

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO Y SU RELACIÓN CON LAS PAUTAS DE
CRIANZA DE LOS PADRES Y EL TEMPERAMENTO EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES.**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Nathalie Barrera Sánchez¹

Zaine Yulieth Peña Almanza²

Sonia Zambrano Hernández³

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

(Agosto, 2015)

¹ Autor(a)

² Autor(a)

³ Asesor (a) Trabajo de Grado

**PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO Y SU RELACIÓN CON LAS PAUTAS DE
CRIANZA DE LOS PADRES Y EL TEMPERAMENTO EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES.**

**Esta investigación pertenece al Grupo de Investigación Contexto y Crisis de la Facultad
de Psicología de la Universidad de la Sabana**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

(AGOSTO 2015).

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos y gratitud a la Doctora. Sonia Zambrano Hernández quien a través de nuestro proceso, guio con cariño, firmeza, competitividad y experiencia nuestro proceso investigativo.

A la Rectora del Gimnasio especializado del Norte, la Doctora Yolanda Rincón de Sánchez por abrirnos las puertas de su institución y permitirnos llevar a cabo la investigación.

A la orientadora de la institución, los docentes, niños, niñas y adolescentes, padres familia quienes participaron activamente de nuestra investigación y aportaron nuestro material investigativo.

DEDICATORIA

En primera instancia quiero agradecer a Dios quien ha sido mi fuerza y mi aliento en mi formación como persona y como profesional, a mi familia, mi papá, Fabito, Juli, Edwin y en especial a mi mamá, quien con amor siempre me alentó a seguir a pesar de las dificultades, a mi amada Noa que llegó como un regalo de Dios, para brindarle sentido y luz a mi vida, gracias a ti Nathalie mi compañera quien me apoyo cuando más lo necesite y me brindo ayuda incondicional, y a cada una de las personas que una u otra manera estuvieron al pendiente de mi formación como profesional y en nuestra investigación, que gracias a sus consejos y palabras de aliento me hicieron crecer como persona y como profesional

Zaine Yulieth Peña Almanza.

DEDICATORIA

Doy gracias a Dios por permitirme estar con él cada día de mi vida, si él no estuviese en el primer lugar en mi vida, no lograría tantas cosas, entre ellas tener una familia y estar rodeada de personas agradables que me apoyan cada día.

Dedico también este trabajo a mis padres, quienes han estado conmigo cada día de mi vida y me han apoyado en todas mis metas. Finalmente, a mi hermano Camilo Barrera quien muchas veces con su conocimiento me ha guiado.

Natalhie Barrera Sánchez

Tabla de contenido

Resumen, 10

Introducción, 11

Antecedentes Teóricos y Empíricos, 11

 Problemas de comportamiento, 12

 Pautas de crianza, 19

 Temperamento, 31

 Temperamento, problemas de comportamiento y pautas de crianza, 43

Justificación, 49

Planteamiento del problema, 51

Objetivos, 52

 Objetivo General, 52

 Objetivos Específicos, 52

Método, 53

 Diseño, 53

 Tipo de estudio, 53

 Participantes, 54

 Instrumentos, 56

 Procedimiento, 60

 Consideraciones Éticas, 64

Resultados, 66

Discusión, 97

Referencias, 101

Apéndices, 110

Lista de Tablas

Tabla 1. Dimensiones del temperamento. 37

Tabla 2. Descripción sociodemográfica de la muestra. 55

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de cada rango del CBCL reportado por los padres y los docentes. 66

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes según rangos del reporte de pautas de crianza. 68

Tabla 5. Frecuencia y porcentajes por cada rango del EATQ en la versión Adolescentes e informe de padres. 69

Tabla 6. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL padres. 72

Tabla 7. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL docentes. 76

Tabla 8. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y las pautas de crianza. 79

Tabla 9. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ padres y el CBCL padres. 80

Tabla 10. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ-R padres y el CBCL docentes, 84

Tabla 11. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ-R padres y las pautas de crianza. 87

Tabla 12. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL padres y el CBCL docentes. 89

Tabla 13. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL padres y las pautas de crianza. 91

Tabla 14. Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL docentes y las pautas de crianza. 94

Tabla 15. Correlación P de Pearson para las variables con distribución normal. 95

Lista de apéndices

Apéndice A. Cuestionario de Temperamento para Adolescentes. 113

Apéndice B. Cuestionario de Temperamento para Adolescentes Informe de los padres. 124

Apéndice C. CBCL 6-18 padres. 131

Apéndice D. CBCL docentes. 135

Apéndice E. Cuestionario para Padres de Adolescentes. 139

Apéndice F. Consentimiento Informado. 142

Apéndice G. Declaración de consentimiento. 144

Apéndice H. Cuestionario Datos Sociodemográficos. 146

Apéndice I. Carta Colegio. 148

**PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO Y SU RELACIÓN CON LAS PAUTAS DE
CRIANZA DE LOS PADRES Y EL TEMPERAMENTO EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES.**

**NATHALIE BARRERA SANCHEZ, ZAINE PEÑA ALMANZA Y
SONIA ZAMBRANO HERNÁNDEZ**

Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir la relación entre los problemas de comportamiento, las pautas de crianza de los padres y el temperamento, en niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte, participaron de forma voluntaria 50 niños, niñas y adolescentes, cursantes de los grados tercero a decimo, que se encontraron en los estratos socioeconómicos 3 ,4 y 5. Se administraron, Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión padres y versión adolescentes, Child Behavior Checklist (CBCL 6-18), versión para padres y profesores y el Cuestionario de Conductas Parentales. El análisis descriptivo evidencio que los niños y adolescentes efectivamente presentaban problemas de comportamiento que se correlacionaban con el temperamento difícil, sin embargo estos a su vez no se correlacionaron con reporte de los padres ya que ellos percibían que utilizaban adecuados estilos de crianza.

Palabras Clave: Temperamento, pautas de crianza y problemas de conducta.

Introducción

La presente investigación, corresponde aun ejercicio académico, investigativo y metodológico, el cual tiene como propósito correlacionar el temperamento, las pautas de crianza de los padres y los problemas de comportamiento, a través de la aplicación de tres instrumentos los cuales fueron: Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión padres y versión adolescentes es revisado del instrumento diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999, el cuestionario Child Behavior Checklist (CBCL 6-18) versión para padres diseñado por Thomas M. Achenbach (2001), y el Cuestionario de conductas parentales diseñado por Ballesteros (2001). A continuación se describen las tres variables de estudio y su relación entre sí, teniendo en cuenta concepto, causas, consecuencias y prevención.

Antecedentes teóricos y empíricos

Los problemas de conducta externalizantes tanto en niños y adolescentes son de gran preocupación para los padres de familia, los docentes y en sí para la sociedad, ya que si no se les brinda un adecuado manejo y tratamiento el pronóstico de éstos puede empeorar y generar consecuencias negativas a nivel social, personal y escolar de quienes los presentan. Diferentes estudios muestran que los problemas de conducta externalizante guardan una relación estrecha con las pautas de crianza inconsistentes que ejercen los padres y con el temperamento difícil de los niños y adolescentes que padecen este tipo de problemas. Es por ello que a continuación se describirán tres apartados los cuales son, problemas de comportamiento enfatizando especialmente en la dimensión externalizante, pautas de crianza, temperamento y al finalizar un apartado en donde se describe la relación entre las tres variables descritas a lo largo del trabajo.

Problemas de comportamiento.

Los problemas de conducta externalizante en niños y adolescentes son muy comunes y de gran preocupación para la sociedad, ya que generan consecuencias negativas que afectan de manera directa las diferentes áreas de la vida de quien padece el trastorno y de las personas que lo rodean, es por esto que el propósito de la presente investigación es contribuir a la identificación de factores de riesgo que se encuentren implicados en el desarrollo de los problemas de comportamiento en niños y adolescentes especialmente los que se encuentran en la categoría de externalizante; a lo largo de este apartado se desarrollaran los siguientes temas, el concepto de los trastornos de conducta externalizante según el enfoque dimensional, las causas, las consecuencias y la forma de prevención.

Concepto problemas de comportamiento.

En la definición de la variable trastornos de conducta externalizante se tuvo en cuenta la clasificación dimensional de los problemas de comportamiento de Achenbach & Rescorla (2001), en la que han identificado ocho escalas denominadas de banda estrecha o síndromes de primer orden y tres dimensiones de segundo orden o banda ancha. Los síndromes de primer orden son depresión/retraimiento, quejas somáticas, depresión/ansiedad, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta agresiva y conducta delictiva. Las dimensiones de segundo orden hacen referencia a la dimensión internalizante, externalizante y mixta. La dimensión internalizante implica una vivencia de tensión psicológica en el propio sujeto, síntomas de angustia, depresión y estados alterados de ánimo, que agruparía los síndromes de depresión/retraimiento, quejas somáticas y depresión/ansiedad. La dimensión externalizante está relacionada con síntomas de agresividad, déficit de atención, hiperactividad, conducta desorganizada, que agruparía los síndromes de conducta delictiva y conducta agresiva. Finalmente, la tercera dimensión de

tipo mixto agrupa los problemas de pensamiento, sociales y de atención que no se han logrado asociar de una manera clara en ninguna de las dimensiones anteriores.

La clasificación también plantea que la dimensión conducta externalizante, está caracterizada por comportamientos de agresividad y ruptura de normas, que son dirigidos hacia el exterior y afectan a otras personas, así mismo, se encuentran clasificados en dos grupos de síndromes, el primero de ellos es llamado conducta o comportamiento de ruptura de reglas o normas y el segundo denominado conducta o comportamiento agresivo; posteriormente plantean un grupo de comportamientos presentes dentro de estas conductas tales como, exigir mucha atención, agredir, amenazar, fastidiar, ser irritable, envidioso, desobediente y tirano entre otros. De la misma manera Fernández y Fernández (2012) proponen que los comportamientos externalizados son aquellos que van dirigidos hacia los demás y causan molestias a otras personas, mientras que los de tipo internalizado incluyen sentimientos o estados que normalmente se consideran que están dirigidos hacia el propio individuo y le causan sufrimiento.

Causas de los problemas de comportamiento.

En cuanto al desarrollo de los problemas de comportamiento, la teoría sugiere que existen dos factores que pueden generar dichos trastornos, el primero es una causa de tipo genético y el segundo una causa de tipo ambiental. La primera causa a señalar es de tipo genético y para ello autores como Caspi, Craig, McClay, Martin, Mill, Moffitt, Poulton & Taylor (2005), afirmaron que el gen MAOA fue relacionado con los comportamientos antisociales y agresivos. Para comprender adecuadamente dicha relación, es necesario describir que el gen MAOA es localizado en el cromosoma X, éste codifica la enzima MAOA, el cual metaboliza neurotransmisores como la norepinefrina, la serotonina y la dopamina haciéndolos inactivos. Las deficiencias genéticas en la actividad del gen MAOA han sido relacionadas con la agresión en ratones y humanos. Es por ello que, cuando se

presentó un aumento de la agresión y el incremento de los niveles de dichos neurotransmisores en una línea de ratones transgénicos, el gen MAOA fue eliminado y por ende la agresión fue normalizada. Además, el maltrato juega un papel importante con este gen, ya que Caspi, Craig, McClay, Martin, Mill, Moffitt, Poulton & Taylor (2005), concluyeron que los niños maltratados con un polimorfismo de baja actividad en la región promotora del MAOA, tenían un mayor número de probabilidades de desarrollar trastornos por conducta antisocial que los niños maltratados con la variante de alta actividad.

En cuanto a los factores ambientales Caballo y Simón (2005) proponen que una de las teorías más estudiadas es la Patterson, proceso familiar coercitivo, en la cual se propone que las interacciones coercitivas tienen dos funciones, crear y exacerbar los problemas de carácter disocial; en primer lugar los eventos aversivos tienen una consecuencia a corto plazo sobre el sistema autónomo, generando alteraciones en el estado de ánimo, sin embargo cuando se presenta de forma frecuente y prolongada en el tiempo, generan cambios extremos a la hora de modelar la conducta de un niño, dichos eventos aversivos hacen referencia al estrés dentro y fuera de la familia, el temperamento de un niño, y al combinarse estos factores se genera estrés, depresión y ansiedad, indirectamente estos estados de ánimo pueden conducir a problemas de comportamiento, ya que los padres no están dispuestos emocionalmente para sus hijos durante esos momentos, adicionalmente la investigación muestra que los padres que presentan dichos problemas, manifiestan un aumento de las órdenes dadas a sus hijos, incrementan sus críticas, presentan dificultades para establecer límites de forma consiente.

Igualmente, existen otras situaciones a nivel familiar que generan problemas de conducta externalizante entre estas se encuentra el trato violento hacía los niños o adolescentes, la falta de apoyo, relaciones conflictivas entre padres e hijos, los problemas financieros que presente un hogar, el divorcio. Es así como Chauta & Moreno (2012) refieren que “la falta de apoyo, el trato violento, la deserción escolar y la poca estancia en el hogar que experimentan los

adolescentes, forman parte de los factores de riesgos para que se genere un problema de conducta”. Un trato violento así como el escaso apoyo de los padres hacia sus hijos genera a su vez relaciones de conflicto, por ende Andrews, Crosby & Dishion (1995) tienen en cuenta que la calidad de la relación entre padres y adolescentes debe ser un aspecto fundamental, así como señalan que una relación negativa entre padres y adolescentes (alto nivel de conflicto y bajo nivel de apego emocional) genera altos niveles de problemas de comportamiento externalizantes.

Otra situación familiar que pueden ocasionar trastornos de conducta externalizante son las condiciones financieras que presentan los padres y el estrés experimentado por ellos en dicha situación, Azadyekta (2011) señala que los problemas económicos perturban la estabilidad emocional y psicológica de las familias causando así problemas de conducta en los adolescentes. Otra de las situaciones estresantes que experimentan los niños y adolescentes, es el divorcio de los padres, ya que al generarse la ausencia de alguno de los padres, las condiciones familiares son perturbadas, generando usualmente una disciplina inefectiva y problemas de conducta, pues si padres separados presentan comunicación escasa y conflictiva tendrán dificultad en ponerse de acuerdo en las recompensas o castigos que tendrán sus hijos frente a las diferentes conductas que se presenten, siendo notablemente afectado el niño o adolescente.

Consecuencias de los problemas de conducta.

A través de la revisión bibliográfica realizada se encontró que las principales consecuencias de los trastornos de conducta externalizante son: las escasas habilidades sociales, el rechazo, el bajo rendimiento académico, futura criminalidad y abuso de sustancias. Así Según Kazdin (1993), es probable que los jóvenes con el trastorno manifiesten relaciones interpersonales pobres tal como se refleja en unas inferiores habilidades sociales en sus relaciones con los iguales y los adultos y unos mayores niveles de

rechazo por los iguales. Esto se presenta ya que el trastorno de conducta tiene consecuencias graves para los demás. Las víctimas de los niños o adolescentes con problemas de conducta externalizante son los hermanos, los pares, profesores o alguna persona que sea blanco de estos niños, las víctimas pueden verse involucradas en actos de agresión.

La segunda consecuencia según Britt & Hobbel (2013) se centra en que los niños con un diagnóstico temprano del trastorno oposicionista desafiante tienen un alto riesgo de tener rechazo por parte de sus compañeros. El rechazo es una de las principales consecuencias de los trastornos de conducta externalizante y en parte se debe a las escasas habilidades sociales que los niños o adolescentes presentan. Es por ello que en la prevención se debe tratar este tema para generar en ellos conductas prosociales y así inhibir las escasas habilidades sociales.

La tercera consecuencia de los trastornos de conducta externalizante a tratar es el bajo rendimiento académico. Estudios describen que los niños y adolescentes que presentan problemas de comportamiento, se ven afectados en su rendimiento académico, Kazdin (1993) refiere que “los adolescentes con problemas de conducta presentan deficiencias académicas, tal y como se reflejan en el nivel alcanzado, en las notas, en que los otros les dejen atrás, en que abandonen el colegio más temprano y en deficiencias en áreas de habilidades específicas, como leer”.

Otra de las consecuencias que se generan de los trastornos de conducta externalizante son las adicciones y la delincuencia. Para Ramírez (2000) las adicciones son consideradas como el consumo de sustancias tales como la marihuana, alcohol, basuco, cocaína o alguna clase de inhalantes, mientras que la delincuencia se define como la presencia de cualquier acto cometido como: robo, homicidio y asalto a mano armada.

Teniendo en cuenta los anteriores conceptos, se puede evidenciar que muchos de los niños o adolescentes que presentan problemas de conducta externalizante tienen un alto riesgo de involucrarse en el consumo abusivo de sustancias y por ende delinquir, Ramírez

(2003), se centró en determinar la predictibilidad de distintos factores intrapersonales en la coocurrencia de los comportamientos violentos y adictivos, en la que se evidenció que la presencia de las conductas externalizantes, si demuestran ser altamente predictoras tanto de consumo de sustancias como de delincuencia. Pero no solo esta autora se ha centrado en investigar la relación que se encuentra entre problemas de conducta externalizante con delincuencia y consumo de sustancias, otros autores como Hobbel & Britt (2013), refieren que una de las consecuencias que se presentan en estos adolescentes que presentan problemas de comportamiento, es abuso en el consumo de drogas, delincuencia juvenil y mayores tasas de actividades delictivas graves.

Finalmente, es de vital importancia tener en cuenta el pronóstico de un trastorno de conducta externalizante. Según Caspi, Craig, McClay, Martin, Mill, Moffitt, Poulton & Taylor (2005), el trastorno inicia por conductas disruptivas y si no se le presta la debida atención incrementa la psicopatología y el riesgo para presentar un persistente y severo comportamiento antisocial, siendo denominado trastorno antisocial de la personalidad.

Teniendo en cuenta las diferentes consecuencias que generan los problemas de comportamiento, se hace necesario centrarse en la prevención de estos y así encontrar diferentes estrategias o intervenciones que permitan mejorar dicho pronóstico.

Prevención problemas de comportamiento.

La prevención de los problemas de conducta externalizante es fundamental para evitar que este tipo de patología se presente en niños y adolescentes, la prevención se centran en llevar a cabo entrenamiento a padres, Anderson, Hartung, Sampers y Scambler (2001) proponen la educación de los padres por medio de un programa de 3 niveles, el primer nivel es denominado familia focalizada en la temprana educación de la niñez más la autoadministración de los materiales de educación de padres. En este nivel es importante fortalecer las relaciones entre el profesional y la familia, mirando las necesidades propias de

los niños. Los padres reciben material de lectura y audio los cuales direccionan a los padres a construir interacciones positivas de los resultados de sus hijos, entre ellos las competencias sociales y los bajos niveles de problemas de comportamiento.

El segundo nivel es denominado grupo basado en la educación de los padres, el cual es ofrecido a familias que necesitan soporte adicional y estrategias para promover comportamientos positivos en los hijos y reducir los comportamientos que son negativos e inapropiados, así como incrementar las relaciones positivas entre padres e hijos. El tercer nivel, es el soporte individualizado y video feedback, en este nivel se llevan a cabo intervenciones que se focalizan en áreas específicas de dificultad en el manejo del comportamiento de los hijos, se usa el video feedback para un mejor entrenamiento. Dentro de este proceso los padres deben mejorar la actitud ante la mala conducta de sus hijos, deben ser entrenados para que tengan respuestas más eficaces ante la conducta problema y deben promover el comportamiento prosocial a través del refuerzo conductual.

Sin embargo, para llevar a cabo un programa para padres es importante determinar los criterios de decisión de intervención, para direccionar el proceso con objetivos claros. Dentro de este proceso los padres deben mejorar la actitud ante la mala conducta de sus hijos, deben ser entrenados para que tengan respuestas más eficaces ante la conducta problema y deben promover el comportamiento prosocial a través del refuerzo conductual.

Por su parte, Rey (2006) propone que con el entrenamiento, los padres o cuidadores aprendan los principios que rigen el comportamiento y el aprendizaje, de manera que comprendan mejor la conducta de su hijo e implementen las técnicas y estrategias más adecuadas para intervenir sobre sus problemas de conducta. Los principios que se enseñan son, en esencia, los concernientes al aprendizaje operante y el aprendizaje social, y las técnicas y estrategias que se trabajan son las desarrolladas dentro del enfoque de modificación del comportamiento tales como el reforzamiento positivo, el costo de respuesta,

la economía de fichas, el contrato conductual entre otras. De esta manera, el entrenamiento a padres utiliza procedimientos terapéuticos que poseen un alto respaldo empírico.

Moreno y Utria (2011) refiere que la terapia cognitivo conductual se focaliza en el aprendizaje de nuevas conductas. Los comportamientos observables son el foco de cambio. Los clientes deberían identificar conductas específicas a las que ellos desean dirigirse y estar dispuestos a trabajar activamente en su cambio. Dentro de la terapia es relevante precisar la edad, el sexo, el estrato de las personas que se van a beneficiar del programa, pues a partir de ello se plantean los objetivos, las temáticas a abordar y el tipo de intervención; no es lo mismo dirigir a los niños, o adolescentes, que involucran a padres y profesores, ya que dependiendo de la edad y el estrato, cambiará la estructura, el lenguaje las actividades a desarrollar, las tareas en casa etc.

Como se puede evidenciar la prevención de los trastornos de conducta externalizante se focalizan especialmente en el trabajo con los padres, en donde ellos son entrenados en técnicas conductuales, centrándose en las conductas blanco de sus hijos para así evidenciar el cambio en los niños o adolescentes.

Pautas de crianza.

Dado el auge que han tenido las pautas de crianza en los últimos años frente a investigación, y la importancia que estas tienen en la prevención de trastornos conductuales en la primera infancia. Es por esto que, en este apartado se realizó una síntesis detallada sobre las pautas de crianza donde se tuvo en cuenta el concepto, los estilos parentales, las prácticas parentales, para luego así focalizarse en los estilos que generan problemas de conducta externalizante y su prevención.

Concepto.

Para definir el concepto de pautas de crianza se tienen en cuenta tres posturas, la primera, postulada por Evans y Myers (1994), quienes consideran que las prácticas están ancladas a patrones y creencias culturales. Es así como los dadores de cuidados tienen una serie de prácticas/actividades que están disponibles para ellos. Éstas han sido derivadas de patrones culturales, de ideas de lo que debería hacerse, y constituyen las prácticas aceptadas o normas, éstas a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra. Las prácticas, patrones y creencias afectan el estilo y la calidad del cuidado, es por ello la importancia de profundizar en este concepto teniendo en cuenta las prácticas, los patrones y las creencias. En cuanto a las prácticas, estas deben incluir actividades que: garanticen el bienestar físico del niño, manteniéndolo sano y salvo del daño, proveyéndole refugio y ropa, previniéndolo y atendiendo la enfermedad. También, deben promover el bienestar psico-social del niño, proveyendo de seguridad emocional, permitiendo que interactúe con otros niños, brindando alimentación, y ofreciendo lugares seguros para jugar y explorar. Asimismo, es importante promover el desarrollo mental del niño con la interacción, estimulación y el juego.

Los patrones de crianza de una cultura son las normas de crianza. Esto incluye que los cuidadores respondan a las necesidades de los niños en sus primeros meses y años. Los patrones definen la crianza de una manera que asegura la supervivencia, mantenimiento y desarrollo del grupo o cultura, así como del niño. Hay patrones de comportamiento que rodean periodos específicos de la vida de un niño. Mientras que los patrones gobiernan la cultura en general, estos patrones pueden o no ser seguidos por los individuos; hay variaciones en las circunstancias particulares en las cuales se cría a un niño y los cuidadores difieren en sus creencias y conocimientos. Finalmente, las creencias son una respuesta a las demandas de una cultura, así como a las necesidades de los individuos. Es así como la familia y la comunidad implementan prácticas

específicas de crianza en los cuales se cree que van a asegurar la supervivencia y la salud del niño, incluyendo el desarrollo de la capacidad reproductiva del niño para continuar el linaje y la sociedad. Desarrollar la capacidad del niño para el autoabastecimiento económico en la madurez, para proveer seguridad a los mayores y menores miembros de la sociedad y asegurar la supervivencia del grupo social para que los niños se encaminen, asimilen y transmitan valores sociales y culturales apropiados a sus hijos.

Así mismo dentro de las creencias, es necesario tener en cuenta que hay una variación individual considerable en la práctica de familia a familia, dependiendo de la constitución psicológica de los padres, incluyendo su propia personalidad, las experiencias que tuvieron como niños, y las condiciones bajo las cuales viven. El papel que los otros miembros de la sociedad juegan en la crianza de los niños difieren dependiendo del grupo cultural específico. En algunos lugares los miembros de la comunidad juegan un papel significativo, y en otros tienen un papel más distante.

Hasta aquí, se ha enfatizado en el concepto de crianza según Evans y Myers (1994), el cual se centra en lo que son las prácticas, en donde el bienestar físico y psicosocial, el desarrollo físico y mental, así como la interacción juegan un papel importante en la formación de los niños y adolescentes. Igualmente, los patrones hacen referencia a como los padres o cuidadores responden a las necesidades de sus hijos y por último se tiene en cuenta lo que son las creencias en este concepto, pues dependiendo de cómo fueron formados los padres, ellos así formarán a sus hijos.

El concepto de crianza anteriormente descrito fue profundizado por Aguirre y Duran (2000), quien afirma que el concepto de crianza tiene tres componentes fundamentales e inseparables de las acciones relacionadas con el cuidado de los niños las cuales son: la práctica propiamente dicha, la pauta y la creencia. La práctica son acciones que orientan y garantizan la supervivencia del infante, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y

aprendizaje de conocimientos; son acciones que, a su vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno.

La pauta se relaciona, con el qué se debe hacer y se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños, es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En cuanto es un canon del actuar, por lo general es restrictivo y poco flexible, lo que no quiere decir que no se transforme en el transcurso del tiempo. Finalmente, en cuanto a las creencias, se relacionan con la explicación dada al modo de actuar en relación con los niños. Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder, que se legitima en tanto hace parte del conjunto de creencias de la sociedad. Este concepto tiene en cuenta las prácticas, las cuales se centran en que el niño aprenda a reconocer e interpretar su entorno, la pauta que hace referencia al rol de la cultura en la crianza y finalmente a las creencias que le permiten a los padres dar una explicación de cómo llevar a cabo la crianza de sus hijos.

De otro lado Bravo, Delgado y Eraso (2006), afirman que las pautas de crianza se refieren “al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. Donde los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. Para estos autores, la crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social”. Señalando que dicho entrenamiento y formación que le brindan los padres a sus hijos son de vital importancia durante el desarrollo, pues de este depende el aprendizaje y la interacción del niño con su entorno.

Como se expuso en las definiciones anteriores, las pautas de crianza buscan satisfacer las necesidades de los hijos teniendo en cuenta el propio aprendizaje de sus padres y sus respectivas creencias. Estas pautas son un proceso continuo, el cual puede generar un efecto

negativo o positivo, al niño o adolescente según las circunstancias de los padres o el contexto en el que se encuentren.

Estilos parentales

Los estudios de los estilos parentales se deben a Baumrind (1990), estableciendo los estilos de crianza, los cuales son, autoritativo, democrático, no directivo, directivo, suficientemente bueno y no comprometido. El autoritativo, se caracteriza por una disciplina firme y consistente, combinada de calidez y apoyo y altas demandas de competencia. El democrático se resalta porque son padres menos convencionales, directivos y asertivos en su control. Los padres directivos, son padres restrictivos y no responsivos, tienen un control firme, con prácticas convencionales y rechazo. Los padres no directivos se caracterizan porque permiten la autorregulación de sus hijos y evitan confrontaciones. El suficientemente bueno, son padres que tienen un medio bajo y un medio alto de asertividad, soporte y control convencional directivo. Finalmente el estilo no comprometido son los padres que no son ni demandantes, ni responsivos.

Otra postura de estilos parentales es la de Arranz, Oliva y Parra (2008), quienes llevaron a cabo un estudio de estilos parentales a partir de los resultados de un análisis de conglomerados que ofreció una tipología de 3 modelos parentales que guarda cierta similitud con la propuesta de Baumrind. Los tres estilos parentales propuestos por estos autores son el democrático, el estricto y el indiferente. El democrático se caracteriza por el afecto, la promoción de la autonomía, la revelación, el buen humor y el escaso control psicológico. El control conductual, que había sido definido como el establecimiento de límites y la monitorización del comportamiento del adolescente mediante preguntas directas, no se mostró como una dimensión relevante de este estilo. El segundo grupo es el perfil de los padres estrictos, los cuales tienen control conductual pero con afecto y por último está el

estilo indiferente en donde los padres tienen una escasa implicación en las tareas de crianza y educación.

Posteriormente Caro, Peña y Torío (2008), definen los estilos de crianza de permisivo, autoritario y democrático de la siguiente manera: El estilo permisivo se caracteriza por evitar restricciones y castigos, el no establecimiento de normas, escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño, tolerancia a todos los impulsos y escaso aprecio al valor del esfuerzo personal. No se precisa en la educación de los hijos recompensas ni castigos, ni tampoco consejos u orientaciones, pues la vida es la mejor escuela, así como el aprendizaje por sí mismo.

