

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

FACULTAD DE CIENCIAS TECNOLÓGICAS, SOCIALES Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



“RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES EN NIÑOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES”

Presentada por las Bachilleres:

SALAS SÁNCHEZ MARIELA FERNANDA

VALDIVIA HERRERA CAMILA LETICIA

Para obtener el título profesional de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

AREQUIPA - PERÚ

2016

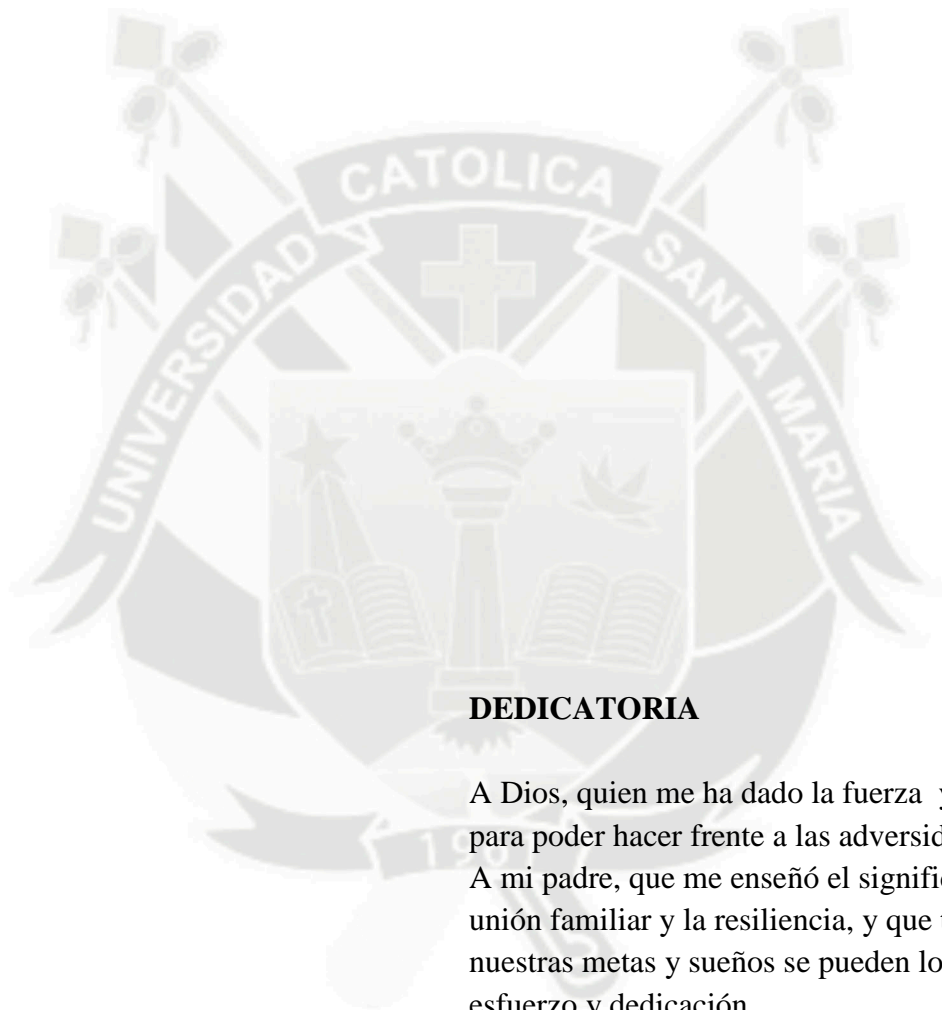


AGRADECIMIENTO

A la Dra. Luz Mogrovejo, quien nos brindó su valiosa y desinteresada orientación y aporte, mostrándonos gran altruismo e interés en la investigación científica, así mismo brindándonos las facilidades para poder acceder al instrumento de evaluación utilizado en el presente trabajo de investigación.

De igual modo queremos agradecer a la Mg. Flor Vilches por su acompañamiento y asesoría que nos permitieron desarrollar este trabajo de investigación.

A nuestros maestros quienes formaron parte de nuestro proceso educativo transmitiéndonos la importancia de la labor del psicólogo.



DEDICATORIA

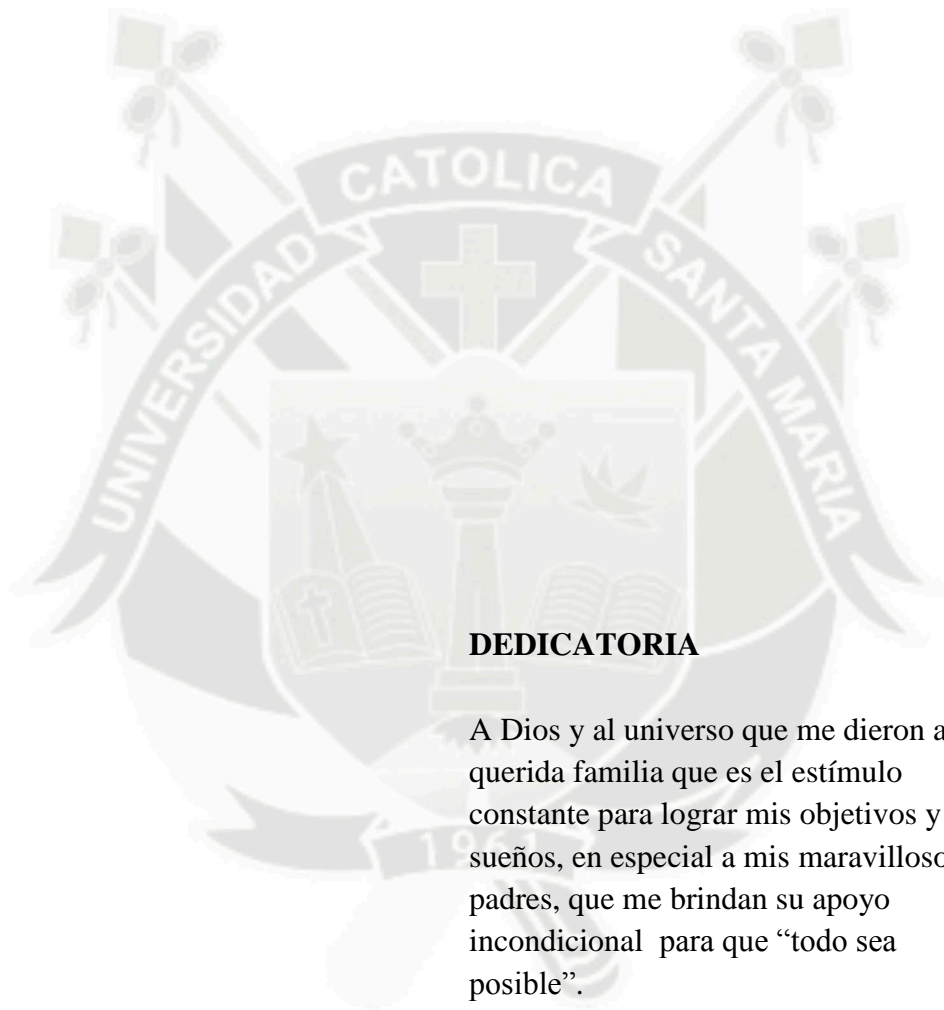
A Dios, quien me ha dado la fuerza y sabiduría para poder hacer frente a las adversidades.

A mi padre, que me enseñó el significado de la unión familiar y la resiliencia, y que todas nuestras metas y sueños se pueden lograr con esfuerzo y dedicación.

A mi madre, quien vela por mí y me acompaña en cada paso y aventura, brindándome su amor y apoyo incondicional cada día.

A mi ángel, Victoria.

Mariela Salas Sánchez



DEDICATORIA

A Dios y al universo que me dieron a mi querida familia que es el estímulo constante para lograr mis objetivos y sueños, en especial a mis maravillosos padres, que me brindan su apoyo incondicional para que “todo sea posible”.

Camila Valdivia Herrera

Índice

INDICE	I
RESUMEN	III
ABSTRACT	IV
 CAPITULO I.....	 5
MARCO TEORICO.....	5
Introducción.....	6
<i>Problema</i>	8
<i>Variables</i>	8
Variable 1.....	8
Definición operacional.....	8
Variable 2.....	8
Definición operacional.....	8
<i>Interrogantes Específicas</i>	9
<i>Objetivo Principal</i>	10
<i>Objetivos Secundarios</i>	10
<i>Marco Teórico-Investigativo</i>	11
<i>Problemas Emocionales</i>	11
Definición.....	11
Funciones de las emociones.....	14
El desarrollo emocional en niños de 6 a 12 años.....	16
Rasgos característicos de las emociones en niños.....	19
<i>Problemas de Conducta</i>	20
Definición.....	20
Problemas conductuales en niños.....	20
Modelos y factores.....	21
Factores de riesgo y protectores.....	27
Criterios del DSM-V.....	30
Intervención Psicopedagógica.....	40
<i>Rendimiento Académico</i>	41
Definición.....	41
Tipos de rendimiento académico.....	43
Niveles de rendimiento académico.....	43
Factores Que Influyen en el Rendimiento Académico.....	44
<i>Problemas Emocionales y Conductuales y</i> <i>Rendimiento Académico</i>	 47
<i>Hipótesis</i>	52
CAPITULO II.....	53
DISEÑO METODOLOGICO.....	53
<i>Diseño de investigación</i>	54
<i>Técnicas</i>	54
<i>Instrumentos</i>	54

<i>Población y muestra de estudio</i>	58
<i>Estrategia de recolección</i>	59
<i>Criterios de procesamiento de información</i>	60
CAPITULO III.....	61
RESULTADOS.....	62
DISCUSION.....	72
CONCLUSIONES.....	76
SUGERENCIAS.....	78
LIMITACIONES.....	79
REFERENCIAS.....	80
ANEXOS.....	86



Resumen

En la presente investigación se determinó la relación entre el rendimiento académico y los problemas emocionales y conductuales en una muestra de 293 estudiantes, varones y mujeres, de 8 a 11 años de instituciones educativas estatales del distrito Jacobo Hunter de la ciudad de Arequipa. Se utilizó el test BASC-3 SRP-C que identifica la presencia de problemas emocionales y conductuales, teniendo en cuenta las subescalas pertenecientes al apartado de perfil clínico: actitud hacia la escuela, actitud hacia los profesores, atipicalidad, locus de control, estrés social, ansiedad, depresión, sentido de inadecuación, problemas de atención, hiperactividad.

Los resultados muestran presencia de 10,9% de problemas emocionales y conductuales en un nivel clínicamente significativo, y en un nivel de alto riesgo en porcentaje de 20,1%, y una correlación inversa fuerte entre las dos variables estudiadas en esta investigación, es decir, que a mayor prevalencia de problemas emocionales y conductuales existirá un menor rendimiento académico, y a menor prevalencia de problemas emocionales y conductuales se registraran mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario de instituciones educativas estatales del distrito Jacobo Hunter.

Abstract

In this research the relationship between academic performance and emotional and behavioral problems was determined in a sample of 293 students, male and female, 8 to 11 years of public schools of Jacobo Hunter District of the city of Arequipa. BASC-3 SRP-C test that identifies the presence of emotional and behavioral problems was used, taking into account the subscales belonging to the section of clinical profile: attitude towards school, attitude towards teachers, atypicality, locus of control, social stress, anxiety, and depression, sense of inadequacy, attention problems, and hyperactivity.

The results show the presence of 10.9% of emotional and behavioral problems in a clinically significant level, and a high level of risk percentage of 20.1%. A strong inverse correlation between the two variables studied in this research was found, which means that the higher prevalence of emotional and behavioral problems will result in a lower academic performance, and lower prevalence of emotional and behavioral problems would record better results in academic performance of students at the primary level of public school institutions in Jacobo Hunter district.



CAPITULO I

Marco teórico

Introducción

Actualmente el tema de los problemas emocionales y conductuales es una problemática latente en los niños de nuestra sociedad en edad escolar, que se presenta a nivel mundial y en la mayoría de las realidades sociales.

El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, también el autor menciona que desde una perspectiva del alumno con capacidad respondiente a estímulos educativos, susceptible a objetivos o propósitos educativos.

Por otro lado cuando hablamos de problemas emocionales y conductuales la niñez es importante analizar los diferentes contextos en los que se desarrollan, ya sea en el hogar, en el colegio, lugares de esparcimiento y otros.

Hechos como las rabietas, los cambios de comportamiento, las necesidades de atención que se manifiestan en periodos considerables de tiempo con altos grados de incidencia y repetitividad influyen en desenvolvimiento escolar y desempeño académico, entonces podemos pensar que este tipo de problemas emocionales y/o conductuales se vincularían con incapacidad de aprender, que no puede tener una explicación a través de factores intelectuales, cognoscitivos, sensitivos, de entorno o de la salud; también podría verse relacionado con una incapacidad en el desarrollo de vínculos interpersonales con los compañeros y/o profesores; comportamiento o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales; una muestra continua de descontento o depresión; tendencias a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con los problemas personales o colegiales.

Más específicamente con respecto a los problemas conductuales podemos ver que muchos autores como Achenback y Edelbrock (1981) mencionan “que los episodios de desobediencia pueden formar parte de un desarrollo “normal” del niño en ciertas edades”, y

otros como el psicólogo Javier Urrea que nos dice en su libro “El pequeño dictador” que si estos comportamientos se mantienen en el tiempo se convertirían en conductas disruptivas y negativas cuando atravesasen la etapa de la adolescencia con consecuencias negativas a lo largo de su vida.

En el presente proyecto de investigación se quiere conocer la relación existente entre El rendimiento Académico y los Problemas Emocionales y Conductuales en los estudiantes de nivel primario ya que esta problemática trae consigo una serie de problemas y limitaciones en el desarrollo óptimo de los niños , que se traducen en rendimiento académico deficiente , baja autoestima , pobre dominio emocional y/o comportamental, y en situaciones mucho más afectadas como la deserción escolar vinculada a la falta de inteligencia emocional, y el control de impulsos, con efectos negativos a corto y largo plazo.

Asimismo los aportes de esta investigación nos servirán para poder establecer programas de intervención dentro del proceso educativo para una intervención psicopedagógica adecuada.

Problema

¿Existe relación significativa entre el rendimiento académico y los problemas emocionales y conductuales en estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Jacobo Hunter?

Variables

Variable 1: Rendimiento académico.

El Rendimiento Académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de la escala convencional del ministerio de educación que es de ‘AD’, el cual significa logro destacado; ‘A’, equivale a logro previsto; ‘B’, significa en proceso y ‘C’, en inicio o que evidencia dificultades (Figuerola, 2004).

Variable 2: Problemas emocionales y conductuales

El término problema emocional o de conducta es una discapacidad caracterizada por respuestas conductuales o emocionales en los programas escolares que difieren de la edad, cultura o normas étnicas apropiados y que afectan adversamente el rendimiento educativo, incluyendo los ámbitos académicos, sociales, o habilidades personales.

