

Estudio longitudinal de la ansiedad escolar en niños chilenos de educación primaria

Longitudinal Study Of School Anxiety In Chilean Children

In Primary Education

Nelly Lagos-San Martín,
Carlos Ossa-Cornejo, Maritza Palma-Luengo

Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile

Resumen

Desde la teoría tridimensional, la ansiedad escolar se define como un conjunto de síntomas que se emiten desde tres sistemas de respuesta. El objetivo de este estudio fue evaluar las respuestas de ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación primaria para determinar los posibles cambios a nivel temporal. Para ello, se contó con 155 niños de tres cursos distintos, a quienes se les evaluó el nivel de ansiedad escolar durante tres años consecutivos. El instrumento utilizado fue el Inventario de Ansiedad escolar para la educación primaria (IAEB), que mide la respuesta de ansiedad de tipo cognitiva, psicofisiológica y motora. Se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas para determinar la estabilidad temporal. Los resultados indican que la media no mostró diferencias estadísticamente significativas y se mantuvo la ansiedad escolar en estos niños en el periodo de tres años. Se apoyó la posibilidad de que se presente como un síntoma estable de los estudiantes, más que responder a eventos puntuales del entorno.

Palabras clave: ansiedad escolar, estudio longitudinal, educación primaria

Abstract

Since the three-dimensional theory, school anxiety is defined as a set of symptoms arising from three response systems. The objective of this study was to evaluate school anxiety responses in Chilean primary school students, during three consecutive years, to determine possible changes over time. To this end, 155 children from three different courses were included; they were evaluated for their level of school anxiety for three consecutive years. The instrument used for this was the School Anxiety Inventory for Primary Education (IAEB), which measures the cognitive, psychophysiological and motor anxiety responses. Analysis of variance of repeated measures was performed to determine temporal stability. The results indicated that the mean did not show statistically significant differences, maintaining school anxiety in these children over the three-year period, supporting the possibility that it appears as a stable symptom of the students, rather than responding to specific events in the environment.

Keywords: School anxiety, Longitudinal study, Primary education

Nelly Lagos-San Martín, Carlos Ossa-Cornejo, Maritza Palma-Luengo, Universidad del Bío-Bío, Chile.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Nelly Lagos-San Martín, Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: nlagos@ubiobio.cl

El proyecto FONDECYT 11160040 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) financió este artículo.



Desde el punto de vista clínico, la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura, a diferencia del miedo cuya respuesta se da ante una amenaza real y concreta del presente. Generalmente, las manifestaciones ansiosas se asocian con tensión muscular, vigilancia excesiva y comportamientos inseguros y evitativos (Costello et al., 1996).

Para que una manifestación de ansiedad sea considerada un trastorno, deben darse algunas condiciones señaladas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (5a ed.; DSM-5; American Psychological Association, 2018), que establece los criterios para el diagnóstico de trastornos de ansiedad, en cualquiera de las categorías definidas, como son los trastornos de ansiedad inducidos por sustancias/medicamentos, los trastornos de ansiedad especificado y los trastornos de ansiedad no especificado.

Pero, una expresión de ansiedad no siempre cumple los criterios para un diagnóstico de trastorno de ansiedad, sino que se presenta a nivel de síntomas, en cuyo caso se considera como normal e incluso útil, en tanto impulsa a la acción y permite mejorar el rendimiento académico, por ejemplo. No obstante, también, puede llegar a ser dañina, cuando excede ciertos límites y causar un deterioro de la actividad cotidiana (Celis et al., 2001).

Cuando los síntomas se presentan en el contexto escolar, entonces, la ansiedad recibiría el nombre de ansiedad escolar. En dicho contexto se entiende como un conjunto de reacciones emitidas ante situaciones propias de la escuela que el estudiante valora como amenazante (García-Fernández et al., 2011).

En todos los ámbitos, la ansiedad surte efectos que inciden en otros procesos psicológicos de forma negativa y que han inducido a un gran interés científico traducido en un gran número de investigaciones por parte de los especialistas. Por lo tanto, se cuenta con información acerca cómo se comporta la ansiedad en su acepción de trastorno o de agrupación de síntomas.