El estilo autoritario se caracteriza por ser un modelo rígido, en donde la obediencia es considerada una virtud y en donde se favorecen las medidas de castigo o de fuerza, restringiendo la autonomía del niño. Los padres no sienten la necesidad de explicar los motivos de sus actuaciones, por lo que se prescinde del diálogo y éste se sustituye por la rigidez en el comportamiento. Los padres hacen uso frecuente de los castigos, reducen la iniciativa y espontaneidad del niño, a la vez que fomentan comportamientos hostiles en los hijos, por lo que la distancia y la falta de comunicación se hace cada vez mayor.

Finalmente, el estilo democrático se caracteriza por que los padres son sensibles a las necesidades de sus hijos, estimulan la expresión de sus necesidades y proporcionan espacio para la responsabilidad como para la autonomía, incentivan la independencia e iniciativa personal del niño, el consenso y el diálogo en la relación padres-hijos, además de una responsabilidad paterna, marcada de calor afectivo.

Hasta el momento se han descrito las diferentes posturas de los estilos parentales, los cuales han tenido un inicio importante con Baumrind y se han tenido en cuenta tres de ellos como los más significativos, los cuales son el estilo permisivo, el estilo autoritario y el democrático. Estos estilos de crianza, así como la inconsistencia entre ellos, generan en los

hijos algunos efectos como problemas de conducta externalizante ya sea rompimiento de normas o agresión, por lo que se describirán a continuación.

Basados en los estudios de estilos parentales anteriormente descritos, Baumrind (1990) encontró que los padres con estilos de crianza directivos, de control convencional se asociaron con problemas de conducta externalizante y el uso de drogas. Igualmente, esto se evidencia en los resultados de Arranz, Oliva y Parra (2008) en donde se concluyó que cuando se trataba de los problemas de conducta o externos, fueron los adolescentes con madres indiferentes quienes mostraron un peor ajuste. En el caso del estilo paterno, los hijos de los padres indiferentes presentaron más problemas que quienes tenían padres estrictos y éstos más que aquellos que tenían padres democráticos. Estudios más recientes como los de Malonda, Mestre, Samper y Tur-Porcar (2012) evidencian que los factores de crianza punitivos de hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan positivamente con la agresividad de los hijos con independencia del sexo. Los factores negativos de crianza alimentan la agresión, física y verbal.

En cuanto a la inconsistencia de las pautas de crianza Torío, Peña & Caro (2008), encuentran como éstas influyen en el comportamiento. Ellos realizaron un estudio el cual se centró en determinar las tendencias actitudinales y comportamentales que prefieren y utilizan los padres para la crianza y educación de sus hijos y encontraron que la gran mayoría de los padres no tenían un estilo de crianza definido, es decir que tenían pautas de crianza contradictorias, por lo que realizan un proceso de compensación empleando una carga afectiva muy grande, es decir que en ocasiones los padres son democráticos, pero otras veces son permisivos. También encontraron que la mayoría de los padres tienen una vocación democrática, combinada con una práctica permisiva y, en determinadas áreas, son autoritarios. Este tipo de discrepancias entre los estilos es lo que ocasiona que muchos niños o adolescentes presenten problemas de comportamiento externalizante.

Prácticas parentales.

Una vez se describen los diferentes estilos parentales, se tienen en cuenta las prácticas parentales según Ballesteros (2001), las prácticas parentales relevantes tienen que ver con las contingencias, las conductas de monitoreo o supervisión, el establecimiento de reglas y la comunicación afectiva.

El manejo de contingencias se refiere a la forma como los padres administran las consecuencias del comportamiento de sus hijos, con la intención de que dichas consecuencias cumplan la función de premio (refuerzo positivo) o castigo. Las contingencias incluyen eventos verbales, tradicionalmente catalogados como reforzadores sociales positivos (felicitaciones, reconocimientos, entre otros) o negativos (regaños, reclamos, advertencias amenazantes) y eventos no verbales, también en la categoría de positivos o aversivos; en este caso se deben diferenciar las contingencias de refuerzo y las de castigo, definidas por su efecto en la conducta. Estímulos aversivos no verbales como los golpes o quitar cosas preferidas, aplicados después de una conducta específica, pueden tener función de castigo solamente cuando se disminuye o se elimina la aparición de dicha conducta.

En la categoría definida como monitoreo o supervisión están las conductas que tienen que ver con el conocimiento por parte de los padres de las actividades y amistades de sus hijos. Las reglas incluyen los aspectos relativos a la imposición de normas de comportamiento, sean explícitas o implícitas, por ejemplo, en críticas a los amigos (en las que se hace saber el tipo de amigos que se desea para el hijo) y en los sermones o cantaletas, donde también se comunican reglas de manera indirecta. Por último, la comunicación afectiva incluye las expresiones de afecto positivo (decirle al hijo que lo quiere) o negativo (quejas referentes al comportamiento), tanto en el ámbito verbal como no verbal; en esta categoría entran también las demostraciones de interés y confianza en los integrantes de la familia.

Profundizando sobre éstas prácticas parentales Mahecha y Martínez (2005) encontraron que las madres colocan más reglas que los padres posiblemente por permanecer más en la casa con sus hijos y por realizar más actividades relacionadas al hogar. En cuanto a los aspectos relacionados con la comunicación afectiva y contingencias tanto los padres como las madres presentan los mismos niveles, lo que indica que ambos se expresan de manera adecuada con los hijos y establecen claramente las consecuencias sobre los comportamientos de éstos. También encontraron que en cuanto a la edad se observa que existe un incremento significativo en la aplicación de reglas en la medida en que la edad incrementa.

Las edades de 4 a 7 y de 14 a 15 son los más monitoreados por sus padres posiblemente por las implicaciones con su comportamiento en la interacción social. La comunicación afectiva se da más en la interacción de los niños con sus padres, en lo cual es evidente que el cambio al llegar a la adolescencia y sus nuevas perspectivas cambia la forma en que padres e hijos se expresan. En esta etapa se hace de manera más autoritaria y firme, lo cual puede en muchos casos asumirse como una comunicación menos afectiva. Igualmente, estos autores encontraron que el monitoreo por parte de la madre incrementa en los sujetos preadolescentes y esto depende de la preocupación materna la cual gira en torno a nuevas amistades y actividades del hijo, así como en las consecuencias de estas actividades. De la misma manera que con las madres la comunicación afectiva decreta en la medida en que avanza la edad.

Prevención.

A continuación se tendrán en cuenta las principales acciones para prevenir los problemas de conducta externalizante los cuales se centran en llevar a cabo programas de entrenamiento a padres. Dentro de estos programas de entrenamiento a padres se tendrán en cuenta tres programas de intervención según: DeGarmo, Forgatch & Patterson (2004), Kazdín (2005) y Amaya (2008).

En primer lugar Patterson, DeGarmo & Forgatch (2004) señalan la importancia de llevar a cabo entrenamiento a padres en donde se les enseñe adecuadas prácticas. Estas prácticas son ensañadas a través de varias sesiones, las cuales a continuación serán descritas:

1. Fomentar la cooperación: Se les enseña a los padres como dar direcciones afectivas, las cuales se centran en ser claras, firmes y con respeto. Esto aumentará la confianza de los padres.
2. Los padres aprenderán a promover comportamientos prosociales a los hijos con técnicas como reforzamiento positivo.
3. Los padres aprenderán a colocar límites a sus hijos por medio de técnicas como tiempo fuera y retirada de privilegios.
4. Los padres promoverán en sus hijos el éxito en las actividades académicas y construirán habilidades.
5. Se le brindará a los padres estrategias de comunicación con los hijos
6. Se les enseñará a los padres a observar y manejar sus propias emociones
7. Se trabajará con ellos solución de problemas, ellos desarrollarán habilidades específicas para la negociación y para resolver problemas interpersonales.
8. Los padres también aprenderán a manejar conflictos con otros adultos y con sus hijos.
9. Se enseñará a los padres a monitorear las actividades de los niños.
10. Finalmente los padres aprenderán a balancear la vida del trabajo con el tiempo libre.

Generando herramientas para los padres educando en adecuadas prácticas de crianza los padres lograran mejorar la relación con sus hijos y así poder evidenciar comportamientos positivos. Por su parte, el programa de entrenamiento a padres que desarrolla Kazdin (2005) no difiere mucho de lo que plantean los anteriores autores. A continuación se explicará el entrenamiento a padres que plantea este autor.

1. Pretratamiento Introducción y Orientación: Es una sesión focalizada más que todo en obtener la información por parte de los padres sobre la situación y el origen del problema del niño o adolescente.
2. Definición, observación y reconocimiento del comportamiento: Es un módulo en donde se les explica a los padres el concepto de comportamiento, se le enseña a dar instrucciones claras y específicas y finalmente se les enseña como observar las conductas y a escribirlas en un formato de observación.
3. Reforzamiento positivo: Se les explica a los padres la economía de fichas y cómo administrar los incentivos.
4. Tiempo fuera: Los padres aprenden acerca de ésta técnica de castigo con el tiempo en el cual debe ser implementado.
5. Atendiendo y aprendiendo a ignorar: En esta sesión los padres aprenden a atender los comportamientos que son deseables y positivos y a ignorar aquellos comportamientos que son inadecuados.
6. Moldeamiento y programa en el colegio: Los padres son entrenados para desarrollar comportamientos por medio de reforzamiento por aproximaciones sucesivas. Igualmente, en esta sesión se planea implementar un programa de reforzamiento en casa, que también se tendrá en cuenta en el colegio.
7. Revisar y solucionar problemas: Se revisan las observaciones de las anteriores sesiones al igual que el programa de reforzamiento positivo. Si es necesario realizar cambios en la economía de fichas se realizan.
8. Encuentro familiar: Es un encuentro familiar en donde se discuten los problemas del programa. Se realizan juegos de roles para observar como ellos realizan los reforzamientos.

9. Bajas tasas de comportamiento: Los padres se capacitan en cómo hacer frente a los comportamientos de bajas velocidades como prender un fuego, el robo o el abastecimiento escolar.
10. Castigos o reprimendas: Los padres aprenden técnicas de castigo y cómo combinarlas para el comportamiento indeseado con reforzamiento positivo para lograr un comportamiento prosocial.
11. Compromiso: El niño y los padres tienen un encuentro para negociar nuevos programas de comportamiento y para escribir esto en un contrato conductual. Se realizan juegos de roles para evidenciar que realizan adecuadas negociaciones.
12. Compromiso: Es la misma que el punto 10, pero se hace especial énfasis en cómo el niño negocia lo que desea.
13. Revisión, práctica y terminación: Se hace una revisión teórica y práctica del programa.

En este protocolo se puede observar como los padres adquieren adecuadas habilidades para el manejo de los comportamientos disruptivos de sus hijos y así evitar que las conductas inadecuadas se sigan presentando.

Por su parte, Amaya (2008) propone orientar a los padres en el desarrollo de estrategias cognitivas y de relajación que les permita controlar sus emociones de manera positiva en momentos de cierta tensión emocional. Asimismo, propone la importancia en entrenar a los padres en estrategias de resolución de conflictos y de negociación.

Como se pudo observar los anteriores programas de entrenamiento a padres señalan la importancia de enseñar a los padres diferentes estrategias que les permiten prevenir inadecuados comportamientos de sus hijos. Esto es de gran importancia, no solamente porque los niños y adolescentes aprenden a tener adecuadas consecuencias, monitoreo o contingencias, sino que además proporcionar el comportamiento prosocial en los hijos.

Es por ello que para ampliar la importancia del comportamiento prosocial, autores como Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), encontraron que “Los estilos de crianza alcanzan una correlación más alta con el comportamiento prosocial, así pues, la convivencia familiar que percibe el adolescente caracterizada por el afecto y apoyo emocional especialmente por parte de su madre, junto con la estimulación de la autonomía del hijo alcanza un poder predictor del comportamiento prosocial”.

Igualmente, el desarrollo prosocial también incluye procesos cognitivos y emocionales, como el razonamiento prosocial y la empatía, algunos estudios evolutivos parecen indicar que la respuesta prosocial se vuelve relativamente estable durante los últimos años de la infancia y los primeros años de la adolescencia y que el desarrollo psicológico que implica procesos atencionales y evaluativos, razonamiento moral, competencia social y capacidad de autorregulación estimulan dicho comportamiento. Es por ello, que se resalta la importancia de las adecuadas pautas de crianza para fortalecer en los hijos un comportamiento prosocial.

Hasta el momento, se han podido evidenciar los problemas de conducta con sus respectivo concepto, sus causas, las consecuencias y su prevención, así como de las pautas de crianza el concepto, los estilos parentales, las prácticas parentales e igualmente la prevención. Por lo anterior, el siguiente apartado a tener en cuenta dentro de esta investigación es el temperamento, pues de éste también depende que se generen o no problemas de conducta externalizante.

Temperamento

En la infancia y la adolescencia, resulta habitual que los comportamientos disruptivos aparezcan como parte del proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo social de los mismos. La mayor parte de estos comportamientos son leves, episódicos y no suelen dejar efectos negativos. Sin embargo, una minoría de esos niños y adolescentes se ven involucrados en conductas más graves y frecuentes y por ende tienen mayores posibilidades

de convertirse en problemas de comportamiento de mayor severidad, que en la literatura científica se encuentran asociadas al temperamento como precursor de una posterior conducta antisocial y delictiva, es por esto que a continuación se presentarán los postulados de Chess, Thomas, y Birch (1968), frente a la conceptualización y dimensiones del temperamento, para luego focalizar la atención en el temperamento difícil y cómo prevenir que este cause problemas de comportamiento.

Concepto de temperamento.

La teoría e investigación actual sobre el temperamento de los niños y sobre su rol en el funcionamiento emocional y el ajuste comportamental tiene sus raíces en el trabajo de Thomas, Chess, Birch, Hertzig y (1963) quienes revolucionaron los enfoques sobre el temperamento en la infancia, al hacer notar la cualidad conductual innata de los niños y la influencia que ésta ejerce en el medio, así mismo dejaron de ver a los niños como sujetos pasivos los cuales se consideraban solo receptores de información y desde ese momento se comenzó a pensar que existía una relación bidireccional y recíproca entre el contexto y los niños, donde se iba construyendo el temperamento. Su trabajo estimuló a un gran número de investigadores interesados en el desarrollo socioemocional temprano a explorar la noción de que las características innatas del niño que contribuyen sustancialmente a su comportamiento posterior, y a intentar desarrollar estrategias de medición para capturar esas características. Las teorías subsecuentes sobre el temperamento han variado en el número de dimensiones de temperamento propuestas, el énfasis en la emoción versus el comportamiento y la medida en la que el ambiente tiene una influencia sobre esas tendencias iniciales.

Posteriormente Rothbart (1981) articuló una de las teorías más influyentes y completas sobre el temperamento temprano, la propuesta por Thomas y sus colaboradores, en la cual proponen que el temperamento, se ha conceptualizado como diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y el arousal

(Reactividad), así como en la capacidad para autorregular la expresión de tales tendencias (Autorregulación). Tanto la reactividad como la autorregulación están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia.

Con respecto a la dimensión reactiva del temperamento, Rothbart observa que los investigadores pueden caracterizar las respuestas iniciales de un niño por sus reacciones fisiológicas y comportamentales a estímulos sensoriales de diferentes cualidades e intensidades. Esta reactividad parece estar presente desde el nacimiento y refleja una característica relativamente estable del niño.

La segunda dimensión propuesta por Rothbart, la autoregulación, ha sido descrita principalmente en términos de mecanismos de atención y control motor que aparecen durante el desarrollo temprano. Por ejemplo, el desarrollo de la atención y su función en el control de la reactividad emocional comienzan a aparecer durante el primer año de vida y continúan en los años preescolares y escolares. Las diferencias individuales en la habilidad voluntaria de mantener la concentración o cambiar la atención son componentes críticos del autocontrol de la atención. En particular, las habilidades de orientación de la atención han sido identificadas como un componente crítico del proceso de regulación, ya que la orientación tiene el efecto directo de amplificar, a nivel neuronal, los estímulos hacia los cuales la atención es dirigida, cambiando la experiencia afectiva del individuo. Por lo tanto, las habilidades de orientación ayudan al manejo de las emociones positivas y negativas y en consecuencia al desarrollo del control adaptativo de las emociones y el comportamiento.

Rothbart ve al niño como un organismo altamente reactivo cuyo comportamiento va siendo a lo largo del desarrollo cada vez más controlado por procesos regulatorios. Son estos procesos regulatorios los que pueden llegar a determinar el grado de éxito del niño en el dominio de los logros del desarrollo. Por lo tanto el temperamento se refiere a la emotividad,

la actividad y la atención de los niños, y se puede definir como las diferencias individuales en la reactividad con base constitucional y la autorregulación.

López, Grisales y Castro (2012) señalan que en la actualidad el término temperamento se utiliza para hacer referencia a las características individuales en la reactividad y en la autorregulación constitucional, que tiene una base genética y que determinan las respuestas afectivas atencionales y motoras que se manifiestan ante diversas situaciones. Las diferencias individuales que conforman el temperamento se encuentran presentes antes de que se desarrollen otros aspectos cognitivos de la personalidad, así como se entiende que el temperamento se desarrolla a través del tiempo.

Dimensiones de temperamento.

Thomas & Chess (1968) a partir de sus estudios describen el temperamento a partir de nueve categorías conductuales presentes desde el nacimiento: el nivel de actividad; la regularidad o ritmicidad de las funciones (alimentación, sueño y eliminación); la aproximación o retirada a nuevos estímulos; la adaptabilidad a situaciones nuevas; el umbral de respuesta a los estímulos; la intensidad de la reacción; la cualidad del humor y la distractibilidad frente a los estímulos indeseables así como la persistencia y la capacidad de atención. De la combinación de dichas categorías, estos autores señalaron la existencia de tres tipos temperamentales mixtos: temperamento fácil, difícil y lento para adaptarse”, a continuación se explicaran en detalle cada una de ellas:

1. Nivel de actividad: se refiere al componente motor presente en el funcionamiento de un niño, dado por la proporción de actividades diurnas y periodos inactivos. ¿Es el niño siempre en movimiento y hacer algo o él o ella tiene un estilo más relajado?
2. Regularidad rítmica: la predictibilidad o la falta de ésta en el tiempo de cualquier función. Se puede analizar con relación al ciclo de sueño y vigilia, al hambre, al patrón de alimentación o

al esquema de eliminación. ¿Es el niño regular en sus hábitos de alimentación y sueño o algo irregular?

3. Aproximación o aislamiento (retirada): la naturaleza de la reacción inicial ante cualquier nuevo estímulo, ya sea que se trate de un alimento, un juguete, o una persona. Las respuestas de aproximación son positivas, tanto si contienen expresiones afectivas (sonrisas, verbalizaciones), como si pertenecen a la actividad motriz (deglutir un nuevo alimento, alcanzar un nuevo juguete). Las reacciones de aislamiento son negativas, ya sea que se acompañen de reacciones afectivas (como llanto, muecas, gestos) o si se expresan al rechazar el juguete o el alimento. ¿Él o ella "nunca se encuentran un extraño" O tienden a alejarse de nuevas personas o cosas?
4. Adaptabilidad: respuestas a situaciones nuevas o alteradas. La naturaleza de las respuestas iniciales no es motivo de preocupación sino la facilidad con la que son redirigidas o modificadas hacia una dirección deseada. ¿Puede el niño adaptarse a los cambios en las rutinas o planes con facilidad o no él o ella resistir las transiciones?
5. Umbral de respuesta: el nivel de intensidad de la estimulación necesario para evocar una respuesta discernible, independientemente de la forma específica que la respuesta pueda tomar o de la modalidad sensorial afectada. Las conductas usadas son aquéllas concernientes a las reacciones a los estímulos sensoriales, los objetos ambientales y los contactos sociales. ¿él o ella se molestó por estímulos externos, como los ruidos fuertes, luces brillantes, o las texturas de los alimentos o él o ella tienden a ignorarlos?
6. Intensidad de la reacción: el nivel de energía de la respuesta, independientemente de su cualidad o dirección. ¿Él o ella reacciona fuertemente a las situaciones, ya sean positivos o negativos, o él o ella reacciona con calma y tranquilidad?
7. Cualidad del humor: la cantidad del afecto placentero, feliz y amistoso, en contraste con la conducta displacentera, poco amistosa o poco feliz. ¿El niño a menudo expresan una

perspectiva negativa o es él o ella por lo general una persona positiva? ¿Presenta cambios de humor con frecuencia o es él o ella normalmente ecuánime?

8. Distractibilidad: la efectividad de los estímulos ambientales extraños, que interfieren o alteran la dirección de la conducta iniciada. . ¿Es el niño que se distrae fácilmente de lo que él o ella está haciendo, o puede que él o ella ignore las distracciones externas y quedarse con la actividad actual?

9. Persistencia y capacidad de atención: Estas dos categorías están relacionadas. La capacidad de atención concierne a la cantidad del tiempo en que una actividad particular es mantenida o seguida por el niño. ¿El niño se dio por vencido tan pronto como surgió un problema con una tarea o él o ella seguir intentándolo? ¿Puede él o ella seguir con una actividad mucho tiempo o no, su mente tiende a divagar?

Posteriormente Robart (1981) en su estudio Medición de temperamento en la infancia retomó las dimensiones propuestas por Thomas y sus colaboradores, en el que encontró: a) nivel de actividad: era una de las características más estudiadas en niños y en animales, encontrando que este rasgo es hereditario y que muestra estabilidad como una dimensión de la personalidad solo después del periodo de la infancia. b) miedo: definido como la angustia y latencia prolongada al acercarse a estímulos novedosos y se mide en una escala de aceptación o rechazo a nuevos objetos o personas, en la cual se encontró que si existen diferencias individuales dadas por factores de heredabilidad. c) miedo a la frustración: se ha estudiado en relación con la persistencia y la orientación a la meta, usualmente asociada con una emocionalidad negativa. d) Umbral, intensidad y capacidad de adaptación: está relacionado con capacidad del niño para calmarse ante nuevos estímulos y de cómo pasa de la alegría al malestar. e) sonrisas. Se identifica como un indicador de excitación en condiciones seguras y como una emoción positiva. f) Ritmicidad: se relaciona con ciclos de hambre, sueño y movimientos intestinales, los cuales se describen como una característica del niño fácil. g)

Duración de orientar y distracción: esta variable se relaciona con la atención y la duración de la orientación a objetos y relaciona negativamente con la frecuencia e intensidad del temperamento.

Sin embargo estudios más recientes realizados por Rothbart (2007) clarifican las dimensiones propuestas anteriormente de la siguiente manera:

Tabla 1.

Dimensiones del temperamento

Escala del temperamento	Subescala	Definición
Control voluntario	Control de Atención:	La capacidad de concentrar la atención, así como para cambiar la atención cuando se desee
	Control inhibitorio:	La capacidad para planificar acciones futuras y para suprimir respuestas inadecuadas
	Sensibilidad Perceptual:	Detección o conciencia perceptiva de leve, la estimulación de baja intensidad en el medio ambiente
	Baja Intensidad placer	el placer derivado de las actividades o los estímulos que implican baja intensidad, la frecuencia, la complejidad, la novedad, y la incongruencia
	Frustración	Afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de meta.
Afecto negativo	Miedo	Afecto negativo relacionado con la anticipación de la angustia
	Malestar	Afecto negativo relacionado con cualidades sensoriales de estimulación, incluyendo la intensidad, frecuencia, o la complejidad de la luz, el movimiento, el sonido, o la textura
	Tristeza	Afecto negativo, el estado de ánimo y la energía baja en relación con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objetos
	Sociabilidad	Tasa de recuperación de la angustia máximo, la emoción o la excitación general.
Extraversión Insurgencia	Actividad	Nivel de actividad motora gruesa incluyendo velocidad y extensión de la locomoción.
	Timidez	Inhibición del comportamiento a la novedad y al reto, especialmente sociales.
	Alta intensidad del placer	Placer derivado de las actividades relacionadas con alta intensidad o la novedad.
	Sonrisa y risa	Afecto positivo en respuesta a los cambios en la intensidad del estímulo, la tasa, la complejidad y la incongruencia
	Impulsividad	Impulsividad: Velocidad de la iniciación de la respuesta
	Anticipación positiva	Emoción positiva y anticipación de actividades placenteras esperadas
	Afiliación	Deseo de calidez y cercanía con los demás, independientemente de la timidez o la extraversión.

Dado que se han estudiado ampliamente las dimensiones del temperamento son estas últimas las que se usaron para esta investigación, cabe resaltar que también se pone de manifiesto la base genética del temperamento, teniendo en cuenta que los individuos heredan una predisposición temperamental que se hace evidente desde temprana edad, sin embargo dichas diferencias individuales son moldeadas por experiencias ambientales que están dadas por la crianza y el contexto (Eisenberg, 2011).

Tipos de temperamento.

Se hace necesario retomar los tipos de temperamento ya que la evaluación del temperamento de un niño por lo general ocurre cuando la conducta del niño es difícil, sin embargo los especialistas utilizan una serie de entrevistas, observaciones y cuestionarios que miden los nueve rasgos de temperamento utilizando un espectro o dimensiones (escala) las cuales se profundizaron en el apartado anterior. Estos rasgos se combinan para formar tres tipos básicos de temperamento, según Oliver (2002) aproximadamente el 65% de todos los niños se ajusta a uno de tres patrones, el cuarenta por ciento de los niños son considerados generalmente como "fácil o flexible," el 10% son considerados como "difícil", y el 15% son considerados como "lento o prudente" y el otro 35% de los niños son una combinación de estos patrones. Al entender estos patrones, los padres pueden adaptar su enfoque de la crianza en áreas tales como las expectativas, el estímulo y la disciplina que se adaptan a las necesidades únicas del niño.

De la misma manera Oliver (2002) considera que los niños llamados fáciles o flexibles son generalmente tranquilos, felices, tienen hábitos regulares para dormir, para alimentarse, se adaptan con rapidez y no se molestan con facilidad. Los niños difíciles, activos o luchadores suelen ser quisquillosos, presentar patrones irregulares de alimentación y sueño, generalmente se muestran temerosos ante nuevas personas y situaciones, se alteran fácilmente con el ruido y la conmoción, son tensos e intensos en sus reacciones. Niños lentos o

cautelosos son relativamente inactivos y quisquillosos, tienden a retirar o reaccionar negativamente a las nuevas situaciones, pero sus reacciones se vuelven progresivamente más positivas con la exposición continua. La mayoría de los niños tienen algún nivel de intensidad en varios rasgos de temperamento, pero una de las dimensiones suelen dominar.

Según Gartstein, Slobodskaya, Zylicz, Gosztyla, y Nakagawa (2010) en el Estudio Longitudinal de Nueva York, se definió al "niño difícil" en términos de una constelación particular de características de temperamento que, al ser encontrado juntos, sería un reto para los padres y otros cuidadores: estado de ánimo negativo, irregularidad en los ritmos biológicos (por ejemplo, en dormir y comer), la intensidad de la respuesta, la retirada de las nuevas situaciones, y la lentitud en la adaptación a los cambios en el medio ambiente. Un estudio posterior de la clase trabajadora en su mayoría familias puertorriqueñas en Nueva York, mostró resultados algo diferentes frente a las características de temperamento que los padres encuentran difícil en los niños, donde la irregularidad representaba un problema para estas familias, ya que por ejemplo, la hora de dormir o comer de los bebés estaba supeditada a lo que estaba sucediendo con otros miembros de la familia, de otro lado una alta actividad en los bebés también representaba un problema para ellos. Fue así como el concepto de "bebé difícil" pronto dio paso a la idea de "bondad de ajuste" entre el individuo y el medio ambiente. Esta idea se ha mantenido como un principio central de la teoría del temperamento y otros enfoques, se han documentado en una serie de estudios en los que la timidez o inhibición conductual en niños se relaciona con la aprobación de la madre, la aceptación de pares, y el ajuste académico. La investigación contemporánea ha asumido que existe una relación entre el temperamento, el medio ambiente, y la trayectoria de desarrollo, y la literatura clínica reconoce que el temperamento difícil es un factor de riesgo en la salud mental de los niños y su bienestar psicológico.

Según Lozano, Galián y Huéscar (2007), al profundizar en el concepto de temperamento difícil, se encontró que algunas formas de irritabilidad en la infancia podían conducir a diferentes problemas conductuales en la interacción madre-hijo en los años preescolares y escolares. Los niños con alto miedo tendían a mostrar problemas internalizantes tales como depresión o ansiedad, mientras que los niños con una alta ira, tendían a manifestar problemas externalizantes tales como agresión o conductas disruptivas. Posteriormente Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher (2001) identificaron ciertas dimensiones temperamentales como los predecesores de algunas patologías en el período de la niñez. Así, una baja autorregulación y una alta emocionalidad negativa se han visto asociadas con la hiperactividad y los problemas atencionales. Las tendencias agresivas se han asociado también con una baja autorregulación y una alta extraversión, y el síndrome depresivo se ha relacionado con una alta tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad.