Teniendo así estándares en donde estos podrían ubicarse desde niveles muy bajos, bajos, promedios hasta los de alto riesgo y los clínicamente significativos que traerían consigo una necesidad de intervención por trastornos que podrían presentarse a largo plazo. (Forness & Knitzer, 1992)

Interrogantes específicas

- ¿Cuál es el rendimiento académico promedio existente en los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter?
- ¿Cuál es la prevalencia de problemas conductuales y emocionales en los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter?
- ¿Existen diferencias significativas en el Rendimiento Académico según el género de los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter?
- ¿Existen diferencias significativas entre la prevalencia de Problemas emocionales y conductuales y el género de los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter?
- ¿Existen diferencias significativas entre la prevalencia de Problemas emocionales y conductuales y la edad de los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter?

Objetivos Principal

Determinar la relación existente entre el rendimiento académico y los problemas emocionales y conductuales en estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter

Objetivos Secundarios

- Determinar el Rendimiento Académico promedio existente en los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter
- Conocer la prevalencia de problemas conductuales y emocionales en estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter
- Describir las diferencias entre los niveles de Rendimiento Académico de acuerdo al género de estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter
- Describir las diferencias entre la prevalencia de Problemas emocionales y conductuales de acuerdo al género de estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter
- Describir las diferencias entre la prevalencia de Problemas emocionales y conductuales de acuerdo a la edad de estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter

MARCO TEÓRICO - INVESTIGATIVO

Problemas Emocionales

Definición

El término “problema emocional” no es un diagnóstico psicológico formal, por lo cual podría verse como una dificultad en el nivel emocional de los niños y/o adultos con tendencias de mejora o empeoramiento, llegando así a cuadros considerables como trastornos en el estado emocional. Generalmente, cuando un niño o adolescente presenta problemas emocionales, se considera que podría presentar problemas del ánimo o de ansiedad. Este tipo de desórdenes están caracterizados por sentimientos de distres intensos internos y/o emocionales que duran por periodos de meses o años, continua o intermitentemente (Walker y Melvin, 2010).

Los problemas emocionales pueden presentarse con múltiples variaciones en los niños de acuerdo a sus características personales, siendo estas influenciadas por su historia personal y factores genéticos y ambientales, los cuales sirven como factores a los profesionales de salud mental como psicólogos y psiquiatras a poder analizar la naturaleza del problema.

Bower (1961) señala que los problemas emocionales pueden presentarse en grados diferentes, considerándose leves o transitorios los que muestran conductas atípicas como consecuencia de un conflicto dado en un momento específico. Esta condición puede durar varios días, hasta cuatro meses notando que la conducta va corrigiéndose y mejorando poco a poco. Por otro lado, también están los problemas en los cuales la atipicidad de la conducta se mantiene por un periodo de tiempo más largo, afectando sus actividades diarias y deteriorando el desarrollo de sus relaciones interpersonales.

Definición de Emoción

Existen muchas definiciones para el concepto de emoción, por lo cual hasta el día de hoy no hay un concepto preciso, debido a los muchos factores que conlleva. De acuerdo a Gallardo (2007), la emoción se ha definido por muchos años como una agitación del ánimo, acompañada de síntomas somáticos; esta definición de emoción se considera un poco limitada, ya que reduce la respuesta emocional a solo el factor fisiológico, pero no debe considerarse solo desde ese aspecto ya que el estado emocional puede hasta determinar la forma en que una persona percibe el mundo.

Una emoción es producida cuando informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro y de manera inconsciente se generan respuestas del sistema nervioso autónomo y hormonales. Esta información es luego procesada por el neo córtex, y tomando todo este mecanismo en cuenta, se podría considerar que una emoción es un complejo estado del organismo de la persona, caracterizado por una excitación que provoca toda una respuesta elaborada. Según el mismo autor, la emoción se da como una respuesta a un acontecimiento externo o interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, emoción, etc.). Se produce mediante un acontecimiento que es transmitido y valorado como información, que ocasiona un planteamiento neuropsicológico, o un comportamiento o conducta cognoscitiva.

Para Zaccagnini (2004) las emociones “son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas”.

De acuerdo a lo planteado por Gallardo (2007), se trata de un concepto que contempla la combinación de los tres componentes fundamentales de las emociones:

el componente corporal (fisiológico), el componente perceptual (cognitivo) y el componente motivacional (conductual). Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en nuestro organismo (respiración agitada, aumento del ritmo cardíaco, etc.). Solemos interpretar algunos de estos cambios en algún sentido al darnos cuenta de ellos, aunque no siempre nos damos cuenta de estados como alegría, tristeza, susto, motivación, melancolía, debido a que por momentos tenemos la atención focalizada en otros estímulos.

Darder y Bach (2006) definen las emociones “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido”.

Por todos los aspectos mencionados anteriormente, podemos concluir que no es muy fácil darle un concepto único a las emociones, ya que es difícil que éste pueda contener todas las dimensiones de una vivencia emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que las emociones tienen tres componentes más o menos visibles: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Este aspecto: implica abordar integralmente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones.

Funciones de las emociones

Según Reeve (1994 en Choliz, 2005, p. 4) todas las emociones tienen una función y permiten que la persona realice con eficacia una reacción conductual apropiada. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

Funciones de adecuación:

Probablemente una de las funciones más importantes de la emoción sea preparar al organismo para desenvolverse conductualmente con eficacia, de acuerdo a las exigencias de las condiciones del ambiente, movilizandole la energía requerida para ello, y de la misma manera, dirige la conducta cerca o lejanamente con respecto a un. Plutchik (1980 en Choliz, 2005, p. 4) destaca 8 funciones primordiales de las emociones y propone un lenguaje funcional que permita la identificación de las reacciones con una función de adaptación que le corresponda.

Las emociones vistas como un mecanismo adaptativo fueron ya propuestas por Darwin (1872, en Choliz, 2005, p. 5), quien afirma que las emociones sirven para facilitar la conducta apropiada, lo cual significa que éstas tienen un papel de mucha relevancia en el proceso de adaptación. No obstante, las emociones están gobernadas por tres principios exclusivos de la selección natural. (Chóliz y Tejero, 1995), Los principios que rigen la evolución en las emociones son el de hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso.

Funciones sociales:

Una de las funciones principales de las emociones es interactuar con la aparición o no de conductas apropiadas ante el medio social en el que se ejecutan, en los procesos de relaciones interpersonales la expresión de

emociones permite predecir comportamientos. Izard (1989 en Choliz 2005, p. 5) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.

Funciones motivacionales:

Existe una relación estrecha entre la motivación y la emoción debido a que muchas veces ambas se presentan en experiencias en donde la conducta posee una motivación, dirección e intensidad.

Siendo así la emoción una carga motivacional para el desarrollo de ciertas conductas, es así como podríamos analizar los procesos en los que la persona genera cólera y se facilita reacciones de defensa, generar sorpresa y motivar a la atención en el proceso de los estímulos novedosos.

También se puede analizar el proceso de acercamiento o evitación ante los objetivos de conducta motivada ejercida por emociones.

Al mismo tiempo es importante analizar el proceso en el que se vislumbra la dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva, ya que esto permitirá que la emoción se agrupe al comportamiento y determinar la posterior repetitividad o discontinuidad de una actividad o acción. La importancia sustancial del factor motivacional surge en que las conductas motivadas conllevan a reacciones emocionales y dirigidas a objetivos

Las sensaciones aportan información sobre el grado de favorabilidad de un estímulo o situación, pero también producen emociones positivas (alegría, satisfacción, deseo paz, etc.) o negativas (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.) en grados variables y de intensidad diversa, que se dan en un determinado contexto relacional; el niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. La actitud de estas personas desencadena respuestas en los niños, respuestas que son propias de cada uno de ellos, y a su vez el niño estimula con su presencia al adulto y así se establece un lazo único entre ellos. El niño que reacciona con una sonrisa a la voz del adulto producirá una reacción distinta en él, que aquel que no muestra interés al oír su voz; por otra parte, el adulto que atiende al niño que se hace notar, ya sea con su llanto o gesticulando, y pasa de largo sin atender al que está "callado" y "tranquilo", provocará respuestas distintas en cada uno de ellos. De este modo cada niño irá construyendo el concepto de sí mismo, la toma de conciencia de una realidad externa a él, la idea de moralidad y el pensamiento. El intercambio relacional con personas significativas en el primer año de vida enseñará al niño a interpretar las reacciones de los demás y sus experiencias emocionales le permitirán evaluar cómo actuar en consecuencia. A partir de esta edad, sus interacciones se tornarán más complejas, sus acciones y respuestas también. Aprenderá a reconocer patrones de conducta en los otros y a imitarlos, comenzará a manejar ideas y no sólo acciones y estas ideas, como imágenes que se suceden en su interior, le permitirán pensar las acciones antes de ponerlas en práctica. Con el desarrollo del lenguaje verbal, pronto podrá sustituir dichas acciones por palabras. La relación afectiva maestra-niño en este período adquiere un carácter dialogal, ella debe hacerle sentir placer por la comunicación y el diálogo interactivo, respondiendo a sus requerimientos con una invitación a la reflexión y no únicamente a la acción; por

ejemplo, si el niño dice "quiero la pelota", ella puede ir más allá de responder "bueno" o simplemente pasarle la pelota, preguntando "qué harás con ella", para así incitarlo a pensar en su petición y no sólo a satisfacer su necesidad de acción; de esta manera el niño irá adquiriendo práctica en la elaboración de ideas y en la reflexión sobre sus emociones, propósitos y deseos. La maestra deberá encontrar estrategias adecuadas de interacción en cada situación y etapa del proceso educativo, así como para cada niño en particular, ya que su relación con cada uno de ellos es personal y única, y la etapa por la que ellos atraviesan es decisiva para la construcción de la confianza en uno mismo, el sentido de seguridad y la elaboración de las relaciones interpersonales. La estructura de la sociedad actual no favorece un proceso educativo personalizado y el carácter impersonal de las relaciones que se establecen en los centros educativos, poco contribuye a fortalecer el potencial intelectual que nace y crece en la interacción afectiva niño-adulto; es por esto que se hace perentorio terminar con la dicotomía entre emoción e intelecto y reconocer que el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos (Fontaine, 2000).

El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y se desarrolla. La entrada en la escuela amplía el entorno social del niño, aun así, la influencia familiar sigue siendo para una gran mayoría el factor básico en la determinación de su futura madurez personal. La vida familiar supone, por una parte, el centro de comunicaciones afectivas, donde se van conformando las actitudes sociales; por otra, es también origen de cuadros normativos de conducta. Cada tipo de ambiente ayuda al niño a descubrir los diferentes aspectos de la vida que él asimila inconscientemente. El ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, el entorno escolar le descubre

otros niños y le desafía en la conquista de habilidades que le satisfacen, el ambiente de la calle le permite también encontrar muchas experiencias que recoge y poco a poco integra. Hay otros tipos de ambientes que denominamos artificiales, basados en la imagen, que ayudan a formar la mente o los sentimientos. El niño hace de la pequeña pantalla un mundo real por el que desfilan hechos, acontecimientos, sucesos, eventos, personajes, peligros, etc. Este ambiente también aporta al niño una manera de ser y de vivir que influye decisivamente en su desarrollo intelectual y moral. Es importante que los distintos ambientes interactúen y que resulten constructivos. Hay que hacer lo posible para que la vida del niño transcurra en un clima de amor, comprensión, seguridad y afecto. Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de diferente índole. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su madre o su padre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja sólo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante diferentes situaciones (agrado al ser acariciado o alimentado, malestar cuando tiene sueño o hambre) con un importante valor comunicativo. Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y por último el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en los niños durante la primera infancia. Un poco más tarde, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de

comprensión y control emocional. No obstante, todavía queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere al desarrollo emocional; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas.

Rasgos característicos de las emociones de los niños

Según Vera (2009), existen 6 características fundamentales:

1. Emociones intensas: los niños pequeños responden con la misma intensidad a un evento trivial que a una situación grave
2. Emociones aparecen con frecuencia: los niños presentan emociones frecuentes, conforme al aumento de su edad y descubren que las explosiones emocionales provocan desaprobación o castigos por parte de los adultos
3. Emociones transitorias: el paso rápido de los niños pequeños de las lágrimas a la risa, de los celos al cariño, etc.
4. Las respuestas reflejan la individualidad: en todos los recién nacidos es similar, pero gradualmente dejan sentir las influencias del aprendizaje
5. Cambio en la intensidad de las emociones: las emociones que son muy poderosas a ciertas edades, se desvanecen cuando los niños crecen, mientras otras, anteriormente débiles, se hacen más fuertes
6. Emociones se pueden detectar mediante síntomas conductuales: los niños pueden no mostrar sus reacciones emocionales en forma directa; pero lo harán indirectamente mediante la inquietud, fantasías, el llanto, las dificultades en el habla, etc.

Problemas Conductuales

Definición de Conducta

Se puede definir a la conducta como el proceso por el cual vemos una serie de reacciones ante los diferentes estímulos del medio ambiente, que tiene como base múltiples factores del organismo ya sea a nivel consciente y/o inconsciente. Según Gear y Liendo citado en Zarzar (2000) indican que la conducta está involucrada en un diverso grupo de respuestas en las que los individuos se presentan a múltiples situaciones en las que se percibe diferentes estímulos que influyen del organismo, a su vez también expresan la conducta como el conjunto de operaciones fisiológicas, motrices, verbales y mentales por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades.

Problemas Conductuales en niños

Cuando se hace referencia a los problemas conductuales en niños se toma en cuenta a todos aquellos pensamientos y/o comportamientos no comunes y cotidianos, o los comportamientos no admitidos socialmente por los adultos y a su vez por la sociedad. Podemos vislumbrar dos tipos de conductas, las externalizadas que están dirigidas al aspecto externo del menor que conlleva una mala adaptación a la sociedad como son conductas de hurto, la agresión, violencia, berrinches y la mentira que producen daño o malestar a las personas, ya sea a sus pares y/o a los adultos con los cuales el menos interactúa; las conductas internalizadas que están dirigidas al entorno propio y privado del niño que incluyen ansiedad, depresión, problemas de ira y miedo excesivo que producen daño o malestar en uno mismo. Los problemas externalizados y/o internalizados muchas veces son difíciles de diferenciar debido a que estos tienen comorbilidad entre sí, se pueden presentar uno o más de estos rasgos

en los niños , así mismo problemas internalizados desencadenan problemas externalizados.

En la niñez se refiere esto como parte del comportamiento antisocial y este incluye diferentes rasgos como pleitos, destrucción de la propiedad, mentiras, hurtos y fugas que se pueden considerar normales en diferentes etapas del desarrollo con una tendencia a disminuir a través de los años y sin una interferencia considerable en la vida cotidiana, o posean consecuencias adversas en la vida adulta, si el comportamiento antisocial se desencadena y trae consigo un deterioro de funcionamiento en el plano social y personal del niño y/o adolescente se torna en un comportamiento incontrolable y esta alteración de la conducta se puede considerar como un comportamiento clínicamente significativo y que transgrede claramente la esfera del funcionamiento normal.

El trastorno del comportamiento antisocial en la infancia y adolescencia se refiere a la presencia de un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado caracterizado por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad, generando un deterioro en las relaciones familiares o sociales.