En función de la prevalencia, la encuesta mundial de salud mental, desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, permite informar que la prevalencia anual de ansiedad en Latinoamérica se ubicaría alrededor del 3.6% (Rodríguez & Vetere, 2010) en población adulta. En Chile, el trastorno de ansiedad, junto con los trastornos disruptivos, serían los más prevalentes. Han alcanzado un 8% y un 7.4% en la población adolescente. En el ámbito educativo, la ansiedad escolar alcanza índices de prevalencia de un 18% en niños (González et al., 2016).

Diversas investigaciones han demostrado que la ansiedad escolar en los niños y niñas de 10 a 12 años es mayor que en niños de menor edad. Las niñas, independientemente del grupo de edad, manifiestan mayores niveles de ansiedad escolar que los niños (García-Fernández et al., 2010). Esta diferencia en las tendencias considera a lo menos tres hipótesis relacionadas con (a) aspectos biológicos basados en las diferencias genéticas; (b) el carácter sociocultural al establecer que las diferencias entre niños y niñas, en la manifestación de ansiedad, corresponde al resultado de los distintos patrones de socialización desarrollados con ambos sexos y (c) el aspecto psicológico, que alude a variables como mayores índices de depresión o de trastornos psicológicos como principales causas de las diferencias entre ambos sexos (Gómez-Núñez et al., 2017).

Además, se puede indicar que el estudio de la ansiedad tiene diferentes fundamentos teóricos (Lang, 1968; Lazarus, 1976; Navas, 1989; Spielberg, 1980), aunque, de todos ellos, la teoría tridimensional de

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

Lang (1968), continúa como la más aplicada en los ámbitos clínico, de la salud y el escolar (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 2001; Martínez-Monteagudo et al., 2012). Desde esta teoría, la respuesta ansiosa se puede manifestar mediante reacciones cognitivas, psicofisiológicas y motoras. Así, la respuesta cognitiva se manifiesta por medio de preocupación y tensión física, lo que genera sensaciones desagradables (García-Fernández et al., 2011)

A nivel psicofisiológico, las alteraciones que produce la ansiedad se generan a nivel del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático. Las molestias se traducen en aumento de la frecuencia cardíaca, de la presión arterial o de la tensión muscular que pueden derivar en trastornos psicósomáticos como dolores de cabeza o de estómago (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 1994).

Finalmente, a nivel motor o actitudinal, se encuentran respuestas como la evitación o la huida que suelen ser inducidas por las respuestas cognitivas y psicofisiológicas (García Fernández et al., 2011). En este sentido, se proponen tres tipos de respuestas a nivel motor: (a) las de evitación: activa y pasiva, (b) las de escape y (c) las alteradas (Martínez-Monteagudo, et al., 2011). En estos tres casos, suelen ser discordantes y desincronizadas (Cano-Vindel, 2003; Haynes & Wilson, 1979; Lang, 1968).

De acuerdo con esta conceptualización, los niños, las niñas y las personas adolescentes, quienes presenten altos niveles de ansiedad escolar, podrían bajar su rendimiento académico (Freudenthaler et al., 2008; Kaplan et al., 2005; Ratanova & Likhacheva, 2009), rechazar la escuela para evitar experiencias negativas (García-Fernández, et al., 2016) u otros trastornos emocionales (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

A partir de estudios longitudinales, se evidencia que las consecuencias de la ansiedad escolar constituyen un riesgo para el bienestar y desarrollo personal, social y académico de los niños y adolescentes (Bornás et al., 1996), que puede afectar de modo directo a la salud mental en determinadas etapas de la vida (Axelsson & Ejlertsson, 2002), así como también indican que esta conducta se presenta a cualquier edad.

Actualmente, desde esta perspectiva, se destacan las asociaciones entre ansiedad escolar y rendimiento escolar (Legkauskas et al., 2019), en especial hacia las matemáticas, cuyas trayectorias de desarrollo resultan heterogéneas y dinámicas cambian con el tiempo dependiendo de los distintos subtipos de individuos y la participación educativa de los padres (Si et al., 2022; Sorvo et al., 2019). En este mismo ámbito, los estudios de Legkauskas & Magelinskaitė-Legkauskienė (2021) examinan en un tercer grado de primaria para saber si la competencia social al momento de ingresar a la escuela primaria predice el ajuste escolar después de dos años. Ellos encontraron que todas las variables de ajuste escolar evaluadas (popularidad en la clase, las relaciones entre alumnos y maestros, la participación en el acoso escolar, la ansiedad escolar y el rendimiento académico) se vincularon con la competencia social relacionada con el aprendizaje, mientras que el aspecto interpersonal de la competencia social se relacionó con todos los indicadores de ajuste escolar, excepto la implicación en el acoso escolar.