De la misma manera Lopez, Oviedo y De La Espriella (2013) proponen que el temperamento fácil, es caracterizado por la regularidad de respuestas positivas ante estímulos nuevos, de alta adaptabilidad al cambio y de leve a moderada intensidad en el estado de ánimo que es predominantemente positivo. El temperamento difícil, muestra los signos de irregularidad en las funciones biológicas, respuestas negativas de retirada a los estímulos nuevos o la capacidad de adaptación lenta o de difícil cambio. El temperamento lento para calentarse, se refiere a los niños que se caracterizan por una combinación de respuestas negativas a los estímulos nuevos con capacidad de adaptación lenta, después del contacto repetido con el estímulo.

Temperamento y prevención.

Como se mencionó al inicio de este apartado, en la infancia y en la adolescencia, resulta habitual que los comportamientos disruptivos aparezcan como parte del proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo social de los mismos. La mayor parte de estos

comportamientos son leves, episódicos y no suelen dejar efectos negativos. Sin embargo, una minoría de esos niños y adolescentes se ven involucrados en conductas más graves y frecuentes y por ende tienen mayores posibilidades de convertirse en problemas de comportamiento de mayor severidad que en la literatura científica se encuentran asociadas al temperamento como precursor de una posterior conducta antisocial y delictiva. Debido a que se ha encontrado que el temperamento infantil resulta ser un predictor de una variedad de resultados cognitivos, afectivos y de conductas sociales, el temperamento difícil puede constituirse en un antecedente para que se desarrollen problemas de comportamiento en niños y adolescentes, se hace necesario incluir en este apartado la forma como se pueden prevenir que el temperamento se constituya en un factor de riesgo para la salud mental.

Según Ramos, García, Canchero, Arias e Iturria (2009) de acuerdo con el "Modelo de bondad de ajuste" de Thomas y Chess, una armonía entre las prácticas de crianza de los padres y el temperamento del niño produce un desarrollo óptimo de éste y, en el caso de un niño propenso temperamentalmente a sufrir problemas de ajuste, le ayudaría a alcanzar funcionamientos más adaptativos. Asegurar un buen ajuste significa que el adulto debe crear un clima familiar donde se reconozca el estilo temperamental del niño y fomente su adaptación. El temperamento del niño "difícil", unido a un clima familiar duro e inconsistente, aumenta la irritabilidad del niño; si sus padres, por el contrario, son comprensivos y consistentes, la conducta difícil del niño disminuye de otro lado una conducta materna muy estimulante ayuda a los niños inhibidos a explorar el entorno; sin embargo, entorpece la curiosidad espontánea de los niños activos.

De acuerdo con su modelo de bondad ajuste, este describe la manera como el temperamento de un bebé concuerda con las expectativas y demandas de su entorno. Los cuidadores primarios tienen la mayor influencia en el desarrollo de un niño, ya que son las expectativas y las reacciones de los padres las que contribuyen a que se dé un ajuste bueno o

malo. Este ajuste entre padres e hijos es cada vez más importante a medida que el niño crece y se desarrolla su personalidad, como por ejemplo un padre de baja energía o relajado puede tener dificultades para hacer frente a un niño que es muy activo e intenso; este es un ejemplo de un mal ajuste entre padres e hijos. Por otro lado, un padre relajado puede apreciar y admirar la intensidad y el enfoque que un niño difícil retrata; esto es bondad de ajuste.

Los niños confían en sus padres para construir el mejor ajuste, un número de factores que pueden dar forma a las expectativas que un padre tiene de sus hijos están relacionados con su propio temperamento y las experiencias del pasado con sus propios progenitores. Por ejemplo, un adulto criado por un padre ansioso o deprimido puede sentirse frustrado o desafiado por un niño que tiene un temperamento lento y que reacciona tímidamente a nuevas personas y ambientes. Cuando hay un desajuste entre las expectativas de los padres y el temperamento de un niño, un ciclo negativo puede surgir y este puede ser difícil de romper. Por ejemplo, si las expectativas no coinciden con el temperamento de un niño, las reacciones de los padres pueden exagerar las dificultades conductuales y emocionales de un niño, lo que lleva a un deterioro en las interacciones entre padres e hijos. En los casos graves, los padres pueden requerir orientación profesional para desarrollar un mejor ajuste con su hijo. Sin embargo, otros padres pueden beneficiarse de reflexionar sobre sus propias emociones y las características de comportamiento y el pensamiento acerca de cómo sus expectativas podrían estar afectando a las reacciones de sus hijos.

Una de las medidas más utilizadas para medir el ajuste del niño ha sido el tipo de relación de apego que mantiene con la madre. En este sentido, los hallazgos que vinculan el apego con el ajuste posterior indican que una relación de apego seguro entre el cuidador y el niño pronostica el ajuste positivo en la infancia. Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990) en un estudio longitudinal de 66 niños y sus madres, donde se analizaron las variables de estilos de crianza, temperamento y seguridad, encontraron que ni el

temperamento del niño ni el comportamiento de la madre pronosticaron la expresividad emocional posterior o seguridad del apego en el niño. Sin embargo, la represión materna, un tipo de personalidad que refleja rigidez, tradicionalismo y tendencia a tomar pocos riesgos, interactuó con el temperamento del niño para pronosticar la seguridad del apego. Una baja represión materna pronosticó un apego seguro en niños con tendencia al malestar; mientras que la represión materna, tanto alta como baja, no se relacionó con el apego en niños que no manifestaron tendencia al malestar. En este sentido, es esperable que sólo una pauta educativa flexible y abierta pueda fomentar una buena relación de apego en niños altamente irritables, dado que el manejo de las situaciones para estos niños es extremadamente complicado.

Temperamento, problemas de comportamiento y pautas de crianza.

Concluyendo con los apartados anteriormente descritos, es importante enfatizar en la relación que existe entre cada una de las variables de problemas de conducta externalizante, pautas de crianza y temperamento. Para comenzar es necesario centrarse en cómo, el temperamento y las pautas de crianza son un predictor de los problemas de comportamiento que se pueden presentar en la infancia y en la adolescencia, Morales, Félix, Rosas, López, Nieto (2015) señalaron que los factores relacionados con los problemas de comportamiento en la infancia pueden catalogarse de la siguiente manera: a) los concernientes con las características del niño, entre estas el temperamento, la irritabilidad, las disposiciones genéticas, los problemas neurológicos, la impulsividad y la baja capacidad intelectual; b) las particularidades de los padres como, los altos niveles de estrés, los problemas de salud física, psicológica o emocionalidad negativa; c) aquellos que se refieren a la escasa interacción familiar y deficientes prácticas de crianza incluyendo la negligencia o la falta de monitoreo y supervisión; y d) los relacionados con el contexto social en el que se fijan las familias

(determinantes familiares, comunitarios, sociales o históricos). Será importante enfocarse en la relación que guarda el temperamento y las pautas de crianza como factor de riesgo en la presentación de problemas de comportamiento a partir de los hallazgos encontrados en diferentes estudios.

Aguirre (2015) señala que la personalidad estable de los sujetos adolescentes, está asociada con prácticas de crianza positivas. De otro lado sugiere que los rasgos de temperamento de los niños y niñas, tales como adaptabilidad, quietud y sociabilidad, tienden a relacionarse con padres y madres tiernos y cariñosos. Por el contrario, los niños y niñas rotulados como difíciles, con rasgos de temperamento como emocionalidad negativa y dificultades en su capacidad de adaptación, tienen padres y madres poco receptivos. De esta manera afirma que el estilo de temperamento de los niños y niñas establece, por un lado, el empleo de prácticas de crianza particulares, y por otro, la manera como los padres y madres perciben a sus hijas e hijos y así mismos, hacen que un padre o madre de familia responda de cierta forma frente a un niño o niña demasiado activo e impulsivo, y de manera diferente frente a uno retraído y tímido.

De esta manera el temperamento interviene en la forma de escoger actividades ambientales; determina las respuestas de los otros y transforma el impacto del ambiente en los problemas de comportamiento de los adolescentes, da cuenta de las prácticas de crianza punitivas, carentes de estructura y con una tendencia a ejercer el control psicológico. Esto quiere decir que la conducta de los niños y niñas y sus rasgos de temperamento establecen las respuestas de las demás personas, y a la vez su comportamiento se ve determinado por los otros. Este hecho es muy importante en el vínculo entre padres o madres e hijos e hijas, en donde los rasgos de temperamento se constituyen en una variable moduladora de la relación.

Kiff, Lengua y Zalewski (2011) sustentan que se ha encontrado que los niños y niñas con calificación alta en frustración, impulsividad y con bajos puntajes en el control consciente,

son más asequibles a prácticas de crianza negativas, las que llegan en muchos casos a desarrollar las características negativas de su temperamento. Aunque no es un tema a profundizar en este estudio, si cabe resaltar que en los primeros años de vida de los niños, sus padres son un determinante tanto en el temperamento del niño como en la formación de su personalidad, esto se evidencia en el estudio de Díaz, Pérez, Martínez, Herrera y Brito (2000) donde proponen que los rasgos de personalidad de la madre parecen estar implicados en las interacciones tempranas del niño con el entorno. En este sentido, se ha encontrado que las madres de niños inhibidos o tímidos, con mayor frecuencia, suelen ser madres depresivas.

Aunque estos hechos podrían tener una base genética, los investigadores apuntan otras causas posibles: las madres depresivas pueden tener dificultades en integrarse en las actividades diarias de cuidado, además de servir como modelos de conducta pasiva, temerosa o de rechazo para sus hijos. En esta línea, existen varios estudios que indican que el estilo conductual del bebé durante el primer año de vida puede predecirse acertadamente mediante el estudio de las características personales de la madre. Por ejemplo, encontraron que las madres de niños evaluados con temperamento difícil se valoraron a sí mismas como menos sensibles hacía sus hijos, de la misma manera se encontró que incluso se podía pronosticar el temperamento fácil o difícil del niño a partir de los rasgos de personalidad de la madre evaluados prenatalmente, siendo la ansiedad materna uno de los rasgos principalmente relacionado con la dificultad del niño. En definitiva, parece que los altos niveles de ansiedad de las madres se relacionaban con bebés temperamentalmente difíciles.

Igualmente Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa y Aunola (2014) proponen que el temperamento difícil también se ha relacionado con diversas formas de conductas problemáticas de la infancia, sin embargo el temperamento difícil de por sí no es una enfermedad, pero la probabilidad de que la prevalencia del trastorno no aumenta hasta que el

temperamento difícil provoca conflictos considerables y angustia excesiva en su entorno, a menudo en la interacción con los padres.

Los niños con características temperamentales difíciles parecen estar en mayor riesgo de provocar que se dé una paternidad, sobre todo la maternidad, que sea negativa, enojada o coercitiva, y muy controladora. Por ejemplo, la emocionalidad negativa de los niños se ha vinculado con un estricto y duro estilo disciplinario; la hostilidad, la crítica de la madre, se ha relacionado con un estilo de crianza autoritaria, y altos niveles de control psicológico. Del mismo modo, un alto nivel de actividad del niño se ha asociado con el estricto estilo disciplinario de las madres, mientras que la inhibición de los niños se ha relacionado con la maternidad sobreprotectora y la falta de fomento de la independencia.

Sin embargo, las conclusiones sobre las relaciones entre el temperamento difícil de los niños y los estilos de crianza de las madres no siempre han sido coherentes: mientras que en algunos estudios las características temperamentales difíciles se han asociado con estilos de crianza más negativos, en algunos estudios el temperamento difícil ha demostrado estar relacionada a una mayor participación materna y crianza positiva en lugar de negativa. De otro lado Eisenberg (2011) señala que el temperamento del niño “difícil”, unido a un clima familiar duro e inconsistente, aumenta la irritabilidad del niño; si sus padres, por el contrario, son comprensivos y consistentes, la conducta difícil del niño disminuye. Una conducta materna muy estimulante ayuda a los niños inhibidos a explorar el entorno; sin embargo, entorpece la curiosidad espontánea de los niños activos.

En relación a los problemas de tipo internalizante durante los primeros años de vida, Rubin, Burgess y Hastings (2002) encontraron una fuerte asociación entre altos niveles de inhibición a los 2 años y alta frecuencia de conductas de negación a los 4 años, pero sólo cuando la pauta educativa materna se caracterizaba por un alto nivel de control intrusivo y una alta frecuencia de comentarios irónicos o desdeñosos. Las madres con este tipo de estilo

socavan el desarrollo de la competencia y la independencia en niños vulnerables, no permitiendo ni favoreciendo oportunidades adecuadas para poner en práctica y mejorar sus habilidades sociales.

En el estudio realizado por Lee, Zhou, Eisenberg, and Wang (2013) se encontró que existían pocas correlaciones significativas entre la paternidad autoritaria y temperamento (control voluntario) de los niños o la ira/frustración, en muestras occidentales, algunos investigadores encontraron que las prácticas de crianza positiva predijeron el control o la autorregulación de los niños, mientras que otros no lograron encontrar este tipo de asociaciones. Sin embargo se encontró que la asociación entre la crianza positiva y el temperamento del niño era más débil que la asociación entre la crianza de los hijos y el temperamento negativo. Los resultados que arrojó la investigación proporcionan evidencia de que el temperamento desregulado o altamente reactivo de los niños y la crianza negativa influyen mutuamente. Lo que estaría directamente relacionado con las interacciones coercitivas padre-hijo que influyen en el desarrollo de conductas antisociales, los niños desregulados o propensos a la ira / frustración puede provocar conductas parentales que son más punitivas y controladoras. Por otro lado, los padres que crían a sus hijos de manera autoritaria pueden provocar más reacciones aversivas en los niños, lo que hace más difícil para los niños a regular sus emociones negativas.

De otro lado Chainé, Romero, Peña, López y Gutiérrez (2015) en su estudio proponen que el factor de riesgo que se asoció confiablemente con el reporte de comportamiento negativista desafiante y el agresivo fue el uso de castigo, lo que indica que el uso de técnicas de castigo se asocia con la premisa de conducta antisocial y negativista en la infancia, de la misma manera se encontró que la conducta antisocial, como los berrinches, la discusión con adultos, la oposición, la desobediencia, la irritabilidad, el enojo, el resentimiento hacia las figuras de autoridad y la conducta agresiva física o verbal están asociadas con un mayor

reporte de uso de estrategias inefectivas de corrección por parte de los padres. Así mismo se encontró que los bajos índices de conductas de interacción social, o en situación académica, de seguimiento instruccional para fomentar la obediencia, de establecimiento de reglas y de solución de problemas, aunados a la baja frecuencia del uso de la técnica de ignorar conducta no deseada, también se asociaron confiablemente con el comportamiento negativista desafiante.

Sin embargo en el estudio propuesto por Martínez (2009), la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación. El tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos.

Justificación

Los problemas de conducta se han convertido en un tema de especial interés dentro del área de la psicología ya que son considerados como un problema de salud pública, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2004, los costos de los desórdenes de la niñez pueden ser muy altos y permanecer ocultos, ya que los trastornos de la conducta tienden a persistir en la adolescencia y vida del adulto, manifestándose con comportamientos asociados al abuso de drogas, delincuencia juvenil, criminalidad del adulto, comportamiento antisocial, problemas maritales, relaciones interpersonales inadecuadas en el trabajo y desempleo, problemas interpersonales, y deterioro de la salud física, de otro lado las consecuencias en la adultez pueden ser enormes si no se proveen intervenciones efectivas, según el artículo Invertir en Salud Mental de la OMS (2004), muestran que niños con trastornos de conducta generan costos adicionales en las edades de 10 a 27 años, la importancia de estos trastornos en cuanto a su prevención, detección por los servicios de salud, y su tratamiento, es crucial para los gobiernos y la sociedad, ya que estas alteraciones usualmente generan la desescolarización temprana, los bajos logros escolares en niños, farmacodependencia, conductas antisociales y criminales, agresión y violencia.

El Ministerio de Protección Social, la Universidad CES y la Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito, de la Situación de la Salud Mental del Adolescente, Estudio Nacional de Salud Mental en Colombia 2010, encontró que aproximadamente 6 % de los niños, con edades de 9 a 17 años presentan trastornos de la conducta, de la misma manera señalan que el trastorno se presenta con mayor frecuencia en los varones que en las mujeres, en tanto los niños y los adolescentes que padecen trastornos de la conducta con frecuencia tienen también otros problemas psiquiátricos que pueden contribuir al desarrollo de este trastorno. En las últimas décadas, los trastornos de la conducta han aumentado considerablemente y la conducta agresiva es la causa de entre un tercio y la mitad de las

remisiones a los servicios de salud mental para niños y adolescentes en Colombia, considerando Consideran que los factores que favorecen el desarrollo de un trastorno de la conducta son multifactoriales, lo que significa que son varias las condiciones que apoyan su presentación, entre ellas, en exámenes neuropsicológicos realizados a niños y adolescentes con este tipo de trastorno muestra que parecen tener afectado el lóbulo frontal derecho, lo que notablemente genera una dificultad para planificar, evitar los riesgos y aprender de las experiencias negativas, de la misma manera se considera que el temperamento de los niños tiene una base genética, por lo tanto los niños y adolescentes de “carácter difícil” tienen mayor probabilidad de desarrollar trastornos del comportamiento.

El Estudio Nacional de Salud Mental en Colombia 2010, además señala que en los adolescentes estos trastornos son más frecuentes que en la infancia y que presenta una prevalencia en la adolescencia de un 3-9% frente a un 2% en la infancia. Respecto a las diferencias por sexos y edad se encuentra que en los adolescentes del sexo masculino se presenta entre un 5-9% frente a un 1-2% en la infancia. En las niñas preadolescentes sería de un 0-3% frente a un 2-5% en las adolescentes. La prevalencia aumenta progresivamente hasta aproximadamente los 15-16 años.

Los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes, a pesar de su gravedad y de su aumento en la frecuencia, no siempre son reconocidos por los profesionales de la salud. Este conjunto de problemas de salud mental se caracterizan por la presencia de conductas reiteradas y persistentes relacionadas con comportamientos delictivos, agresiones a otros y supone el motivo principal por el que los niños de 5 y 16 años son derivados a los servicios de atención especializada.

Así pues el diagnóstico temprano de los trastornos de conducta es fundamental para garantizar que los niños y sus familias puedan acceder al tratamiento y apoyo que necesitan para un adecuado manejo de la situación. La ausencia de tratamiento para estos trastornos

deriva en problemas de salud mental graves en la etapa adulta, dando lugar a situaciones de incapacidad, por lo que la falta de atención supone un elevado coste para el sistema de salud y para la sociedad a largo plazo.

Planteamiento del problema

Este documento pretende dar un informe detallado, dirigido a profesionales en el área de psicología sobre la correlación que existe entre los problemas de comportamiento, las pautas de crianza de los padres y el temperamento en niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte, ya que según último estudio de Salud Mental en Colombia realizado en 2010, los problemas de conducta en esta población se han venido incrementando, esto reflejado en la tasa de niños y adolescentes que asisten a consulta refiriendo trastornos de conducta. Se encuentra que diversos estudios se encargan de mostrar la relación entre temperamento y problemas de conducta, y otros tantos en el análisis del temperamento y las pautas de crianza inadecuadas o adecuadas de los padres que puede incrementar o decrementar el riesgo de desarrollar problemas de conducta en los niños y los adolescentes, sin embargo se encuentran pocos estudios que muestren una correlación entre problemas de conducta, temperamento y pautas de crianza en Colombia, otro punto a considerar es la influencia de los factores sociodemográficos en la presentación de los trastornos de conducta, por lo tanto para el presente estudio adicionalmente se tuvieron en cuenta variables tales como edad, sexo, nivel educativo, estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres, entre otras que se consideraron influyen en el comportamiento de los niños y adolescentes.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre los problemas de conducta, las pautas de crianza y el temperamento de los niños y adolescentes del Gimnasio Especializado del Norte con edades comprendidas entre los 10 y 15 años?

Objetivos

Objetivo General

Describir y relacionar los problemas de comportamiento, las pautas de crianza de los padres y el temperamento en niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte.

Objetivos Específicos

1. Describir los problemas de comportamiento en los niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte.
2. Describir las características del temperamento de los niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte
3. Describir las prácticas de crianza de los padres de familia con hijos que presentan problemas de conducta externalizante del Gimnasio Especializado del Norte.
4. Establecer la relación entre las variables de estudio de problemas de conducta, temperamento y pautas de crianza.

Método

Diseño

El diseño de la investigación es no experimental (transeccional). Baptista, Fernández y Hernández (2010) señalan que la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es una investigación en donde no se hacen variar intencionalmente las variables independientes. Se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Es una investigación que se caracteriza porque los participantes o sujetos son observados en su ambiente natural.

Dentro del diseño no experimental, se encuentra la investigación transeccional o transversal. Estos diseños se caracterizan por recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. El principal propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interacción en un momento dado. Lo que se busca en este trabajo de investigación es precisamente describir las variables de problemas de comportamiento, temperamento y pautas de crianza por medio de la aplicación de instrumentos que permitan llevar a cabo un análisis entre éstas.

Finalmente, los diseños transeccionales se clasifican en descriptivos y correlacionales. Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Por otro lado, los diseños transeccionales correlacionales describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto (causales).

Tipo de estudio

El tipo de estudio en este trabajo de investigación es descriptivo correlacional. Según Baptista, et al. (2010) el estudio descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier

otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan éstas. En este estudio el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (conceptos, variables, componentes etc.) y sobre qué o quienes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos etc).

Por el contrario, los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación.

Participantes

En este estudio participaron 50 estudiantes que cursaban entre tercero de primaria y décimo grado de bachillerato, de edades comprendidas entre 10 y 15 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5 del Gimnasio Especializado del Norte. Los estudiantes fueron seleccionados mediante el muestreo determinístico intencional ya que todos los elementos muestrales de la población fueron seleccionados bajo el juicio personal del investigador (Baptista, Fernández y Hernández, 2010).

Tabla 2.

Descripción sociodemográfica de la muestra.

		N	%	X	S	Mín.	Máx.
Sexo	Femenino	15	30	1,3	0,463	1	2
	Masculino	35	70				
Edad	Diez	5	10	12,68	1,67	10	15
	Once	8	16				
	Doce	14	28				
	Trece	5	10				
	Catorce	7	14				
	Quince	11	22				
Curso	Tercero	2	4	6,32	1,65	3	10
	Cuarto	7	14				
	Quinto	5	10				
	Sexto	12	24				
	Séptimo	13	26				
	Octavo	6	12				
	Noveno	4	8				
	Décimo	1	2				
Estrato Socio-económico	Tres	23	46	3,7	0,814	3	7
	Cuatro	21	42				
	Cinco	5	10				
	NS/NR	1	2				
EPS	Colmédica	1	2	5,46	3,21	1	12
	Compensar	16	32				
	Coomeva	1	2				
	Cruz Blanca	5	10				
	Famisanar	4	8				
	Policía Nacional	2	4				
	Salud Total	3	6				
	SaludCoop	7	14				
	Sanitas	7	14				
	SURA	1	2				
	Cafesalud	1	2				
	NS/NR	2	4				
	Nivel Educativo Madre	Bachiller	13	26	2,62	1,76	1
Universitario		20	40				
Postgrado		7	14				
Magíster		2	4				

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

	Técnico	3	6				
	Tecnólogo	1	2				
	NS/NR	4	8				
Nivel Educativo Padre	Bachiller	7	14	3,66	2,7	1	9
	Universitario	21	42				
	Postgrado	5	10				
	Magíster	1	2				
	Técnico	5	10				
	Tecnólogo	2	4				
	Doctorado	1	2				
	Bachiller Incompleto	1	2				
	NS/NR	7	14				
Ocupación Madre	Empleado	38	76	1,56	1,19	1	5
	Hogar	5	10				
	Pensión	2	4				
	Estudiante	1	2				
	NS/NR	4	8				
Ocupación Padre	Empleado	41	82	1,72	1,55	1	5
	NS/NR	9	18				
Número de hermanos	NA	19	38	1	1,14	0	6
	Uno	19	38				
	Dos	8	16				
	Tres	3	6				
	Seis	1	2				
Lugar que ocupa entre los hermanos	NA	19	38	1,26	1,38	0	7
	Primero	10	20				
	Segundo	16	32				
	Tercero	2	4				
	Cuarto	2	4				
	Séptimo	1	2				

Instrumentos

Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión padres y versión adolescentes es revisado del instrumento diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999. Este instrumento cuenta con una versión que se le aplica a los padres y otra cuya aplicación es para los adolescentes. El instrumento de los padres cuenta con 62 ítems, que se califican con una escala de 1 a 5, en donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi

siempre y 5 siempre. Mientras que la versión de los adolescentes cuenta con 103 ítems y su diligenciamiento es igual que la de padres, es decir con una escala de 1 a 5, es un instrumento de respuestas cerradas y con única respuesta. Se aplica a los padres/madres de adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y 15 años.

Para calificar esta prueba se debe tener en cuenta lo siguiente: Cuestionario de Temperamento para Adolescentes versión padres: Esta incluye 10 escalas de temperamento: a) activación control: La capacidad de realizar una acción cuando hay una fuerte tendencia a evitarla, b) afiliación: El deseo de calidez y cercanía con los demás, independientemente de la timidez o extraversión, c) atención: La capacidad de enfocar la atención, así como de cambiar la atención cuando se desee. d) temor, Desagradable afecto relacionado con la anticipación de distrés; e) frustración: Afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas en curso o bloqueo de meta; f) alta intensidad de placer: El placer derivado de las actividades relacionadas con alta intensidad o la novedad; g) control inhibitorio: La capacidad para planificar, y para suprimir las respuestas inapropiadas; h) timidez: La inhibición del comportamiento a la novedad y reto, sobre todo social; i) agresión: Acciones hostiles y agresivas, dirigidas a personas y objetos, que implican violencia física, agresión verbal directa e indirecta y reactividad hostil; j) humor deprimido: Afecto desagradable y bajo estado de ánimo, pérdida de placer e interés en las actividades. Igualmente esta versión incluye además 3 super-escalas: a) afiliación: Tensión, control inhibitorio y control activacional, b) insurgencia: Insurgencia, temor y timidez, c) afecto negativo: Frustración, humor deprimido y agresión. (Ver apéndice A).

Teniendo en cuenta lo anterior, los puntajes de las escalas pueden ser obtenidos mediante la suma del valor numérico de todos los ítems que conforman cada escala. Cuando un ítem es omitido, no se debe otorgar ningún valor numérico. Asimismo, en el proceso de calificación, es conveniente tener en cuenta que el instrumento contiene ítems inversos, ya que la

puntuación cambiará en estos casos a saber: el 5 se convierte en 1, el 4 se convierte en 2, el 3 se mantiene en 3, el 2 se convierte en 4 y por último; el 1 se convierte en 5. Los ítems inversos son los siguientes: 3,9,14,22,23,27,33,35,42,46,49,50,54,56 y 68. Una vez realizados los pasos mencionados, el total de la sumatoria, se dividirá únicamente por el número de ítems que fueron contestados, un puntaje alto obtenido en una de las escalas, indicará que la presencia del atributo, también es alto en el sujeto. Las súper escalas se califican calculando la media de las escalas.

El cuestionario de temperamento para adolescentes versión adolescentes, además de incluir las 10 escalas descritas anteriormente, incluye escalas adicionales de temperamento: a) sensibilidad perceptual: Detección o consciencia perceptiva sutil, baja intensidad de estimulación en el ambiente, b) sensibilidad de placer: El placer relacionado con las actividades o estímulos que implican baja intensidad, frecuencia, la complejidad, la novedad y la incongruencia, c) control esforzado: Atención, control inhibitorio y control activacional; d) insurgencia: Nivel de actividad, placer de alta intensidad, temor y timidez; e) afecto negativo: Frustración, humor deprimido y agresión f) capacidad de afiliación: afiliación, sensibilidad perceptual y sensibilidad de placer (Ver apéndice B).

Esta versión la cual es aplicada a adolescentes, se califica de igual forma que la versión a que se aplica a los padres. Sin embargo, los ítems inversos en este caso son: 7,8, 12,14,21,22,24,26,39,40,44,45,46,52,55,56,62,74,82,86,87,92 y 95. Finalmente, los puntajes de los factores se califican calculando la media de las medias de las escalas.

Child Behavior Checklist (CBCL 6-18) versión para padres diseñado por Thomas M. Achenbach (2001). Este cuestionario, evalúa la presencia de psicopatología en los niños o adolescentes en un rango de edad de 4 a 16 años. El cuestionario obtiene información de los niños a partir de sus padres o cuidadores y está compuesto por 113 ítems, con tres alternativas de respuesta, relacionados con problemas de conducta que pueden presentar los niños y

adolescentes, contiene 2 secciones competencia Social con 20 ítems y problemas de comportamiento con 93 ítems, con tres alternativas de respuesta tipo escala Likert 0,1 o 2. Para el presente estudio se usaron las subescalas que evalúan conductas externalizantes conducta infractora y conducta agresiva. El tiempo de aplicación del cuestionario es de 15 a 30 minutos aproximadamente (Ver apéndice C).