Modelos y factores que influyen en la conducta

Estos trastornos del comportamiento inadecuado traen consigo hipótesis etiológicas que postulan un origen multicausal de los ya mencionados, los siguientes modelos permitirán brindarnos una explicación para poder comprender la heterogeneidad integrando así criterios biológicos, psicológicos, familiares y sociales.. Así mismo, hablamos de factores para poder conocer la prevalencia de este tipo de problemas de conducta.

Modelo Piramidal de Desarrollo de Lahey y Loeber ,

Se tiene como idea básica que no es posible comprender un patrón conductual desadaptativo sin tener en cuenta su evolución que según se analiza no es aleatoria. Las relaciones entre estos comportamientos las describen a través de lo que denominan la «pirámide evolutiva». La dimensión horizontal de esta pirámide representa la prevalencia y la vertical, se refiere a la edad de inicio de las conductas (Fernández y Olmedo, 1999). En ella las conductas del trastorno negativista están en la base y las del trastorno disocial en la cúspide. Según su modelo, en la población general muchos niños presentan conductas oposicionistas, pero sólo algunos desarrollarán el número suficiente de conductas desadaptadas para ser calificadas como un trastorno de conducta.

En el transcurso de los años, unos niños dejarán de presentar estas conductas y otros las mantendrán. Algunos de los niños que mantengan estas conductas oposicionistas desarrollarán con el paso del tiempo conductas más extremas que cumplirán los criterios de un trastorno disocial. Para estos autores la progresión evolutiva de un nivel de gravedad o de desviación a otro es acumulativa.

Lahey y Loeber (1994) plantean este modelo como un continuo donde es difícil establecer límites claros. Así como hay algunas conductas que se sitúan claramente que podrían verse de menor impacto ya sea como las rabietas existen otras que ya conllevan una mayor preocupación como por ejemplo, los robos que cuando el niño es pequeño pueden ser de juguetes o algún material escolar y con el paso del tiempo pueden conducir a actividades ilícitas.

Modelo Del Procesamiento De La Información Social De Dodge

Los aspectos cognitivos han cobrado mayor importancia al momento de conocer el origen de los comportamientos. Se tiene la idea de que las personas responden al ambiente primariamente en base a las representaciones cognitivas de ese ambiente y de las experiencias mantenidas con el mismo. Dodge (1993) propone un modelo explicativo de la agresión y del mantenimiento de los trastornos de conducta basado en el procesamiento de la información. Según Dodge, las experiencias infantiles interactúan en la memoria con las estructuras de conocimiento que son esquemas derivados de experiencias tempranas, expectativas sobre sucesos futuros y vulnerabilidad afectiva. Cuando el niño o adolescente se expone a un estímulo social concreto, las estructuras de conocimiento organizan el proceso en esta situación. Estos procesamientos cuando son inadecuados y sesgados dan lugar a una conducta desviada o agresiva. La persistencia en el tiempo puede dar origen a trastornos de conducta en la adultez. Dodge plantea que si el niño está expuesto a experiencias tempranas de exposición a modelos agresivos, apego inseguro o abuso físico, concebirá el mundo como un lugar hostil que requerirá de conductas agresivas para conseguir sus metas (Fernández y Olmedo, 1999). La repetición de estas experiencias fortalece las estructuras de conocimiento previas haciendo estos patrones más automatizados, lo que conduce a un trastorno de la conducta, a no ser que pueda experimentar otras situaciones o experiencias que pongan en duda estas estructuras.

Es así que se propone que abuso físico en la infancia, existencia de modelos agresivos en el ámbito más cercano al niño y patrones de apego inseguro conducen al desarrollo de estructuras de memoria en el niño que le hacen concebir el mundo como un lugar hostil que necesita una conducta

coercitiva para lograr los resultados deseados. En el futuro cuando el niño se enfrente a situaciones sociales provocadoras, estas estructuras de conocimiento previo lo conllevarán a ver los aspectos hostiles de las señales y a interpretarlas como una amenaza (Fernández y Olmedo, 1999).

Modelo De Patterson De Interacción Coercitiva Patterson (1982)

En este modelo se analiza el tipo de relación familiar coercitivo. Según Patterson, el análisis de las secuencias de interacción familiar muestra que la presencia de conductas relativamente triviales (desobediencia, quejas, burlas o gritos, entre otras) que pueden entrar en la categoría más leve del trastorno perturbador proporciona una base de aprendizaje para conductas agresivas de mayor amplitud. Este progreso está determinado por los reforzamientos proporcionados por los miembros de la familia en distintas secuencias de interacción (Koch y Gross, 2002). La secuencia de las etapas de reforzamiento negativo (ataque o demanda de la madre, conducta coercitiva del niño y resultado positivo para el niño por eliminación de la demanda de la madre y para la madre por eliminación de la conducta coercitiva del niño) puede ocurrir cientos de veces diariamente. Este aprendizaje se da de manera progresiva; al principio aprenden a utilizar altas tasas de conductas coercitivas como un tipo de habilidad social sustitutiva de otras menos perturbadoras. A medida que los padres adquieren estas habilidades, las cadenas de intercambios coercitivos se hacen más largas, terminando finalmente por ser reforzadas de manera similar a las conductas coercitivas más leves. La continuidad de este tipo de conductas es un factor importante y en la escalada hacia un comportamiento antisocial es el rechazo que estas conductas provocan en sus compañeros y en sus padres. También se propone otros factores importantes en su modelo que son el bajo

rendimiento académico y la baja autoestima. Estos factores pueden convertirse en determinantes de un contacto inicial, que puede hacerse habitual, en un grupo de compañeros similares a él, lo que puede desembocar en el mantenimiento e incluso en el aumento de conductas antisociales. Se incluye aquí este modelo dada la ventaja que supone para la explicación de la influencia familiar y del entorno social ya que permite el desarrollo de procedimientos de entrenamiento de padres que van destinados a modificar las interacciones familiares coercitivas (Fernández y Olmedo, 1999). En este sentido, una intervención temprana que identifique las primeras secuencias conductuales coercitivas puede ser un buen momento para prevenir la escalada hacia un comportamiento agresivo.

Modelo De Lynam Basado En El Patrón Comórbido De Problemas De Conducta E Hiperactividad

La necesidad de predecir qué los niños con problemas de conducta seguirá desarrollándolos con mayor gravedad en la edad adulta, tanto por la dinámica propia de la progresión evolutiva, como por la propia naturaleza de los trastornos que engloba. Lynam (1996) trata de identificar a los niños que pueden desarrollar conductas antisociales dentro de la gran cantidad de niños que en un momento dado pueden presentar conductas antisociales en la infancia. Una de las dificultades que se encuentra para la identificación de los niños agresivos es la gran prevalencia de los actos antisociales en el curso de su vida. Por tanto, uno de los objetivos de su investigación es la identificación de la minoría de niños que muy probablemente persistirán en su conducta antisocial de entre la multitud de niños que manifiestan conductas antisociales

(Fernández y Olmedo, 1999). Específicamente propone que el niño que es hiperactivo y antisocial tiene un alto riesgo de perseverar en su conducta antisocial y convertirse en un adulto antisocial desarrollando una psicopatía. Lynam revisa estudios longitudinales, transversales y de familias encontrando evidencia de que el niño hiperactivo y antisocial tiene peor pronóstico que aquel que sólo manifiesta uno de los dos trastornos. Además, relaciona la hiperactividad, la conducta antisocial del niño y la psicopatía en los adultos basándose en estudios psicofisiológicos y otros de rendimiento en ambos grupos y, finalmente, propone un modelo que sugiere que la concurrencia de la hiperactividad y los problemas de conducta pueden representar un subtipo de trastorno de la conducta perturbadora que puede describirse como «psicopatía incipiente». Una de las dificultades que se ha encontrado en la investigación de los problemas de conducta y que dificulta la elaboración de conclusiones fiables es la alta tasa de solapamiento existente entre los problemas de conducta y el conglomerado compuesto por la hiperactividad-impulsividad-falta de atención. De hecho, algunos autores (Lilienfeld y Waldman, 1990) indican que la asociación entre hiperactividad-impulsividad-falta de atención y posterior criminalidad es debida al solapamiento que existe con el trastorno de conducta.

Modelo Ecológico De Frías -Armenta Y Colaboradores

Este modelo, basado en el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) para explicar el desarrollo de la conducta humana, concibe el ambiente ecológico del individuo como un conjunto de sistemas sociales estructurados en distintos niveles:

- Microsistema: es el nivel social más inmediato a la persona, incluyendo a la familia y a las relaciones interpersonales más estrechas. - Exosistema: lo constituyen los estratos sociales próximos a la persona, después del familiar. Abarcan el trabajo, la escuela, el vecindario, la iglesia, las asociaciones o las instituciones recreativas, entre otros. Dentro del exosistema se encuentra el mesosistema que incluye las relaciones en las que la persona participa activamente. - Macrosistema: engloba al resto de sistemas y se refiere a la cultura que envuelve al individuo. Incluye las formas de organización social, los sistemas de creencias, los estilos de vida, las normas sociales y las costumbres.

Según Frías-Armenta, López-Escobar y Díaz-Méndez (2003) los trastornos de la conducta vienen explicados directamente en un 56% por el microsistema, e indirectamente por el exosistema y el macrosistema. El conjunto de creencias y normas sociales influyen en el comportamiento de los individuos dentro de su contexto social; al mismo tiempo, la familia, el barrio y la escuela, es decir, el ambiente donde se desarrolla el niño, determinará la probabilidad de aparición de trastornos de la conducta. Frías-Armenta et al. (2003) consideran que las intervenciones individuales no resultarán efectivas si no se tienen en consideración todos los factores contextuales en los que se encuentra inmersa la persona.

Factores de Riesgo y Protectores

Se considera a los problemas de conducta desde un enfoque multicausal teniendo como precedente la postura de autores en donde se debe tener en cuenta los factores de riesgo y protectores que pueden determinar, o dar cuenta de la probabilidad de existencia de este tipo de trastornos, la gravedad debe ser

proporcional al balance entre dichos factores. La influencia de los factores de riesgo o protectores no es aditiva, sino que se influyen de manera recíproca y así se tiene que tener en cuenta el espacio de tiempo y contexto en el que dio su aparición (Fernández y Olmedo, 1999). El conocimiento, la concepción y la valoración de su influencia son de suma importancia y consideración para así poder diseñar estrategias preventivas y así mismo realizar evaluaciones y procesos de intervención una vez considerado como cuadro clínico.

Para poder describir estos factores, ya sean de riesgo como protectores, se ha seguido básicamente a Fernández y Olmedo (1999) y Díaz-Sibaja (2005).

Factores Biológicos

Es cierto que existe una alta y considerable correlación entre los factores biológicos y el desencadenamiento de trastornos del comportamiento antisocial o perturbador, esto resulta ser inespecífico debido a que puede estar relacionado a muchos otros trastornos psicopatológicos (Díaz-Sibaja, 2005).

Los factores considerados de relevancia son: el género, los factores pre y perinatales, los factores cerebrales y bioquímicos, la dieta y los niveles subclínicos de plomo.

Factores personales.

Las variables de personalidad son factores que parecen estar relacionados muchos más con los problemas de comportamiento es así que el temperamento difícil, neuroticismo y extraversión, impulsividad, búsqueda de sensaciones, inestabilidad afectiva, la dificultad en la solución de problemas, impulsividad cognitiva, baja capacidad verbal, atribuciones y distorsiones cognitivas déficit de habilidades sociales y pobre empatía, baja autoestima, pobre desarrollo moral, bajo rendimiento escolar y otros trastornos asociados

,trastorno por déficit de atención, trastorno del control de los impulsos son considerados.(Díaz - Sibaja, 2005).

Factores Familiares

La mayoría de investigadores manifiestan importancia en la influencia de los factores familiares en el desarrollo o mantenimiento de los trastornos del comportamiento perturbador (Díaz - Sibaja, 2005). La familia es la estrato de referencia para el niño y es donde se dan las primera manifestaciones de las normas, valores, actitudes y conductas múltiples y diferentes variables que se podrían considerar para la presencia de los problemas de conducta serian: los rasgos de psicopatología de los padres (alcoholismo, drogadicción, conducta antisocial, depresión de la madre), familias sin estructuras claras (pérdida de uno de los padres, conflictos graves de pareja), estilos en la educación (falta de supervisión, utilización excesiva de medios punitivos, mala calidad de las relaciones).

Factores Protectores

Estos factores actúan de manera atenuante en la influencia que ejercen los factores de riesgo en el desarrollo de las alteraciones psicopatológicas en general y de los trastornos de la conducta perturbadora en particular. La importancia esta en analizar estos factores debido a que no todas las personas los presentan y así desarrollan trastornos del comportamiento, y se ha visto que no responden y no evolucionan de la misma manera tras la intervención (Díaz-Sibaja, 2005).el análisis de estos factores es de suma importancia para poder lograr funciones preventivas. Los factores protectores, según la revisión de Pedreira (2004), de más relevancia son: - Características individuales: Alta autoestima, CI elevado y buena capacidad para solucionar problemas. -

Soporte familiar adecuado: Supervisión coherente y con presencia en el tiempo. - Soporte social funcional y enriquecedor para el niño o adolescente que procure la existencia de buenas relaciones sociales y la práctica de actividades saludables de ocio y tiempo libre. - Buena accesibilidad a los servicios de salubridad, escolaridad, esparcimiento; lo que nos permitiría lograr un diagnóstico e intervención adecuada.

Criterios del DSM-V en trastornos de conducta en la niñez

Se considera necesario tener como base los criterios presentes en el DSM-V debido a que los rasgos y/o trastornos de conducta se desarrollan en la niñez asociados a los problemas conductuales que pueden presentar los niños y que muchas veces no se les da la importancia necesaria para así poder prevenir el desencadenamiento de un trastorno en la actualidad del niño y/o a futuro. A continuación, se presentan los criterios diagnósticos que establece el DSM-5 para los principales trastornos de conducta que pueden afectar en la niñez:

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2): Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras

actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).

Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).

Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).

Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).

Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).

Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).

Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).

Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas). (American Psychiatric Association, 2013).

Hiperactividad e impulsividad:

Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).

Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.

(Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.)

Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.

Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).

Con frecuencia habla excesivamente.

Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).

Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).

Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.

C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo; con los amigos o parientes; en otras actividades).

D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.

E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

Por último, destacar que puede diagnosticarse el TDAH Presentación combinada, si se cumplen los criterios de inatención e hiperactividad/impulsividad; TDAH Presentación predominante con falta de atención, si se cumplen los criterios de inatención pero no los de hiperactividad/impulsividad; o TDAH Presentación predominante hiperactiva/impulsiva, si se cumplen los criterios de

hiperactividad/impulsividad, pero no los de inatención. (American Psychiatric Association, 2013).

Trastorno negativista desafiante

A. Un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías siguientes y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano.

- Enfado/irritabilidad
- A menudo pierde la calma.
- A menudo está susceptible o se molesta con facilidad.
- A menudo está enfadado y resentido.
- Discusiones/actitud desafiante
- Discute a menudo con la autoridad o con los adultos, en el caso de los niños y los adolescentes.
- A menudo desafía activamente o rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o normas.
- A menudo molesta a los demás deliberadamente.
- A menudo culpa a los demás por sus errores o su mal comportamiento.
- Vengativo
- Ha sido rencoroso o vengativo por lo menos dos veces en los últimos seis meses.