Otros estudios longitudinales se refieren a diferentes trayectorias de desarrollo desde la adolescencia temprana hasta la adolescencia tardía para los diferentes síntomas del trastorno de ansiedad (Nelemans et al., 2014). En este contexto, un estudio de dos años, con niños de 11 años concluye que la inhibición del comportamiento predice fuertemente el trastorno de ansiedad (García-López et al., 2019).

También, se señala la sensibilidad a la ansiedad (la tendencia a interpretar las sensaciones fisiológicas desagradables como peligrosas) y su relación con el consumo de alcohol en los adolescentes (Paulus et al., 2021) y la importancia de la ansiedad escolar en la búsqueda de la identidad en la adolescencia (Becht et al., 2016).

Los ejemplos anteriormente señalados muestran que la mayoría de los estudios longitudinales sobre ansiedad escolar, se encuentran focalizados en presentar relaciones o correlaciones y modelos de ecuaciones estructurales sobre la capacidad predictiva de las variables, pero aparecen escasas mediciones en el tiempo que expliquen las tendencias de sobre las dimensiones de la ansiedad escolar en la educación primaria.

Respecto de la relación de la ansiedad con otros constructos, los estudios indican que esta es altamente comórbida y se podría relacionar con muchos otros constructos; por ejemplo, con el autoconcepto, la hiperactividad y la depresión, así un niño con ansiedad escolar podría presentar un autoconcepto poco realista, depresión y mayores niveles de hiperactividad. Del mismo modo, se ha planteado que la ansiedad en los niños daña no solamente en el presente, sino que además podría tener consecuencias en edad adulta, la que se podría manifestar en contar con menos oportunidades para recibir una educación superior, problemas de empleo o dificultades sociales (Sandín & Chorot, 2011).

En resumen, la mayoría de los estudios apoyan la idea de que en el colegio se dan situaciones que los estudiantes valoran como ansiógenas y sobre las cuales responden de manera ansiosa (Burnham, 2009; Carroll & Ryan-Wenger, 1999; Méndez et al., 2003). Resulta necesario establecer si esta tiende a mantenerse en el tiempo o es más bien pasajera. Por ello, este estudio tiene como objetivo evaluar las respuestas de ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación primaria, durante tres años consecutivos, para determinar los posibles cambios a nivel temporal y así poder contar con una visión más amplia de la conducta de la ansiedad escolar.

Método

Diseño de investigación

Se emplea un diseño de investigación de tipo longitudinal, de carácter lineal, basado en el análisis de variancia, con la finalidad de analizar las variaciones de la ansiedad escolar, a través del tiempo, en niños y niñas en edad escolar.

Población – muestra – procedimiento de muestreo

La población en estudio corresponde a niños y niñas de educación primaria de Chile. Se comenzó por la evaluación en el primer periodo (2017), donde un primer curso se encontraba nivel de tercer año básico (primaria); el segundo curso en cuarto año básico, que es el fin del ciclo básico en Chile, donde las materias se imparten mayoritariamente por uno o unos pocos docentes, y el último grupo curso en quinto año básico, inicio del segundo ciclo de educación básica, donde las materias se imparten por diferentes docentes. Al terminar el estudio (2019), el primer grupo curso se encontraba en el quinto año de enseñanza básica; el segundo grupo curso, en sexto año básico y el tercer grupo curso, en séptimo año de enseñanza básica.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

En este estudio participaron 155 estudiantes, quienes fueron evaluados en tres etapas diferentes correspondientes a tres años consecutivos. Cada año, los investigadores realizaron la evaluación en el horario de clases del estudiantado con la finalidad de asegurar una mayor asistencia en un lapso de aproximadamente 15 minutos.

Las edades de las personas estudiantes, al inicio del estudio (año 2017), oscilaban entre 9 y 12 años y al final (año 2019) entre 11 y 14 años. De estos, 80 son niñas y 75 son niños.

Para la selección de la muestra, se consideró un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizaron los llamados grupos intactos, que consideran la conformación del grupo curso original del establecimiento; participaron tres cursos por colegio en cada año de la investigación (un curso por nivel educativo). Dichos cursos pertenecían a cuatro colegios, uno por cada provincia de la región (Itata, Diguillín y Punilla) y uno más de la capital regional (Chillán). Todos los participantes cursaban sus estudios en colegios públicos y particulares subvencionados por el estado chileno.