El inventario del comportamiento de niños/as de 6-18 años para profesores/as (TRF/6-18) diseñado por Thomas M. Achenbach (2001). Evalúa los problemas de comportamiento que un niño o adolescente puede mostrar en la escuela. El cuestionario obtiene información de los niños a partir de sus maestros y está compuesto por 113 ítems, con tres alternativas de respuesta, relacionados con problemas de conducta que pueden presentar los niños y adolescentes, contiene 2 secciones competencia Social con 20 ítems y problemas de comportamiento con 93 ítems, con tres alternativas de respuesta tipo escala Likert 0, 1 o 2. Para el presente estudio se usaron las subescalas que evalúan conductas externalizantes conducta infractora y conducta agresiva. El tiempo de aplicación del cuestionario es de 15 a 30 minutos aproximadamente. (Ver apéndice D)

La forma para puntuar los instrumentos CBCL y TRF está dada por puntuación alta cuando la sumatoria sea mayor o igual a 61, media entre 33 y 60 y baja inferior a 27. Para llegar a dichas puntuaciones es necesario diligenciar los espacios en blanco según cada escala que se encuentra ubicada en los baremos con el resultado diligenciado por el sujeto. Seguidamente, se realiza la suma de cada escala y el resultado se pone en la casilla que dice total, después de obtener los resultados totales de cada escala, se completa el sector de conductas externalizantes e internalizantes con respecto a la tabla numérica que allí se encuentra. Finalmente, se realiza la gráfica con los resultados obtenidos.

Cuestionario de conductas parentales diseñado por Ballesteros (2001). Este instrumento tiene como objetivo evaluar pautas de crianza y mide la aplicación de: manejo de

contingencias donde se incluyen todas las consecuencias que los padres imponen a determinadas conductas de sus hijos con la pretensión de que cumplan la función de premio o castigo, monitoreo o supervisión la cual se refiere a conductas que tienen que ver con que los padres conozcan sobre las actividades de sus hijos y sus amistades, reglas se incluyen todas las conductas relacionadas con imposición de reglas o normas de comportamiento de una forma explícita o de una manera indirecta, y la clase comunicación afectiva se caracteriza por expresiones de afecto positivo o negativo a nivel verbal y no verbal, así como demostraciones de interés y de confianza. Esta versión contiene 30 ítems, donde la valoración que hace el sujeto se mide en una escala ordinal de 1 a 4, de única respuesta. El tiempo de aplicación del cuestionario de 15 a 20 minutos aproximadamente. (Ver apéndice E).

La forma de respuesta del Cuestionario de Conductas Parentales es tipo Likert donde (1) nunca, (2) pocas veces (3) muchas veces y (4) siempre, en la cual los padres deben marcar respuesta de acuerdo con sus propias costumbres de crianza respecto su hijo, cuando un ítem es omitido, no se debe otorgar ningún valor numérico. En el proceso de calificación, es conveniente tener en cuenta que el instrumento contiene ítems inversos, ya que la puntuación cambiará en estos casos a saber: el 4 se convierte en 1 y el 3 se convierte en 2, el 2 se mantiene en 3, el 1 se convierte en 4. Los ítems inversos son 4, 10, 22, 26, 11, 16, 18, 23 y 30. Posteriormente se realiza una sumatoria por escala y para obtener el puntaje total se suman los resultados de cada escala y se saca un promedio.

Procedimiento

Fase I: Contacto con los padres.

En el mes de Octubre del año 2014, las estudiantes de la especialización de Psicología Clínica de la Niñez y de la Adolescencia, de la facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, de la ciudad de Bogotá, se reunieron con la rectora del colegio con el objetivo de mostrarle los instrumentos a aplicar y el proceso de cómo realizar dicha aplicación. Una vez

la rectora autorizó la aplicación de los instrumentos, se le mostró la documentación que debían diligenciar los padres y adolescentes antes de la aplicación de estos mismos los cuales eran: el consentimiento informado (Ver apéndice F), la declaración de consentimiento. (Ver apéndice G) y cuestionario de datos sociodemográficos (Ver apéndice H). También, en esta sesión con la rectora se le hizo la entrega de una carta en donde se solicitó la aplicación de dichos instrumentos y del permiso para usar el nombre del colegio dentro del trabajo. (Ver apéndice I).

Posteriormente, se estableció comunicación por medio telefónico con los padres de los alumnos que estaban entre los grados de tercero de primaria a décimo de bachillerato que presentaban comportamientos disruptivos caracterizados por oposición a la norma, dificultad en el seguimiento de instrucciones, conductas desafiantes, levantar el tono de voz a los padres y a los profesores etc, con edades comprendidas entre los 10 y 15 años y se les explicó que se realizaría un trabajo con fines investigativos en el colegio, se les comentó brevemente el procedimiento a seguir y se les preguntó si desean o no participar. En caso de que desearan participar se les haría una citación para la firma del consentimiento informado y la declaración de consentimiento y el diligenciamiento de los instrumentos.

Fase II: Aplicación

Distribución de los salones y organización de los mismos: La aplicación de los instrumentos tanto a los padres como a los estudiantes se les realizó en la misma fecha (mes de octubre de 2014) en salones diferentes. El salón de los padres fue supervisado por la Psicóloga Zaine Peña, mientras que el salón de los adolescentes fue supervisado por la Psicóloga Natalhie Barrera. Cada salón contó pupitres organizados en línea con distancia prudente entre cada uno de los participantes. Una vez los padres de familia y los adolescentes se encontraron ubicados en sus puestos las psicólogas se presentaron y agradecieron la participación de éste mismo. Seguidamente se les explicó el orden de los documentos e

instrumentos a diligenciar, los cuales estuvieron en un sobre de manila con un rotulo en la parte superior izquierda, en donde estaba escrito el código de confidencialidad. El orden de los documentos era el siguiente:

1. Documentos de consentimiento informado y declaración del consentimiento.
2. Instrumento de temperamento, instrumento de CBCL y cuestionario de pautas de crianza (para padres). A los adolescentes solo se les entregó el instrumento de temperamento.
3. Cuestionario de datos sociodemográficos. (ver apéndice 8)

Luego de que los padres tuviesen su respectivo sobre de manila se les explicó lo siguiente:

1. La investigación es confidencial por eso cada uno debe anotar el código en vez del nombre, en cada uno de los instrumentos y en el rótulo que se encuentra en el sobre de manila en la parte superior izquierda.
2. Deben recordar que las pruebas para la investigación tienen un propósito investigativo, debidamente supervisado por un docente de la Universidad.
3. Recuerden seguir el orden de las pruebas que se les mencionó (primero la de temperamento, luego la que dice el CBCL y finalmente la que tiene como título cuestionario para padres. (a los adolescentes solo se les menciona el cuestionario de temperamento).
4. No hay respuestas correctas e incorrectas, las respuestas son de acuerdo a su situación particular.
5. La idea es que traten de responder las preguntas lo más sinceramente posible.
6. No hay tiempo específico para cada prueba por lo que una vez terminen una prueba, pueden continuar con la que sigue y así sucesivamente. (a los adolescentes se les explica que una vez hayan terminado con el cuestionario pueden esperar a sus padres en ese mismo lugar).
7. Una vez terminen las pruebas y demás formatos deben llamar a la Psicóloga encargada para que se recoja el material.

8. A medida que van acabando se les dice que pueden retirarse y se les agradece por la participación en la investigación.

Una vez se les dieron las indicaciones anteriormente descritas, las psicólogas repartieron el material a cada uno de los padres con lápices y borradores y se dio la señal de inicio.

Posteriormente, cada vez que un padre levantó la mano o hicieron una señal de haber terminado los cuestionarios, las psicólogas rectificaron que los documentos estuviesen debidamente diligenciados (que cada padre o estudiante hubiese escrito el código y que los ítems estuviesen completos en una opción única de respuesta) para terminar se agradeció al padre y al estudiante por su participación.

Fase III: Aplicación del CBCL a los docentes.

Se reunieron a los profesores en la semana del 6-9 de Enero del 2015 en las instalaciones del Gimnasio Especializado del Norte con previa cita telefónica y se les dio las siguientes instrucciones:

1. Se les explicó que se está llevando a cabo un estudio de investigación de la universidad de La Sabana y que se escogieron 50 estudiantes cuyos comportamientos son poco seguimiento de normas e instrucciones y oposición constante con las figuras de autoridad.
2. Después de decirles la introducción, se les explicó que cada uno recibiría un cuestionario con 113 preguntas con 3 opciones de respuesta, las cuales se les explicó en detalle. Se enfatizó que cada director de curso debía diligenciar el instrumento de acuerdo al alumno que tuviese dentro de su aula según la lista de los 50 estudiantes que participaron en el estudio, esta información se las dieron las estudiantes de Especialización a cada uno de los docentes con el número de código correspondiente a cada estudiante.
3. Cuando los maestros recibieron el cuestionario, también se les explicó que no hay respuestas correctas e incorrectas, sino que debían responderlas de acuerdo a las características específicas de cada estudiante.

4. Se les dijo que la información manejada dentro de este estudio debía ser confidencial por lo que la información que ellos suministraran no sería revelada a otras personas.
5. Al terminar de diligenciar el instrumento se les dio las gracias por la participación y colaboración dentro el estudio y las Psicólogas encargadas verificaron que los instrumentos estuviesen totalmente diligenciados.

Fase IV: Calificación de instrumentos.

Seguidamente a la aplicación, las Psicólogas calificaron los instrumentos y realizaron el análisis respectivo.

Consideraciones Éticas

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario adoptar las medidas estipuladas en la Ley 1090 de 2006 en la cual se dispone, “Investigación con participantes humanos. La decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos”. De la misma manera se tomaron como base los principios establecidos en la resolución número 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, para esta investigación se retomó lo dispuesto en el Título II, Capítulo 1 de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, de los artículos 5 al artículo , el cual dispone que toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar; y el artículo 6 donde se disponen los criterios para el desarrollo de la

investigación en seres humanos, resaltando que se contará con el consentimiento informado ver apéndice 6 y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal, cuidando la integridad del ser humano.

Resultados

El propósito de la presente investigación fue describir y relacionar los problemas de comportamiento, las pautas de crianza de los padres y el temperamento, en niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte, a continuación se presentan los resultados donde inicialmente se muestra el análisis descriptivo de cada una de las variables, para luego presentar los análisis correlacionales.

Análisis descriptivo de las variables de estudio

A continuación se presentan los análisis descriptivos, inicialmente se presentaran las frecuencias y porcentajes de cada rango del CBCL reportado por los padres y los docentes, en seguida del reporte de pautas de crianza, para luego analizar la frecuencia y porcentajes por cada rango del EATQ en la versión Adolescentes e informe de padres.

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes de cada rango del CBCL reportado por los padres y los docentes.

	CBCL Padres						CBCL Docentes					
	Normal		Riesgo		Clínico		Normal		Riesgo		Clínico	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ansiedad – Depresión	34	68	7	14	9	18	20	40	10	20	20	40
Retraído – Deprimido	38	76	7	14	5	10	32	64	7	14	11	22
Quejas Somáticas	37	74	3	6	10	20	29	58	10	20	11	22
Problemas Sociales	33	66	9	18	8	16	13	26	15	30	22	44
Problemas Pensamiento	39	78	4	8	7	14	33	66	10	20	7	14
Problemas Atención	37	74	6	12	7	14	29	58	13	26	8	16
Comportamiento Gobernante – Rompimiento de reglas	42	84	4	8	4	8	21	42	18	36	11	22
Comportamiento agresivo	35	70	10	20	5	10	11	22	22	44	17	34
Interno	23	46	10	20	17	34	5	10	6	12	39	78
Externo	24	48	11	22	15	30	10	20	7	14	33	66
Total	27	54	4	8	19	38	4	8	7	14	39	78

En la tabla 3, se pueden observar los resultados obtenidos por los estudiantes en la subescala de problemas de comportamiento de Achenbach y Rescorla (2001), el cuestionario obtiene información de los niños a partir de sus padres o cuidadores, relacionados con problemas de conducta que pueden presentar los niños y adolescentes, contiene 2 secciones competencia Social con 20 ítems y problemas de comportamiento con 93 ítems, con tres alternativas de respuesta tipo escala Likert 0,1 o 2. En este estudio se usaron las subescalas que evalúan conductas externalizantes, conducta infractora y conducta agresiva. De la misma manera en la tabla 3 se comparan los resultados de reporte de los padres y los docentes en cada una de las subescalas. En la subescala de comportamiento gobernante y rompimiento de reglas, el 8% de los adolescentes se encuentra en un rango clínico según el reporte de los padres, en tanto la información que brindaron los docentes en este mismo rango es del 22%. Esto señala que existe una diferencia en cada uno de los reportes, dicha discrepancia se evidencia igualmente para el rango clínico de comportamiento agresivo, ya que el reporte de los padres señala que solo el 10% de los adolescentes se encuentran en este rango, mientras que los docentes refieren que el 34% de los estudiantes presentan comportamiento agresivo en rango clínico.

Para el rango de riesgo, en el comportamiento gobernante-rompimiento de reglas se encuentra que los padres reportan un porcentaje del 8%, mientras que los docentes señalan un porcentaje de 36% en este mismo ítem. Para el comportamiento agresivo según el reporte de los padres el 20% de los adolescentes se encuentra en este rango y el 44% se encuentran en riesgo según la información que reportan los profesores.

En el rango normal, el comportamiento gobernante-rompimiento de reglas se observa que los padres señalan que el 84% pertenecen a este rango y en el reporte de los docentes se evidencia que el 42% de los adolescentes se encuentran en el rango normal. Por el contrario, en el comportamiento agresivo los padres refieren que el 70% de los estudiantes están en el

rango normal, sin embargo el reporte de los docentes señala que solo un 22% se encuentra en este mismo rango.

Tabla 4.

Frecuencias y porcentajes según rangos del reporte de pautas de crianza.

Pautas de Crianza						
	Bajo		Medio		Alto	
	F	%	F	%	F	%
Monitoreo	1	2	10	20	39	78
Reglas	0	0	7	14	43	86
Contingencias	0	0	9	18	41	82
Comunicación Afectiva	1	2	12	24	37	74
Total	0	0	7	14	43	86

El Cuestionario de conductas parentales diseñado por Ballesteros (2001) mide la aplicación de cuatro pautas de crianza, manejo de contingencias donde se incluyen todas las consecuencias que los padres imponen a determinadas conductas de sus hijos con la pretensión de que cumplan la función de premio o castigo, monitoreo o supervisión la cual se refiere a conductas que tienen que ver con que los padres conozcan sobre las actividades de sus hijos y sus amistades, reglas en la cual se incluyen todas las conductas relacionadas con la imposición de normas de comportamiento de una forma explícita o de una manera indirecta, y la clase comunicación afectiva, caracterizada por expresiones de afecto positivo o negativo a nivel verbal y no verbal. En esta tabla 4, se pueden observar los rangos bajo, medio y alto para cada una de las escalas del instrumento de pautas de crianza según el reporte de los padres.

En el rango alto se evidencia que los padres reportan que el 78% de los monitorean a sus hijos, el 86% aplica reglas, el 82% emplea contingencias y el 84% usa una comunicación afectiva. Para el rango medio, los padres señalan que se encuentran en el 20% para la escala de monitoreo, en un 14% para la escala de reglas, en un 18% para la escala de contingencias

y en un 24% para la escala de comunicación afectiva. Finalmente, en el rango bajo para las escalas de monitoreo y comunicación afectiva solo el 2% se reporta en este rango y en las escalas de reglas y contingencias ninguno de los padres se reportan en este categoría. Lo que significa que el 86% de los padres perciben que usan una buenas pautas de crianza con sus hijos.

Tabla 5.

Frecuencia y porcentajes por cada rango del EATQ en la versión Adolescentes e informe de padres.

	EATQ Adolescentes				EATQ Padres				
	Tendencia a 1		Tendencia a 5		Tendencia a 1		Tendencia a 5		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Control Activacional	19	38	31	62	39	78	11	22	
Afiliación	16	32	34	68	11	22	39	78	
Agresión	37	74	13	26	39	78	11	22	
Nivel de Actividad	14	28	36	72	--	--	--	--	
Atención	22	44	28	56	23	46	27	54	
Depresión	35	70	15	30	40	80	10	20	
Miedo	23	46	27	54	27	54	23	46	
Control Inhibitorio	18	36	32	64	24	48	26	52	
Frustración	15	30	35	70	21	42	29	58	
Sensibilidad al Placer	17	34	33	66	--	--	--	--	
Alta Intensidad de Placer	16	32	34	68	--	--	--	--	
Sensibilidad Perceptual	19	38	31	62	--	--	--	--	
Timidez	35	70	15	30	31	62	19	38	
Insurgencia	1	2	49	98	16	32	34	68	
Súper Escalas	Control Voluntario	1	2	49	98	50	100	0	0
	Insurgencia	50	100	0	0	50	100	0	0
	Afecto Negativo	0	0	49	98	50	100	0	0
	Afiliación	0	0	50	100	50	100	0	0

EATQ versión padres y versión adolescentes diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999, la versión padres incluye 10 escalas de temperamento y el cuestionario de

temperamento para adolescentes versión adolescentes, además de incluir las 10 escalas descritas anteriormente, incluye escalas adicionales de temperamento: a) sensibilidad perceptual: detección o consciencia perceptiva sutil, baja intensidad de estimulación en el ambiente, b) sensibilidad de placer: placer relacionado con las actividades o estímulos que implican baja intensidad, frecuencia, la complejidad, la novedad y la incongruencia, c) control voluntario: atención, control inhibitorio y control activacional; d) insurgencia: nivel de actividad, placer de alta intensidad, temor y timidez; e) afecto negativo: frustración, humor deprimido y agresión f) capacidad de afiliación: afiliación, sensibilidad perceptual y sensibilidad de placer. Cabe resaltar que se evalúa por tendencia cuando es a uno es una baja tendencia a que se presente y cuando es a cinco es alta la probabilidad de que se presente.

En la tabla 5 se observan tendencias altas para el EATQ versión adolescentes en las escalas de control activacional con un 62%, afiliación 68%, nivel de actividad 72%, control inhibitorio 64%, frustración 70%, sensibilidad al placer 66%, alta intensidad de placer 68%, sensibilidad perceptual 62% e insurgencia con el 98%. Mientras que en el instrumento EATQ versión padres se evidencia que las tendencias altas se encuentran en las escalas de afiliación con porcentaje del 78% e insurgencia con el 68%. De la misma manera muestra tendencias bajas para la versión adolescentes en las escalas de agresión con un porcentaje de 74%, depresión con el 70% y timidez con un 70%. En tanto las escalas con tendencias bajas para el instrumento EATQ versión padres son control activacional con un 78%, agresión del 78%, depresión con 80% y timidez con el 62%.

En las escalas de atención y miedo los porcentajes de la tendencia baja y alta se encuentran muy similares para las dos versiones. Es por ello que para la versión de los adolescentes la escala de atención presenta el porcentaje de 44% para la tendencia baja y el 56% para la tendencia alta. En la versión de los padres el 46% se encuentra en la tendencia baja y el 54% en la tendencia alta. Para la escala de miedo, el 46% de los adolescentes se

encuentran en una tendencia baja y el 54% están en una tendencia alta. Por su parte, el 54% del reporte de los padres están en una tendencia baja mientras que el 46% están en la tendencia alta. Asimismo, para las super escalas según la versión de los adolescentes se observa que se encuentran en una tendencia alta el control voluntario con un porcentaje de 98%, afecto negativo el 98% y afiliación con el 100%, mientras que para la versión de los padres no se evidencian escalas con ésta tendencia.

Las tendencias bajas para las súper escalas según la versión adolescente se evidencian en la escala de insurgencia con un porcentaje del 100% y para la versión de los padres el 100% de todas las escalas se encuentran en esta tendencia.

Análisis correlacional de las variables de estudio

Luego de conocer los análisis descriptivos de los instrumentos aplicados, se exponen los análisis correlacionales de las variables de estudio comenzando con Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL padres, siguiendo con el análisis Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL docentes, el EATQ versión adolescentes y las pautas de crianza, el EATQ padres y el CBCL padres, el EATQ-R padres y el CBCL docentes, el EATQ-R padres y las pautas de crianza, el CBCL padres y el CBCL docentes, CBCL padres y las pautas de crianza, CBCL docentes y las pautas de crianza y la correlación P de Pearson para las variables con distribución normal.

Tabla 6.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL padres.

		CBCL Padres											
		Ansi edad - Depr esión	Retr - Depr imid o	Quej as Som ática	Prob lema s Soci ales	Prob lema s Pens amie nto	Prob lema s Aten ción	Comp ortami ento Gober nante - Rompi miento de reglas	Com porta mien to agres ivo	Otr os pro ble mas	Inte rno	Exte rno	Tot al
Control Activacional	Coef.	-	-	-	-	-	-	-0,366	-	-	-	-	-
	Correl	0,16 5	0,13 5	0,14 9	0,18 6	0,26 4	0,44 4		0,38 4	0,2 7	0,2 2	0,39 3	0,3 39
	Sig.	0,25 3	0,35 2	0,30 1	0,19 5	0,06 4	0,00 1*	0,009*	0,00 6*	0,0 62	0,1 3	0,00 5*	0,0 16*
Afiliación	Coef.	0,10	-	-	0,04	0,08	-	-0,043	-	0,2	-	0,03	0,0
	Correl	9	0,26 5	0,08 3		3	0,21 8		0,02 1	58	0,0 7	3	41
	Sig.	0,45 2	0,06 3	0,56 5	0,78 4	0,56 9	0,12 8	0,767	0,88 7	0,0 7	0,6 4	0,81 7	0,7 77
Agresión	Coef.	0,33	0,25	0,19	0,40	0,53	0,34	0,43	0,53	0,4	0,3	0,53	0,5
	Correl	9	5	5	6	7	4		9	65	8	4	1
	Sig.	0,01 6*	0,07 4	0,17 4	0,00 3*	0,00 0*	0,01 4*	0,002*	0,00 0*	0,0 01	0,0 07*	0,00 *	0,0 *
Nivel de actividad	Coef.	-	-	-	0,02	0,01	0,09	0,101	0,04	0,1	-	0,03	0,0
	Correl	0,04 1	0,19 2	0,08 4	8	3			6	15	0,0 5	6	22
	Sig.	0,77 5	0,18 1	0,56 4	0,84 5	0,92 7	0,53 4	0,487	0,74 9	0,4 28	0,7 5	0,80 2	0,8 77
Atención	Coef.	-0,4	-0,36	-	-0,31	-0,32	-	-0,187	-	-	0,3	-	-
	Correl			0,27 9			0,28 6		0,35 2	0,1 9	8	0,29	0,4 08
	Sig.	0,00 4*	0,01 0*	0,05 0*	0,02 8*	0,02 3*	0,44 **	0,195	0,01 2	0,1 94	0,0 06*	0,03 9*	0,0 03*
Depresión	Coef.	0,39	0,28	-	-	-	-	0,108	0,36	0,2	0,3	0,29	0,3
	Correl	4** 9	9	0,26 9	0,22 **	0,46 7	0,13 9		2		5	7	92
	Sig.	0,00 5*	0,04 2*	0,05 9	0,11 2	0,00 1*	0,33 7	0,457	0,01 0*	0,1 63	0,0 13*	0,03 6*	0,0 05*
Miedo	Coef.	-	-	-	-	-	-	-0,325	-	-	-	-	-
	Correl	0,07 1	0,18 4	0,08 4	0,01 5	0,13 7	0,20 7		0,30 7	0,2 1	0,1 4	0,26	0,1 85
	Sig.	0,62 6	0,2	0,56 1	0,92	0,34 2	0,14 9	0,021	0,03	0,1 53	0,3 4	0,06 6	0,1 98
Control Inhibitorio	Coef.	-0,21	-	-	-	-0,3	-	-0,298	-	-	-	-	0,3
	Correl		0,11 2	0,08 5	0,20 3		0,36 5		0,34 8	0,2 6	0,1 7	0,34	33
	Sig.	0,14 4	0,43 9	0,55 5	0,15 8	0,03 4*	0,00 9*	0,035*	0,01 3*	0,0 67	0,2 4	0,01 7*	0,0 18*

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Frustración	Coef.	0,25	0,12	0,18	0,35	0,31	0,16	0,357	0,28	0,2	0,3	0,38	0,3
	Correl	7	8	7	5	1	9		2	39	1	5	35
	Sig.	0,07	0,37	0,19	0,01	0,02	0,24	0,011*	0,04	0,0	0,0	0,00	0,0
		2	6	5	1*	8*			7*	95	29*	6*	17*
Sensibilidad Placer	Coef.	0,32	0,02	0,18	0,16	0,28	-	0,07	0,03	0,2	0,1	0,09	0,2
	Correl	2	7		4	5	0,02		8	23	9	5	48
							1						
	Sig.	0,02	0,85	0,21	0,25	0,04	0,88	0,63	0,79	0,1	0,1	0,51	0,0
		3*	1	2	6	5*	4		3	2	9	1	82
Alta Intensidad Placer	Coef.	-	-	-	-	-	0,08	0,288	-	0,1	0,0	0,12	-
	Correl	0,00	0,10	0,11	0,14	0,03	7		0,00	62	2	2	0,0
							9		8				07
	Sig.	0,96	0,45	0,41	0,31	0,78	0,54	0,042*	0,95	0,2	0,8	0,39	0,9
			4	7	6	8	7		6	6	7	9	61
Sensibilidad Perceptual	Coef.	-	-	0,09	-	0,05	0,20	0,11	0,01	0,2	-	0,13	0,1
	Correl	0,04	0,24	6	0,11	6	1			3	0,0	5	07
					2						5		
	Sig.	0,76	0,08	0,50	0,44	0,69	0,16	0,446	0,94	0,1	0,7	0,35	0,4
		9	3	8	1	9	1		7	09	5		61
Timidez	Coef.	0,27	0,31	0,21	0,38	0,15	0,10	0,043	0,20	0,0	0,2	0,15	0,1
	Correl	9		1	7	2	7		9	19	9	7	75
	Sig.	0,04	0,02	0,14	0,00	0,29	0,45	0,769	0,14	0,8	0,0	0,27	0,2
		9*	8*	2	5*	3	9		5	98	39*	5	24
Control Voluntario	Coef.	-0,32	-0,24	-	-	-	-0,47	-0,376	-	-	-	-	-
	Correl			0,22	0,26	0,34			0,46	0,2	0,3	0,44	0,4
				8	8	5			5	9	2		57
	Sig.	0,02	0,09	0,11	0,06	0,01	0,00	0,007*	0,00	0,0	0,0	0,00	0,0
		3*	3	2		4*	1*		1*	44	25*	1*	01*
										*			
Insurgencia	Coef.	0,15	0,03	-	0,17	0,07	-	0,088	0,02	0,0	0,1	0,09	0,0
	Correl		6	0,03	2	5	0,00		8	78	5		8
				3			2						
	Sig.	0,29	0,80	0,82	0,23	0,60	0,98	0,543	0,85	0,5	0,3	0,53	0,5
		8	5	2	3	6	7			91	1	4	81
Afecto Negativo	Coef.	0,42	0,25	0,26	0,41	0,57	0,27	0,377	0,52	0,3	0,4	0,53	0,5
	Correl	4	7		8		3		2	86	4	2	23
	Sig.	0,00	0,07	0,07	0,00	0,00	0,05	0,008*	0,00	0,0	0,0	0,00	0,0
		2*	5	1	3*	0*	8		*	06	02*	*	0*
										*			
Afiliación	Coef.	0,20	-	0,08	0,05	0,22	-	0,068	0,02	0,3	0,0	0,12	0,1
	Correl	5	0,13	2	7	1	0,04		9	06	7	4	88
			8				7						
	Sig.	0,15	0,33	0,57	0,69	0,12	0,74	0,639	0,83	0,0	0,6	0,39	0,1
		3	8		5	4	6		9	30	1	3	92
										*			

* p < 0,05

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

Entre el EATQ-R versión adolescentes y el CBCL padres se evidencia que existen correlaciones negativas y positivas. Las correlaciones negativas se encuentran entre las escalas de control activacional, el comportamiento gobernante de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo presentando una significancia de 0.009 y 0.006 de Pearson. Entre

estas variables existe una correlación negativa baja, lo que indica que cuando los adolescentes presentan conductas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo no presentan control activacional y cuando hay presencia de la escala de control activacional, los problemas externalizantes en los adolescentes se inhiben. La escala de control inhibitorio y las escalas de comportamiento gobernante de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.03 y 0.01 de Pearson. Entre estas escalas se evidencia que existe una correlación negativa baja lo que señala que cuando los adolescentes presentan escaso control inhibitorio, muestran problemas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo, mientras que cuando tienen un alto control inhibitorio estos problemas no se presentan en los estudiantes. Finalmente, entre la escala de control voluntario y los problemas de conducta externalizante (rompimiento de reglas y agresión) se evidencia una significancia de 0.007 y 0.001 de Pearson. Entre éstas se puede observar una correlación negativa baja y moderada lo que indica que cuando los adolescentes tienen control voluntario no presentan problemas de conducta externalizante, pero cuando presentan problemas de conducta externalizante no se identifica control voluntario.

