
	% del total	0,70%	0,00%	0,70%
42	Recuento	0	2	2
	% del total	0,00%	1,40%	1,40%
43	Recuento	2	1	3
	% del total	1,40%	0,70%	2,00%
45	Recuento	4	1	5
	% del total	2,70%	0,70%	3,40%
46	Recuento	3	3	6
	% del total	2,00%	2,00%	4,10%
47	Recuento	2	1	3
	% del total	1,40%	0,70%	2,00%
48	Recuento	2	1	3
	% del total	1,40%	0,70%	2,00%
50	Recuento	0	2	2
	% del total	0,00%	1,40%	1,40%
52	Recuento	0	2	2
	% del total	0,00%	1,40%	1,40%
54	Recuento	1	1	2
	% del total	0,70%	0,70%	1,40%
55	Recuento	1	1	2
	% del total	0,70%	0,70%	1,40%
59	Recuento	1	1	2
	% del total	0,70%	0,70%	1,40%
63	Recuento	1	0	1
	% del total	0,70%	0,00%	0,70%
73	Recuento	0	1	1
	% del total	0,00%	0,70%	0,70%

---

*Anexo 6. Estadísticos del Cuestionario de Prácticas de Crianza.*

<b>Descriptivos</b>			Estadístico	Error estándar
Total_CPC_P	Media		126,64	,702
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	125,25	
	Media recortada al 5%		128,02	
	Mediana		126,88	
	Varianza		127,00	
	Desviación estándar		72,846	
	Mínimo		8,535	
	Máximo		100	
	Rango		146	
	Rango intercuartil		46	
	Asimetría		10	
	Curtosis		-,430	,199
			,330	,396

*Anexo 7. Puntajes totales en la escala CMAS-R*

<b>CMAS-R</b>		Estadístico	Error estándar
Media		62,63	,628
90% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	61,59	
	Límite superior	63,67	
Media recortada al 5%		62,83	
Mediana		63,00	
Varianza		58,317	
Desviación estándar		7,637	
Mínimo		35	
Máximo		80	
Rango		45	
Rango intercuartil		9	
Asimetría		-,487	,199
Curtosis		,851	,396

*Anexo 8. Estadísticos de Enojo, escala de manejo emocional*

		<b>Enojo</b>	
		Estadístico	Error estándar
Media		20,39	,244
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	19,91	
	Límite superior	20,87	
Media recortada al 5%		20,35	
Mediana		20,00	
Varianza		8,798	
Desviación estándar		2,966	
Mínimo		13	
Máximo		29	
Rango		16	
Rango intercuartil		3	
Asimetría		,247	,199
Curtosis		,261	,396

*Anexo 9. Estadísticos de la escala de tristeza*

		<b>Tristeza</b>	
		Estadístico	Error estándar
Media		22,78	,292
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	22,21	
	Límite superior	23,36	
Media recortada al 5%		22,86	
Mediana		23,00	
Varianza		12,620	
Desviación estándar		3,552	
Mínimo		12	
Máximo		31	
Rango		19	
Rango intercuartil		4	
Asimetría		-,357	,199
Curtosis		,549	,396

*Anexo 10. Estadísticos de preocupación, escala de manejo emocional*

		<b>Preocupación</b>	
		Estadístico	Error estándar
Media		19,45	,221
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	19,02	
	Límite superior	19,89	
Media recortada al 5%		19,48	
Mediana		20,00	
Varianza		7,202	
Desviación estándar		2,684	
Mínimo		10	
Máximo		27	
Rango		17	
Rango intercuartil		3	
Asimetría		-,235	,199
Curtosis		,614	,396

*Anexo 11. Puntajes totales en las Escalas de Manejo Emocional.*

<b>Escalas de manejo emocional</b>		Estadístico	Error estándar
Media		62,63	,628
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	61,39 63,87	
Media recortada al 5%		62,83	
Mediana		63,00	
Varianza		58,317	
Desviación estándar		7,637	
Mínimo		35	
Máximo		80	
Rango		45	
Rango intercuartil		9	
Asimetría		-,487	,199
Curtosis		,851	,396