Los criterios de exclusión estuvieron dados por la mortandad muestral durante las tres etapas de evaluación. Cabe señalar que, en este estudio, se da cuenta solo de la muestra que cumplimentó las tres evaluaciones y que la tasa de mortandad fue de 20% debido a cambios de establecimiento de algunos de los estudiantes y a la inasistencia a clases de otros estudiantes al momento de aplicar los instrumentos.

Variables y su operacionalización

Las escalas del inventario de ansiedad escolar refieren a los sistemas o áreas de respuestas, entre las que se cuentan (a) ansiedad cognitiva: la cual permite evaluar pensamientos y sentimientos sobre las situaciones escolares, (b) ansiedad psicofisiológica: para evaluar la activación del sistema nervioso ante situaciones de la escuela y (c) ansiedad conductual: referida a manifestaciones conductuales y por tanto fácilmente observables, que se desprenden de las respuestas cognitivas y psicofisiológicas.

Instrumento

Inventario de Ansiedad Escolar IAES-A (García-Fernández et al., 2011), en su versión adaptada para niños de educación primaria (denominada IAEB). Este instrumento mide la ansiedad escolar a partir de tres tipos de respuesta, porque se supone que la ansiedad se puede manifestar mediante tres tipos de reacciones como la cognitiva, la psicofisiológica y la conductual o la motora. Estas manifestaciones se expresan ante situaciones concretas que, en la escuela, se asocian principalmente con la ansiedad ante la agresión, el fracaso escolar, la evaluación escolar y la evaluación social. El IAEB se estructura sobre una escala Likert de 5 puntos (0 = Nunca; 1 = Casi nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre).

El instrumento está compuesto por tres escalas diferentes, por una parte, ansiedad cognitiva (autovalor = 4.98), que explicó el 68.64% de la varianza total, formado por 9 ítems, con cargas factoriales oscilaron entre .61 y .87 ($M = 0.73$). Por otra parte, ansiedad psicofisiológica (autovalor = 3.58), que explicó el 67.70% de la varianza total, compuesta por 5 ítems, con cargas factoriales que oscilaron entre .69 y .90 ($M = 0.81$); y finalmente, ansiedad conductual (autovalor = 3.51), que explicó el 58.51% de la varianza y compuesto por 6 ítems, cuyas cargas factoriales oscilaron entre .29 y .88 ($M = 0.72$) (García Fernández et al., 2011). El instrumento se aplicó en el mismo formato en cada una de las tres aplicaciones sin modificación de instrucciones ni preguntas.

La fiabilidad del instrumento, indicado en alfa de Cronbach, fue de .86 para la escala de ansiedad cognitiva, de .83 para la escala de ansiedad psicofisiológica y de .85 para ansiedad conductual.

Procedimiento

Para desarrollar este estudio, se establecieron acuerdos con los centros educativos a partir de distintas reuniones llevadas a cabo con los directivos, quienes conocieron los objetivos del estudio y valoraron la importancia de realizar una investigación de estas características. Luego de ello, se realizaron reuniones con los padres, quienes firmaron consentimientos informados para que los niños participaran de esta investigación. Finalmente, uno de los investigadores dio las instrucciones en voz alta en cada curso en el que administró el instrumento a las personas estudiantes. Todo ello se efectuó durante el horario escolar por alrededor de 15 minutos.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados primero de forma descriptiva. Se obtuvieron medias y desviaciones estándares; además, el alfa de Cronbach analizó la confiabilidad interna del instrumento, así como correlaciones mediante R de Pearson para observar la estabilidad de las mediciones en cada año. Posteriormente, se realizaron análisis comparativos, para lo cual se establecieron correlaciones y un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas, el cual consideró los tres períodos estudiados con la finalidad de determinar la posible relación y posibles diferencias en las mediciones de las tres medidas y en cada una de las mediciones por año. En este último análisis, se incorporó el Lambda de Wilks para corroborar las diferencias, así como el Eta cuadrado parcial para analizar el tamaño de efecto de las variaciones. El programa estadístico utilizado fue SPSS versión 23.