Las correlaciones positivas encontradas Entre la escala de agresión del instrumento de temperamento y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una significancia de 0.002 y 0.00 de Pearson, y presentan una correlación positiva lo que indica que cuando los adolescentes son agresivos presentan problemas de conducta externalizante. Entre la escala de depresión y la escala de comportamiento agresivo se presenta una significancia de 0.010 de Pearson. Entre estas dos escalas existe una correlación positiva baja lo que indica que cuando los adolescentes tienen depresión son agresivos. La escala de frustración y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.01 y 0.04 de Pearson. Entre estas escalas se presenta una correlación positiva baja lo que significa que cuando los adolescentes se identificaban con

niveles de frustración también se equiparaban con problemas de conducta externalizante. Las escalas de alta intensidad de placer y el rompimiento de reglas son estadísticamente significativas con 0.04 de Pearson, mostrando una correlación positiva baja, es decir que cuando los estudiantes presentan una alta intensidad de placer, a su vez se identifican con el rompimiento de reglas. La escala de afecto negativo y rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.008 y 0.00 rho de Spearman, entre estas escalas se presenta una correlación positiva baja y moderada lo que significa que cuando los estudiantes muestran afecto negativo también refieren problemas de conducta externalizante.

Según lo anterior, las escalas de control activacional, control inhibitorio y control voluntario presentan una correlación negativa con la escala problemas de conducta externalizante, en tanto que las escalas de agresión, depresión, frustración, alta intensidad de placer y afecto negativo presentan una correlación positiva con problemas de conducta externalizante.

Tabla 7.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL docentes.

		CBCL Docentes										
		Ansi- edad Dep- resi- ón	Retr- aído Dep- rimi- do	Qu- eja So- má- tic- as	Pro- ble- mas Soc- iale- s	Proble- mas Pensa- mient- o	Probl- emas Aten- ción	Inate- nción	Hipera- ctivida- d - Impulsi- vidad	Comport- amiento Goberna- nte - Rompim- iento de reglas	Comport- amiento agresivo	Otro s probl- emas
Control Activac- ional	Coef. Correl	0,05	0,06	0,01	0	0,02	-0,48	-0,47	-0,32	-0,381	-0,3	-0,1
	Sig.	0,71	0,68	0,95	0,9	0,91	0,00*	0,001*	0,026*	0,006*	0,04	0,51
Afiliaci- ón	Coef. Correl	-0	-0,2	0,38	0,2	0,14	0,04	-0,03	0,098	0,143	0,16	0,119
	Sig.	0,89	0,29	0,07*	0,2	0,34	0,77	0,848	0,5	0,321	0,26	0,409
Agresi- ón	Coef. Correl	-0,1	-0,3	0,09	-0,2	0	0,3	0,213	0,26	0,396	0,24	0,141
	Sig.	0,54	0,05	0,52	0,2	0,99	0,038*	0,138	0,068	0,004*	0,09	0,33
Nivel de activid- ad	Coef. Correl	-0,1	-0,1	-0,1	0,1	-0,1	0,16	0,075	0,163	0,346	0,03	0,111
	Sig.	0,46	0,31	0,54	0,6	0,53	0,26	0,606	0,257	0,014*	0,83	0,443
Atenci- ón	Coef. Correl	0,12	0,13	-0	0,1	-0,1	-0,13	-0,12	-0,09	-0,131	-0	0,161
	Sig.	0,39	0,39	0,89	0,3	0,6	0,37	0,409	0,519	0,366	0,82	0,265
Depresi- ón	Coef. Correl	0,36	0,07	0,23	0,15**	0,29	-0,16	-0,1	-0,23	-0,164	-0,1	0,049
	Sig.	0,010*	0,65	0,11	0,3	0,038*	0,25	0,509	0,112	0,254	0,6	0,735
Miedo	Coef. Correl	0,15	0,11	-0,1	0	-0,1	-0,16	-0,15	-0,12	-0,156	-0,2	-0,08
	Sig.	0,29	0,43	0,51	0,9	0,54	0,28	0,316	0,39	0,279	0,16	0,593
Control Inhibi- torio	Coef. Correl	0,32	0,4	0,29	0,2	0,22	-0,21	-0,11	-0,3	-0,205	-0	0,079
	Sig.	0,02	0,004*	0,04	0,1	0,12	0,15	0,455	0,037	0,153	0,75	0,586
Frustra- ción	Coef. Correl	-0,1	-0,2	-0,2	-0	-0,3	0,16	0,072	0,181	0,159	0,11	0,126
	Sig.											

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

	Sig.	0,36	0,19	0,24	1	0,07	0,27	0,62	0,208	0,087	0,46	0,384
Sensibilidad Placer	Coef. Correl	0,2	-0	0,24	0,2	0,17	-0,22	-0,29	-0,09	-0,115	-0,1	-0,06
	Sig.	0,16	0,83	0,09	0,2	0,24	0,13	0,038*	0,524	0,425	0,47	0,697
Alta Intensidad Placer	Coef. Correl	-0,1	-0,1	-0,1	0	-0,2	0,21	0,051	0,34	0,335	0,09	0,104
	Sig.	0,32	0,4	0,39	0,8	0,2	0,14	0,728	0,016*	0,018*	0,52	0,473
Sensibilidad Perceptual	Coef. Correl	0,14	-0,1	0,28	0,3	0,3	0,37	0,305	0,321	0,204	0,2	0,269
	Sig.	0,35	0,63	0,050*	0,040*	0,038*	0,008*	0,031*	0,023*	0,155	0,16	0,059
Timidez	Coef. Correl	0,07	0,02	-0,3	-0,1	-0,2	-0,12	-0,08	-0,2	-0,16	-0,1	-0,07
	Sig.	0,64	0,88	0,017*	0,4	0,11	0,4	0,588	0,168	0,268	0,55	0,627
Control Voluntario	Coef. Correl	0,21	0,18	0,16	0,2	0,1	-0,34	-0,3	-0,28	-0,38	-0,2	0,093
	Sig.	0,14	0,22	0,28	0,2	0,48	0,018*	0,036*	0,046*	0,006*	0,26	0,522
Insurgencia	Coef. Correl	0,06	-0	-0,2	0	-0,2	-0	-0,09	0,071	0,086	-0,1	0,071
	Sig.	0,68	0,98	0,11	0,8	0,13	0,98	0,545	0,624	0,553	0,37	0,624
Afecto negativo	Coef. Correl	0,08	-0,1	0,2	-0	-0	0,06	0,032	0,042	0,171	0,08	0,142
	Sig.	0,59	0,47	0,89	0,9	0,86	0,69	0,826	0,774	0,241	0,6	0,331
Afiliación	Coef. Correl	0,14	-0,1	0,38	0,3	0,23	-0,01	-0,1	0,083	0,054	0,04	0,126
	Sig.	0,34	0,5	0,07*	0,1	0,1	0,97	0,511	0,566	0,709	0,77	0,383

* p < 0,05

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

En la tabla 7 de coeficiente de correlación entre el EATQ versión adolescentes y el CBCL docentes, se encontraron las siguientes correlaciones negativas, entre la escala de control activacional, las escalas de rompimiento de reglas y agresión presentando una significancia de 0,006 y 0,03 de Pearson, entre estas variables existe una correlación negativa baja, lo que significa que cuando los estudiantes presentan control activacional, no muestran

comportamientos de rompimiento de reglas y agresivo, mientras que cuando presentan rompimiento de reglas y comportamiento agresivo no refieren exhibir control activacional. La escala de control voluntario y la escala de rompimiento de reglas son estadísticamente significativas con 0.006 de Pearson, entre estas dos variables se presenta una correlación negativa baja lo que indica que cuando los adolescentes refieren control voluntario, no presentan rompimiento de reglas pero cuando ellos rompen las reglas, no muestran control voluntario.

En cuanto a las correlaciones positivas se encontraron entre las escalas de agresión y el rompimiento de reglas donde se observa una significancia de 0.004 P de Pearson y entre estas dos variables existe una correlación positiva baja lo que indica que cuando los adolescentes refieren ser agresivos también presentan rompimiento de reglas. Las escalas de nivel de actividad y rompimiento de reglas son estadísticamente significativas con 0.004 P de Pearson y entre estas escalas se presenta una correlación positiva baja, lo que significa que cuando los estudiantes refieren un nivel de actividad también muestran rompimiento de reglas. Finalmente, la escala de alta intensidad de placer y rompimiento de reglas son estadísticamente significativas con 0.01 de Pearson, lo que indica que cuando los estudiantes presentan alta intensidad de placer, tienen a su vez exhiben rompimiento de reglas.

Teniendo en cuenta lo anterior, las escalas de control activacional y control voluntario presentan correlaciones negativas con los problemas de conducta externalizante como lo son el rompimiento de reglas y el comportamiento agresivo. Por el contrario las correlaciones positivas se encuentran entre la agresión, el nivel de actividad y la alta intensidad de placer con los problemas de conducta externalizante.

Tabla 8.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ versión adolescentes y las pautas de crianza.

		Pautas de Crianza				
		Monitoreo	Reglas	Contingencias	Comunicación Afectiva	Total
Control Activacional	Coef. Correl	0,188	0,184	0,186	0,166	0,223
	Sig.	0,191	0,201	0,196	0,25	0,119
Afilación	Coef. Correl	0,024	-0,067	0,124	-0,016	-0,041
	Sig.	0,868	0,646	0,392	0,911	0,776
Agresión	Coef. Correl	-0,086	-0,179	-0,136	-0,311	-0,228
	Sig.	0,552	0,214	0,347	0,028*	0,111
Nivel de actividad	Coef. Correl	0,165	0,024	0,049	0,017	0,056
	Sig.	0,253	0,867	0,734	0,905	0,699
Atención	Coef. Correl	0,151	0,309	0,267	0,297	0,363
	Sig.	0,294	0,029	0,06	0,036	0,01*
Depresión	Coef. Correl	-0,012**	-0,112	-0,177	-0,238	-0,159
	Sig.	0,933	0,437	0,219	0,095	0,27
Miedo	Coef. Correl	-0,039	-0,275	-0,159	-0,089	-0,227
	Sig.	0,789	0,053	0,27	0,541	0,114
Control Inhibitorio	Coef. Correl	0,078	0,071	0,126	0,103	0,146
	Sig.	0,591	0,626	0,384	0,477	0,31
Frustración	Coef. Correl	0,02	-0,113	-0,166	-0,142	-0,132
	Sig.	0,893	0,436	0,251	0,327	0,36
Sensibilidad Placer	Coef. Correl	-0,045	-0,097	0,035	-0,096	-0,134
	Sig.	0,758	0,502	0,81	0,505	0,352
Alta Intensidad Placer	Coef. Correl	0,08	0,003	0,14	0,024	0,042
	Sig.	0,579	0,984	0,332	0,867	0,773
Sensibilidad Perceptual	Coef. Correl	-0,05	-0,082	0,132	-0,076	-0,088
	Sig.	0,73	0,57	0,362	0,598	0,545
Timidez	Coef. Correl	0,053	0,06	-0,235	0,08	0,075
	Sig.	0,714	0,68	0,101	0,581	0,605
Control Voluntario	Coef. Correl	0,161	0,266	0,235	0,278	0,319
	Sig.	0,264	0,062	0,101	0,05*	0,024*
Insurgencia	Coef. Correl	0,065	-0,095	-0,131	-0,01	-0,052
	Sig.	0,653	0,511	0,366	0,946	0,721
Afecto Negativo	Coef. Correl	0,001	-0,185	-0,187	-0,317	-0,227
	Sig.	0,994	0,204	0,198	0,026*	0,117
Afilación	Coef. Correl	-0,024	-0,115	0,149	-0,085	-0,105
	Sig.	0,87	0,428	0,301	0,557	0,467

*p < 0,05

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

La tabla 8 evidencia que las escalas de agresión y comunicación afectiva son estadísticamente significativas con 0.02 de Pearson; la correlación que se presenta entre estas dos escalas es negativa baja lo que significa que cuando los adolescentes refieren agresión no muestran comunicación afectiva y cuando exhiben comunicación afectiva no presentan agresión. Las escalas de afecto negativo y comunicación afectiva son estadísticamente significativas con 0.02 p de Pearson. Estas dos escalas presentan una correlación negativa baja, es decir que cuando los adolescentes tienen afecto negativo, no hay presencia de comunicación afectiva con sus padres y cuando hay una comunicación afectiva no se presenta afecto negativo.

Las escalas de control voluntario y comunicación afectiva son estadísticamente significativas con 0.05 p de Pearson. Entre estas dos escalas existe una correlación positiva baja, es decir que cuando los adolescentes tienen control voluntario, los padres presentan comunicación afectiva.

Tabla 9.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ padres y el CBCL padres.

		Ansiedad – Depresión	Retraído – Deprimido	Quejas Somáticas	Problemas Sociales	Problemas Pensamientos	Problemas Atención	Comportamiento – Rompimiento de reglas	Comportamiento agresivo	Otros problemas
Control Activacional	Coefficiente de correlación	-0,209	-0,253	-0,307	-0,097	-0,337	-0,643	-0,438	-0,547	-0,474
	Sig. (bilateral)	0,145	0,076	0,030*	0,502	0,017*	0,00*	0,001*	0,00*	0,00*
Afiliación	Coefficiente de correlación	-0,28	-0,442	-0,031	-0,226	-0,201	-0,031	-0,103	-0,299	0,009
	Sig. (bilateral)	0,049*	0,001*	0,833	0,114	0,161	0,831	0,476	0,035*	0,953

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Agresión	Coeficiente de correlación	0,46	0,248	0,11	0,381	0,389	0,229	0,507	0,653	0,58
	Sig. (bilateral)	0,001*	0,082	0,448	0,006*	0,005*	0,11	0,00*	0,00*	0,00*
Atención	Coeficiente de correlación	-0,519	-0,516	-0,328	-0,298	-0,507	-0,676	-0,406	-0,711	-0,474
	Sig. (bilateral)	0,00*	0,00*	0,02	0,035	0,00*	0,00*	0,003*	0,00*	0,001*
Depresión	Coeficiente de correlación	0,567	0,564	0,383	0,348	0,404	0,306	0,293	0,465	0,308
	Sig. (bilateral)	0,00*	0,00*	0,006*	0,013*	0,004*	0,031*	0,039*	0,001*	0,030*
Miedo	Coeficiente de correlación	0,077	0,061	0,057	0,058	-0,066	-0,209	-0,218	-0,055	-0,103
	Sig. (bilateral)	0,595	0,674	0,694	0,688	0,65	0,146	0,128	0,705	0,475
Control Inhibitorio	Coeficiente de correlación	0,532	0,303	0,062	0,35	0,441	0,305	0,328	0,631	0,46
	Sig. (bilateral)	0,00*	0,032*	0,668	0,013*	0,001*	0,031*	0,020*	0,00*	0,001*
Frustración	Coeficiente de correlación	-0,584	-0,366	-0,21	-0,544	-0,55	-0,444	-0,643	-0,636	-0,602
	Sig. (bilateral)	0,00*	0,009*	0,143	0,00*	0,00*	0,001*	0,00*	0,00*	0,00*
Timidez	Coeficiente de correlación	0,188	0,517	-0,037	0,125	0,105	-0,178	-0,119	0,061	-0,232
	Sig. (bilateral)	0,19	0,00*	0,798	0,387	0,469	0,217	0,412	0,672	0,104
Insurgencia	Coeficiente de correlación	-0,081	-0,106	0,175	-0,014	-0,076	0,066	0,116	-0,136	0,035
	Sig. (bilateral)	0,577	0,464	0,225	0,924	0,602	0,648	0,424	0,345	0,807
Control Voluntario	Coeficiente de correlación	-0,516	-0,504	-0,368	-0,347	-0,566	-0,694	-0,617	-0,771	-0,633
	Sig. (bilateral)	0,00*	0,00*	0,008*	0,014*	0,00*	0,00*	0,00*	0,00*	0,00*
Insurgencia	Coeficiente de correlación	0,168	0,414	0,118	0,244	0,043	-0,083	-0,093	0,001	-0,121
	Sig. (bilateral)	0,245	0,003*	0,414	0,088	0,769	0,565	0,52	0,995	0,404
Afecto Negativo	Coeficiente de correlación	0,617	0,424	0,238	0,442	0,511	0,331	0,448	0,727	0,56
	Sig.	0,00*	0,002*	0,096	0,001*	0,00*	0,019*	0,001*	0,00*	0,00*

		(bilateral)								
Afiliación	Coefficiente de correlación	-0,28	-0,442	-0,031	-0,226	-0,201	-0,031	-0,103	-0,299	0,009
	Sig. (bilateral)	0,049*	0,001*	0,833	0,114	0,161	0,831	0,476	0,035*	0,953

En la tabla 9 se evidencia que las escalas de control activacional, rompimiento de reglas y comportamiento agresivo tienen una significancia de 0.001 y 0.00 rho de sperman. Entre estas escalas existe una correlación negativa moderada, es decir que cuando los adolescentes presentan control activacional no presentan rompimiento de reglas y comportamiento agresivo, pero cuando presentan problemas de conducta externalizante, no exhiben control activacional. La escala de afiliación y la escala de comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.035 rho de sperman. Entre la afiliación y la escala de comportamiento agresivo se evidencia una correlación negativa baja, lo que significa que cuando los adolescentes presentan afiliación, no tienen problemas de comportamiento agresivo; pero cuando los adolescentes presentan comportamiento agresivo no presentan afiliación. La escala de atención con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativos con 0.003 y 0.00 rho de sperman. Entre la atención y las escalas de problemas de conducta externalizante se evidencia una correlación negativa moderada y una alta, es decir que cuando los adolescentes tiene dificultades en la atención, no presentan rompimiento de reglas y agresión, mientras que cuando presentan agresión y rompimiento de reglas no se presenta dificultad en la atención. La escala de frustración y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.00 y 0.00 rho de sperman. Entre la escala de frustración y las de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo se encuentra una correlación negativa moderada, esto significa que cuando los adolescentes se sienten frustrados, no presentan rompimiento de reglas y comportamiento agresivo pero cuando los adolescentes

presentan los problemas de conducta externalizante no se sienten frustrados. Finalmente, La escala de control voluntario y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.00 rho de sperman. Entre la escala de control voluntario y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo se observa una correlación negativa moderada y alta esto significa que cuando hay presencia de control voluntario en los adolescentes, ellos no tienen problemas de conducta externalizante, pero cuando presentan los problemas de conducta externalizantes no tienen control voluntario.

La escala de agresión reportada por los padres en el instrumento EATQ y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo tienen una significancia de 0.00 rho de sperman. Entre la agresión y las conductas externalizantes se evidencia una correlación positiva moderada, lo que significa que cuando los adolescentes son agresivos, tienen rompimiento de reglas y comportamiento agresivo. La escala de depresión y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.039 y 0.001 rho de sperman. Entre la escala de depresión y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo se presenta una correlación positiva baja y moderada, lo que significa que cuando los adolescentes muestran comportamientos depresivos también presentan problemas de conducta externalizante.

La escala de control inhibitorio y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativos con 0.020 y 0.00 rho de sperman. Entre el control inhibitorio y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una correlación positiva moderada, lo que significa que cuando los adolescentes presentan control inhibitorio, presentan a su vez problemas de conducta externalizante.

La escala de afecto negativo y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo son estadísticamente significativas con 0.001 y 0.00 rho de sperman. Entre la escala

de afecto negativo y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una correlación positiva moderada y alta es decir que cuando los adolescentes tienen afecto negativo, también presentan problemas de conducta externalizante.

Tabla 10.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ-R padres y el CBCL docentes.

		Ansi edad – Depr esión	Retra ído – Depri mido	Quej as Som ática s	Probl emas Socia les	Proble mas Pensa mient o	Inate cción	Hipera ctivida d - Impulsi vidad	Probl emas Aten ción	Comport amiento Goberna nte – Rompim iento de reglas	Comport amiento agresivo	Otro s probl emas
Contr ol Activa cional	Coefficiente de correlación	0,11 5	0,118	- 0,02 5	0,18 7	-0,053	-0,51	-0,3	-0,49	-0,349	-0,264	- 0,00 5
	Sig. (bilateral)	0,42 7	0,413	0,86 5	0,19 2	0,715	0,00 *	0,036*	0,00 *	0,013*	0,064	0,97 3
Afilia ción	Coefficiente de correlación	- 0,30 9	- 0,158	0,03 7	-0,08	-0,199	-0,05	0,03	-0,02	0,099	-0,127	- 0,15 6
	Sig. (bilateral)	0,02 9*	0,273	0,79 8	0,57 3	0,166	0,75 4	0,83	0,87 4	0,492	0,379	0,27 8
Agresi ón	Coefficiente de correlación	- 0,05 9	- 0,227	- 0,01 7	-0,05	0,011	0,03	0,25	0,17 9	0,297	0,342	0,02 9
	Sig. (bilateral)	0,68 2	0,113	0,90 7	0,73 5	0,941	0,83 6	0,08	0,21 3	0,036*	0,015*	0,84
Atenci ón	Coefficiente de correlación	- 0,04 7	0,094	- 0,16 8	-0,07	-0,312	-0,32	-0,18	-0,33	-0,178	-0,182	- 0,00 4
	Sig. (bilateral)	0,74 3	0,518	0,24 3	0,61 2	0,027	0,02 2*	0,21	0,02 *	0,216	0,205	0,97 6
Depre sión	Coefficiente de correlación	0,30 1	0,214	0,11 4	0,19 5	0,311	0,14 1	0,04	0,13 4	0,063	0,219	0,00 7
	Sig. (bilateral)	0,03 4*	0,136	0,42 9	0,17 6	0,028 *	0,32 9	0,79	0,35 5	0,663	0,127	0,96
Miedo	Coefficiente de correlación	0,06 3	0,076	- 0,02 1	-0,13	-0,065	-0,19	-0,32	-0,32	-0,395	-0,371	- 0,25 4
	Sig. (bilateral)	0,66 6	0,601	0,88 6	0,36 8	0,653	0,18 5	0,023*	0,02 4*	0,004*	0,008*	0,07 5
Contr ol Inhibi torio	Coefficiente de correlación	0,15 8	- 0,131	0,06 2	0,03 3	0,144	-0	0,09	0,06 4	0,04	0,247	- 0,03 6
	Sig. (bilateral)	0,27 3	0,365	0,66 9	0,81 8	0,317	0,99 1	0,53	0,65 7	0,785	0,084	0,80 2
Frustr ación	Coefficiente de correlación	0,17 2	0,217	0,01 7	0,03	-0,07	-0,17	-0,21	-0,23	-0,246	-0,314	0,08 8

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

	Sig. (bilateral)	0,23 1	0,129	0,90 9	0,83 8	0,629	0,24 6	0,15	0,10 8	0,085	0,026*	0,54 2
Timidez	Coefficiente de correlación	0,08 4	0,181	0,04 8	-0,13	-0,02	0,05	-0,3	-0,11	-0,211	-0,122	-0,08
	Sig. (bilateral)	0,56 2	0,207	0,73 9	0,38 9	0,89	0,72 8	0,037*	0,45 9	0,141	0,4	0,58 3
Insurgencia	Coefficiente de correlación	- 0,00 1	0,125	0,00 8	0,08 3	-0,049	0,18	0,01	0,12 3	0,162	0,215	0,05 9
	Sig. (bilateral)	0,99 7	0,388	0,95 8	0,56 9	0,734	0,21 1	0,96	0,39 4	0,262	0,133	0,68 2
Control Voluntario	Coefficiente de correlación	0,09 2	0,155	-0,1	0,09	-0,173	-0,39	-0,23	-0,39	-0,295	-0,287	0,03 6
	Sig. (bilateral)	0,52 7	0,284	0,48 9	0,53 4	0,229	0,00 5*	0,11	0,00 5*	0,038*	0,044*	0,80 2
Insurgencia	Coefficiente de correlación	0,04	0,175	-	0,03 2	-0,16	-0,09	0,11 7	-0,35	-0,11	-0,267	-
	Sig. (bilateral)	0,78 1	0,223	0,82 3	0,28	0,533	0,41 9	0,01	0,45 3	0,061	0,508	0,19 3
Afecto Negativo	Coefficiente de correlación	0,11 4	- 0,073	0,07 2	0,05 9	0,161	0,03 7	0,14	0,12 4	0,156	0,329	0,00 1
	Sig. (bilateral)	0,42 9	0,612	0,61 8	0,68 6	0,263	0,79 7	0,34	0,39	0,278	0,019	0,99 4
Afilia ción	Coefficiente de correlación	- 0,30 9	- 0,158	0,03 7	-0,08	-0,199	-0,05	0,03	-0,02	0,099	-0,127	-
	Sig. (bilateral)	0,02 9*	0,273	0,79 8	0,57 3	0,166	0,75 4	0,83	0,87 4	0,492	0,379	0,15 6
												0,27 8

En la tabla 10 se puede observar que la escala de control activacional reportada por el instrumento de EATQ-R versión padres es estadísticamente significativa con la escala de rompimiento de reglas reportado en el CBCL versión docentes con 0.013 ro de spearman. Entre el control activacional y la escala de rompimiento de reglas existe una correlación negativa baja, lo que significa que cuando se presenta control activacional en los adolescentes, no se presenta rompimiento de reglas, pero si los adolescentes presentan rompimiento de reglas, no muestran control activacional. En tanto la escala de agresión es estadísticamente significativa con el rompimiento de reglas y el comportamiento agresivo con 0.036 y 0.015. Entre la agresión y el rompimiento de reglas, así como el comportamiento

agresivo se presenta una correlación positiva baja, es decir que cuando los adolescentes son agresivos, rompen las reglas.

La escala de miedo es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo con 0.004 y 0.008 de spearman. Entre la escala de miedo y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo se observa una correlación negativa baja, lo que señala que cuando los adolescentes muestran miedo, no presentan rompimiento de reglas y comportamiento agresivo, pero cuando exhiben los problemas anteriormente descritos, no exhiben miedo.

La escala de frustración es estadísticamente significativa con el comportamiento agresivo con 0.026 de spearman. Entre estas dos escalas existe una correlación negativa baja, es decir que cuando los adolescentes se sienten frustrados, no exhiben comportamientos agresivos, pero si presentan comportamientos agresivos, no muestran frustración.

La escala de control voluntario es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo con 0.038 y 0.044 de spearman. Entre la escala de control voluntario y las escalas rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una correlación negativa baja, esto significa que cuando los adolescentes presentan control voluntario, no muestran rompimiento de reglas y comportamiento agresivo, pero cuando presentan los problemas anteriormente descritos no exhiben control voluntario.

Tabla 11.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el EATQ-R padres y las pautas de crianza.

		Pautas de Crianza				
		Monitoreo	Reglas	Contingencias	Comunicación	Total
		Afectiva				
Control Activacional	Coefficiente de correlación	0,242	0,083	0,222	0,276	0,243
	Sig. (bilateral)	0,09	0,568	0,121	0,053	0,089
Afiliación	Coefficiente de correlación	0,045	0,156	0,221	0,068	0,127
	Sig. (bilateral)	0,758	0,279	0,123	0,637	0,38
Agresión	Coefficiente de correlación	-0,039	-0,084	-0,192	-0,206	-0,121
	Sig. (bilateral)	0,79	0,563	0,182	0,151	0,403
Atención	Coefficiente de correlación	0,19	0,057	0,33	0,252	0,259
	Sig. (bilateral)	0,187	0,696	0,019*	0,077	0,069
Depresión	Coefficiente de correlación	-0,323	-0,152	-0,189	-0,168	-0,207
	Sig. (bilateral)	0,022*	0,292	0,19	0,244	0,149
Miedo	Coefficiente de correlación	0,109	0,162	0,137	-0,011	0,153
	Sig. (bilateral)	0,452	0,261	0,344	0,942	0,289
Control Inhibitorio	Coefficiente de correlación	-0,02	-0,201	-0,135	-0,201	-0,175
	Sig. (bilateral)	0,889	0,162	0,348	0,162	0,224
Frustración	Coefficiente de correlación	0,073	0,059	0,147	0,232	0,132
	Sig. (bilateral)	0,616	0,683	0,308	0,105	0,361
Timidez	Coefficiente de correlación	-0,164	-0,054	-0,253	-0,152	-0,155

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

	Sig. (bilateral)	0,255	0,71	0,077	0,294	0,283
Insurgencia	Coefficiente de correlación	0,182	0,178	0,259	0,099	0,217
	Sig. (bilateral)	0,206	0,217	0,07	0,495	0,13
Control Voluntario	Coefficiente de correlación	0,232	0,066	0,305	0,337	0,276
	Sig. (bilateral)	0,105	0,649	0,031*	0,017*	0,053
Insurgencia	Coefficiente de correlación	0,034	0,22	0,042	0,001	0,159
	Sig. (bilateral)	0,817	0,125	0,775	0,996	0,272
Afecto negativo	Coefficiente de correlación	-0,145	-0,164	-0,147	-0,221	-0,172
	Sig. (bilateral)	0,315	0,256	0,307	0,122	0,231
Afiliación	Coefficiente de correlación	0,045	0,156	0,221	0,068	0,127
	Sig. (bilateral)	0,758	0,279	0,123	0,637	0,38

En la tabla 11 se puede observar que la escala de depresión y la escala de monitoreo de pautas de crianza son estadísticamente significativas con 0.022 de spearman. Entre estas dos escalas existe una correlación negativa baja lo que indica que cuando los adolescentes muestran depresión, no se presenta monitoreo por parte de los padres, pero cuando los padres monitorean a sus hijos estos no exhiben depresión.