B. Este trastorno del comportamiento va asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato (es decir, familia, grupo de amigos, compañeros de trabajo) o tiene un impacto negativo en las áreas social, educativa, profesional u otras importantes.

C. Los comportamientos no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico, un trastorno por consumo de sustancias, un trastorno depresivo o uno bipolar. Además, no se cumplen los criterios de un trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo.

Nota: Se debe considerar la persistencia y la frecuencia de estos comportamientos para distinguir los que se consideren dentro de los límites normales, de los sintomáticos. En los niños de menos de cinco años el comportamiento debe aparecer casi todos los días durante un periodo de seis meses por lo menos, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). En los niños de cinco años o más, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos seis meses, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). Si bien estos criterios de frecuencia se consideran el grado mínimo orientativo para definir los síntomas, también se deben tener en cuenta otros factores, por ejemplo, si la frecuencia y la intensidad de los comportamientos rebasan los límites de lo normal para el grado de desarrollo del individuo, su sexo y su cultura. (American Psychiatric Association, 2013).

Trastorno explosivo intermitente

A. Arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad, manifestada por una de las siguientes: Agresión verbal (p. ej., berrinches, diatribas, disputas verbales o peleas) o agresión física contra la propiedad, los animales u otros individuos, en promedio dos veces por semana, durante un periodo de tres meses. La agresión física no provoca daños ni destrucción de la propiedad, ni provoca lesiones físicas a los animales ni a otros individuos.

Tres arrebatos en el comportamiento que provoquen daños o destrucción de la propiedad o agresión física con lesiones a animales u otros individuos, sucedidas en los últimos doce meses.

B. La magnitud de la agresividad expresada durante los arrebatos recurrentes es bastante desproporcionada con respecto a la provocación o cualquier factor estresante psicosocial desencadenante.

C. Los arrebatos agresivos recurrentes no son premeditados (es decir, son impulsivos o provocados por la ira) ni persiguen ningún objetivo tangible (p. ej., dinero, poder, intimidación).

D. Los arrebatos agresivos recurrentes provocan un marcado malestar en el individuo, alteran su rendimiento laboral o sus relaciones interpersonales, tienen consecuencias económicas o legales.

E. El individuo tiene una edad cronológica de seis años por lo menos (o un grado de desarrollo equivalente).

F. Los arrebatos agresivos recurrentes no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno depresivo mayor, trastorno bipolar, trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo, trastorno psicótico, trastorno de la personalidad antisocial, trastorno de personalidad límite), ni se pueden atribuir a otra afección médica (p. ej., traumatismo craneoencefálico, enfermedad de Alzheimer) ni a los efectos fisiológicos de alguna sustancia (p. ej., drogadicción, medicación). En los niños de edades comprendidas entre 6 y 18 años, a un comportamiento agresivo que forme parte de un trastorno de adaptación no se le debe asignar este diagnóstico.

Nota: Este diagnóstico se puede establecer además del diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastornos de conducta, trastorno

negativista desafiante o trastorno del espectro del autismo, cuando los arrebatos agresivos impulsivos recurrentes superen a los que habitualmente se observan en estos trastornos y requieran atención clínica independiente.

(American Psychiatric Association, 2013).

Trastorno de la conducta

A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquier de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:

Agresión a personas y animales (criterios 1-7), destrucción de la propiedad (criterios 8 y 9), engaño o robo (criterios 10-12) y incumplimiento grave de normas (criterios 13-15):

A menudo acosa, amenaza o intimada a otros.

A menudo inicia peleas.

Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).

Ha ejercido la crueldad física contra personas.

Ha ejercido la crueldad física contra animales.

Ha robado enfrentándose a una víctima (p. ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada).

Ha violado sexualmente a alguien.

Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.

Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio del fuego).

Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.

A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (p. ej. “engaña” a otros).

Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).

A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.

Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez sí estuvo ausente durante un tiempo prolongado.

A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.

B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.

C. Si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial.

Especificar si:

312.81 (F91.1) Tipo de inicio infantil: Los individuos muestran por lo menos un síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

312.82 (F91.2) Tipo de inicio adolescente: Los individuos no muestran ningún síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

312.89 (F91.9) Tipo de inicio no especificado: Se cumplen los criterios del trastorno de conducta, pero no existe suficiente información disponible para determinar si la aparición del primer síntoma fue anterior a los 10 años de edad.

Especificar si:

Con emociones prosociales limitadas: Para poder asignar este especificador, el individuo ha de haber presentado por lo menos dos de las siguientes características de forma persistente durante doce meses por lo menos, en diversas relaciones y situaciones. Estas características reflejan el patrón típico de relaciones interpersonales y emocionales del individuo durante ese período, no solamente episodios ocasionales en algunas situaciones. Por lo tanto, para evaluar los criterios de un especificador concreto, se necesitan varias fuentes de información. Además de la comunicación del propio individuo, es necesario considerar lo que dicen otros que lo hayan conocido durante periodos prolongados de tiempo (p. ej., padres, profesores, compañeros de trabajo, familiares, amigos).

Falta de remordimientos o culpabilidad: No se siente mal ni culpable cuando hace algo malo (no cuentan los remordimientos que expresa solamente cuando le sorprenden o ante un castigo). El individuo muestra una falta general de preocupación sobre las consecuencias negativas de sus acciones. Por ejemplo, el individuo no siente remordimientos después de hacer daño a alguien ni se preocupa por las consecuencias de transgredir las reglas.

Insensible, carente de empatía: No tiene en cuenta ni le preocupan los sentimientos de los demás. Este individuo se describe como frío e indiferente. La persona parece más preocupada por los efectos de sus actos sobre sí mismo que sobre los demás, incluso cuando provocan daños apreciables a terceros.

Despreocupado por su rendimiento: No muestra preocupación respecto a un rendimiento deficitario o problemático en la escuela, en el trabajo o en otras actividades importantes. El individuo no realiza el esfuerzo necesario para

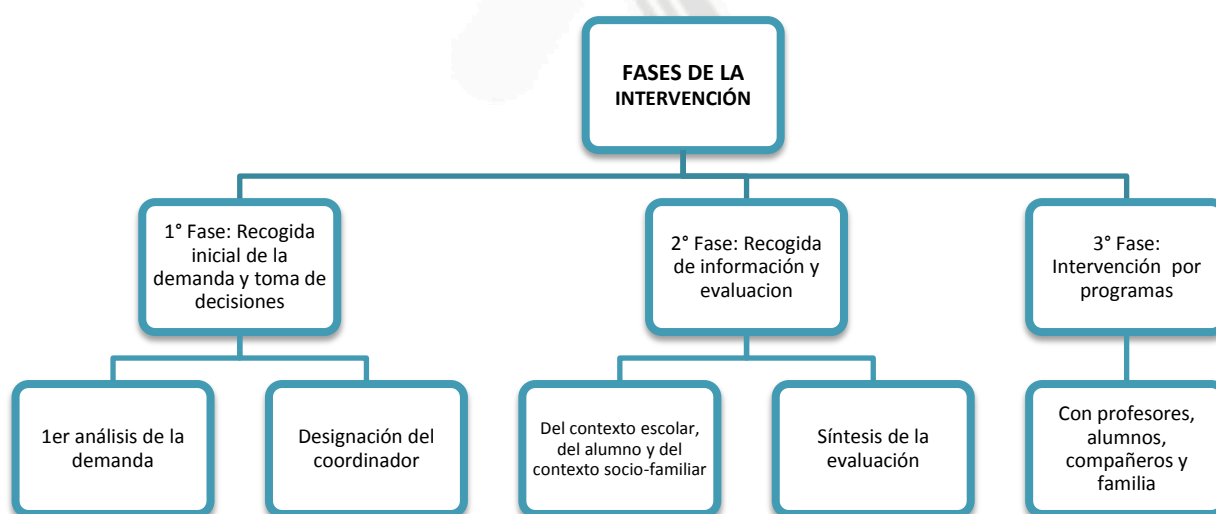
alcanzar un buen rendimiento, incluso cuando las expectativas son claras, y suele culpar a los demás de su rendimiento deficitario.

Afecto superficial o deficiente: No expresa sentimientos ni muestra emociones con los demás, salvo de una forma que parece poco sentida, poco sincera o superficial (p. ej., con acciones que contradicen la emoción expresada; puede “conectar” o “desconectar” las emociones rápidamente) o cuando recurre a expresiones emocionales para obtener beneficios (p. ej., expresa emociones para manipular o intimidar a otros). (American Psychiatric Association, 2013).

Intervención Psicopedagógica En Los Trastornos De La Conducta

El Protocolo propuesto por García (2011), y otros autores, llamado “Protocolo de buenas prácticas”, propone un procedimiento de actuación que consta de tres fases: análisis de la demanda, evaluación e intervención. En las 3 fases participan miembros de la familia, profesorado, personal de servicios, compañeros y alumnos.

Gráfico 1. Fases de la intervención



- A) Primera Fase: Recogida De La Demanda: Luego de notarse algunos rasgos de trastornos de conducta en el niño y verse necesaria la intervención, se procede con un análisis que nos permita formular una hipótesis del caso.
- B) Segunda Fase: Recogida De Información Y Evaluación: En esta segunda fase, se trata de profundizar en el conocimiento amplio del caso. Para ello, se obtendrá información y realizará un análisis posterior de la misma, tanto de los contextos en los que se desenvuelve el alumno, fundamentalmente en el centro escolar y en la familia.
- C) Tercera Fase: Intervención: Los autores consideran que la intervención más adecuada para dar respuesta a los trastornos de conducta debe realizarse a través de programas por tratarse de un modo de actuación protocolizado que permite llevar a cabo una intervención completa y amplia desde los diferentes ámbitos y contextos, y en el que se implica a los distintos agentes que intervienen con el niño. La evaluación de estos programas se considera un eje fundamental para determinar los progresos y la necesidad de modificaciones. (García, A. et al., 2011).

Rendimiento Académico

Definición

Hoy en día se discute mucho la importancia del Rendimiento Académico como un indicador del fracaso o éxito académico del estudiante. En un mundo con una demanda constante de adquisición de conocimientos, es necesario convertir esa información en habilidades que permitan a los jóvenes estudiantes desenvolverse eficazmente en una vida profesional futura. Por ello, es importante tener una manera de medir el proceso de aprendizaje y si se alcanzaron los objetivos determinados previamente, mediante resultados que nos permitan realizar un diagnóstico de lo

aprendido en los centros educativos, y de esta manera poder implementar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gimeno (1987, p. 75) afirma que el rendimiento académico es el resultado expresado de manera cualitativa y cuantitativa, en el cual influyen varios factores, de los cuales los más importantes están relacionados con la personalidad del estudiante. Refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a los objetivos determinados previamente en un periodo de tiempo específico.

Touron (1984, p. 48) expresa que “el rendimiento es la calificación cuantitativa y cualitativa, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos, es importante porque permite establecer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los objetivos educacionales, no sólo sobre los aspectos de tipo cognoscitivos sino en muchos otros aspectos; puede permitir obtener información para establecer estándares.”

Por otro lado Taba (1996, p. 82), señala que los calificativos obtenidos reflejan no solo los resultados finales, sino también el proceso y el nivel de habilidades y hábitos de estudios, brindándonos un diagnóstico de los mismos. Es necesario precisar que el esfuerzo y la capacidad que tiene el estudiante para trabajar son las dos variables que tienen como fruto al Rendimiento Académico, de manera que se pueda analizar así minuciosamente el éxito o fracaso académico del estudiante.

Desde el punto de vista de Carlos Figueroa (2004) el Rendimiento Académico va más allá de unas calificaciones, sino que también incluye el desarrollo biológico y psicológico de los estudiantes. Dicho autor define al Rendimiento Académico como “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso

enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación”.

Siguiendo esa misma corriente y tomando como punto de partida las definiciones anteriormente citadas, para la presente investigación, se definirá Rendimiento Académico como los calificativos cualitativos y cuantitativos que demuestran que se alcanzaron los objetivos previstos en un lapso de tiempo específico en un ámbito educativo y que, a su vez, acreditan un conocimiento específico.

Tipos De Rendimiento Académico

Figuroa (2004), clasifica el Rendimiento Académico en dos tipos. El primer tipo es el Individual, el cual se refiere exclusivamente al estudiante y los conocimientos y habilidades que va adquiriendo a través del proceso de aprendizaje. Asimismo, se manifiesta en las experiencias y destrezas adquiridas.

Dentro del tipo Individual, se encuentran el Rendimiento General, el cual es manifestado en el Centro de Estudios, en los hábitos y conductas del estudiante; y el Rendimiento Específico, el cual se ve reflejado en cómo la persona resuelve problemas y la vida afectiva y relaciones consigo mismo y con los demás. El segundo tipo es el Social, el cual hace referencia a que la Institución Educativa en la que se encuentre estudiando el alumno influye permanentemente en él y, a su vez, éste influye en la sociedad.

Niveles De Rendimiento Escolar

De acuerdo al Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2009) “La evaluación de los aprendizajes es concebida como un proceso permanente, para lo cual las escalas de calificación se plantean como una forma concreta de

informar como ese proceso va en evolución, por ello se debe ser muy cuidadoso en la forma en que se califica, sin perder de vista que es producto del proceso evaluativo. Es imprescindible que en todos los niveles educativos se brinde a padres y madres de familia y los estudiantes, una evaluación descriptiva que clarifique la calificación obtenida a lo largo de los periodos escolares”.(p.52).

La escala de calificación “AD, A, B y C” busca valorar el proceso de aprendizaje de los niños y ayudar a que no se sientan subestimados ni discriminados, según señala el especialista del Ministerio de Educación, Santiago Gamboa (2012), quien también describe el significado de cada calificativo:

AD: “logro destacado, cuando el estudiante alcanza los aprendizajes y demuestra mayor solvencia y dominio de ese aprendizaje, además, lo evidencia en las tareas que desarrolla”.

A: “se coloca cuando el niño ha logrado el aprendizaje previsto en un tiempo determinado por el maestro. Es el calificativo que todos los niños necesitan lograr”.

B: “el niño está en proceso, en camino de aprender. También requiere el acompañamiento del maestro y de los padres”.

C: “el estudiante está empezando su proceso de aprendizaje sobre un contenido determinado o tiene una dificultad. En ese momento es muy importante el acompañamiento y monitoreo. El maestro debe estar más cerca para ayudarlo y el papel del papá y la mamá también es clave”.

Factores Que Influyen en el Rendimiento Académico

Un estudio realizado por Quiroz (2001) señala dos factores condicionantes e influyentes en el Rendimiento Académico:

Factores endógenos

Son los factores relacionados a la psicología y naturaleza somática del estudiante, las cuales se muestran en “el esfuerzo personal, motivación, predisposición, nivel de inteligencia, hábitos de estudio, actitudes, ajuste emocional, adaptación al grupo, edad cronológica, estado nutricional, deficiencia sensorial, perturbaciones funcionales y el estado de salud física”, entre otros.

Factores exógenos

Son los factores que influyen a los resultados del Rendimiento Académico desde afuera. En el aspecto socio-ambiental encontramos los niveles “socioeconómico, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, etc. En el ámbito educativo tenemos la metodología del docente, los materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistemas de evaluación, etc”.