Resultados

Respecto de la confiabilidad, las tres escalas presentan niveles altos para muestra chilena. Lagos et al. (2018) señalan alfas de Cronbach de .82, de .85 y de .82 para ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual, respectivamente. Por último, se obtuvo un nivel de fiabilidad de .93 para la puntuación total. Se catalogaron como confiables y representativas de las dimensiones medidas. Además, como una forma de dar cuenta de la estabilidad del cuestionario utilizado en la medición, se muestran las correlaciones entre las dimensiones para cada año. De este modo, se puede asumir que existe consistencia del instrumento a través del tiempo y que si existen diferencias se puede deber a lo reportado por los participantes. En la tabla 1, se observa que las dimensiones de la escala IAEB entre sí tienen correlaciones positivas y significativas al 1%.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

Tabla 1
Correlaciones entre dimensiones del instrumento de medición

Año	Dimensión	1	2	3
2017	1. Ansiedad cognitiva	-		
	2. Ansiedad psicofisiológica	.79***	-	
	3. Ansiedad conductual	.61***	.73***	-
2018	1. Ansiedad cognitiva	-		
	2. Ansiedad psicofisiológica	.71***	-	
	3. Ansiedad conductual	.71***	.76***	-
2019	1. Ansiedad cognitiva	-		
	2. Ansiedad psicofisiológica	.56***	-	
	3. Ansiedad conductual	.63***	.71***	-

*** $p < .001$

A continuación, se muestran las medidas de resumen para la escala IAEB en la tabla 2, donde se observa que para la ansiedad cognitiva las medias mostraron variación entre 23 y 27 puntos; para la ansiedad psicofisiológica disminuyeron entre 18 y 13 puntos y para la ansiedad conductual disminuyeron de 20 a 17 puntos. También, muestra que los escolares tienden a mantener niveles bajos de ansiedad sobre todo las dimensiones 2 y 3; mientras que para la dimensión número 1 hay tendencia más a niveles medios.

Para evaluar si existe cambio temporal en las dimensiones de la escala IAEB, se ha realizado un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas, el cual considera los tres períodos estudiados y está basado en pruebas *t*. Al respecto, los datos de la tabla 2 indican estabilidad temporal para las tres dimensiones. El puntaje de ansiedad cognitiva no se afecta a través de los años, $F(2,153) = 1.53, p = .23$, teniendo promedios entre 23 y 27 puntos; la ansiedad psicofisiológica tampoco se ve mayormente alterada, $F(2,153) = 1.88, p = .16$; asimismo, para la ansiedad conductual $F(2,153) = 1.37, p = .26$.

También, puede verse en la tabla 2 que la magnitud de las posibles variaciones a través del lambda de Wilks (Λ de Wilks) como de Eta cuadrado (η^2); si bien el lambda no muestra valores de cambio importantes, dado los valores cercanos al valor uno (Mendoza, et al., 2017), se reafirma con ello que los valores de magnitud de cambio son pequeños según los parámetros señalados por Cohen para este análisis (Avello, 2020). En las dimensiones de ansiedad cognitiva y ansiedad conductual, sí se observa un tamaño de efecto mediano en ansiedad psicofisiológica y el lambda de Wilks se presenta algo menor a las otras dos dimensiones, lo que denotaría mayor nivel relativo de variación.

Tabla 2

Resultados escala IAEB (n = 155)

Dimensión	Año	M	DE	Λ de Wilks	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
(1) Ansiedad cognitiva	2017	27.1	2.0	.945	1.532	.23	.055
	2018	23.2	2.5				
	2019	27.3	2.0				
(2) Ansiedad psicofisiológica	2017	18.4	2.3	.934	1.888	.16	.066
	2018	14.3	1.9				
	2019	13.7	1.7				
(3) Ansiedad conductual	2017	20.6	2.1	.951	1.377	.26	.049
	2018	16.7	2.1				
	2019	17.2	1.9				

Nota: en la tabla se muestra la variación temporal

Discusión

La ansiedad es una característica natural del ser humano; sin embargo, como factor adaptativo, debe estar contextualizado a eventos particulares y presentarse de manera proporcional a estos. De otro modo, se vuelve desadaptativo al generar dificultades de diverso tipo en el tiempo presente y proyectado hacia el futuro.

Por ello, se estima que las situaciones ansiógenas en el sistema educativo deben ser apoyadas con programas que promuevan el desarrollo social y emocional al desarrollar intervenciones con estudiantes, docentes, padres y profesionales directivos de establecimientos escolares (Sandoval et al., 2018).