En cuanto a la escala de control voluntario es estadísticamente significativo con las escalas de contingencias y comunicación afectiva con 0.031 y 0.017 de spearman. Entre el control voluntario y las escalas de contingencias y comunicación afectiva existe una correlación positiva baja lo que indica que cuando los adolescentes presentan control voluntario también los padres administran contingencias y se da una comunicación afectiva. La escala de atención es estadísticamente significativa con la escala manejo de contingencias con 0.019 de spearman. Entre éstas dos escalas se encuentra una correlación positiva baja es

decir que cuando los padres administran contingencias a sus hijos estos a su vez muestran atención.

Tabla 12.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL padres y el CBCL docentes.

		Ansiedad – Depresión	Retraído – Deprimido	Quejas Somáticas	Problemas Sociales	Problemas Pensamiento	Inatención	Hiperactividad – Impulsividad	Problemas Atención	Comportamiento – Rompimiento de reglas	Comportamiento agresivo	Otros problemas
Ansiedad – Depresión	Coefficiente de correlación	0,141	-0,014	0,06	0,141**	0,182	-0,01	0,051	0,051	0,023	0,093	-0,078
	Sig. (bilateral)	0,33	0,921	0,679	0,33	0,207	0,96	0,724	0,725	0,872	0,519	0,592
Retraído – Deprimido	Coefficiente de correlación	0,174	0,086	-0,001	-0,001	0,139	0,05	-0,11	0	-0,074	0,02	-0,088
	Sig. (bilateral)	0,227	0,554	0,992	0,996	0,337	0,74	0,441	0,999	0,609	0,892	0,544
Quejas Somáticas	Coefficiente de correlación	0,263	0,142	0,212	0,122	0,259	0,09	-0,05	0,058	0,08	0,123	0,13
	Sig. (bilateral)	0,065	0,326	0,139	0,4	0,069	0,53	0,715	0,688	0,581	0,394	0,368
Problemas Sociales	Coefficiente de correlación	-0,073	-0,119	-0,22	0,065**	-0,02	-0,05	0,035	0,021	0,043	0,265	-0,102
	Sig. (bilateral)	0,614	0,411	0,125	0,654	0,92	0,75	0,811	0,885	0,767	0,063	0,482
Problemas Pensamiento	Coefficiente de correlación	0,158	-0,04	0,206	0,146	0,233	0,05	0,049	0,092	0,177	0,128	0,246
	Sig. (bilateral)	0,274	0,782	0,151	0,311	0,103	0,73	0,737	0,523	0,218	0,376	0,086

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Problemas de Atención	Coeficiente de correlación	-	-	-	0,064	0,182	0,46	0,405	0,527	0,354	0,33	0,105
	Sig. (bilateral)	0,856	0,194	0,902	0,657	0,206	0,001*	0,004*	0,00*	0,012*	0,019*	0,467
Comportamiento Gobernante – Rompimiento de reglas	Coeficiente de correlación	-	-	-0,03	0,17	0,102	0,23	0,402	0,387	0,496	0,473	0,192
	Sig. (bilateral)	0,259	0,073	0,838	0,239	0,481	0,11	0,004*	0,006*	0,00*	0,001*	0,181
Comportamiento agresivo	Coeficiente de correlación	-	-	0,002	0,068	0,141	0,21	0,323	0,325	0,428	0,451	0,04
	Sig. (bilateral)	0,557	0,085	0,989	0,638	0,329	0,14	0,022*	0,021*	0,002*	0,001*	0,781
Otros problemas	Coeficiente de correlación	-	-	0,183	0,037	0,214	0,27	0,457	0,472	0,518	0,52	0,2
	Sig. (bilateral)	0,317	0,001*	0,203	0,799	0,135	0,06	0,001*	0,001*	0,00*	0,00*	0,163

* $p < 0,05$

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

En la tabla 12 se puede evidenciar que la escala de problemas de atención es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo con 0.012 y 0.019 de spearman. Entre los problemas de atención y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una correlación positiva baja. Lo anterior significa que cuando los adolescentes presentan problemas de atención, muestran rompimiento de reglas y comportamiento agresivo.

La escala de comportamiento gobernante/rompimiento de reglas reportada en el CBCL versión padres es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo del CBCL versión docentes con 0.00 y 0.001 de spearman. Entre la

escala de comportamiento gobernante/rompimiento de reglas y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo existe una correlación positiva moderada. Lo anterior, indica que según lo reportado, cuando los padres observan en los adolescentes comportamiento gobernante/rompimiento de reglas, los profesores a su vez los perciben con rompimiento de reglas y comportamiento agresivo.

La escala de comportamiento agresivo reportada en el CBCL versión padres es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo del CBCL versión docentes con 0.002 y 0.001 de spearman, se encontró que entre la escala de comportamiento agresivo y las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo se encuentra una correlación positiva moderada. Según lo anterior, cuando los adolescentes presentan comportamiento agresivo también presentan rompimiento de reglas.

La escala de otros problemas reportados en CBCL versión padres es estadísticamente significativa con las escalas de rompimiento de reglas y comportamiento agresivo del CBCL versión docentes con 0.00 de spearman, en la cual se da una correlación positiva moderada, lo que indica que cuando los adolescentes tienen otros problemas, también tienen rompimiento de reglas y comportamiento agresivo.

Tabla 13.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL padres y las pautas de crianza.

		Pautas de Crianza				
		Monitoreo	Reglas	Contingencias	Comunicación Afectiva	Total
Ansiedad – Depresión	Coefficiente de correlación	-0,009**	-0,067	-0,275	-0,15	-0,122
	Sig. (bilateral)	0,948	0,645	0,053	0,299	0,398
Retraído – Deprimido	Coefficiente de correlación	-0,178	-0,033	-0,244	-0,197	-0,155
	Sig. (bilateral)	0,217	0,819	0,088	0,171	0,282

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Quejas Somáticas	Coeficiente de correlación	-0,109	-0,084	-0,04	-0,185	-0,127
	Sig. (bilateral)	0,453	0,562	0,782	0,197	0,378
Problemas Sociales	Coeficiente de correlación	-0,2**	-0,288	-0,22	-0,215	-0,249
	Sig. (bilateral)	0,164	0,043	0,125	0,133	0,081
Problemas Pensamiento	Coeficiente de correlación	0	-0,071	-0,248	-0,251	-0,16
	Sig. (bilateral)	0,998	0,625	0,083	0,079	0,269
Problemas Atención	Coeficiente de correlación	-0,225	-0,06	-0,24	-0,183	-0,215
	Sig. (bilateral)	0,117	0,68	0,094	0,203	0,133
Comportamiento Gobernante – Rompimiento de reglas	Coeficiente de correlación	-0,22	-0,033	-0,192	-0,37	-0,222
	Sig. (bilateral)	0,125	0,818	0,182	0,008*	0,122
Comportamiento agresivo	Coeficiente de correlación	-0,262	-0,196	-0,245	-0,368	-0,313
	Sig. (bilateral)	0,066	0,172	0,086	0,008*	0,027*
Otros problemas	Coeficiente de correlación	-0,26	-0,124	-0,048	-0,369	-0,265
	Sig. (bilateral)	0,068	0,39	0,741	0,008*	0,063

*p < 0,05

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

En la tabla 13 se evidencia que el comportamiento gobernante/rompimiento de reglas y la comunicación afectiva son estadísticamente significativas con 0.008 de spearman. Entre estas dos escalas existe una correlación negativa baja, esto significa que cuando los adolescentes tienen un comportamiento gobernante/rompimiento de reglas, no presentan comunicación afectiva y cuando hay comunicación afectiva, los adolescentes no expresan un comportamiento gobernante/rompimiento de reglas. En tanto la escala de comportamiento

agresivo es estadísticamente significativa con la escala de comunicación afectiva con 0.008 de spearman, entre estas dos escalas existe una correlación negativa baja, lo que indica que cuando los adolescentes presentan comportamiento agresivo, no se genera una comunicación afectiva con sus padres; mientras que cuando hay presencia de comunicación afectiva, no se presenta comportamiento agresivo.

Entre la escala de otros problemas reportada en el instrumento del CBCL versión padres y la escala de comunicación afectiva reportada en el instrumento de pautas de crianza existe una significancia de 0.008 de spearman. Entre éstas, se presenta una correlación negativa baja, lo que significa que cuando los adolescentes tienen otros problemas, no tienen comunicación afectiva; pero cuando presentan comunicación afectiva no muestran otros problemas.

Tabla 14.

Coefficiente de correlación (Rho de Spearman) entre el CBCL docentes y las pautas de crianza.

		Pautas de Crianza				
		Monitoreo	Reglas	Contingencias	Comunicación Afectiva	Total
Ansiedad – Depresión	Coefficiente de correlación	0,072	-0,025	-0,155	0,101	0,011
	Sig. (bilateral)	0,621	0,865	0,283	0,487	0,939
Retraído – Deprimido	Coefficiente de correlación	0,164	0,158	-0,134	0,048	0,137
	Sig. (bilateral)	0,255	0,272	0,352	0,742	0,343
Quejas Somáticas	Coefficiente de correlación	-0,148	-0,003	0,019	-0,186	-0,149
	Sig. (bilateral)	0,305	0,986	0,897	0,196	0,302
Problemas Sociales	Coefficiente de correlación	-0,095**	0,088	-0,122	0,091	0,009
	Sig. (bilateral)	0,511	0,545	0,401	0,531	0,95

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Problemas Pensamiento	Coeficiente de correlación	-0,177	-0,046	-0,097	-0,163	-0,165
	Sig. (bilateral)	0,218	0,752	0,501	0,259	0,252
Inatención	Coeficiente de correlación	-0,236	-0,031	-0,199	-0,132	-0,196
	Sig. (bilateral)	0,099	0,829	0,165	0,36	0,172
Hiperactividad - Impulsividad	Coeficiente de correlación	-0,166	-0,102	0,004	0,022	-0,096
	Sig. (bilateral)	0,25	0,483	0,979	0,882	0,506
Problemas Atención	Coeficiente de correlación	-0,278	-0,075	-0,136	-0,11	-0,204
	Sig. (bilateral)	0,051	0,606	0,346	0,446	0,156
Comportamiento Gobernante – Rompimiento de reglas	Coeficiente de correlación	-0,223	-0,097	0	-0,25	-0,189
	Sig. (bilateral)	0,12	0,504	0,999	0,08	0,189
Comportamiento agresivo	Coeficiente de correlación	-0,293	-0,246	0,003	-0,198	-0,239
	Sig. (bilateral)	0,039*	0,084	0,986	0,168	0,095
Otros problemas	Coeficiente de correlación	0,041	0,243	-0,076	0,02	0,108
	Sig. (bilateral)	0,778	0,089	0,599	0,89	0,457

*p < 0,05

**Para estas escalas se utiliza el estadístico Pearson por tener distribución normal.

En la tabla 14 se puede evidenciar que las escalas de comportamiento agresivo y la escala de monitoreo se presenta una significancia de 0.039 de spearman. Entre estas dos escalas se existe una correlación negativa baja, esto indica que cuando los adolescentes tienen un comportamiento agresivo, los padres no los monitorean, pero cuando los padres monitorean a los adolescentes no se presenta comportamiento agresivo en ellos.

Tabla 15.

Correlación P de Pearson para las variables con distribución normal.

		EATQ-R Depresión Adolescentes	CBCL Problemas Sociales Padres	CBCL Docentes Problemas Sociales	CBCL Ansiedad - Depresión Padres	Pautas de Crianza Monitoreo
EATQ-R Depresión Adolescentes	Correlación de Pearson	1	0,479	0,123	0,47	-0,252
	Sig. (bilateral)		0*	0,396	0,001*	0,078
CBCL Problemas Sociales Padres	Correlación de Pearson	0,479	1	0,21	0,735	-0,211
	Sig. (bilateral)	0*		0,142	0*	0,141
CBCL Docentes Problemas Sociales	Correlación de Pearson	0,123	0,21	1	0,224	-0,099
	Sig. (bilateral)	0,396	0,142		0,117	0,492
CBCL Ansiedad - Depresión Padres	Correlación de Pearson	0,47	0,735	0,224	1	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,001*	0*	0,117		0,964
Pautas de Crianza Monitoreo	Correlación de Pearson	-0,252	-0,211	-0,099	-0,007	1
	Sig. (bilateral)	0,078	0,141	0,492	0,964	

*p < 0,05

En la tabla 15 se puede observar que la escala de depresión reportada en el instrumento EATQ-R versión adolescentes y la escala de problemas sociales reportada en el CBCL versión padres son estadísticamente significativas con un 0 P de Pearson. Estas dos escalas tienen una correlación positiva moderada, lo que indica que cuando los adolescentes presentan depresión también presentan problemas sociales.

La escala de problemas sociales reportado en el CBCL versión padres y la escala de depresión del instrumento EATQ-R versión adolescentes son estadísticamente significativas. Entre estas dos escalas existe una correlación positiva moderada lo que indica que cuando los adolescentes muestran depresión, a su vez presentan problemas sociales.

La escala de problemas sociales reportado en el CBCL versión padres y la escala de ansiedad/depresión reportada en el instrumento del CBCL versión padres son

estadísticamente significativas. Entre estas dos escalas existe una correlación positiva alta, lo que significa que cuando los adolescentes muestran problemas sociales, exhiben ansiedad/depresión.

Discusión

El objetivo de la investigación fue describir y relacionar los problemas de comportamiento, las pautas de crianza de los padres, el temperamento, en niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Gimnasio Especializado del Norte de Bogotá. Por lo cual se encontró una diferencia del reporte que dan los padres y los docentes en el CBCL, ya que los docentes evidenciaron a los adolescentes con mayores problemas de comportamiento que los padres. Esta discrepancia entre los dos reportes podría atribuirse a que quizá los padres estén interesados en presentar una imagen positiva de sus hijos y de la forma como los educan, en la institución educativa por deseabilidad social, de la misma manera Doménech y Ezpeleta (2009), afirman que el comportamiento de los niños varía frecuentemente en función de diferentes interacciones y ambientes, y señalan que dos observadores ante una misma situación pueden percibir aspectos distintos de la misma, es por esto que se recomienda que para próximas investigaciones se también se aplique el CBCL a niños y adolescentes de tal manera que al obtener datos de diferentes informantes, se acepte de forma modesta los acuerdos que se encuentren entre estos.

Por otra parte, la investigación señaló que existe correlación entre los problemas de conducta externalizante, las pautas de crianza y el temperamento. Inicialmente al correlacionar la variable de temperamento con la variable problemas de comportamiento se evidencia que existe una correlación positiva entre las escalas de agresión, frustración, afecto negativo y la escala de problemas de comportamiento externalizante reportada por los padres, así como entre la escala de temperamento, alta intensidad de placer que a su vez se correlacionaba con la escala de rompimiento de reglas reportada por los padres, esto en contraste con la teoría evidencia según Lozano, Galián y Huéscar (2007), quienes profundizaron en el concepto de temperamento difícil, y encontraron que algunas formas de

irritabilidad en la infancia podían conducir a diferentes problemas conductuales en la interacción madre-hijo en los años preescolares y escolares. Los niños con una alta ira, tendían a manifestar problemas externalizantes tales como agresión o conductas disruptivas. Este postulado de los autores muestra relación con lo que se encontró en esta investigación al encontrar correlaciones positivas entre un temperamento de agresión con problemas de conducta externalizante. Así mismo, autores como Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher (2001), señalaron que las tendencias agresivas se asocian también con una baja autorregulación y una alta extraversión, mientras que el síndrome depresivo se ha relacionado con una alta tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad. Sin embargo, con respecto a esta última postura se encontró en esta investigación que frente a un temperamento dirigido hacia la depresión, los adolescentes presentan problemas de conducta externalizante, es decir que cuando los estudiantes del Gimnasio Especializado del Norte refieren presentar depresión, igualmente manifiestan agresión y rompimiento de reglas, Según el DSM-IV, una de las manifestaciones típicas de la depresión en adolescentes y que marca una diferencia importante con la de los adultos es la agresividad, adicionalmente Guillén, Montaña, Fernández, Gordillo y Solanes (2013) señalan que en comparación con la depresión en adultos, la depresión en niños y adolescentes puede tener un inicio más insidioso, puede ser caracterizado por irritabilidad más que por la tristeza, y ocurre más a menudo en asociación con otras condiciones tales como ansiedad, trastorno de conducta, hiperactividad y problemas de aprendizaje. La gravedad de la depresión puede ser definida por el nivel de deterioro y la presencia o ausencia de cambios psicomotores y síntomas somáticos.

De la misma manera se demostró que cuando los adolescentes puntúan en la escala de agresión y rompimiento de reglas, no refieren tener una comunicación afectiva con sus padres, sin embargo cuando los estudiantes manifiestan una comunicación afectiva con sus padres, no se presenta agresión. Esta comunicación afectiva también se genera dependiendo

del estilo de crianza de cada uno de los padres y en contraste con la teoría, Torío, Peña & Caro (2008) definen los estilos de crianza de permisivo, autoritario y democrático, señalando que es más probable que la comunicación afectiva se genere a partir de un estilo democrático. De la misma manera, Chauta & Moreno (2012) refieren que “la falta de apoyo, el trato violento, la deserción escolar y la poca estancia en el hogar que experimentan los adolescentes, forman parte de los factores de riesgo para que se genere un problema de conducta”, por lo cual parece ser que la comunicación entre padres y adolescentes resulta ser un factor de protección para evitar el desarrollo de problemas de agresividad en los niños y adolescentes. De otra parte, Andrews Crosby & Dishion (1995) señalan que un trato violento así como el escaso apoyo de los padres hacia sus hijos generan a su vez relaciones de conflicto, confirmando lo encontrado en los resultados.

Igualmente, se evidencia que los niños y adolescentes participantes de la investigación que presentaron comportamiento agresivo, no fueron monitoreados por sus padres, pero cuando estaban monitoreados por sus padres no exhibieron un comportamiento agresivo, esto evidencia la importancia del monitoreo en la crianza, lo cual confirma los hallazgos como los de Arranz, Oliva y Parra (2008) quienes concluyeron que cuando se trata de los problemas de conducta o externos, son los adolescentes con madres indiferentes quienes muestran un peor ajuste. En el caso del estilo paterno, los hijos de los padres indiferentes presentan más problemas que quienes tienen padres estrictos y éstos más que aquellos que tienen padres democráticos.

De otra parte se identificó que cuando los adolescentes refieren tener un temperamento de afecto negativo, a su vez presentan rompimiento de reglas y comportamiento agresivo, esto confirmado por Ramirez (2002) al señalar que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos; como prácticas de crianza inadecuadas: afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los

hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto internos como externos. Concretamente, el afecto negativo predice conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento.

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos dispuestos en la presente investigación, se hace importante estudiar a profundidad las variables de estudio, ya que según las diversas fuentes citadas se evidencian hallazgos importantes en las correlaciones descritas, por lo que se recomienda en próximas investigaciones estudiar las pautas de crianza que usan los padres, con el temperamento y los problemas de conducta que presentan los niños y adolescentes, ya que al dilucidar factores de riesgo, también es posible encontrar factores protectores que eviten que se presenten problemas de conducta, y de esta manera se creen programas de prevención encaminados a una crianza efectiva y a brindarle un manejo adecuado a niños que presenten un temperamento difícil.

De la misma manera es necesario que para próximas investigaciones se realice la aplicación de otros instrumentos que permitan conocer los estilos parentales que usan los padres, que no solo sean reportados por los ellos mismos, sino que puedan ser contrastados con informantes debido a que esta fue una de las limitaciones de la presente investigación, así como la validación de la información del resto de instrumentos con diferentes evaluadores con el fin de reducir sesgos en futuros estudios.

Referencias

- Achenbach, T & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School: Age Forms & Profiles. Child Behavior Checklist for Ages 6-18, Teacher's report from, youth self-report and integrated system of multi-informant assessment*. Burlington: University of Vermont.
- Aguirre, E & Duran, E. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Centro de estudios sociales: Universidad Nacional de Colombia, 9-15.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1).
- Alberola, S., De llano, J., López, J., Sánchez, M., & Sanguino, R. (2012). Disruptive behaviors disorders: Multidimensional analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12 (3), 405-417.
- Albores, L., Márquez, M & Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Menta.*, 26 (3). 16-26.
- Alcazar, R., Hernández, L., Palacio, A & Freyre, M. (2011). La perspectiva dimensional de la psicopatología. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (2). 111-120.
- Amaya, R. (2008). Parentalidad positiva: educación emocional y en valores desde el ámbito familiar. *Mesa Redonda: Educación Emocional y en Valores: Jornada sobre " Familia, escuela y sociedad: el reto de la convivencia"*. Madrid: Universidad de Oviedo.[Links].
- Anderson, K., Hartung, C., Sampers, J & Scambler, D. (2001). Parent training programs for young children with behavior problems. *Infant Toddler Intervention*, (11). 91-110.
- Andrade, P & Betancourt, D. (2008). La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1). 27-41.

- Andrade, P & Valencia, M. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3). 499-520.
- Andrews, D., Crosby, L & Dishion, T. (1995). Antisocial Boys and Their Friends in Early Adolescence: Relationship Characteristics, Quality, and Interactional Process. *Child Development*, 66 (1). 139-151.
- Arranz, E., Oliva, A & Parra, A. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1). 93-106.
- Ato, E., Galian, D & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (3). 33-40.
- Azadyekta, M. (2011). Prevalence of Conduct Disorder among Elementary Students in Tehran City. 693-702.
- Ballesteros, B. (2001). Conductas parentales prevalentes en familias de estratos 1 y 2 de Bogotá. *Suma Psicológica*, 8 (1). 95-142.
- Barsky, P. Lobaskova, M. Malykh, S. Mukhordova, O. Novgorodova, Y & Sabirova, E. (2013). Genetic and Environmental Influences on the Individual Differences of Temperament in Primary School Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 435-440.
- Baños, I. Barrantes, N. Martinena, P. Medina, C. Navarro, B. Obiols, J. Subirá, S & Vilanova. J. (2007). Evaluación de la conducta adolescente con las Escalas de Achenbach: ¿Existe concordancia entre diferentes informantes. *Salud mental*, 30 (5). 33-39.
- Baptista, L., Fernandez, C., & Hernandez, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Benyamin, B., Gordon, S., Heath, A., Henders, A., McEvoy, B., Madden, P., Martin, N., Medland, S., Montgomery, G., Nyholt, D., Sullivan, P., Verweij, K., Wray, N & Zietsch, B. (2010). A genome-wide association study of Cloninger's temperamental scales: Implication for the evolutionary genetics of personality. *Biological Psychology*, 306-317.

- Betina, A & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención en trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades, 1* (23/2011). 159-182.
- Bravo, Y., Delgado, M & Eraso, J. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría, 41* (3). 23-40.
- Britt, M & Hobbel, S. (2013). Symptom changes of oppositional defiant disorder after treatment with the Incredible Years Program. *Informa healthcare, 67*. 97-103.
- Boivin, M., Japel, C., Nagin, D., Pérusse, D., Séguin, J., Tremblay, R., Zelazo, P & Zoccolillo, M. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictor. *Pediatrics, 114* (1). 1-15.
- Caballo, V., & Simón, M. (2005). Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. 39-53.
- Calkins, S. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. *Enciclopedia del desarrollo de la primera infancia [en línea]*. Montreal.
- Caro, M., Peña, J & Torío, S. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema, 20* (1). 62-70.
- Caspi, A., Craig, I., McClay, J., Martin, J., Mill, J., Moffitt, T., Poulton, R & Taylor, A. (2005). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. Fears of the future in children and young people. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25* (2). 133-145.
- Castro, C., García, G & Oliva, L. (2009). Adaptación del cuestionario sobre el comportamiento en niños de 1 ½ a 5 años de Achenbach para niños de 4 a 5 años. *Enseñanza e investigación en Psicología, 14* (1). 179-191.
- Castro, L. (2011). Modelo Integrador en Psicopatología: un enfoque transdiagnóstico. *Manual de psicología y trastornos psicológicos*. 43-44.

- Chainé, S. M., Romero, V. F., Peña, M. R., Cervantes, F. L., & Gutiérrez, J. N. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), 57-76.
- Chess, S., Thomas, A., & Birch, H. G. (1968). Temperament And Behavior Disorders In Children. *NYU Pr, New York*.
- Cloninger, R., Przybeck, T., Svrakic, D & Wetzel, R. (1994). The Temperament and Character Inventory (TCI): A guide to its development and use. Center of Psychobiology of Personality, Washington Universit: St. Louis, Missouri.
- Cortés, A., Flores, G & Romero, P. (2006). Diseño y validación inicial de un instrumento para evaluar prácticas de crianza en la infancia. *Universidad Nacional autónoma de México*, 5 (1). 37-49.
- Crockenberg, S.C & Leerkes, E.M. (2004). Infant and Maternal Behaviors Regulate Infant Reactivity to Novelty at 6 Months. *Developmental Psychology*, 40(6). 1123-1132.
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 6. (1). 111-121.
- Cuevas, A & López, F. (2006). Relación entre personalidad y esquizofrenia: Modelo de Cloninger. *Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia. 2 (6).
- Chauta, L & Moreno, J. (2012). Funcionamiento familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psichologia: Avances de la disciplina*, 6 (1). 155-166.
- DeGarmo, D., Forgatch, M & Patterson, G. (2004). How do outcomes in a specified parent training intervention maintain or wane over time?. *Prevention Science*, 5. 73-89.
- Dekovic, M., Meijer, A & Wissink, I. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: comparison of four ethnic groups. *Science*, 27 (2004). 497-514.

- Del Barrio, V., Carrasco, M., Gordillo, R & Rodríguez, M. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *Psychology Journal*, 9 (1). 101-107.
- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Herrera, E., & Brito, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: implicaciones para la atención temprana. *Anales de psicología*, 16(1), 101-110.
- Doménech, J & Ezpeleta, L. Escalas DSM del CBCL y YSR en niños y adolescentes que acuden a consulta en servicios de salud mental. (Tesis Doctoral: Doctorat en Psicopatologia de Nens, Adolescents i Adults). Universidad Autónoma de Barcelona. *Departamento de Psicología Clínica y de la Salud*. Barcelona. España.
- Durbin. K & Kazdin. A .(2012). Predictors of Child-Therapist Alliance in Cognitive-Behavioral Treatment of Children Referred for Oppositional and Antisocial Behavior. *Psychotherapy*, 49 (2). 202-217.
- Dura, A. Garaigordobil & M. Perez, J. (2005). Síntomas Psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 53-63.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2013). Effortful Control. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 263. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LzmBYEm-Z2wC&oi=fnd&pg=PA263&ots=5istC_2sZj&sig=mlO2HTFFL90T6IUyjeo4Q3cTHvQ#v=onepage&q&f=false.
- Encyclopedia on Early Childhood Development. (2011). *Síntesis de Temperamento*. UNICEF, Universidad de los Andes y Ministerio de Educación Colombia.
- Evans, J & Myers, R. (1994). Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran. *Childrearing*, 15. 1-15.
- Fernández, M & Fernández, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12 (3). 797-810.

- Gandour, M.J. (1989). Activity level as a dimension of temperament in toddlers: Its relevance for the organismic specificity hypothesis. *Child Development*, 60. 1092-1098.
- Gartstein, M. A., Slobodskaya, H. R., Zylicz, P. O., Gosztyla, D., & Nakagawa, A. (2010). A cross-cultural evaluation of temperament: Japan, USA, Poland and Russia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 55-75.
- Garrido, A., Ortega. P., Reyes, A & Torres, L. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13 (1). 77-89.
- Gray, O., Keane, P., Hurst, M., Mitchell, T., Warburton, B., Chok, T., & Cobb, R. (2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: Promising preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1811-1820.
- Gil, I., Mendoza, LA., Mendoza, FF., Pérez, C., Sainz, L & Soler, E. (2006). Análisis de la Dinámica y Funcionalidad Familiar en Atención Primaria. *Archivos en medicina familiar*, 8 (1). 27-32.
- Guillén, E. G., Montaña, M. J. G., Fernández, M. I. R., Gordillo, M. G., & Solanes, T. G. (2013). ¿Depresión o evolución?: revisión histórica y fenomenológica del concepto aplicado a la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 499-506.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Baños, C. (2001). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1). 13-19.
- Herruzo, J., Pino, J., Raya, A & Ruiz, R. (2013). Parenting Style and Parenting Practices in Disabled Children and its Relationship with Academic Competence and Behaviour Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89 (2013).702-709.
- Harvey, E., Lindsay, A., Metcalfe, Herbert & Fanton (2011). The Role of Family Experiences and ADHD in the Early Development of Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79 (6). 784-795.