Otro autor, Goleman (1996) relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional, señalando 7 aspectos fundamentales que ayudan a incrementar la capacidad de aprender a aprender:

1. **Confianza:** La sensación de controlar y dominar el cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda
2. **Curiosidad:** La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. **Intencionalidad:** El deseo y la capacidad de lograr algo y actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.

4. Autocontrol: La capacidad de madurar y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
5. Relación: Capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y ser comprendidos por ellos.
6. Capacidad de comunicar: El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás y el placer de relacionarse con ellos.
7. Cooperación: La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en actividades grupales”.

Factores responsables del fracaso escolar.

Le Gall (2001, p. 66), busca una explicación a los factores más importantes relacionados al fracaso, agrupándolos en tres tipo de dificultades: social, familiar y escolar:

Dificultades Socio-económicas.

Una causa fundamental del fracaso escolar, es la situación socioeconómica, que ocasiona que los niños se vean obligados a colaborar con el sustento familiar mediante su propio trabajo, para lo cual deben abandonar sus estudios y sumarse a los crecientes cifras sobre trabajo infantil. Los gobiernos han intentado implementar programas de becas y brindan ayuda familiar, pero esto no ha logrado resolver la preocupante situación de estos niños que trabajan desde tempranas edades.

Dificultades del ambiente familiar.

Por mucho tiempo se ha creído que los únicos responsables de la educación son la escuela y el profesorado, pero hoy en día se tiene claro que la familia tiene un papel fundamental en la educación de los estudiantes. De esta manera, la escuela tiene como principal labor apoyar esta responsabilidad de la familia, incidiendo también en la instrucción de los educandos.

Dificultades en el comportamiento de los maestros.

A pesar de que se ve un incremento en la inversión que se hace en la educación, no se ve una reducción total del fracaso escolar. Esto se debe a que no solo es primordial la mejora de la tecnología educativa, sino que debe ir de la mano de la aplicación de mejores e innovadoras técnicas educativas que puedan dar resultados en buenos hábitos de estudios. Muchas veces lo que falla es la actitud del profesorado, su preparación, aspiraciones y objetivos a corto y largo.

Problemas Emocionales y Conductuales y Rendimiento Académico

Definir el término “problemas emocionales y conductuales” parece una tarea simple, pero de hecho, ha confundido a muchos expertos por muchos años por una variedad de razones. Primero, la opinión de los expertos varía dependiendo de su entrenamiento profesional. Punto de vista filosófico y su experiencia. Por ejemplo un psiquiatra orientado psicoanalíticamente y un educador especial pueden tener diferentes perspectivas acerca de los problemas emocionales y conductuales. Segundo, los expertos tienen diferentes perspectivas acerca las definiciones que están siendo desarrolladas. El gobierno estatal y gubernamental puede estar primordialmente preocupado por los índices comportamentales que facilitan la identificación de individuos con problemas emocionales y conductuales, y deben tener menos

preocupación por factores causales. Incluso aquellos individuos con un propósito común podrían estar en desacuerdo acerca de los índices comportamentales.

Finalmente, incluso las definiciones más básicas para el término, invitan a argumentos porque su implicación depende de juicios subjetivos de aquellos que lo interpretan.

Forness & Knitzer (1992) en su investigación “Una nueva propuesta de definición y terminología para reemplazar el término de Trastorno emocional grave” manifiestan que diversas investigaciones han encontrado que el término problema emocional o de conducta es una discapacidad caracterizada por respuestas conductuales o emocionales en los programas escolares que difieren de la edad, cultura o normas étnicas apropiados y que afectan adversamente el rendimiento educativo, incluyendo los ámbitos académicos, sociales, profesionales o habilidades personales, y que:

- a) es más que una temporal o esperada respuesta a acontecimientos estresantes en el medio ambiente
- b) se exhibe constantemente en dos configuraciones diferentes, de los cuales por lo menos uno es relacionado con la escuela
- c) persiste a pesar de las intervenciones individualizadas dentro el programa de educación, a menos que, a juicio del equipo, la historia del niño indique que tales intervenciones no serán eficaces.

Estos problemas emocionales y conductuales pueden coexistir con otras discapacidades.

Bower (1961) hizo un valioso intento para definir los Problemas Emocionales y Conductuales en su investigación “La educación de los niños emocionalmente discapacitados”. Su definición, tiene 5 características, de las cuales una o más tiene que ser demostrada de manera notable y por un determinado periodo de tiempo.

- a) Inhabilidad para mantener relaciones interpersonales con amigos, familiares y maestros.

- b) Incapacidad para aprender por medio sensorial e intelectual
- c) Conductas inapropiadas
- d) Tristezas y depresión
- e) Tendencias a desarrollar síntomas físicos o fobias asociados con la escuela o personas

Cuando se comparan los problemas emocionales y conductuales con el rendimiento académico se puede ver que las tasas más altas de los problemas de disciplina se asocian a climas de comportamiento problemáticos en escuelas (Irwin, Tobin, Sprague, Sugai, y Vincent, 2004). Varios estudios han encontrado relaciones entre el rendimiento académico y problemas de comportamiento en los diferentes grados. Por ejemplo, McIntosh (2005) realizó una investigación denominada “Uso de trayectorias DIBELS ORF para predecir los problemas de disciplina” en la cual se ve que los alumnos que presentan altos niveles de evasión de comportamiento mantenido en quinto grado fueron los más propensos a tener habilidades de alfabetización significativamente menor (puntuaciones bajas) que sus compañeros, mientras que, aquellos estudiantes que no presentaban estos problemas de comportamiento mantenido eran propensos a tener habilidades de alfabetización que hacían juego con sus compañeros y edades.

Murdock, Anderman y Hodge (2000), en su estudio “Predictores de grado medio de la motivación y el comportamiento de los estudiantes en la escuela secundaria” utilizó una calificación en escala Likert de disciplina del 1 (nunca) a 5 (cuatro o más veces este año) para evaluar la frecuencia de la mala disciplina de 4 estudiantes. Estos eventos fueron: (a) de ser enviado a la subdirectora, (b) recibir detenciones (c) suspensión en la escuela, y, (d) suspensión fuera de la escuela. Los puntajes de mala disciplina demostraron una correlación negativa con los grados. Los investigadores examinaron los envíos a la oficina de disciplina y

suspensiones con desempeño en las pruebas de lectura y matemáticas estandarizadas en una escuela media urbana.

El número de envíos a la oficina de disciplina y suspensiones de los estudiantes pudieron predecir las puntuaciones más bajas en la lectura estandarizada y exámenes de matemáticas. Los resultados de estos estudios demuestran que el rendimiento académico y el futuro comportamiento problemático se relacionan en los diferentes grados y que las tasas más altas de envíos a la oficina de disciplina y suspensiones son correlacionados con menores puntuaciones en las evaluaciones académicas.

Otra investigación (Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004) ha demostrado mediante su investigación “Logro Académico de los estudiantes K -12 con problemas emocionales y Trastornos del comportamiento”, que los alumnos con graves problemas emocionales y de comportamiento experimentan grandes déficit académico en comparación con compañeros típicos. En la mayoría de áreas de éstas déficits permanecieron estables en el tiempo, sin embargo, en el caso de las matemáticas los déficits son mucho más significativos. Por último, las conductas de externalización estaban más estrechamente relacionadas con los déficits de rendimiento académico en comparación con las conductas de internalización. McKinney (1989) encontró que los resultados son los más pobres en los estudiantes con problemas en ambas áreas, en su investigación “Investigación longitudinal sobre las características de comportamiento de los niños con problemas de aprendizaje.

Aarún (2007) en su tesis “Problemas Emocionales y el Rendimiento Escolar” cuyo objetivo es determinar la forma en la que afectan los problemas emocionales al rendimiento académico en el periodo de la infancia , en la Ciudad de Puebla. Su investigación llegó a la conclusión de que el estado emocional ejerce un rol importante con respecto al bajo rendimiento académico, el cual implica que cuando los niños no presentan una estabilidad emocional se les hace más difícil desempeñar actividades diarias y cotidianas, y entre ellas se

encuentran involucradas las escolares, y por consiguiente tendrán un bajo rendimiento escolar.

Jadue (2002) en su artículo “Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar” analiza factores psicológicos y sociales que presentan un riesgo de bajo rendimiento y fracaso escolar.

Florez (2012), realizó una investigación denominada “Problemas conductuales y emocionales en niños inmigrantes latinos entre 6 y 12 años en Palma de Mallorca”, con la finalidad de conocer la prevalencia de trastornos mentales en niños inmigrantes latinoamericanos residentes en Palma de Mallorca comparándolos con niños españoles de similares características socioeconómicas. Se evaluaron 334 niños de entre 6 y 12 años de 7 colegios y a 191 niños españoles y los resultados obtenidos fueron una frecuencia significativa y correlacional de problemas de ansiedad, externalizantes y afectivos

Velarde, Sánchez-Gómez, Manzané, y Britton (2014), en su investigación “Prevalencia estimada de trastornos conductuales y emocionales en la población pediátrica en Panamá”, la cual buscaba estimar la prevalencia de desórdenes emocionales y comportamentales en una muestra de 131 niños de edad escolar de la ciudad de Panamá durante el año académico 2009. Encontró que un número notable de niños mostraron una relación entre los problemas de aprendizaje y la ansiedad.

Bravo y otros (2015) en su trabajo de investigación “El Estado Emocional y el Bajo Rendimiento Académico en niños y niñas de Colombia”, el cual buscaba determinar la relación entre el bajo rendimiento académico y la existencia de problemas emocionales en niños de edades entre 5 y 12 años de la ciudad Sincelejo en una muestra de 201 niños con bajo rendimiento académico. Encontró que más de la mitad de los niños evaluados presentan problemas emocionales externalizantes y el 35% de la población evaluada se encuentra en riesgo de presentar problemas emocionales internalizantes

Hipótesis

H₁: Existe relación significativa inversa entre el bajo Rendimiento Académico y altos niveles de problemas emocionales y conductuales en estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter.





CAPITULO II

Diseño metodológico

Diseño de investigación

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del estudio de tipo relacional, dado que en esta investigación se buscó entender y explicar la relación entre las variables Problemas emocionales y conductuales y Rendimiento Académico en los estudiantes de educación primaria de I.E estatales del distrito de Hunter. Este trabajo de investigación nos permitió establecer una relación entre eventos que se dan con cierta secuencia en el tiempo entre uno y otro. (Martínez, 2013)

Técnicas

- Encuesta
- Registro de calificaciones

Instrumento

Ficha técnica de rendimiento académico

Nombre Original: Ficha de recolección de datos

Administración: A partir de los registros de evaluación de los profesores

Significación: se trata de una ficha para recolectar la información académica.

Tipo de Respuesta: Registro y promedio de los dos primeros trimestres en base a los registros oficiales del docente

Descripción: La ficha consta de código, edad, sexo, fecha, promedio del I y II trimestre y promedios general de ambos.

Procedimiento: Para la recolección de datos en el apartado de rendimiento académico se les entregara a los profesores el número de fichas de datos en relación al número de alumnos asistentes al salón de clases del cual el profesor es tutor y luego se procederá a la entrega de las fichas de auto reporte del BASC3 a cada uno de los estudiantes, dándose la indicación de no llenar la encuesta hasta que se les indique. Mientras las

instrucciones de llenado de fichas de auto reporte son explicadas de manera clara, los docentes se aproximarán a los asientos de cada uno de los estudiantes para llenar la ficha de calificación del respectivo estudiante y posteriormente engraparla a la ficha de auto reporte de cada estudiante. Habiéndose completado y engrapado las fichas de registro de calificaciones, se procederá a iniciar con el llenado del BASC-3 por parte de los estudiantes.

La Ficha de recolección de datos se adjunta en Anexo N°1

**Sistema De Evaluación De La Conducta De Niños- Tercera Edición, Auto reporte
De Personalidad- Niños**

Descripción del instrumento: El BASC3-SRP-C, Auto reporte de personalidad, disponible en inglés y en español es un inventario general de la personalidad que consiste en enunciados que evaluados podrán responder de dos maneras.

Algunos de los ítems (presentados primero) en el registro de formulario) requieren una respuesta de *Verdadero o Falso*, mientras otros usan una escala de frecuencia de cuatro puntos, que van de *nunca a casi siempre*.

El autoreporte de personalidad toma de veinte a treinta minutos para ser completado. (Reynolds y Kamphaus, 2015)

Nombre: Behavior Assessment System For Children – Third Edition, Self Report of Personality – Children

Traducción al español: Sistema De Evaluación De La Conducta De Niños- Tercera Edición, Autorreporte De Personalidad- Niños

Autores: Cecil R. Reynolds, PhD y Randy W. Kamphaus, PhD

Año: 2015

Adaptación: Castellano

Administración: Individual o colectiva

Tiempo de aplicación: Variable, aunque el promedio lo realiza en un lapso de 20 a 30 minutos.

Aplicación: Niños de 8 a 11 años

Puntuación: Calificación Sistematizada

Tipo de respuestas: los ítems son respondidos a través de la técnica de “elección forzada” (V o F), y una escala tipo Likert en donde se muestran las opciones nunca, a veces, frecuentemente o casi siempre) marcando para tal efecto con un aspa (X), sobre la opción que el sujeto crea conveniente.

Descripción: la escala consta de 137 ítems. Está conformada por 14 sub escalas que son: Actitud hacia la escuela, Actitud hacia los profesores, Atipicalidad, Locus de control, Estrés social, Ansiedad, Depresión, Sentido de inadecuación, Problemas de atención, Hiperactividad, Relación con padres, Relaciones interpersonales, Autoestima, Autoconfianza; las cuales miden 4 grandes dimensiones: Problemas en la escuela, Problemas de internalización, Inatención/ hiperactividad, Ajuste personal, definidas por Reynolds, PhD & Kamphaus, PhD (2015). En la siguiente investigación se utilizaran las sub escalas pertenecientes al apartado de perfil clínico que nos brinda la prueba y son los siguientes:

Problemas en la escuela

- Actitud hacia la escuela: sentimientos de alienación, hostilidad e insatisfacción hacia la escuela.
- Actitud hacia los profesores: sentimiento de resentimiento y disgusto hacia los profesores; creencia de que los profesores son injustos, desinteresados o demasiado demandantes.

Problemas de internalización

- Atipicalidad: Tendencia hacia creencias bizarras u otros comportamientos o pensamientos considerados “extraños”
- Locus de control: la creencia que los castigos y refuerzos están controlados por eventos y personas externas
- Estrés social: sentimientos de estrés y tensión en las relaciones personales; un sentimiento de ser excluido de las actividades sociales.
- Ansiedad: sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo; la tendencia de estar abrumado por problemas
- Depresión: sentimientos de tristeza presentes en un periodo de tiempo.
- Sentido de inadecuación: percepciones de ser infructuoso en la escuela, incapaz de alcanzar metas personales, y generalmente inadecuado.