Los datos recabados en este estudio muestran que las manifestaciones de ansiedad a nivel se presentan con pequeñas variaciones, al menos, en la ansiedad cognitiva y en la ansiedad conductual entre el primer y el segundo año con un leve repunte en el tercer año de medición; sin embargo, estas diferencias no son significativas.

Es posible que estas variaciones revelen que la ansiedad responda a diferentes estímulos que inciden en el desarrollo de los estudiantes y se relacionan fuertemente con los deberes y las responsabilidades escolares que van asumiendo los estudiantes en los distintos niveles educativos (Burnham, 2009; Martínez-Monteaquedo et al., 2012).

Cabe destacar, sin embargo, que la ansiedad psicofisiológica presenta una disminución sistemática a través de los tres años, lo que podría relacionarse con el desarrollo evolutivo, dado que en los estudiantes amplían su desarrollo social al entrar en la pubertad y logran una mayor autonomía para realizar actividades. Si bien este tema no se ha investigado en profundidad, hay algunos datos que reportan una disminución en el desarrollo de miedo y ansiedad de separación a medida en que se alcanza la pubertad (Orgilés et al., 2012).

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

El hecho de que durante los tres años las dimensiones de ansiedad presenten altos niveles de correlación entre sí, podría indicar que el test presenta una adecuada estabilidad en el tiempo. Esta probable estabilidad se vería sustentada además por los indicadores del análisis de varianza, puesto que no se encontraron diferencias entre las medidas iniciales y las finales, en todas las dimensiones del instrumento. De ese modo, es posible considerar que, a pesar de la leve variación presentada entre las mediciones, la tendencia a percibir la situación de ansiedad se mantiene estable.

Lo anterior plantearía, entonces, la posibilidad de que la ansiedad se presente como un rasgo de los estudiantes, en sentido de ser una respuesta estable en el tiempo, más que un estado que responda a eventos puntuales del entorno (Martínez-Monteagudo et al., 2013). De ser este el caso, se podría inferir que el centro educativo podría ser un factor ansiógeno constante para algunos estudiantes, lo que se vería reforzado debido a que muchos centros educativos, y es algo común en Chile, mantienen una visión tradicional centrada en resultados de aprendizaje y deberes escolares y no existe mucha preocupación sobre el desarrollo emocional y la salud mental de los estudiantes (González & Pérez, 2015; Sandoval et al., 2018).

Además, el desarrollo madurativo podría relacionarse con el aumento de la dimensión de ansiedad cognitiva en el tercer periodo de evaluación coincidente con el periodo adolescente (11 y 14 años) que los estudiantes tenían en el último año de aplicación (2019). No es ajeno al periodo adolescente presentar preocupaciones y rumiaciones negativas sobre sus características personales y conductas (Cova et al., 2009).

Como limitaciones de la investigación puede plantearse, en primer lugar, el diseño solamente cuantitativo utilizado, puesto que podría profundizarse la comprensión de las respuestas de ansiedad en estudiantes con diseños mixtos (Criado & Mengual, 2017). En relación con lo anterior, se puede plantear como aspecto limitante, el acotado nivel de estudiantes del estudio, dado por la imposibilidad de mantener el contacto y la participación de todos los estudiantes que iniciaron el estudio durante el primer año. Otra limitación se relaciona con el hecho de no haber considerado otras variables psicosociales o de la cultura escolar, que pudiesen haber entregado información respecto de la influencia del establecimiento en los niveles de ansiedad recolectados.

Como proyecciones del estudio, se puede plantear aumentar la cantidad de variables para evidenciar la incidencia en la percepción individual, de factores relacionales, culturales de la escuela, y además familiares. Además, podría administrarse el instrumento a una muestra mayor para determinar si la percepción de ansiedad es una característica generalizada en la población escolar infantil y juvenil, porque esto podría aportar insumos para fortalecer las políticas de salud mental infanto-juvenil y las de convivencia escolar.