- Heliodoro, J., García, A & Botella, C (2013). Dialectical behavioural therapy for oppositional defiant disorder in adolescents: A cases series. *Psicothema*, 25 (2). 158-163.
- Izzedin, R & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza...ayer y hoy. *Liberabit*, 15 (20). 109-115.
- Kazdin, A. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. *Psicología conductual*, 1 (1). 111-144.
- Kazdin, A. (2005). Parent Management Training: Treatment for Oppositional Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents. *Copyright by Oxford University Press, Inc.* 1-423.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 251-301.
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M., Helge, B & Morch, W (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18 (1).
- Lavigne, J., LeBailly, S., Gouze, K., Binns, H., Keller, J & Pate, L. (2010). Predictors and Correlates of Completing Behavioral Parent Training for the Treatment of Oppositional Defiant Disorder in Pediatric Primary Care. *Elsevier*. 41 (2010). 198-211.
- Lee, E. H., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2013). Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International journal of behavioral development*, 37(1), 57-67.
- López, J., Grisales, P., & Castro, C. (2012). *Análisis psicométrico: Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) Versión Padres y Versión Adolescentes*. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/flexpaper/handle/10818/2982/julieta%20maria%20lopez%20aponte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- López, I., Oviedo, C., y De La Espriella, C. (2013). *Relación entre temperamento y problemas emocionales y conductuales en la adolescencia: una revisión de la literatura* (Doctoral dissertation).
- Lozano, E. A., Conesa, M. D. G., & Hernández, E. H. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de psicología*, 23(1), 33-40.
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S., & Aunola, K. (2014). Child's difficult temperament and mothers' parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 312-323.
- Malonda, E., Mestre, V., Samper, P & Tur-Porcar, A. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24 (2). 284-288.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit. *Child development*, 820-831.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (1), 74-84.
- Martinez, N. & Pineda, L. (2008). Relación entre indicadores del déficit de atención con hiperactividad, las conductas externalizantes e internalizantes y el rendimiento académico en preadolescentes de un colegio técnico de Bogotá. *Psycologia: avances de la disciplina*, 2 (2). 111-150.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos De Crianza En La Adolescencia Y Su Relación Con El Comportamiento Prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2). 211-225.
- Ministerio de la Protección Social, Oficina de la Naciones Unidas Contra las Drogas y el Delito y Universidad de CES. (2010). Situación de salud mental del adolescente. Estudio Nacional de

Salud Mental Colombia. *The Who World Mental Health Survey Consortium*. [Versión electrónica]. Colombia: Ministerio de la Protección Social.

Ministerio de la Protección Social, Ley Número 1090 DE 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.

Ministerio de Salud, Resolución Número 8430 DE 1993 (Octubre 4), Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. EL MINISTRO DE SALUD En ejercicio de sus atribuciones legales en especial las conferidas por el Decreto 2164, DE 1992 y la Ley 10 de 1990.

Montiel-Nava, C., & Peña, J. A. (2001). Discrepancia entre padres y profesores en la evaluación de problemas de conducta y académicos en niños y adolescentes. *Rev Neurol*, 32(6), 506-511.

Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F., & Nieto, J. (2015). Parental Rearing Practices Associated to Oppositional Defiant Disorder and Children Aggressive Behavior. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-76.

Moreno, J & Utria, E. (2011). Caracterización de los programas de tratamiento cognitivo-conductual para el manejo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes realizados en Bogotá entre 2002 y 2008. *Psicología desde el Caribe*, 28. 39-76.

Nixon, Sweeney, Erickson y Touyz (2003). Parent-Child Interaction Therapy: A Comparison of Standard and Abbreviated Treatments for Oppositional Defiant Preschoolers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (2). 251-260.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I & López. F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1). 49-56.

Oliver, K. K. (2002). Understanding your child's temperament. *Family Life Month Packet*. Recuperado de <http://ohioline.osu.edu/flm02/pdf/fs05>.

Organización Mundial de la Salud. (2004). Invertir en Salud. Suiza. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf.

Pérez, I., Ruiz, M & Vite, A. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 34 (2). 165-177.

Quintana, T. & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, versión niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y 13 años de edad. *Terapia Psicológica*, 28 (1). 37-43.

Ramírez, C. (2000). Co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes y adultos en ciudades Colombianas. *Acta Colombiana de Psicología*, (4). 63-78.

Ramírez, C. (2002) The relationship of child physical abuse and the co-occurrence of violent and addictive behavior in young adults in Colombia. Workshop presented at the 14th International congress of child abuse and neglect, July 7-10, Denver, Co, U.S.A.

Ramírez, C. (2003). La transmisión intergeneracional, la clase del vínculo y los factores intrapersonales como predictores de la co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, (9). 51-69.

Ramos, J., Sancho, J., Cachero, P., Vara, T & Iturria, B. (2009). El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria: Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Clínica y Salud*. 20 (1). 67-78.

Rey, C. (2006). Entrenamiento de padres: Una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1 (1). 61-84.

Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578.

Rothbart, M. K. (2007). Parenting: The First Three Years A group-based positive parenting program. *Permanente Journal*. Recuperado de <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/cv/>.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child development*, 483-495.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M. E., & Korn, S. (1963). Behavioral individuality in early childhood. New York: New York University Press.
- Valle, F., Vanoni, G., Goodman, R., Rohde, L., Graeff-Martins, A., Salum, G., Gadelha, A., Pan, P., Stahl, D & Stringaris, A. (2013). Dimensions of Oppositionality in a Brazilian Community Sample: Testing the DSM-5 Proposal and Etiological Links. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52 (4). 389-399.
- Yvonne, M., Whenlan, M., Stringaris, A., Maughan, B., Edward D., Barker, Ph. D. (2013). Developmental Continuity of Oppositional Defiant Disorder Subdimensions at ages 8, 10, and 13 Years and their Distinct Psychiatric Outcomes at Age 16 Year, 52 (9). 961-968.

APÉNDICES

APÉNDICE A

Código: _____

Cuestionario de Temperamento para Adolescentes

© Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999

En la página siguiente encontrarás una serie de frases que la gente puede utilizar para describirse a sí misma. Las frases se refieren a diferentes actividades y actitudes.

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor describa cómo eres tú. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cada persona se siente identificada de forma diferente por cada una de estas frases. Por favor, rodea la primera respuesta que venga a tu mente.

Utiliza la siguiente escala para calificar cada afirmación:

Rodea el círculo si la frase es:

- | |
|-----------------|
| 1 NUNCA |
| 2 CASI NUNCA |
| 3 ALGUNAS VECES |
| 4 CASI SIEMPRE |
| 5 SIEMPRE |

Por favor, completa los siguientes datos:

Edad _____ Sexo: F ___ M___

Fecha de hoy _____

Universidad de La Sabana, Campus Universitario del Puente del Común,

Km. 7 Autopista Norte de Bogotá D.C., Chía, Cundinamarca, Colombia

Call center: 861 5555 – 861 6666 Fax: 861 5555 Ext. 3341 Apartado: 140122 www.unisabana.edu.co

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

1)	Prefiero practicar un deporte que ver televisión	1	2	3	4	5
2)	Disfruto ir a lugares donde hay grandes multitudes y mucha emoción.	1	2	3	4	5
3)	Me preocupa meterme en problemas.	1	2	3	4	5
4)	Me doy cuenta cuando otras personas están haciendo ruido en el cine o en algún espectáculo	1	2	3	4	5
5)	Si estoy molesto(a) con alguien, tiendo a decir cosas que yo sé que van a herir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
6)	Me da pena y me intimida conocer nuevas personas.	1	2	3	4	5
7)	Tengo dificultad para terminar las cosas a tiempo	1	2	3	4	5
8)	Me gustaría vivir en una ciudad grande aunque fuera peligrosa	1	2	3	4	5
9)	Me siento tímido (a) con mis compañeros (as) del sexo opuesto.	1	2	3	4	5
10)	Cuando estoy disgustado(a) tiro o rompo cosas.	1	2	3	4	5
11)	Me doy cuenta hasta de los cambios más	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

	pequeños que están ocurriendo a mi alrededor, como por ejemplo que las luces se pongan más brillantes en una habitación...					
12)	Cuando estoy emocionado(a), para mi es difícil esperar el turno para hablar.	1	2	3	4	5
13)	Mis amigos siempre parecen disfrutar más que yo.	1	2	3	4	5
14)	Tirarme en patineta por una rampa muy empinada me parece riesgoso	1	2	3	4	5
15)	Con frecuencia se necesita muy poco para que me den ganas de llorar.	1	2	3	4	5
16)	Cuando realizo alguna actividad, le pongo mucho energía física	1	2	3	4	5
17)	Me gustaría montar en patineta o en bicicleta muy rápido por una loma empinada.	1	2	3	4	5
18)	Si me disgusta mucho con alguien, podría golpearlo.	1	2	3	4	5
19)	Cuando alguien me dice que deje de hacer algo, es fácil para mí dejarlo de hacer	1	2	3	4	5
20)	Fácilmente podría cambiar un mal hábito si	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

	quisiera.					
21)	Tiendo a decir la primera cosa que me viene a la mente sin pensar en eso.	1	2	3	4	5
22)	Es difícil para mí esperar y no abrir los regalos antes de tiempo	1	2	3	4	5
23)	Quiero poder compartir mis pensamientos mas profundos con alguien más.	1	2	3	4	5
24)	Hago algo divertido durante un rato antes de comenzar mis tareas, aún sabiendo que no lo debo hacer.	1	2	3	4	5
25)	Es fácil para mí concentrarme en las tareas que me ponen.	1	2	3	4	5
26)	Me siento muy feliz la mayor parte del día	1	2	3	4	5
27)	Cuando la gente me cuenta acerca de viajes a lugares exóticos, me dan muchas ganas de ir allá.	1	2	3	4	5
28)	Me gusta el sonido de algunas palabras.	1	2	3	4	5
29)	Pienso que sería emocionante trasladarme a una nueva ciudad.	1	2	3	4	5
30)	Me gusta mirar los árboles y caminar entre ellos.	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

31)	Tiendo a notar pequeños cambios que otras personas no notan.	1	2	3	4	5
32)	Cuando alguien me solicita que haga algo, lo hago lo más pronto posible, aún si no lo quiero hacer.	1	2	3	4	5
33)	Cuando compito en juegos o deportes, trato de arrasar a mis oponentes.	1	2	3	4	5
34)	Me gusta sentir el agua caliente corriendo sobre mí, como en la ducha.	1	2	3	4	5
35)	Estoy muy atento(a) a los ruidos.	1	2	3	4	5
36)	Me gusta estar físicamente activo(a) cada vez que tengo la oportunidad (deportes, baile, etc).	1	2	3	4	5
37)	Tiendo a ser grosero(a) con la gente que no me gusta.	1	2	3	4	5
38)	Me gustaría poder pasar un rato con un buen amigo todos los días.	1	2	3	4	5
39)	Si la estoy pasando bien en un lugar, me cuesta trabajo irme para la casa cuando lo debo hacer.	1	2	3	4	5
40)	Soy una persona paciente.	1	2	3	4	5
41)	Por su expresión puedo adivinar cuando una persona está disgustada.	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

42)	Me molesto cuando trato de hacer una llamada y la línea está ocupada.	1	2	3	4	5
43)	Si me piden que lleve un mensaje a un adulto, me siento incómodo(a) por tener que dirigirme a él.	1	2	3	4	5
44)	Cuando me interrumpen o me distraen, olvido lo que estaba a punto de decir.	1	2	3	4	5
45)	Se me salen las respuestas en clase antes de que el profesor (a) me pregunte.	1	2	3	4	5
46)	Me cuesta trabajo dejar de hacer cosas que no debo	1	2	3	4	5
47)	Disfruto abrazar a la gente que me agrada.	1	2	3	4	5
48)	Me gusta el sonido crujiente de las hojas secas	1	2	3	4	5
49)	Me pongo más triste de lo que la gente cree.	1	2	3	4	5
50)	Me gusta sentir la brisa tibia sobre mi cara	1	2	3	4	5
51)	Haría cualquier cosa para ayudar a alguien que me importa.	1	2	3	4	5
52)	Generalmente se me ocurre que decir, incluso con extraños.	1	2	3	4	5
53)	Me gustaría hacer un deporte de riesgo como el	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

	buceo.					
54)	Me asusta montarme en un carro con una persona que maneje rápido.	1	2	3	4	5
55)	Si mis amigos están disgustados conmigo, yo trato de mantenerme lejos de ellos.	1	2	3	4	5
56)	Para mí es difícil cambiar de útiles cuando voy de una clase a otra en el colegio	1	2	3	4	5
57)	Me preocupo por mi familia cuando no estoy con ellos.	1	2	3	4	5
58)	Me molesto mucho si quiero hacer algo y mis padres no me dejan.	1	2	3	4	5
59)	Cuando estoy disgustado(a), tiro las puertas.	1	2	3	4	5
60)	Cuando me salen mal muchas cosas me pongo triste	1	2	3	4	5
61)	Me parece emocionante la idea de conducir un carro de carreras.	1	2	3	4	5
62)	Cuando trato de estudiar, tengo dificultad para aislarme del ruido que hay a mi alrededor y concentrarme.	1	2	3	4	5
63)	Termino mis tareas antes de la fecha límite.	1	2	3	4	5
64)	Tengo energía para el trabajo físico pesado,	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

	como cargar cajas o cambiar una llanta.					
65)	Tiende a llegar a tiempo al colegio y a las citas.	1	2	3	4	5
66)	Si tengo una tarea difícil por hacer, la comienzo lo más pronto posible	1	2	3	4	5
67)	Soy bueno(a) para atender a varias cosas que están pasando a mi alrededor.	1	2	3	4	5
68)	Tiende a hablar de las personas a sus espaldas.	1	2	3	4	5
69)	Es mucho más fácil para mí hablarle a la gente que conozco que a los extraños.	1	2	3	4	5
70)	Disfruto escuchando a los pájaros cantar.	1	2	3	4	5
71)	Para mí es fácil guardar secretos.	1	2	3	4	5
72)	Cuando estoy con mis amigos nos burlamos de la apariencia de las personas.	1	2	3	4	5
73)	Me molesta que las personas sean lentas cuando hay que alistarse para algo.	1	2	3	4	5
74)	Evito criticar a otras personas.	1	2	3	4	5
75)	Para mí es importante mantener relaciones cercanas con otras personas.	1	2	3	4	5
76)	Soy tímido (a).	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

77)	Me pongo nervioso(a) con algunos compañeros (as) en el colegio que empujan a los otros y les tiran todos sus libros	1	2	3	4	5
78)	Me gusta mirar las fotos de otras personas.	1	2	3	4	5
79)	Me molesta cuando tengo que dejar de hacer algo que estoy disfrutando.	1	2	3	4	5
80)	Me gusta mirar las formas de las nubes en el cielo.	1	2	3	4	5
81)	Soy disciplinado (a).	1	2	3	4	5
82)	Hago los trabajos del colegio a última hora	1	2	3	4	5
83)	Cuando tengo que estar encerrado(a) en la casa un fin de semana porque llueve mucho, me dan ganas de realizar alguna actividad física.	1	2	3	4	5
84)	Cuando estoy muy disgustado(a) con un amigo, tiendo a decírselo en la cara.	1	2	3	4	5
85)	Me preocupa que mis padres se mueran o me abandonen.	1	2	3	4	5
86)	Cuando estoy en la mitad de algo que estoy haciendo lo dejo y hago otra cosa	1	2	3	4	5
87)	Soy extrovertido (a)	1	2	3	4	5
88)	Soy una persona muy cálida y amigable.	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

89)	Persevero en mis planes y metas.	1	2	3	4	5
90)	Me siento triste aun cuando debería estar disfrutando, como en la Navidad o en un viaje.	1	2	3	4	5
91)	En realidad me molesta hacer filas largas.	1	2	3	4	5
92)	Me es indiferente el color de los ojos de las personas.	1	2	3	4	5
93)	Me asusta cuando entro en una habitación oscura en mi casa.	1	2	3	4	5
94)	Me gusta escuchar a las personas hablando de ellos mismos.	1	2	3	4	5
95)	Me daría mucho miedo montar en una montaña rusa.	1	2	3	4	5
96)	Molesto a la gente sin ninguna razón.	1	2	3	4	5
97)	Pongo mucha atención cuando alguien me indica cómo hacer una cosa.	1	2	3	4	5
98)	Me frustro mucho cuando cometo un error en los trabajos del colegio	1	2	3	4	5
99)	Me parece emocionante intentar escalar montañas.	1	2	3	4	5
100)	Prefiero las actividades en exteriores que en interiores.	1	2	3	4	5

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Nunca Casi Algunas Casi Siempre
nunca Veces siempre

101) Me frustra que me interrumpen cuando estoy hablando.	1	2	3	4	5
102) Me molesta no ser capaz de realizar una tarea muy bien.	1	2	3	4	5
103) Prefiero a los amigos que hacen cosas emocionantes e impredecibles.	1	2	3	4	5

APÉNDICE B

Cuestionario de Temperamento para Adolescentes

Informe de los padres

© Lesa K. Ellis & Mary K. Rothbart, 1999

En las páginas siguientes usted encontrará una serie de frases que la gente puede utilizar para describir a su hijo/a. Las frases se refieren a varias actividades y actitudes.

Por favor, rodee con un círculo la respuesta que mejor describa a su hijo/a. No hay respuestas correctas o incorrectas. malas ni buenas. Cada persona identifica de forma diferente a su hijo/a. Por favor, señale la primera respuesta que venga a su mente.

Utilice la siguiente escala para calificar cada afirmación:

Rodee el círculo si la actividad o actitud se presenta:

- | | |
|----|---------------|
| 1 | NUNCA |
| 2. | CASI NUNCA |
| 3. | ALGUNAS VECES |
| 4. | CASI SIEMPRE |
| 5. | SIEMPRE |

Por favor, complete los siguientes datos de su hijo/a:

Nombre _____

Edad _____ Sexo F___ M___

Fecha de hoy _____

Universidad de La Sabana, Campus Universitario del Puente del Común,
Km. 7 Autopista Norte de Bogotá D.C., Chía, Cundinamarca, Colombia
Call center: 861 5555 – 861 6666 Fax: 861 5555 Ext. 3341 Apartado: 140122

www.unisabana.edu.co

**Recuerde que todas afirmaciones Nunca Casi Alguna Casi Siempre
se refieren a su hijo o hija: Nunca s veces siempre**

44) Es tímido (a).	1	2	3	4	5
45) Se irrita cuando tiene que dejar de hacer algo que está disfrutando.	1	2	3	4	5
46) Usualmente pospone el trabajo de algún proyecto hasta justo antes de la fecha límite.	1	2	3	4	5
47) Puede parar de reírse en momentos inapropiados.	1	2	3	4	5
48) Le da temor la idea de que uno de nosotros o lo abandone.	1	2	3	4	5
49) Con frecuencia, cuando está haciendo algo, lo deja para hacer algo más, aún sin haber terminado.	1	2	3	4	5
50) Es extrovertido (a).	1	2	3	4	5
51) Es una persona muy cálida y amigable.	1	2	3	4	5
52) Algunas veces parece estar triste aún cuando debería estar disfrutando, como en la Navidad o en un paseo.	1	2	3	4	5
53) No disfruta jugar futbol o voleibol porque le tiene miedo a la pelota.	1	2	3	4	5
54) Le gusta conocer personas nuevas	1	2	3	4	5
55) Le da miedo entrar a una habitación	1	2	3	4	5

Recuerde que todas afirmaciones Nunca Casi Alguna Casi Siempre
 se refieren a su hijo o hija: Nunca s veces siempre

oscura en la noche.					
56) Le daría miedo montar en una montaña rusa.	1	2	3	4	5
57) Odia cuando la gente no está de acuerdo con él/ella.	1	2	3	4	5
58) Se frustra mucho cuando comete errores en el colegio	1	2	3	4	5
59) Usualmente puede perseverar con sus planes y metas.	1	2	3	4	5
60) Pone mucha atención cuando alguien le indica cómo hacer algo.	1	2	3	4	5
61) Le dan nervios estar solo en la casa.	1	2	3	4	5
62) Le da pena conocer personas nuevas.	1	2	3	4	5

APÉNDICE C

	Por favor utilice letra de imprenta	INVENTARIO DEL COMPORTAMIENTO DE NIÑOS/AS DE 6-18 AÑOS PARA PADRES (CBCL/6-18)	Para llenar en el centro ID #
NOMBRE DEL NIÑO/A Nombre _____ Apellido _____		TRABAJO HABITUAL DE LOS PADRES, incluso si ahora no están trabajando (por favor especifique - por ejemplo: Mecánico, jardinero, maestra, ama de casa, obrero, zapatero, médica).	
SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	EDAD _____	RAZA O GRUPO ÉTNICO _____	TRABAJO DEL PADRE: _____
FECHA DE HOY Día ____ Mes ____ Año ____	FECHA DE NACIMIENTO Día ____ Mes ____ Año ____		TRABAJO DE LA MADRE: _____
Curso Escolar _____ No va a la escuela <input type="checkbox"/>		ESTE CUESTIONARIO FUE CONTESTADO POR: (escriba su nombre completo)	
		Sexo del informador: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	
		Relación con el niño: <input type="checkbox"/> Padre o madre biológico/a <input type="checkbox"/> Padrastro/Madrastra <input type="checkbox"/> Abuelo/a <input type="checkbox"/> Padre o madre adoptivo/a <input type="checkbox"/> Otro (Especifique): _____	

Por favor complete este cuestionario con su opinión sobre el comportamiento de su hijo/a, incluso aunque piense que otras personas no están de acuerdo con usted. Si lo cree necesario anote comentarios adicionales al final de cada frase y en el espacio que se proporciona en la página 2.

<p>I. ¿Cuáles son las actividades deportivas en las que más le gusta participar a su hijo/a? Por ejemplo: natación, fútbol, básquet, montar en bicicleta, monopatín, pescar, ...</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad, ¿cuánto tiempo le dedica a cada uno de estos deportes?</p> <p style="text-align: center;">Menos que los demás Igual que los demás Más que los demás No sé</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad, ¿cómo hace cada uno de estos deportes?</p> <p style="text-align: center;">Peor que los demás Igual que los demás Mejor que los demás No sé</p>
<p>II. ¿Cuáles son las actividades, juegos o pasatiempos favoritos de su hijo/a? (No incluya deportes) Por ejemplo: coleccionar cromos, jugar con muñecas, leer, tocar el piano, coches, manualidades, cantar, ... (No incluya ver TV u oír la radio)</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad, ¿cuánto tiempo le dedica a cada una de estas actividades?</p> <p style="text-align: center;">Menos que los demás Igual que los demás Más que los demás No sé</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad, ¿cómo hace estas actividades?</p> <p style="text-align: center;">Peor que los demás Igual que los demás Mejor que los demás No sé</p>
<p>III. ¿A qué organizaciones, clubes, equipos u otros grupos pertenece su hijo/a?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad ¿en qué grado se implica en cada uno de estos grupos?</p> <p style="text-align: center;">Menos activo/a Promedio Más activo/a No sé</p>	
<p>IV. ¿Qué trabajos o tareas hace su hijo/a? Por ejemplo: cuidar niños, hacer la cama, dar clases particulares, tirar la basura, repartir pizzas, ... (Incluya tanto trabajos o tareas pagados como no pagados)</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p>En comparación con otros/as niños/as/jóvenes de su edad, ¿cómo lleva a cabo estas tareas?</p> <p style="text-align: center;">Peor que los demás Igual que los demás Mejor que los demás No sé</p>	

Por favor, utilice letra de imprenta. Asegúrese de contestar todas las preguntas.

V. 1. ¿Cuántos amigos o amigas íntimos/as tiene su hijo/a?
(No incluya a sus hermanos/as) Ninguno 1 2 o 3 4 o más

2. Sin contar las horas que está en el colegio, ¿cuántas veces a la semana participa en actividades con sus amigos?
(No incluya a sus hermanos/as) Menos de 1 1 o 2 3 o más

VI. En comparación con otros niños/jóvenes de la misma edad, ¿cómo ...

	Peor que los demás	Igual que los demás	Mejor que los demás	
a. se lleva con sus hermanos y hermanas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> No tiene hermanos o hermanas
b. se lleva con otros/as niños/as/chicos/as?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c. se comporta con sus padres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d. juega solo/a y hace sus tareas solo/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VII. 1. Rendimiento escolar No va al colegio porque _____

Marque una respuesta en cada asignatura indicando el rendimiento de su hijo/a	Suspense (0-3)	Por debajo del promedio (4)	Promedio (5-6)	Por encima del promedio (7-10)
a. Lectura, Lengua, Literatura, Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Historia, Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ciencias (física, química, biología)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras asignaturas como: Tecnología, Informática, Inglés, Francés, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No incluya religión, gimnasia, música u otros temas no académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Recibe su hijo/a algún tipo de educación especial, está en una clase o en un colegio especial?
 No Sí- Especifique en qué tipo de clase o colegio especial está:

3. ¿Ha repetido su hijo/a algún curso? No Sí- ¿Qué curso/s repitió y por qué?

4. ¿Ha tenido su hijo/a algún problema académico o de otro tipo en el colegio?
 No Sí -Por favor, descríbalos

¿Cuándo empezaron estos problemas?

¿Han terminado estos problemas? No Sí -¿Cuándo?

¿Tiene su hijo alguna enfermedad o incapacidad (física o mental)? No Sí-Por favor descríbalas

¿Qué es lo que más le preocupa sobre su hijo/a?

Por favor, describa los aspectos más positivos de su hijo/a

Por favor escriba en letra de imprenta. Asegúrese de contestar todas las preguntas.

A continuación encontrará una lista de frases que describen a los jóvenes. Piense en el **momento actual o durante los últimos seis meses**. Si la frase describe a su hijo/a **muy a menudo o bastante a menudo** haga un círculo en el número **2**; si la frase le describe **algo o algunas veces** haga un círculo en el número **1**, y si la frase **no es cierta** rodee el **0**. Por favor conteste todas las frases de la mejor manera posible, incluso si algunas de ellas parecen no describir a su hijo/a.

0 = No es cierto			1 = Algo, algunas veces cierto			2 = Cierto muy a menudo o bastante a menudo		
0	1	2	1. Se comporta como si fuera más pequeño/a	0	1	2	32. Cree que tiene que ser perfecto/a	
0	1	2	2. Bebe alcohol sin permiso de los padres (describa): _____	0	1	2	33. Cree o se queja de que nadie lo/la quiere	
0	1	2	3. Discute mucho	0	1	2	34. Cree que los demás lo/la quieren perjudicar	
0	1	2	4. No termina las cosas que empieza	0	1	2	35. Se siente inferior o cree que no vale nada	
0	1	2	5. Hay muy pocas cosas que le hacen disfrutar	0	1	2	36. Se hace daño con mucha frecuencia o es propenso/a a tener accidentes	
0	1	2	6. Hace sus necesidades fuera del váter	0	1	2	37. Se mete en muchas peleas	
0	1	2	7. Es presumido/a, engreído/a	0	1	2	38. Los demás se burlan de él/ella a menudo	
0	1	2	8. No puede concentrarse o prestar atención durante mucho tiempo	0	1	2	39. Va con niños/as/jóvenes que se meten en problemas	
0	1	2	9. No puede quitarse de la mente ciertos pensamientos; está obsesionado/a (describa): _____	0	1	2	40. Oye sonidos o voces que no existen (describa): _____	
0	1	2	10. No puede estar quieto/a sentado/a, es movido/a o hiperactivo/a	0	1	2	41. Impulsivo/a; actúa sin pensar	
0	1	2	11. Es demasiado dependiente o apegado a los adultos	0	1	2	42. Prefiere estar solo/a	
0	1	2	12. Se queja de que se siente solo/a	0	1	2	43. Mentiroso/a o tramposo/a	
0	1	2	13. Está distraído o en las nubes	0	1	2	44. Se muerde las uñas	
0	1	2	14. Llora mucho	0	1	2	45. Nervioso/a, ansioso/a o tenso/a	
0	1	2	15. Es cruel con los animales	0	1	2	46. Movimientos nerviosos o tics (describa): _____	
0	1	2	16. Intimida, es cruel o malo/a con los demás	0	1	2	47. Pesadillas	
0	1	2	17. Sueña despierto/a; se pierde en sus propios pensamientos	0	1	2	48. No cae bien a otros niños/jóvenes	
0	1	2	18. Se hace daño a sí mismo/a deliberadamente o ha intentado suicidarse	0	1	2	49. Padece de estreñimiento	
0	1	2	19. Exige mucha atención	0	1	2	50. Demasiado ansioso/a o miedoso/a	
0	1	2	20. Rompe sus propias cosas	0	1	2	51. Se siente mareado/a	
0	1	2	21. Rompe las cosas de sus familiares o de otras personas	0	1	2	52. Se siente demasiado culpable	
0	1	2	22. Desobedece en casa	0	1	2	53. Come demasiado	
0	1	2	23. Desobedece en la escuela	0	1	2	54. Se cansa demasiado sin motivo	
0	1	2	24. No come bien	0	1	2	55. Tiene sobrepeso	
0	1	2	25. No se lleva bien con otros/as niños/as/jóvenes	0	1	2	56. Problemas físicos sin causa médica :	
0	1	2	26. No parece sentirse culpable después de portarse mal	0	1	2	a. Dolores o molestias (no incluya dolor de estómago o de cabeza)	
0	1	2	27. Se pone celoso/a fácilmente	0	1	2	b. Dolores de cabeza	
0	1	2	28. Se salta las normas en casa, en la escuela o en otros lugares	0	1	2	c. Náuseas, ganas de vomitar	
0	1	2	29. Tiene miedo a ciertas situaciones, animales o lugares diferentes de la escuela (describa): _____	0	1	2	d. Problemas con los ojos (valórello como 0 si lleva gafas) (describa): _____	
0	1	2	30. Le da miedo ir a la escuela	0	1	2	e. Erupciones u otros problemas en la piel	
0	1	2	31. Tiene miedo de que pueda pensar o hacer algo malo	0	1	2	f. Dolores de estómago	
				0	1	2	g. Vómitos	
				0	1	2	h. Otros (describa): _____	
				0	1	2	57. Ataca a otras personas físicamente	
				0	1	2	58. Se hurga la nariz, la piel u otras partes del cuerpo (las heridas, los granos, ...) (describa): _____	
				0	1	2	59. Juega con sus órganos sexuales en público	

POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Por favor escriba en letra de imprenta. Asegúrese de contestar todas las preguntas.