Anexo 12. Modelos de Regresión Logística

AIC(MLM)					
442,1913	CEM S	=	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
437,8030	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
436,1634	CEM S	=	14. Preocupación social	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
435,8048	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
434,7033	CEM S	=	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
433,9712	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica	14. Preocupación social
433,1703	CEM S	=	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica	14. Preocupación social
431,7795	CEM S	=	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento	
430,2694	CEM S	=	14. Preocupación social	1. Comunicación	2. Expresión afecto
430,1387	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	1. Comunicación	2. Expresión afecto
429,7230	CEM S	=	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
428,9693	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica	
428,7240	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
428,1335	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica
427,7328	CEM S	=	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica	
426,9658	CEM S	=	11. CMAS-R	4. Total CPC-P	
426,8381	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	14. Preocupación social	
426,3663	CEM S	=	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
425,9166	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
425,7157	CEM S	=	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento	13. Hipersensibilidad

<b>425,5131</b>	CEM S	=	2. Expresión afecto	14. Preocupación social	
<b>425,5131</b>	CEM S	=	2. Expresión afecto	13. Hipersensibilidad	14. Preocupación social
<b>425,0216</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
<b>424,6013</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	14. Preocupación social	
<b>423,8218</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento
<b>423,5327</b>	CEM S	=	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
<b>422,3590</b>	CEM S	=	14. Preocupación social	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento
<b>421,7707</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	1. Comunicación	2. Expresión afecto
<b>421,2335</b>	CEM S	=	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
<b>419,7354</b>	CEM S	=	1. Comunicación	12. Ansiedad fisiológica	14. Preocupación social
<b>419,7128</b>	CEM S	=	14. Preocupación social	1. Comunicación	2. Expresión afecto
<b>419,4917</b>	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
<b>419,4468</b>	CEM S	=	13. Hipersensibilidad	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
<b>419,2381</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
<b>419,1835</b>	CEM S	=	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento	
<b>418,6831</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	3. Regulación del comportamiento
<b>418,1054</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica
<b>417,4291</b>	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	13. Hipersensibilidad	14. Preocupación social
<b>416,4711</b>	CEM S	=	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
<b>416,1557</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	
<b>415,2898</b>	CEM S	=	1. Comunicación	12. Ansiedad fisiológica	
<b>415,2898</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	1. Comunicación	

<b>414,9243</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad	14. Preocupación social
<b>413,5737</b>	CEM S	=	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento	12. Ansiedad fisiológica
<b>412,9626</b>	CEM S	=	3. Regulación del comportamiento	13. Hipersensibilidad	
<b>411,9491</b>	CEM S	=	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento	13. Hipersensibilidad
<b>411,7102</b>	CEM S	=	1. Comunicación	14. Preocupación social	
<b>410,9589</b>	CEM S	=	13. Hipersensibilidad	1. Comunicación	2. Expresión afecto
<b>410,2397</b>	CEM S	=	1. Comunicación	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
<b>409,8577</b>	CEM S	=	2. Expresión afecto	13. Hipersensibilidad	
<b>409,5893</b>	CEM S	=	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad	
<b>409,0779</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	12. Ansiedad fisiológica
<b>408,0547</b>	CEM S	=	1. Comunicación	2. Expresión afecto	13. Hipersensibilidad
<b>406,7053</b>	CEM S	=	13. Hipersensibilidad	14. Preocupación social	
<b>406,2355</b>	CEM S	=	13. Hipersensibilidad	1. Comunicación	3. Regulación del comportamiento
<b>403,8913</b>	CEM S	=	1. Comunicación	12. Ansiedad fisiológica	13. Hipersensibilidad
<b>401,2784</b>	CEM S	=	13. Hipersensibilidad	1. Comunicación	2. Expresión afecto
<b>400,9350</b>	CEM S	=	1. Comunicación	13. Hipersensibilidad	14. Preocupación social
<b>396,7916</b>	CEM S	=	1. Comunicación	13. Hipersensibilidad	