Inatención/ hiperactividad

- Problemas de atención: Tendencia a sentirse fácilmente distraído e incapaz de concentrarse más que momentáneamente
- Hiperactividad: Tendencia a ser excesivamente activo, corriendo entre trabajo o actividades y actuando sin pensar

Instrucciones: Para los niños de esta edad, se les brinda una introducción del SRP diciendo algo como, “parte de mi trabajo el día de hoy es aprender un poco más de ustedes. Voy a darles un papel con algunas preguntas que me ayudaran a conocerlos mejor. Necesito que den lo mejor de ustedes al responder estas preguntas”.

Interpretación cualitativa y cuantitativa de puntajes: Los resultados obtenidos se ubican e interpretan de manera cuantitativa y cualitativa de la siguiente manera: de 0 a 43,6 - Clínicamente significativo, de 43,7 a 63,2 - Alto Riesgo, de 63,3 a 75,0 - Promedio, de 75,1 a 98,8 -Bajo y de 98,9 a más Muy bajo.

Validez y confiabilidad: Se realizó un estudio piloto para poder comprobar la validez y confiabilidad en población de Arequipa, Perú. Para este estudio piloto se evaluaron a 137 niños entre 8 y 11 años de la Institución Educativa 40159 Ejército Arequipa del distrito de Miraflores de Arequipa. Los resultados detallados de este estudio piloto se encuentran adjuntos en el Anexo N°2, para mayor información.

Los resultados de confiabilidad y validez son los siguientes:

Confiabilidad: Mediante este estudio piloto se pudo observar que la confiabilidad del instrumento es alta ($p < 0,6$). Lo que significa que el dominio general de la prueba es confiable.

Validez: Mediante este estudio piloto se pudo observar que los 4 dominios generales tienen una correlación significativa con sus sub dimensiones, lo que indica que existe una validez de constructo.

El instrumento BASC-3 SRP-C se adjunta en Anexo N°3

Población y muestra de estudio

En la presente investigación se tuvo a una población conformada por 1092 estudiantes de nivel primario de género femenino y masculino, de 2do a 6to grado de nivel primario, con edades oscilantes entre 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Hunter de la ciudad de Arequipa.

La muestra que se evaluó en nuestra investigación está conformada por 293 estudiantes pertenecientes a la población ya mencionada, habiendo evaluado 60 niños en las 5

instituciones educativas a las que se nos permitió ingresar a evaluar y excluyendo a 7 de ellos en base a los criterios de exclusión considerados en esta investigación.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de 8 a 11 años cursando el nivel primario de las I.E estatales del distrito Jacobo Hunter
- Estudiantes que acepten participar en la investigación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes con algún impedimento físico
- Estudiantes que no acepten participar en la investigación.
- Estudiantes que no completen la prueba en su totalidad

Muestreo

En la presente investigación se utilizó la fórmula para muestras finitas, para así poder determinar el número de individuos participantes en la investigación.

Arguelles (2014)

$$\frac{N \times 400}{N + 399} = n$$

Dónde:

n: tamaño de muestra

N: Universo

$$\frac{400 \times 1092}{399 + 1092} = 293$$

Estrategias de recolección

- Se solicitó la autorización respectiva de las autoridades de la Ugel Sur y de los directores de las Instituciones Educativas seleccionadas para la aplicación de los instrumentos del proyecto de tesis, y así mismo se asumió el compromiso de entregar por escrito los resultados de las pruebas tomadas de los participantes.
- Se solicitó a las instituciones educativas que nos proporcionen las nóminas de registro de matrícula para poder obtener el número exacto del universo y el género de los estudiantes
- Bajo la coordinación con los directores y tutores del 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to año del nivel primario de las instituciones educativas, utilizando las horas de tutoría para no interrumpir el dictado de clases, se solicitó organizar los horarios y fechas disponibles para la aplicación de nuestro instrumento evaluativo.
- Se aplicó el instrumento evaluativo a los estudiantes escolares del 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to grado del nivel primario en los horarios y fechas coordinadas, seleccionando 60 estudiantes de manera aleatoria en cada institución educativa.
- Los docentes registraron el promedio y calificaciones del I y II trimestre en una ficha, la cual fue entregada a cada niño de manera confidencial, y fue adjuntada al BACS-3 SRP-C

Criterios de procesamiento de información

Para el procesamiento de datos se calificó los instrumentos aplicados, los cuales se vaciaron en una matriz Excel.

Para buscar la relación estadística entre ambas variables se utilizó la prueba de chi cuadrado con un nivel de significancia del 5 %, y la prueba de análisis correlacional de Pearson.



CAPITULO III

Resultados

A continuación se presenta los resultados obtenidos, mostrando la prevalencia de Problemas Emocionales y Conductuales, los niveles de rendimiento Académico, sus diferencias encontradas de acuerdo al género y edad, y la relación entre Problemas Emocionales y Conductuales y Rendimiento Académico.

Tabla 1
Niveles de Rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente (C)	26	8,9
En proceso (B)	115	39,2
Logro Previsto (A)	141	48,1
Logro destacado (AD)	11	3,8
Total	293	100,0

De acuerdo a la tabla anterior el 48.1 % de estudiantes tiene un rendimiento académico previsto (Calificación “A”), el 39,2 % tiene un rendimiento académico en proceso (Calificación “B”), el 8,9% tiene un rendimiento académico deficiente (Calificación “C”) y el 3,8% tiene un logro destacado (Calificación “AD”), lo que nos indica que los niños y niñas de nuestra investigación tienen en mayor porcentaje, un rendimiento de niveles previstos.

Tabla 1

Prevalencia general de problemas conductuales y emocionales

Valores índice conductuales y emocionales		
	Nº	%
Clínicamente significativo	32	10,9
Alto riesgo	59	20,1
Promedio	30	10,2
Bajo	54	18,4
Muy bajo	118	40,3
Total	293	100,0

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que existe un mayor porcentaje de estudiantes con problemas emocionales y conductuales, ubicados en el nivel muy bajo (40,3%), seguidos de estudiantes con problemas emocionales y conductuales de alto riesgo (20,1%) y con niveles bajos (18,4%). En menor proporción están los alumnos con problemas emocionales y conductuales de niveles clínicamente significativos (10,9%) y promedio (10,2%). Es decir los problemas conductuales y emocionales, de los niños y niñas de nuestra investigación son bajos, alejándose de índices clínico- patológicos.

Tabla 3

Prevalencia de problemas conductuales y emocionales de acuerdo a dimensiones

Niveles de clasificación	Dimensiones					
	Problemas en la Escuela		Internalización		Inatención/Hiperactividad	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Clínicamente significativo	77	26,3	4	1,4	47	16,0
Alto riesgo	64	21,8	3	1,0	29	9,9
Promedio	66	22,5	4	1,4	62	21,2
Bajo	53	18,1	12	4,1	66	22,5
Muy bajo	33	11,3	270	92,2	89	30,4
Total	293	100,0	293	100,0	293	100,0

En cuanto a la dimensión de problemas escolares y del comportamiento, se puede inferir que existen un mayor porcentaje de niños y niñas con de niveles clínicamente significativo (26,3%), seguidos de estudiantes con niveles promedio (22,5%) y con niveles de alto riesgo (21,8%). En menor proporción están los alumnos con problemas escolares y del comportamiento (18,1%) y muy bajo (11,3%); es decir los niños y niñas de nuestra muestra tienen mayores dificultades en los espacios escolares.

En cuanto a la dimensión internalización se puede inferir que existen en mayor porcentaje estudiantes con problemas en ésta dimensión de niveles muy bajos (92,2%), seguidos de estudiantes con niveles bajos (4,1%), además de presentar niveles promedio y

clínicamente significativos (1,4%). En menor proporción están los alumnos con problemas de internalización de nivel de alto riesgo (1,0%); es decir los problemas de internalización no son referentes de dificultades los niños y niñas de nuestra investigación.

En cuanto a la dimensión hiperactividad e inatención se puede observar que predominan los niveles muy bajos (30,4%), seguidos de estudiantes con niveles bajos (22,5%) además de alumnos de niveles promedio (21,2%). En menor proporción están los alumnos con problemas de inatención e hiperactividad clínicamente significativos (16,0%) y de alto riesgo (9,9%); es decir los problemas relacionados con procesos de atención no representan dificultades clínicas en los niños y niñas de nuestra investigación.

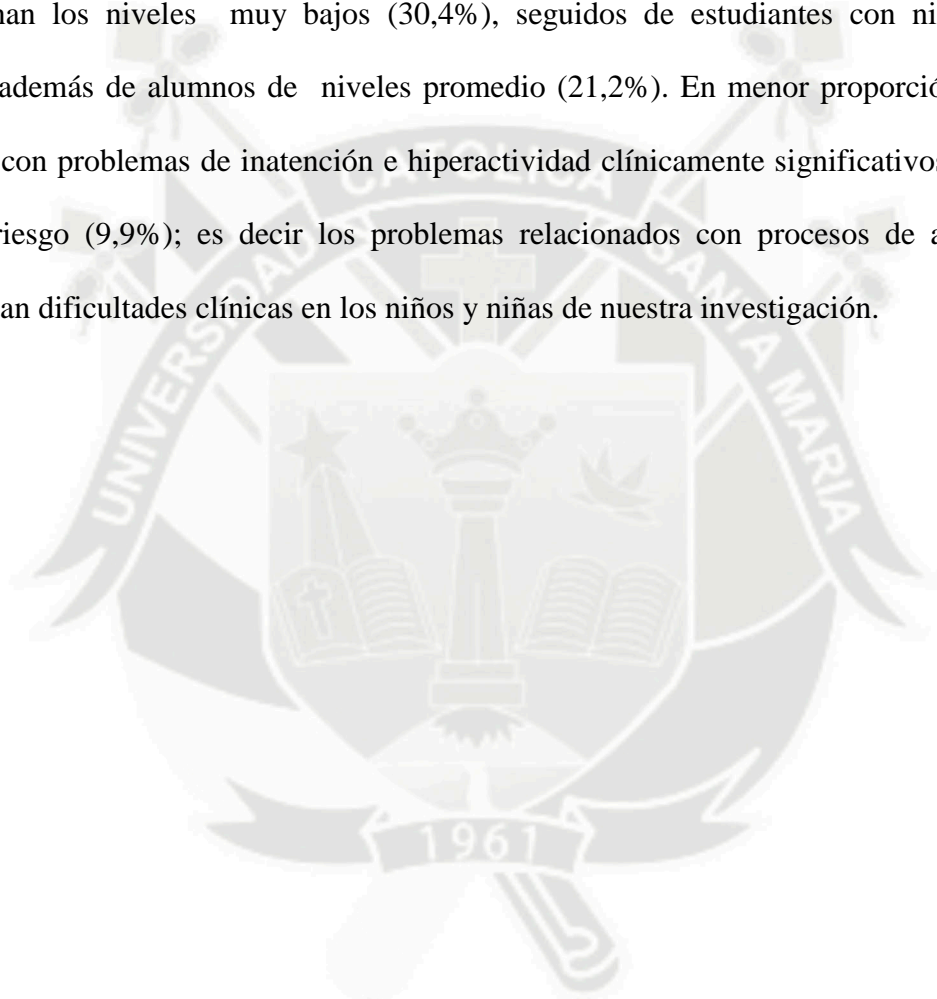


Tabla 4

Niveles de rendimiento académico de acuerdo al género

		Niveles de Rendimiento académico				Sig	Diferencia de medias
Género		Deficiente	En proceso	Logro Previsto	Logro destacado		
	Femenino	23	80	116	7		-,1890
	Masculino	3	35	25	4	,000	-,1890

Tabla 5

Niveles de rendimiento académico de acuerdo al género

		Sig.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Género					Inferior	Superior
	Femenino	,000	,050	9-,1890	-,3782	,0003
	Masculino		,018	-,1890	-,3437	-,0342

Nota: La diferencia es significativa cuando sig. bilateral es menor a 0.05

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir existe una diferencia significativa en el rendimiento de acuerdo al género ($p < 0.05$), cuya diferencia es de 0,189 puntos a favor de los niños, es decir los estudiantes de género masculino presentan mejor rendimiento académico en nuestra investigación, obteniendo en comparación con las niñas mejores promedios y logros significativos.

Tabla 6

Problemas emocionales y conductuales de acuerdo al género

		Género		Sig.	Diferencia de medias
		Femenino	Masculino		
Niveles de problemas Emocionales y Conductuales	Clínicamente significativo	21	11		
	Alto riesgo	50	9	,689	,100038
	Promedio	22	8	,670	
	Bajo	40	14		
	Muy bajo	93	25		

Tabla 7

Problemas emocionales y conductuales de acuerdo al género

		Sig.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Género	Femenino	,689	,621	,10038	-,29837	,49913
	Masculino	,670	,760	,10038	-,31209	,5 1286

Nota: La diferencia es significativa cuando sig. bilateral es menor a 0.05

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que no existen diferencias significativas en la prevalencia de problemas emocionales y conductuales de acuerdo al género ($p < 0.05$); es decir los niños y niñas de nuestra muestra tienen niveles homogéneos de problemas emocionales y conductuales, por lo que no se observa una diferencia significativa.

Tabla 8

Problemas emocionales y conductuales de acuerdo a la edad

		Niveles de Problemas Emocionales y Conductuales					Sig.	Diferencia de Medias
		Clínicamente significativo	Alto riesgo	Promedio	Bajo	Muy bajo		
Rango de edades	Niños de 8 años	9	9	8	12	18	,748	-,20682
	Niños de 9 años	9	28	11	14	48	,678	-,20682
	Niños de 10 años	6	12	2	11	19	,179	-,24026
	Niños de 11 años	8	10	9	17	33	,760	-,24026

Tabla 9

Problemas emocionales y conductuales de acuerdo a la edad

		Sig.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Rango de edades	Niños de 8 años	,748	,392	-,20682	-,68296	,26933
	Niños de 9 años	,678	,395	-,20682	-,68716	,27352
	Niños de 10 años	,179	,360	-,24026	-,75798	,27746
	Niños de 11 años	,760	,368	-,24026	-,76719	,28667

Nota: La diferencia es significativa cuando sig. bilateral es menor a 0.05

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que no existen diferencias significativas entre la prevalencia de problemas emocionales y conductuales de acuerdo a la edad. ($p > 0.05$), es decir la edad no es un factor influyente para la predominancias de problemas clínicos de índole emocional y conductual, resultado que puede suscitarse por la homogeneidad e la muestra.

Tabla 10

Rendimiento académico y problemas emocionales/conductuales

Variables		Rendimiento académico	Problemas conductuales - emocionales
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	-,863**
	Sig. (bilateral)		,005
	N	293	293
Problemas conductuales - emocionales	Correlación de Pearson	-,863**	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	293	293

Nota: La correlación es significativa cuando es menor a 0.05

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que existe una correlación inversa fuerte ($R \geq -0.8$) altamente significativa ($p < 0.05$), es decir mientras el rendimiento académico es más alto los problemas conductuales y emocionales se presentan en menor proporción, es decir un buen estado conductual y emocional logra en los niños y niñas de nuestra muestra mejores rendimientos en el aprendizaje.