Referencias

- Axelsson, L., & Ejlertsson, G. (2002). Self-reported health, self-esteem and social support among young unemployed people: a population-based study. *International Journal of Social Welfare*, 11(2), 11-119. <https://doi.org/10.1111/1468-2397.00205>

- American Psychiatric Association. (2018). *Actualización del DSM-5 Octubre 2018. Suplemento del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* (5a ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Avello, R. (2020). ¿Por qué reportar el tamaño del efecto? Apuntes escuela de autores. *Revista Comunicar*, 137, 1-10. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-137>
- Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J. T., Vollebergh, W. A. M., Koot, H. M., Denissen, J. J. A., & Meeus, W. H. J. (2016). The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years. *Developmental Psychology*, 52(12), 2010–2021. <https://doi.org/10.1037/dev0000245>
- Bornás, C., Severa, M., & Llabres, J. (1996). Prevención de la ansiedad en escolares. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 283-295.
- Burnham, J. J. (2009). Contemporary fears of children and adolescents: Doping and resiliency in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 28-35.
- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J.J. (1994). *Psicología Medicina y Salud* (Monografía de Ansiedad y Estrés). Compobell.
- Cano-Vindel, A. (2003). Desarrollos actuales en el estudio del control emocional. *Ansiedad y Estrés*, 9(2-3), 2003-229.
- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J. J. (2001). Ansiedad y Estrés. *Emociones y Salud*, 7(2-3), 111-121.
- Carroll, M.K., & Ryan-Wenger, N.A. (1999). Miedos, ansiedad y dibujos de figuras humanas de niños en edad escolar. *Journal of Pediatric Health Care*, 13(1), 24-31.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>
- Costello, E. J., Angold, A., Burns, B. J., Stangl, D. K., Tweed, D. L., Erkanli, A., & Worthman, C. M. (1996). The Great Smoky Mountains study of youth: Goals, design, methods, and the prevalence of DSM-III-R disorders. *Archives of General Psychiatry*, 53, 1129–1136.
- Cova S, F., Rincón G, P., & Melipillán A, R. (2009). Reflexión, Rumiación Negativa y Desarrollo de Sintomatología Depresiva en Adolescentes de Sexo Femenino. *Terapia psicológica*, 27(2), 155-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200001>
- Criado, R., & Mengual, Y. (2017). Anxiety and EFL speaking in Spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 55, 13-35.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., & Neubauer, A. C. (2008). Predicting School Achievement in Boys and Girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245. <https://doi.org/10.1002/per.678>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteaudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

- Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301–307.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., & Inglés, C. (2011). Diferencias según género y curso en ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 17(2), 137–148.
- Gómez-Núñez, M.I., Aparisi-Flores, M.P., Vicent, M., Aparisi-Sierra, D., Fernández-Sogorb, A., J., & Inglés, C. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 51-60.
- Gonzálvez, C., Inglés, C., Vicent, M., Lagos, N., Sanmartín R., & García-Fernández, J.M. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2509-2515.
- Haynes, S., & Wilson, C. (1979). *Behavioral assessment: Recent Advances in Methods, Concepts and Applications*. Jossey Bass Publishers.
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self-expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3-17. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-3129-5>
- Lagos, N., Vicent, M., Gonzálvez, C., Sanmartín, R., & García-Fernández, J.M. (2018). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y el curso académico en una muestra de estudiantes chilenos de educación básica. *Psicología desde el Caribe*, 35(3), 242-251. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.152.46>
- Lang, P.J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J.U.H Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* (vol 3, pp. 90-102). American Psychological Association.
- Lazarus, R. S. (1976). Discussion. En G. Serban (Ed.), *Psychopathology of human adaptation*. Plenum.
- Legkauskas, V., Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., & Kepalaitė, A. (2019). Does learning-related social competence in the 1st grade predict academic achievement in the 3rd grade? *Social Psychology of Education* 22, 673–685.
- Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, S. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later. *Early Child Development and Care*, 191(1), 83-92. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603149>
- Navas, J. (1989). Ansiedad en el Tema de Exámenes: Algunas Explicaciones cognoscitivas conductuales. *Revista Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1), 21-41.
- Nelemans, S.A., Hale, W.W., Branje, S.J., Raaijmakers, Q.A., Frijns, T., van Lier, P.A., & Meeus, W.H. (2014). Heterogeneity in development of adolescent anxiety disorder symptoms in an 8-year longitudinal community study. *Development and Psychopathology*, 26(1), 181-202. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000503>