*Anexo 13. Estimaciones de parámetro para CEMS~ Comunicación +  
inquietud\_hipersensibilidad*

Estimaciones de parámetro								
Puntuación_final_CEMS <sup>a</sup>	B	Error estándar	Wald	g	Sig.	Exp(B)	95% de intervalo de confianza para Exp(B)	
							Límite inferior	Límite superior
1 Interceptación	-							
	17,91		609,1					
	1	0,726	7	1	0			
[comunicación=1]					0,0			
	-1,31	0,758	2,983	1	8	0,27	0,061	1,193
[comunicación=2]					0,1			
	-1,073	0,734	2,137	1	4	0,342	0,081	1,441
[comunicación=3]					0,0			
	-1,46	0,811	3,238	1	7	0,232	0,047	1,139
[comunicación=4]								
	0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.
[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=1]								
	20,04		794,2	1	0	50522995	12536597	
	1	0,711	9	1	0	4	8	2,04E+09
[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=2]								
	18,43		749,1			10144289		37976927
	5	0,674	9	1	0	7	27097140	3
[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=3]								
	19,47					28766187	28766187	28766187
	7	0	.	1	.	1	1	1
[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=4]								
	0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.
2 Interceptación					0,8			
	-0,185	0,785	0,056	1	1			
[comunicación=1]					0,4			
	-0,616	0,793	0,604	1	4	0,54	0,114	2,555
[comunicación=2]								
	-1,501	0,9	2,786	1	0,1	0,223	0,038	1,299
[comunicación=3]					0,4			
	0,592	0,75	0,623	1	3	1,808	0,416	7,863
[comunicación=4]								
	0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.

	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=1]								
		1,152	0,781	2,173	1	4	3,164	0,684	14,637
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=2]								
		-0,309	0,726	0,181	1	7	0,734	0,177	3,045
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=3]								
		1,011	0,767	1,736	1	9	2,747	0,611	12,356
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=4]								
		0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.
3	Interceptación								
		-0,83	0,85	0,955	1	3			
	[comunicación=1]								
		0,245	0,791	0,096	1	6	1,278	0,271	6,026
	[comunicación=2]								
		0,053	0,775	0,005	1	5	1,054	0,231	4,817
	[comunicación=3]								
		-0,383	0,843	0,207	1	5	0,682	0,131	3,559
	[comunicación=4]								
		0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=1]								
		0,539	0,866	0,388	1	3	1,715	0,314	9,361
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=2]								
		0,558	0,728	0,587	1	4	1,746	0,42	7,27
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=3]								
		1,83	0,769	5,661	1	2	6,236	1,381	28,165
	[Puntuacion_inquietud_hipersensibilidad=4]								
		0 <sup>b</sup>	.	.	0	.	.	.	.

a. La categoría de referencia es: 4.

## *Reseña Biográfica*

Psicóloga , Especialista en Promoción de la Salud y Desarrollo Humano, Magíster en Psicología en perfil investigativo en la línea de Socialización y Crianza.

Con amplia experiencia en el campo educativo en docencia y orientación escolar en el ámbito privado y público en educación básica y media.

Experiencia participando en el diseño e implementación en el Programa Hermes , proyecto Edades Tempranas de la Cámara de Comercio de Bogotá, dirigido a Instituciones Educativas Distritales en resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y competencias emocionales.

Participación en actividades académicas:

### **Congreso Internacional de Psicología y Educación**

Panamá Agosto de 2014

Exponente con simposio: Crianza y Desarrollo Emocional en Contexto Educativo.

### **Simposio Nacional de Crianza en Contextos Adversos**

Ponente en el tema: Crianza, regulación emocional y ansiedad.

Bogotá, Mayo de 2015