Tabla 11

Relación específica de los niveles de problemas conductuales emocionales y rendimiento académico

			Niveles de clasificación de Problemas Emocionales y Conductuales					Total	Sig. bilateral Chi Cuadrada
			Clínicamente significativo	Alto riesgo	Promedio	Bajo	Muy bajo		
Niveles de Rendimiento Académico	Deficiente	Recuento	1	5	2	5	13	26	,037
		Frecuencia esperada	2,8	5,2	2,7	4,8	10,5	26,0	
	En proceso	Recuento	10	21	5	19	60	115	
		Frecuencia esperada	12,6	23,2	11,8	21,2	46,3	115,0	
	Logro Previsto	Recuento	20	32	21	27	41	141	
		Frecuencia esperada	15,4	28,4	14,4	26,0	56,8	141,0	
	Logro destacado	Recuento	1	1	2	3	4	11	
		Frecuencia esperada	1,2	2,2	1,1	2,0	4,4	11,0	
	Total	Recuento	32	59	30	54	118	293	
		Frecuencia esperada	32,0	59,0	30,0	54,0	118,0	293,0	

Nota:

-La diferencia amplia entre la frecuencia esperada y el recuento, determina el nivel específico de relación. Ejem: Recuento = 60; frecuencia esperada 46,3, corresponde a niveles conductuales y emocionales muy bajos con un rendimiento académico en proceso; es decir, la relación más significativa se encuentra en dicha intersección.

-La relación en Chi cuadrada es significativa cuando sig. bilateral es menor a 0.05

De acuerdo a las tablas anteriores, se puede inferir que existe una relación significativa ($p < 0.05$) entre el nivel muy bajo de problemas conductuales y emocionales y un rendimiento académico de un logro que está en proceso (Calificación “B”), la misma relación se da entre un nivel promedio de problemas conductuales y emocionales y un nivel de rendimiento académico de un logro previsto (Calificación “A”), es decir los niños y niñas de nuestra muestra que tienen mejores logros académicos, en este caso logros en proceso; poseen a su vez una prevalencia de problemas conductuales y emocionales de niveles muy bajos. Así mismo los niños con problemas conductuales y emocionales calificados dentro de la normalidad, tienen logros previstos en el ámbito académico. Se puede describir finalmente, que los problemas conductuales y emocionales de niveles clínicamente significativos y en riesgo, podrían relacionarse con deficientes niveles de rendimiento.

Discusión

En la presente investigación se tuvo como objetivo principal conocer y determinar la relación existente entre el Rendimiento Académico y los Problemas Emocionales y Conductuales en estudiantes de 8 a 11 años de instituciones educativas estatales. Los resultados obtenidos acreditan la hipótesis planteada

Se investigó un aspecto importante en el desarrollo académico del niño en etapa escolar, conocer si el estudiante que presenta un mayor índice de problemas emocionales y conductuales muestra un menor rendimiento académico a comparación de los estudiantes que no presentan la problemática mencionada anteriormente. A su vez se investigo acerca de la presencia de diferencias con respecto a la edad y genero de los niños evaluados y la prevalencia de problemas emocionales y conductuales y los niveles de rendimiento académico.

El análisis realizado ha permitido apreciar que existe una correlación inversa fuerte entre las dos variables estudiadas, es decir, que a mayor prevalencia de problemas emocionales y conductuales existirá un menor rendimiento académico, y a menor prevalencia de problemas emocionales y conductuales se registraran mejores resultados en el mismo. Estos resultados conllevan a importantes implicancias en el ámbito educativo, por lo cual se resalta la necesidad de tener en cuenta la presencia de la problemática ya mencionada y el grado de afección de los estudiantes, ya que puede tener una alta afección en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los niños, sin embargo no podemos descartar la importancia de otros factores relacionados que pueden influenciar en el éxito y fracaso escolar.

La hipótesis comprobada en la presente investigación coincide con los resultados obtenidos por Aarún (2007) en su tesis “Problemas Emocionales y el Rendimiento Escolar” donde sostiene que el estado emocional ejerce un rol importante con respecto al bajo

rendimiento académico, el cual implica que cuando los niños no presentan una estabilidad emocional se les hace más difícil desempeñar actividades diarias y cotidianas, así mismo presentarán problemas en las relaciones interpersonales, problemas en el desarrollo de sus actividades escolares y en sus habilidades de atención, comprensión y procesamiento por consiguiente tendrán un bajo rendimiento escolar y en algunos casos habrá la presencia de deserción escolar. Asimismo, Koppitz afirma (1976) en “El Dibujo de la Figura Humana en los niños”, que los problemas emocionales muchas veces se manifiestan a través de comportamientos como mencionando al bajo rendimiento escolar, y teniendo en cuenta de que el rendimiento académico es una variable medida con mucha frecuencia a lo largo de la vida de las personas y de mucha importancia en el periodo escolar desde la infancia hasta la adolescencia, debido a que es un indicador de éxito o fracaso académico, y que es visto como un factor de competitividad, podríamos suponer que este condiciona el bienestar o malestar de los niños a nivel emocional, ya que educadores y/o los padres dan una gran importancia y repercusión al desarrollo académico. Otra investigación en la que se confirma esta afirmación es la realizada por Forness & Knitzer (1992), “Una nueva propuesta de definición y terminología para reemplazar el término de Trastorno emocional grave”, la cual indica que el término problema emocional o de conducta es una discapacidad caracterizada por respuestas conductuales o emocionales que afectan adversamente el rendimiento educativo, incluyendo los ámbitos académicos y sociales.

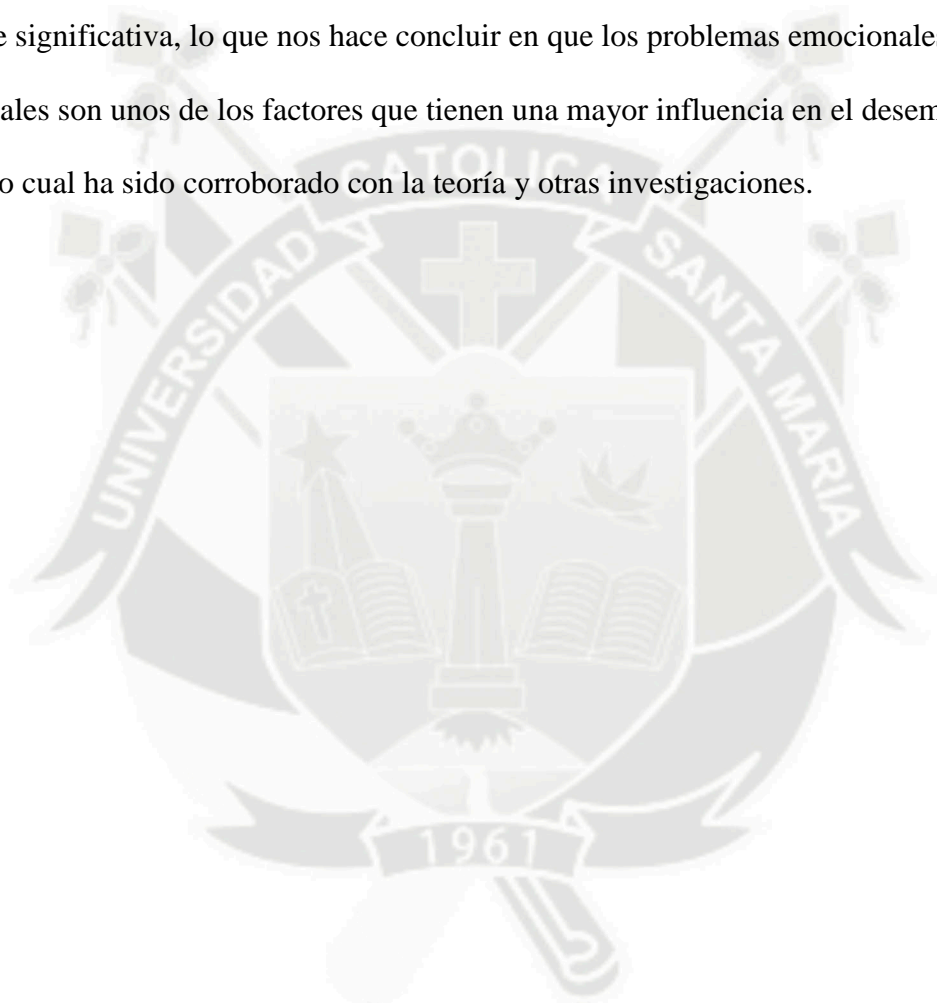
De acuerdo a los resultados obtenidos mediante el instrumento utilizado para evaluar la presencia de problemas emocionales y conductuales, se obtuvo un porcentaje de prevalencia de 10,9% de los estudiantes evaluados. Esto concuerda con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Velarde, Sánchez-Gómez, Manzané, y Britton (2014), “Prevalencia estimada de trastornos conductuales y emocionales en la población pediátrica en Panamá”, el cual estudió la prevalencia total de la misma problemática,

obteniendo un porcentaje del 8.1% en una muestra de niños de edad escolar, quienes fueron evaluados con la primera versión del instrumento utilizado en nuestra investigación.

En el análisis de los resultados de la presente investigación encontramos que a pesar de que algunos niños presentan un bajo nivel de rendimiento académico, no presentan problemas emocionales y conductuales por lo que se puede inferir que existen diferentes factores que pueden interferir significativamente en el aprendizaje de los niños y su rendimiento académico, lo que concuerda con la investigación de Bravo (2015) “El Estado Emocional y el Bajo Rendimiento Académico en niños y niñas de Colombia” en donde se encontró que a pesar de que exista relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico, también existen otros factores externos que pueden estar asociados con el rendimiento académico. Analizando así lo sostenido por Jadue (2002) en su artículo “Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar” donde menciona que “Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar”.

A sí mismo, se obtuvo que no existen diferencias significativas entre la prevalencia de problemas emocionales y conductuales de acuerdo a la edad y al sexo, lo que puede suscitarse por la homogeneidad de la muestra. Esto concuerda con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Flórez (2012), “Problemas conductuales y emocionales en niños inmigrantes latinos entre 6 y 12 años en Palma de Mallorca”, en la se concluye que la edad y el sexo son independientes a la presencia de problemas emocionales y conductuales.

En la actualidad existen pocos trabajos de investigación sobre esta problemática en Latinoamérica, y específicamente en nuestro país. Indudablemente los factores que influyen en el rendimiento académico son muy variados ya que dependen de aspectos personales, familiares, sociales, culturales y del entorno. Sin embargo, según los resultados encontrados en la presente investigación al ser probada la hipótesis planteada, vemos que la relación es altamente significativa, lo que nos hace concluir en que los problemas emocionales y conductuales son unos de los factores que tienen una mayor influencia en el desempeño escolar, lo cual ha sido corroborado con la teoría y otras investigaciones.



Conclusiones

Primera: Se encontró una correlación inversa fuerte entre las dos variables estudiadas en la presente investigación, es decir, que a mayor prevalencia de problemas emocionales y conductuales existirá un menor rendimiento académico, y a menor prevalencia de problemas emocionales y conductuales se registraran mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario de instituciones educativas estatales del distrito Jacobo Hunter.

Segunda: El 48.1% de estudiantes de encuentra en el nivel de rendimiento académico de “Logro Previsto” (A), 39,2% “En Proceso” (B), 8,9% en rendimiento “Deficiente” (C) y 3,8% en rendimiento “Destacado” (AD), lo que implicaría que el Rendimiento Académico es una variable multifactorial y que los problemas emocionales y conductuales influyen de manera significativa, además de otros factores endógenos y exógenos.

Tercera: Se encontró que existe un mayor porcentaje de estudiantes con problemas emocionales y conductuales ubicados en el nivel “Muy bajo”, seguidos por los ubicados en “Alto riesgo” y los de nivel “Bajo”, y se encuentran en menor proporción los estudiantes con problemas emocionales y conductuales de nivel “Clínicamente significativo” y “Promedio”, lo cual muestra que los resultados ofrecen estadísticas favorables respecto a los aspectos emocionales y conductuales en la mayoría de los niños de nuestra población ya que los estudiantes clínicamente significativos representan la minoría.

Cuarta: En lo que respecta al rendimiento académico y el género de los niños evaluados, el género masculino presenta un nivel de Rendimiento Académico más alto comparado al del género femenino debido a que hay más niños que han obtenido un “Logro destacado” (AD) en su promedio de notas, en relación a la cantidad de niñas que recibieron esa misma calificación.

Quinta: Con respecto a los Problemas Emocionales y Conductuales en relación al género de los niños evaluados, se concluye que no existe relación significativa.

Sexta: En lo concerniente a los Problemas Emocionales y Conductuales en relación a la edad de los niños evaluados, concluimos que en nuestra población evaluada no existe una relación significativa.

Séptima: Existe una minoría, que a pesar de presentar un nivel de rendimiento académico bajo, no presenta problemas emocionales y conductuales, lo cual significaría que existen distintos tipos o razones que pueden intervenir significativamente en el aprendizaje de los niños, como los problemas propios de cada infante, situaciones del entorno familiar y algunas particularidades del ámbito escolar.

Sugerencias

Primera: A partir de los resultados obtenidos y tras conocer más a profundidad esta problemática desde niveles teóricos, se debería realizar una intervención psicopedagógica y, si fuese el caso, psicoterapéutica, en donde participen todos los agentes educativos y los agentes familiares más cercanos al menor para estar pendientes acerca de la sintomatología y rasgos característicos de los Problemas Emocionales y Conductuales.

Segunda: Realizar otras investigaciones, incluyendo otras variables independientes con la finalidad de establecer cómo influyen en el rendimiento académico.

Tercera: Diseñar y ejecutar un proyecto de desarrollo de competencias emocionales y resiliencia, para crear factores protectores, tendientes a favorecer el mejor rendimiento académico y desarrollo integral del estudiante.

Cuarta: Se debe realizar una investigación sobre la inteligencia emocional de los profesores para determinar de qué manera influye en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Limitaciones

Primera: Durante el proceso de evaluación tuvimos la dificultad de que, a pesar de que contábamos con los permisos correspondientes, no nos brindaron las facilidades en la Institución Educativa 40033 San Agustín de Hunter debido a que las autoridades educativas no realizaron las coordinaciones correspondientes con el personal educativo.

Segunda: No hemos contado con información e investigaciones suficientes del medio inmediato para contrastar los resultados obtenidos, ya que en Latinoamérica, y específicamente en el Perú, no se han llevado a cabo investigaciones que estudien la relación existente entre las variables presentes en esta investigación.

Tercera: El instrumento utilizado, BASC3-SRP-C, que registra los indicadores de Problemas Emocionales y Conductuales cuenta con una cantidad de ítems extensa que podría resultar exhaustiva para niños del rango de edad evaluados en esta investigación.