-
- Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Trianes, M.V., & García-Fernández, J.M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1023–1042.
- Martínez-Monteagudo, C. Inglés, C.J., Cano Vindel, A., & García-Fernández, J.M. (2012). *Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang*. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 2201-219
- Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., & Inglés, C.J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Méndez, F.X, Inglés, C.J., Hidalgo, Ma. D., García- Fernández, J.M., & Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: Un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 6(13), 4-16. <http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>
- Mendoza, R., Dorantes, R., Cedillo, J., & Jasso, X. (2017). El método estadístico de análisis discriminante como herramienta de interpretación del estudio de adicción al móvil, realizado a los alumnos de la Licenciatura en Informática Administrativa del Centro Universitario UAEM Temascaltepec. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 222-247. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.282>
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J.P., Carballo, J.L., & Piqueras, J.A. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: Differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 5(2), 115-120. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.01.005>
- Paulus, Daniel J. Gallagher, M., Zvolensky, W., Michael, J., Leventhal, A. M. (2021). Reciprocal longitudinal associations between anxiety sensitivity and alcohol consumption/problems across adolescence: Examining anxiety as a mediator and race/ethnicity as a moderator. *Behaviour Research and Therapy*, 142 (103861). <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103861>
- Ratanova, T.A., & Likhacheva, E.V. (2009). Correlation of School Anxiety with cognitive peculiarities of Junior School Children. *Psikholgicheskii Zhurnal*, 30(3), 39-51.
- Rodríguez, B., & Vetere, R. (2010). Ansiedad rasgo y creencias relacionadas con trastornos de ansiedad: Una comparación entre el trastorno de ansiedad generalizada y otros cuadros de ansiedad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 7(1), 8-15.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2011). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (ed.rev., vol. 2, pp. 43-63). McGrawHill.
- Sandoval, J., Barriga, G., Wylie, C., Cuadra, D., Palacios, D., & Storey, R. (2018). Configuraciones subjetivas de psicólogos ante la vulnerabilidad escolar: el programa HPV. *Revista de Psicología*, 27(1), 211-223. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50757>
- Si, J., Guo, K., Zhao X., Zhang, M., Li, H., Huang, B., & Xu, Y. (2022). Transition of latent classes of children's mathematics anxiety in primary school and the distinctive effects of parental educational involvement: A three-wave longitudinal study. *Acta Psychologica Sinica*, 54(4), 355-370. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2022.00355>

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA ANSIEDAD ESCOLAR EN NIÑOS

- Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Peura, P., Tolvanen, A., & Aro, M. (2019). Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children. *Learning and Individual Differences, 69*,173-181. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.005>
- Spielberg, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychologist Press.
- Van-Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders, 17*(5), 561-571.

Recibido: 01 de julio de 2020
Revisión recibida: 08 de abril de 2022
Aceptado: 19 de mayo de 2022

Sobre las autoras y el autor:

Nelly Lagos-San Martín es profesora de Educación General Básica, magíster en Educación por la Universidad del Bío-Bío, Chile y doctora en investigación educativa por la Universidad de Alicante, España con premio extraordinario de doctorado. Actualmente, labora como académica de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Se desempeña como investigadora responsable del Grupo de investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje GIDECAP. Cuenta con 35 publicaciones en revistas indexadas y más de 30 comunicaciones en congresos nacionales e internacionales relacionados con el desarrollo emocional y cognitivo en el aprendizaje durante los últimos cinco años.

Carlos Ossa-Cornejo es psicólogo por la Universidad de Santiago de Chile, magíster en Educación por la Universidad de Humanismo Cristiano y doctor en Psicología por la Universidad de Concepción. Su área de investigación y docencia son factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje y la calidad de vida y bienestar en educación. Actualmente, trabaja como académico asociado de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Cuenta con 30 publicaciones y 10 comunicaciones en congresos nacionales e internacionales relacionados al desarrollo cognitivo y emocional en el aprendizaje durante los últimos cinco años.

Maritza Palma-Luengo es doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, labora como académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Funge como directora del Programa de Magíster en Educación y el Postítulo de Educación Socioemocional para la Intervención Psicoeducativa de la Universidad del Bío-Bío. Se distingue como miembro fundador de la SChEC (Sociedad Chilena de Educación Científica) y cuenta con 20 publicaciones y 10 comunicaciones en congresos nacionales e internacionales relacionados con el desarrollo cognitivo y emocional en el aprendizaje durante los últimos cinco años.

Publicado en línea: 28 de junio de 2022