0 = No es cierto			1 = Algo, algunas veces cierto			2 = Cierto muy a menudo o bastante a menudo		
0	1	2	60. Juega demasiado con sus órganos sexuales	0	1	2	86. Tozudo/a, malhumorado/a, irritable	
0	1	2	61. Trabajo deficiente en la escuela	0	1	2	87. Cambios repentinos de humor o sentimientos	
0	1	2	62. Mala coordinación o torpeza	0	1	2	88. Malhumorado/a, pone mala cara	
0	1	2	63. Prefiere estar con niños/as/jóvenes mayores que él/ella	0	1	2	89. Desconfiado/a, receloso/a	
0	1	2	64. Prefiere estar con niños/as/jóvenes menores que él/ella	0	1	2	90. Dice groserías, usa lenguaje obsceno	
0	1	2	65. Se niega a hablar	0	1	2	91. Habla de querer matarse	
0	1	2	66. Repite ciertas acciones una y otra vez; compulsiones (describa): _____	0	1	2	92. Habla o camina cuando está dormido/a (describa): _____	
			_____	0	1	2	93. Habla demasiado	
0	1	2	67. Se escapa de casa	0	1	2	94. Se burla mucho de los demás	
0	1	2	68. Grita mucho	0	1	2	95. Tiene rabietas o mal genio	
0	1	2	69. Muy reservado/a; se calla todo	0	1	2	96. Piensa demasiado sobre temas sexuales	
0	1	2	70. Ve cosas que no existen (describa): _____	0	1	2	97. Amenaza a otros	
			_____	0	1	2	98. Se chupa el dedo	
0	1	2	71. Se avergüenza con facilidad; tiene mucho sentido del ridículo	0	1	2	99. Fuma tabaco	
0	1	2	72. Prende fuegos	0	1	2	100. No duerme bien (describa): _____	
0	1	2	73. Problemas sexuales (describa): _____				_____	
			_____	0	1	2	101. Hace novillos, falta a la escuela sin motivo	
0	1	2	74. Le gusta llamar la atención o hacerse el/la gracioso/a	0	1	2	102. Poco activo/a, lento/a o le falta energía	
0	1	2	75. Demasiado tímido/a	0	1	2	103. Infeliz, triste o deprimido/a	
0	1	2	76. Duerme menos que la mayoría de los/las niños/as/jóvenes	0	1	2	104. Más ruidoso/a de lo común	
0	1	2	77. Duerme más que la mayoría de los/las niños/as/jóvenes durante el día y/o la noche	0	1	2	105. Toma medicamentos o drogas sin razón médica (no incluya el alcohol o el tabaco) (describa): _____	
0	1	2	78. Desatento/a, se distrae fácilmente				_____	
0	1	2	79. Problemas con el habla (describa): _____	0	1	2	106. Comete actos de vandalismo, como romper ventanas u otras cosas	
			_____	0	1	2	107. Se orina en la ropa durante el día	
0	1	2	80. Se queda mirando al vacío	0	1	2	108. Se orina en la cama	
0	1	2	81. Roba en casa	0	1	2	109. Se queja mucho	
0	1	2	82. Roba fuera de casa	0	1	2	110. Desea ser del sexo opuesto	
0	1	2	83. Almacena demasiadas cosas que no necesita (describa): _____	0	1	2	111. Se aísla, no se relaciona con los demás	
			_____	0	1	2	112. Se preocupa mucho	
0	1	2	84. Comportamiento raro (describa): _____	0	1	2	113. Por favor anote cualquier otro problema que tenga su hijo/a y que no esté incluido en esta lista	
			_____	0	1	2	_____	
			_____	0	1	2	_____	
0	1	2	85. Ideas raras (describa): _____	0	1	2	_____	

POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

APÉNDICE D



Por favor
utilice letra
de imprenta

**INVENTARIO DEL COMPORTAMIENTO DE NIÑOS/AS
DE 6-18 AÑOS PARA PROFESORES/AS (TRF/6-18)**

Para llenar en el centro
ID #

NOMBRE Nombre		Apellido		TRABAJO HABITUAL DE LOS PADRES, incluso si ahora no están trabajando (por favor especifique - por ejemplo: Mecánico, jardinero, maestra, ama de casa, obrero, zapatero, médica).
DEL ALUMNO/A		Apellido		
SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino		EDAD	RAZA O GRUPO ÉTNICO	TRABAJO DEL PADRE:
FECHA DE HOY Día ____ Mes ____ Año ____		FECHA DE NACIMIENTO Día ____ Mes ____ Año ____		TRABAJO DE LA MADRE:
Curso Escolar _____		Nombre y dirección de la escuela:		ESTE CUESTIONARIO FUE CONTESTADO POR: (escriba su nombre completo)
				Sexo del informador: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
				Su función en el colegio: <input type="checkbox"/> Profesor/a <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesor/a ayudante (ej. en prácticas)
				<input type="checkbox"/> Maestro/a de educación especial <input type="checkbox"/> Otro (Especifique): _____

Sus respuestas se utilizarán para comparar al/la alumno/a con otros/as alumnos/as cuyos profesores/as han contestado informes como éste. La información de este cuestionario se comparará también con otros datos de este/a alumno/a. Por favor, conteste lo mejor que pueda incluso si no dispone de toda la información. Las puntuaciones de cada pregunta se combinarán para identificar patrones generales de conducta. Puede añadir, si lo desea, comentarios adicionales al final de cada pregunta y en el espacio que se proporciona en la página 2.

I. ¿Cuántos meses hace que conoce a este/a alumno/a? _____ meses

II. ¿En qué grado le conoce? No muy bien Regular Muy bien

III. ¿Cuánto tiempo a la semana está en su clase?

IV. ¿Qué tipo de clase o asignatura es? (Por favor especifique, por ej., 5º de primaria, matemáticas de 1º de ESO, clase para problemas de aprendizaje, tutor, ...)

V. ¿Ha necesitado asistir alguna vez a una clase de educación especial o de refuerzo?

No sé 0. No 1. Sí- ¿Qué tipo y cuándo?

VI. ¿Ha repetido algún curso?

No sé 0. No 1. Sí- Curso y razones

VII. Rendimiento escolar actual- liste las asignaturas y marque una cruz indicando el rendimiento del alumno/a en cada una de ellas:

Asignatura	1. Muy por debajo del grupo	2. Algo por debajo del grupo	3. Al nivel del grupo	4. Algo por encima del grupo	5. Muy por encima del grupo
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright 2001, T.M. Achenbach

LA LEY PROHÍBE LA REPRODUCCIÓN NO AUTORIZADA

Pase a la página siguiente

ASEBA, University of Vermont, 1 S. Prospect St., Burlington, VT 05401-3456, USA Web: <http://ASEBA.org>

<http://www.ued.uab.cat>

Traducido con permiso por la Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament, Universitat Autònoma de Barcelona.

Edición 1-10

Por favor escriba en letra de imprenta. Conteste todas las preguntas.

VIII. En comparación con los/as alumnos/as típicos/as de la misma edad:	1. Mucho menos	2. Algo menos	3. Ligeramente menos	4. Como el promedio	5. Ligeramente más	6. Algo más	7. Mucho más
1. ¿En qué grado se esfuerza en el trabajo?	<input type="checkbox"/>						
2. ¿En qué grado se porta bien?	<input type="checkbox"/>						
3. ¿Cuánto aprende?	<input type="checkbox"/>						
4. ¿En qué grado está feliz y contento/a?	<input type="checkbox"/>						

IX. Puntuaciones más recientes en pruebas de rendimiento (opcional)

Nombre del test	Materia	Fecha	Percentil o nivel obtenido

X. Tests de inteligencia, habilidades o aptitudes (opcional)

Nombre del test	Fecha	CI o nota equivalente

¿Tiene este/a alumno/a alguna enfermedad o incapacidad (física o mental)? No Sí-Por favor descríbala

¿Qué es lo que más le preocupa de este/a alumno/a?

Por favor, describa los aspectos más positivos de este/a alumno/a

Por favor, escriba cualquier otro comentario que considere importante sobre el trabajo, comportamiento o potencial de este/a alumno/a y añada páginas adicionales si es necesario

Por favor escriba en letra de imprenta. Conteste todas las preguntas.

A continuación encontrará una lista de frases que describen a los/las alumnos/as. Piense en el *momento actual o durante los últimos 2 meses*. Si la frase describe al/la alumno/a *muy a menudo o bastante a menudo* haga un círculo en el número 2; si la frase le describe *algo o algunas veces* haga un círculo en el número 1, y si la frase *no es cierta* rodee el 0. Por favor conteste todas las frases de la mejor manera posible, incluso si algunas de ellas parecen no describir a su alumno/a.

0 = No es cierto (que sepa usted) 1 = Algo, algunas veces cierto 2 = Cierto muy a menudo o bastante a menudo

- | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 1. Se comporta como si fuera más pequeño | 0 | 1 | 2 | 34. Cree que los demás lo/la quieren perjudicar |
| 0 | 1 | 2 | 2. Canturrea o hace otros ruidos raros en clase | 0 | 1 | 2 | 35. Se siente inferior o cree que no vale nada |
| 0 | 1 | 2 | 3. Discute mucho | 0 | 1 | 2 | 36. Se hace daño con mucha frecuencia o es propenso/a a tener accidentes |
| 0 | 1 | 2 | 4. No termina las cosas que empieza | 0 | 1 | 2 | 37. Se mete en muchas peleas |
| 0 | 1 | 2 | 5. Hay muy pocas cosas que le hacen disfrutar | 0 | 1 | 2 | 38. Los demás se burlan de él/ella a menudo |
| 0 | 1 | 2 | 6. Desafiante, contesta a los profesores | 0 | 1 | 2 | 39. Va con niños/as/jóvenes que se meten en problemas |
| 0 | 1 | 2 | 7. Es presumido/a, engreído/a | 0 | 1 | 2 | 40. Oye sonidos o voces que no existen (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 8. No puede concentrarse o prestar atención durante mucho tiempo | 0 | 1 | 2 | 41. Impulsivo/a; actúa sin pensar |
| 0 | 1 | 2 | 9. No puede quitarse de la mente ciertos pensamientos; está obsesionado/a (describa): _____ | 0 | 1 | 2 | 42. Prefiere estar solo/a |
| 0 | 1 | 2 | 10. No puede estar quieto/a sentado/a, es movido/a, o hiperactivo/a | 0 | 1 | 2 | 43. Mentiroso/a o tramposo/a |
| 0 | 1 | 2 | 11. Es demasiado dependiente o apegado/a a los adultos | 0 | 1 | 2 | 44. Se muerde las uñas |
| 0 | 1 | 2 | 12. Se queja de que se siente solo/a | 0 | 1 | 2 | 45. Nervioso/a, ansioso/a o tenso/a |
| 0 | 1 | 2 | 13. Está distraído/a o en las nubes | 0 | 1 | 2 | 46. Movimientos nerviosos o tics (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 14. Lloro mucho | 0 | 1 | 2 | 47. Demasiado conformista |
| 0 | 1 | 2 | 15. Movido/a, inquieto/a | 0 | 1 | 2 | 48. No cae bien a otros/as compañeros/as |
| 0 | 1 | 2 | 16. Intimida, es cruel o malo/a con los demás | 0 | 1 | 2 | 49. Tiene dificultades de aprendizaje |
| 0 | 1 | 2 | 17. Sueña despierto/a; se pierde en sus propios pensamientos | 0 | 1 | 2 | 50. Demasiado ansioso/a o miedoso/a |
| 0 | 1 | 2 | 18. Se hace daño a sí mismo/a deliberadamente o ha intentado suicidarse | 0 | 1 | 2 | 51. Se siente mareado/a |
| 0 | 1 | 2 | 19. Exige mucha atención | 0 | 1 | 2 | 52. Se siente culpable por cualquier cosa |
| 0 | 1 | 2 | 20. Rompe sus propias cosas | 0 | 1 | 2 | 53. No respeta el turno al hablar |
| 0 | 1 | 2 | 21. Rompe las cosas de sus familiares o de otras personas | 0 | 1 | 2 | 54. Se cansa demasiado sin motivo |
| 0 | 1 | 2 | 22. Le cuesta seguir instrucciones | 0 | 1 | 2 | 55. Tiene sobrepeso |
| 0 | 1 | 2 | 23. Desobedece en la escuela | 0 | 1 | 2 | 56. Problemas físicos <i>sin causa médica</i> : |
| 0 | 1 | 2 | 24. Molesta a otros/as compañeros/as | 0 | 1 | 2 | a. Dolores o molestias (no incluya dolor de estómago o de cabeza) |
| 0 | 1 | 2 | 25. No se lleva bien con otros/as compañeros/as | 0 | 1 | 2 | b. Dolores de cabeza |
| 0 | 1 | 2 | 26. No parece sentirse culpable después de portarse mal | 0 | 1 | 2 | c. Náuseas, ganas de vomitar |
| 0 | 1 | 2 | 27. Se pone celoso/a fácilmente | 0 | 1 | 2 | d. Problemas con los ojos (valórelo como 0 si usa gafas) (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 28. Se salta las normas en la escuela | 0 | 1 | 2 | e. Erupciones u otros problemas en la piel |
| 0 | 1 | 2 | 29. Tiene miedo a ciertas situaciones, animales o lugares diferentes de la escuela (describa): _____ | 0 | 1 | 2 | f. Dolores de estómago o retortijones |
| 0 | 1 | 2 | 30. Le da miedo ir a la escuela | 0 | 1 | 2 | g. Vómitos |
| 0 | 1 | 2 | 31. Tiene miedo de que pueda pensar o hacer algo malo | 0 | 1 | 2 | h. Otros (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 32. Cree que tiene que ser perfecto/a | 0 | 1 | 2 | 57. Ataca a otras personas físicamente |
| 0 | 1 | 2 | 33. Cree o se queja de que nadie lo/la quiere | 0 | 1 | 2 | 58. Se hurga la nariz, la piel u otras partes del cuerpo (las heridas, los granos, ...) (describa): _____ |
| | | | | 0 | 1 | 2 | 59. Se duerme en clase |

Por favor, pase a la página siguiente

Por favor escriba en letra de imprenta. Conteste todas las preguntas.

0 = No es cierto (que sepa usted) 1 = Algo, algunas veces cierto 2 = Cierto muy a menudo o bastante a menudo

0	1	2	60. Apático/a, poco motivado/a	0	1	2	86. Tozudo/a, malhumorado/a, irritable
0	1	2	61. Trabajo deficiente en la escuela	0	1	2	87. Cambios repentinos de humor o sentimientos
0	1	2	62. Mala coordinación o torpeza	0	1	2	88. Malhumorado/a, pone mala cara
0	1	2	63. Prefiere estar con niños/as/jóvenes mayores que él/ella	0	1	2	89. Desconfiado/a, receloso/a
0	1	2	64. Prefiere estar con niños/as/jóvenes menores que él/ella	0	1	2	90. Dice groserías, usa lenguaje obsceno
0	1	2	65. Se niega a hablar	0	1	2	91. Habla de querer matarse
0	1	2	66. Repite ciertas acciones una y otra vez; compulsiones (describa): _____	0	1	2	92. Rinde por debajo de sus capacidades
0	1	2	67. Altera la disciplina de la clase	0	1	2	93. Habla demasiado
0	1	2	68. Grita mucho	0	1	2	94. Se burla mucho de los demás
0	1	2	69. Muy reservado/a; se calla todo	0	1	2	95. Tiene rabietas o mal genio
0	1	2	70. Ve cosas que no existen (describa): _____	0	1	2	96. Parece preocupado/a por el sexo
0	1	2	71. Se avergüenza con facilidad; tiene mucho sentido del ridículo	0	1	2	97. Amenaza a otros
0	1	2	72. Trabajo chapucero	0	1	2	98. Llega tarde al colegio o a las clases
0	1	2	73. Se comporta irresponsablemente (describa): _____	0	1	2	99. Fuma tabaco
0	1	2	74. Le gusta llamar la atención o hacerse el gracioso/a	0	1	2	100. No cumple las tareas que se le mandan
0	1	2	75. Demasiado tímido/a	0	1	2	101. Hace novillos, falta a la escuela sin motivo
0	1	2	76. Conducta explosiva e impredecible	0	1	2	102. Poco activo/a, lento/a, o le falta energía
0	1	2	77. Sus demandas deben ser satisfechas inmediatamente; se frustra fácilmente	0	1	2	103. Infeliz, triste o deprimido/a
0	1	2	78. Desatento/a, se distrae fácilmente	0	1	2	104. Más ruidoso/a de lo común
0	1	2	79. Problemas con el habla (describa): _____	0	1	2	105. Toma medicamentos o drogas sin razón médica (no incluya el alcohol o el tabaco) (describa): _____
0	1	2	80. Se queda mirando al vacío	0	1	2	106. Demasiado preocupado/a por agradar
0	1	2	81. Se siente herido/a cuando le critican	0	1	2	107. No le gusta la escuela
0	1	2	82. Roba	0	1	2	108. Tiene miedo de cometer errores
0	1	2	83. Almacena demasiadas cosas que no necesita (describa): _____	0	1	2	109. Se queja mucho
0	1	2	84. Comportamiento raro (describa): _____	0	1	2	110. Apariencia personal sucia
0	1	2	85. Ideas raras (describa): _____	0	1	2	111. Se aísla, no se relaciona con los demás
				0	1	2	112. Se preocupa mucho
				0	1	2	113. Por favor anote cualquier otro problema que tenga el/la alumno/a y que no esté incluido en esta lista
				0	1	2	_____
				0	1	2	_____
				0	1	2	_____

POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

APÉNDICE E

CUESTIONARIO PARA PADRES DE ADOLESCENTES

Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama (2001).

A continuación encontrará unas frases sobre diferentes aspectos de la crianza de los hijos. Por lea atentamente cada afirmación califique de 1 a 4 su respuesta de acuerdo con sus propias costumbres respecto de su hijo/a_____.

Código_____. Teniendo en cuenta la siguiente escala para su respuesta:

Por favor, marque con una X la respuesta que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cada persona se siente identificada de forma diferente con estas frases. Use la siguiente escala para calificar cada afirmación:

- 1: Nunca
- 2: Pocas Veces
- 3: Muchas Veces
- 4: Siempre

POR FAVOR LEEA TODAS LAS AFIRMACIONES Y CONTESTE A TODAS Y CADA UNA DE ELLAS

Nº	ITEM	1	2	3	4
1	Usted conoce bien las amistades de su hijo/a				
2	Usted le pregunta a su hijo/a con quien va estar				
3	Su hijo/a le pide permiso cuando va salir por la noche				
4	Usted crítica las amistades de su hijo/a				
5	Usted conversa con su hijo/a sobre lo que está bien o mal de su comportamiento				
6	Usted le pregunta a su hijo/a a dónde va salir				

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

7	Usted permite que su hijo/a se vista como quiera				
8	Usted confirma la información que le da su hijo/a sobre sus salidas				
9	Usted le exige a su hijo/a un horario un horario para llegar a la casa				
10	Usted obliga a su hijo/a a asistir a reuniones familiares				
11	Usted deja de hablarle u sus hijo/a cuando se porta mal				
12	Usted deja que su hijo/a decida la hora de llegar a casa				
13	Usted regaña fuertemente a su hijo/a cuando se porta mal				
14	Usted le quita permisos a su hijo/a como forma de castigo				
15	Su hijo/a le comenta sobre sus actividades				
16	Su hijo/a le contesta mal cuando usted le llama la atención				
17	Usted le explica a su hijo/a las cosas que debe hacer en la casa				
18	Usted castiga a su hijo/a con golpes físicos				
19	Usted comparte con su hijo/a alguna actividad de recreación o deporte				
20	Usted felicita a su hijo/a y lo aprueba cuando se porta bien				
21	Usted trata a su hijo/a como si fuera un amigo				
22	Usted compara a su hijo/a con otras personas				
23	Cuando su hijo/a esta de mal genio, es grosero con usted				
24	Usted le repite a su hijo/a varias veces lo que tiene que hacer				
25	Usted se mantiene firme en sus decisiones sobre las normas de su casa				
26	Su hijo/a se queja de que lo tratan como a un bebé				
27	En las discusiones con su hijo/a usted escucha y atiende lo que				

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

	quiere decir				
28	Le explica a su hijo/a lo que usted espera de él (ella)				
29	Usted conoce los intereses de su hijo/a				
30	Usted se queja de que su hijo/a se ha alejado de la casa y la tiene como un hotel.				

APÉNDICE F

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESPECIALIZACION EN PSICOLOGIA CLINICA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

FECHA: _____

Lo estamos invitando a participar en un proyecto de investigación titulado PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO Y SU RELACIÓN CON LAS PAUTAS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y EL TEMPERAMENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES ENTRE 10 Y 15 AÑOS, el cual pretende identificar si existe una relación entre los problemas de comportamiento, el temperamento de los adolescentes y las pautas de crianza usadas por los padres. Usted puede decidir si acepta o no participar en la investigación. Si no desea participar, no pasará nada.

Lo que hará si acepta participar en la investigación es contestar el Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión adolescentes, esta es una versión revisada del instrumento diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999; dentro de la hora académica. Si durante la aplicación de los cuestionarios decide no continuar, puede hacerlo, si es el caso debe comunicarlo a la persona encargada.

Puede realizar todas las preguntas que tenga sobre el proyecto de investigación y si después de que le contesten todas sus dudas decide que quiere participar, sólo debe firmar en la parte inferior.

Todos los datos personales que suministre serán guardados confidencialmente por los investigadores, las psicólogas Nathalie Barrera con tarjeta profesional n° 118252 y Zaine Peña con tarjeta profesional n°119811, ninguna persona a parte de ellos podrán conocerlos. La información sólo será empleada para fines académicos. No aparecerá su nombre sino un código.

Manifiesto que he leído y comprendido la información de este documento y en consecuencia acepto su contenido.

Nombre

Firma y Documento de Identificación

APÉNDICE G

DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Yo _____, identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en mi calidad de padre/madre y/o representante del estudiante _____, quien pertenece al grado _____ del colegio _____, manifiesto que me informaron que estos datos serán utilizados con un propósito académico e investigativo, que la identidad de los participantes será absolutamente confidencial y que el equipo de investigación conformado por las psicólogas Nathalie Barrera con tarjeta profesional n° 118252 y Zaine Peña con tarjeta profesional n°119811, se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por *The American Psychological Association* y *The Society for Research in Child Development*.

Adicionalmente, entiendo que el equipo de investigación no tiene influencia sobre los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios administrados y que los instrumentos proporcionan una información estrictamente académica e investigativa. He sido informado/a que la identidad de los participantes se protegerá utilizando un código en el análisis de los datos, en vez del nombre y apellido y que he sido informado que la participación en el proyecto no implica ningún beneficio económico, es voluntaria y puedo retirar a mi hijo (a) en cualquier momento.

Acorde con lo mencionado anteriormente autorizo la participación de mi hijo/, así como la mía, en el proyecto de investigación PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO Y SU

RELACIÓN CON LAS PAUTAS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y EL TEMPERAMENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES ENTRE 10 Y 15 AÑOS y sean aplicados los siguientes instrumentos de evaluación: Cuestionario de conductas parentales diseñado por Ballesteros (2001), Child Behavior Checklist (CBCL 6-18), versión para padres de diseñado por Thomas M Achenbach realizado en 1991 y el Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión padres y versión adolescentes es una versión revisada del instrumento diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999, estipulados por el equipo de profesionales.

Firma _____

Firma _____

APÉNDICE H

Cuestionario Datos Sociodemográficos

Fecha: _____

Nombre Del Estudiante: _____ Edad: _____

Lugar de nacimiento del estudiante: _____

EPS: _____ Teléfonos: _____

Dirección: _____

Barrio: _____ Estrato Socioeconómico: _____

Ciudad: _____

Curso: _____

Desempeño académico: _____

_____ (curso actual, años de repitencia académica, etc.)

NOMBRE DE LA MADRE: _____

Fecha y lugar de nacimiento: _____

Ocupación: _____

Nivel educativo: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

Fecha y lugar de nacimiento: _____

Ocupación: _____

Nivel Educativo: _____

PERSONAS QUE CONVIVEN CON EL ESTUDIANTE:

NOMBRE	RELACIÓN	EDAD	ESTUDIOS	OCUPACIÓN

Numero de hermanos: _____ **Lugar que ocupa entre sus hermanos:**

_____.

APÉNDICE I

Fecha _____

Bogotá, 14 octubre de 2014

Señora Rectora:

YOLANDA RINCÓN DE SÁNCHEZ

Colegio Gimnasio Especializado del Norte

Estimada Yolanda Rincón :

Por medio de la presente, las Psicólogas Zaine Peña con tarjeta profesional N° 119811 y Natalhie Barrera Sánchez con tarjeta profesional N° 118252, alumnas de la especialización en Psicología Clínica de la Niñez y Adolescencia, de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la Sabana, nos permitimos solicitar su autorización para realizar la fase de recolección de datos de la investigación titulada *“Problemas de comportamiento y su relación con las pautas de crianza de los padres y el temperamento en niños y adolescentes entre 10 y 15 años”*. Igualmente, solicitamos permiso para usar el nombre del colegio dentro de este trabajo de investigación.

La pertinencia de la investigación radica en encontrar posibles relaciones causales entre las manifestaciones comportamentales de dichos niños y adolescentes, la relación filial que tienen con sus padres y sus rasgos de temperamento, lo cual redundará en acciones concretas para la intervención psicológica de las familias. La participación del colegio consiste en permitir que los estudiantes diligencien los cuestionarios relacionados con las variables del estudio como son: Cuestionario de conductas parentales diseñado por Ballesteros (2001), la cual será diligenciada por los padres; Child Behavior Checklist (CBCL 6-18), versión para padres diseñado por Thomas M

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PAUTAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO

Achenbach realizado en 1991, la cual será diligenciada por los padres y el Cuestionario de Temperamento para Adolescentes (EATQ-R) versión padres y versión adolescentes es una versión revisada del instrumento diseñado por Lesa K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999 y será aplicada a los padres y adolescentes. Junto a la presente encontrarán una copia de los cuestionarios, validados para la población Colombiana. De la misma manera es necesario que la institución, los padres y los adolescentes, firmen el consentimiento informado requerido, del cual adjuntamos también una copia. Como retribución para el colegio por su participación, estaremos ofreciendo una sesión de retroalimentación sobre los resultados generales y un taller para los padres y jóvenes con características clínicas.

De antemano agradecemos su apoyo a la investigación en psicología clínica y en el desarrollo de intervenciones eficaces.

Cordialmente,

Nathalie Barrera Sanchez

Psicóloga aspirante especialista en Psicología

Clínica de la Niñez y la Adolescencia

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

nabasa@unisabana.edu.co

Teléfono: 3107831846

Zaine Peña Almanza

Psicóloga aspirante especialista en Psicología

Clínica de la Niñez y la Adolescencia

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

zainepeal@unisabana.edu.co

Teléfono: 3118968778

Sonia Zambrano

Asesora de trabajo de Grado

Especialización en Psicología

Clínica de la Niñez y la Adolescencia

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

szambranoh@gmail.com

Cel. 677 621 367 (España) Colombia (3108136229)