Referencias

- Aurún, K. (2007). *Problemas emocionales y el rendimiento escolar*. Recuperado el 11 de mayo del 2016. Disponible en:
<http://comunicarydesarrollo.blogspot.pe/2007/12/universidad-iberoamericana-puebla.html>
- American Psychiatric Association, (2013). *Manual de Diagnóstico y estadísticas de desórdenes mentales*, (5ª ed. revisada). Washington, DC: Autor
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Recuperado el 06 de noviembre del 2015. Disponible en:
<http://www.files.psicologiaisef.webnode.com.uy/.../Psicologia%20de%20la%20conducta>
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., Moreno, A. (2015). *El estado Emocional y el Bajo rendimiento académico en niñas y niños de Colombia..* Recuperado 11 de mayo del 2016. Disponible en:
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Leslie_Bravo.pdf
- Bower, E. (1961). *The education of emotionally handicapped children*. Estados Unidos: APA
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 11 de noviembre del 2015. Disponible en:
<http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Clavijo, A. (2004). *La definición de los problemas psicológicos y conducta gobernada por reglas*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36. Recuperado el 06 de noviembre del 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536209.pdf>

Darder, P. y Bach, E. (2006). *Teoría de la Educación*. España: Universidad autónoma de Barcelona

Díaz y Sibaja (2005). *Problemas cotidianos del comportamiento infantil*. Recuperado el 06 de noviembre del 2015. Disponible en <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

Fernández, E y Olmedo, M (1999) *Trastornos del comportamiento perturbador*. Recuperado el 06 de noviembre del 2015. Disponible en <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

Figuerola, Carlos (2004). *Sistemas de evaluación académica*: Universitaria, El Salvador.

Flórez, M. (2012). *Problemas conductuales y emocionales en niños inmigrantes latinos entre 6 y 12 años en Palma de Mallorca*. Recuperado el 10 de noviembre del 2015. Disponible en:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/107959/tiff1de1.doc.pdf;jsessionid=E59861F47364DB62B5D65E00FDED48C6.tdx1?sequence=1>

Fontaine, I. (2000). *Estudios pedagógicos*. Recuperado el 10 de octubre del 2015. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052000000100009&script=sci_arttext

Forness, S. R., & Knitzer, J. (1992). *A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in Individuals With Disabilities Education Act*. *School Psychology Review*. Estados Unidos: NASP

Freixa i Baqué, E. (2003). *¿Qué es la conducta?*. Universidad de Picardie, Francia. Recuperado el 10 de noviembre del 2015. Disponible en: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-89.pdf

Frías-Armenta, López-Escobar y Díaz-Méndez (2003). *Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico* Estudios de Psicología, vol. 8, núm. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal.

Gallardo, P. (2007). *El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años)*. Cuestiones Pedagógicas. Universidad de Sevilla. Recuperado el 28 de octubre del 2015. Disponible en:
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

García, A. et al. (2011). “*Trastornos De La Conducta: Una Guía De Intervención En La Escuela*”. España: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

García, F. (2011). *Trastornos de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Recuperado el 28 de octubre del 2015. Disponible en:
<http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

Gimeno Sacristán (1987). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. España: Editorial Morata.

Goleman, D. (1998). *La Inteligencia emocional*. (6ta. ed.). Buenos Aires: Zeta

Gonzales-Pienda J. (2003). *Condicionantes del Rendimiento Académico*. España: Universidad de Oviedo,

Irwin, L. K., Tobin, T. J., Sprague, J. R., Sugai, G. & Vincent, C. G. (2004) *Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions*. Estados Unidos: Journal of Positive Behavior Interventions.

Koppitz, E. (1976). *El Dibujo de la Figura Humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Le Gall, A. (2001). *Los Fracazos Escolares*. México. Editorial Visor.
- Matute, H. (2006). *Conducta. Diccionario de la existencia*. Recuperado el 09 de noviembre del 2015 Disponible en:
[http://paginaspersonales.deusto.es/matute/papers/Matute%20\(2006b%20-CONDUCTA\).pdf](http://paginaspersonales.deusto.es/matute/papers/Matute%20(2006b%20-CONDUCTA).pdf)
- Martinez, A., (2013). *Niveles de investigación*. Recuperado el 07 de febrero del 2016.
Disponible en:
http://www.arnaldomartinez.net/enfermeria/niveles_de_investigacion.pdf
- McIntosh, K. (2005). Use of DIBELS ORF trajectories to predict office discipline referrals. Estados Unidos: DIBELS Summit.
- McKinney, J. D. (1989). *Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities*. Estados Unidos: Journal of Learning Disabilities.
- Méndez, L. (2002). *Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XI. Recuperado el 10 de octubre del 2015. Disponible en:
<http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17288/18030>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*, Lima: Ministerio de Educación del Perú
- Murdock, T. B., Anderman, L. H., & Hodge, S. A. (2000). *Middle-grade predictors of students' motivation and behavior in high school*. Estados Unidos: SAGE
- Nelson, J.R., Benner, G. J., Lane, K. & Smith, B. W. (2004). *Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders*. Niños excepcionales. Estados Unidos: University of Nebraska.

Pérez, P. (1998). *El Desarrollo Emocional Infantil (0-6 Años): Pautas de Educación*. Madrid.

Recuperado el 24 de octubre del 2015. Disponible en:

<http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf>

Quiroz, R. M. (2001). *El empleo de módulos autoinstructivos en la enseñanza – aprendizaje de la asignatura de legislación deontología bibliotecológica*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Reynolds y Kamphaus (2015). *Behavior Assessment System for Children, Third Edition*. Estados Unidos: PEARSON

Reeve (1994). *Motivacion y Emoción, Quinta Edicion*. Mexico Editorial MC Gra Hill/interamericana. Recuperado el 05 de noviembre del 2015. Disponible en: <http://es.slideshare.net/GabrielJOnatesN/motivacin-y-emocin-johnmarshall-reeve-5a-edicin>

Santiago Gamboa. (2012). *Calificación Cualitativa Busca Valorar El Proceso De Aprendizaje Del Estudiante*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 02 de noviembre del 2015. 15 de noviembre del 2015. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=20627>

Taba, H. (1996). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Touron, F. (1984). *Factores del rendimiento académico*. España: Universidad de Navarra.

Velarde, S. Sánchez-Gómez, E. Manzané, F. y Britton, G. (2014). *Prevalencia estimada de trastornos conductuales y emocionales en la población pediátrica en Panamá*. Recuperado el 11 de mayo del 2016. Disponible en: <http://www.usma.ac.pa/wp-content/uploads/2014/05/34-51-Velarde-y-cols.pdf?13e164>

Vera M. (2009). *El desarrollo emocional de los niños*. Innovación y experiencias Educativas.

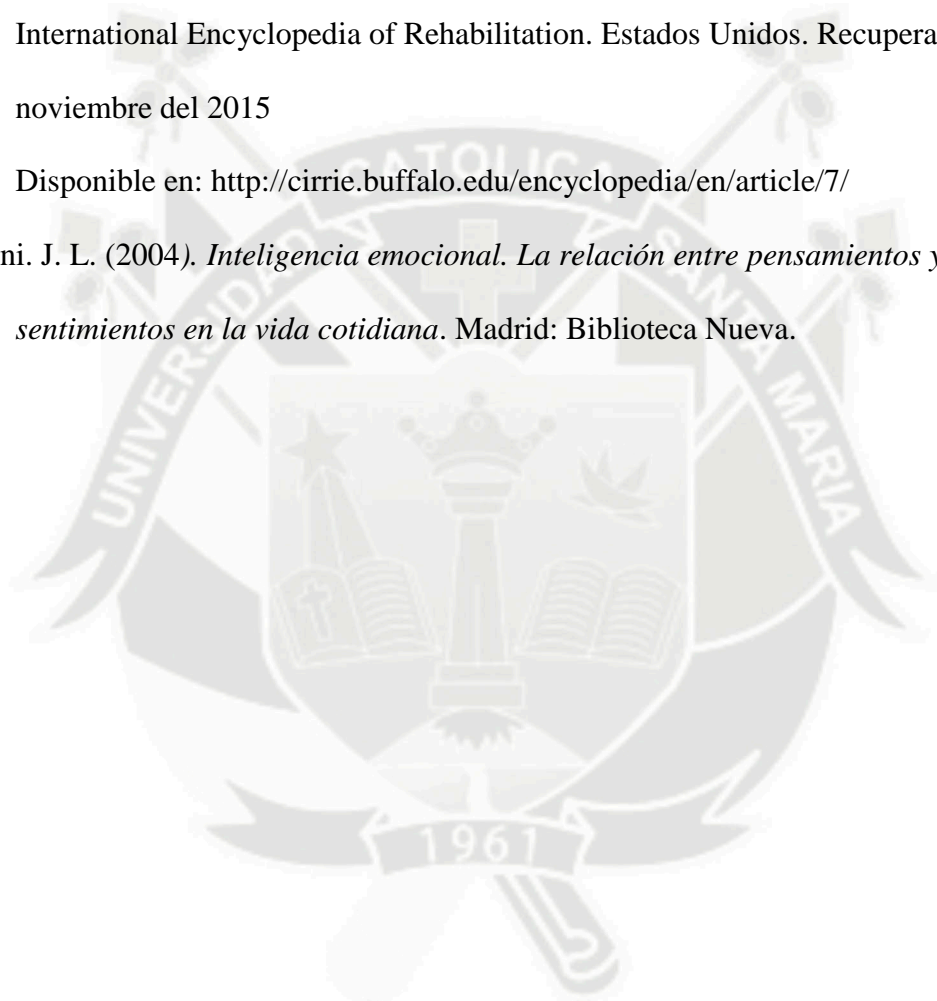
España. Recuperado el 05 de diciembre del 2015. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_2.pdf

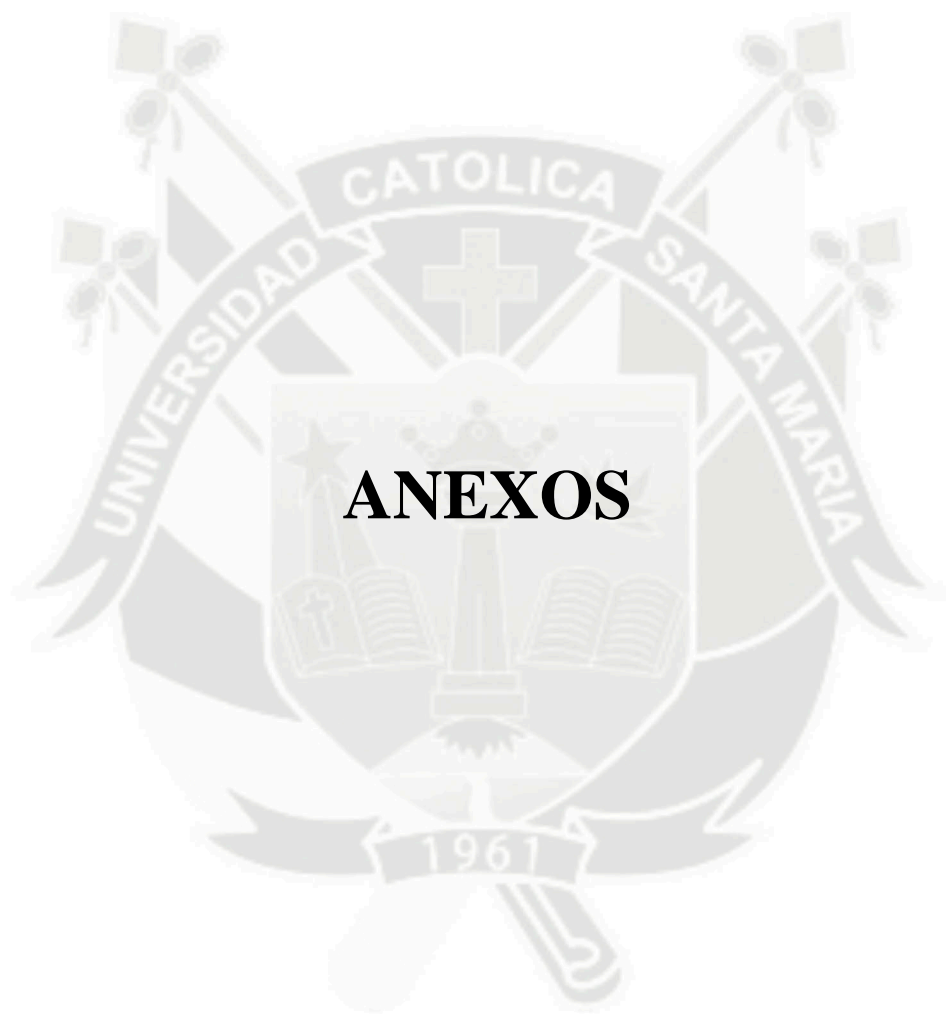
Walker J, Melvin JK (2010). *Emotional Disorders (In Children and Adolescents)*.

International Encyclopedia of Rehabilitation. Estados Unidos. Recuperado el 26 de noviembre del 2015

Disponible en: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/7/>

Zaccagnini. J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.





ANEXOS

ANEXO N°1: Ficha de rendimiento académico

CODIGO		FECHA	
EDAD		SEXO	
<p>Ingrese el promedio del I y II trimestre encerrando en un círculo la nota correspondiente. Finalmente haga lo mismo determinando el promedio general del rendimiento académico del estudiante durante el I y II trimestre.</p>			
I TRIMESTRE	AD	A	B C
II TRIMESTRE	AD	A	B C
PROMEDIO	AD	A	B C

ANEXO N°2: Resultados del estudio piloto del BASC-3 SRP-C

Confiabilidad

Tabla 9

Estadísticos de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,790	18

De acuerdo a la tabla anterior se puede observar que la confiabilidad del instrumento es alta ($p < 0,6$). Lo que significa que el dominio general de la prueba es confiable.

Validez

Tabla 10

Correlaciones de validez

		ACTESCUEL A	ACTPROFES	PROBESCOL ARESCOMP
ACTESCUELA	Correlación de Pearson	1	,365**	,815**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	137	137	137
ACTPROFES	Correlación de Pearson	,365**	1	,767**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	137	137	137
PROBESCOLARESCOMP	Correlación de Pearson	,815**	,767**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	137	137	137

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la tabla anterior se puede observar que el dominio general Problemas

Escolares de comportamiento tiene una correlación significativa con sus sub dimensiones, lo que indica que existe una validez de constructo.

Tabla 11

Correlaciones de validez

		ATIPICALID AD	LOCUSDE CONTROL	ESTRÉS SOCIAL	ANSIE DAD	DEPRESI ON	SENTIN ADECU ACION	PROBINTER NALIZACION COMP
ATIPICALIDAD	Correlación de Pearson	1	,491**	,407**	,555**	,413**	,199*	,671**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,020	,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
LOCUSDECON TROL	Correlación de Pearson	,491**	1	,529**	,554**	,579**	,464**	,782**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
ESTRÉS SOCIA L	Correlación de Pearson	,407**	,529**	1	,499**	,729**	,519**	,741**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
ANSIEDAD	Correlación de Pearson	,555**	,554**	,499**	1	,558**	,470**	,799**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
DEPRESION	Correlación de Pearson	,413**	,579**	,729**	,558**	1	,559**	,780**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
SENTINADECU ACION	Correlación de Pearson	,199*	,464**	,519**	,470**	,559**	1	,630**
	Sig. (bilateral)	,020	,000	,000	,000	,000		,000
	N	137	137	137	137	137	137	137
PROBINTERN ALIZACIONCO MP	Correlación de Pearson	,671**	,782**	,741**	,799**	,780**	,630**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	137	137	137	137	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la tabla anterior existe una correlación significativa entre el dominio general de Problemas de Internalización de comportamiento y las sub dimensiones del mismo. Lo que indica que existe una validez de constructo.

Tabla 12
Correlaciones de validez

		PROBATENCIO N	HIPERACTIVID AD	INATENCIONHI PERCOMP
PROBATENCION	Correlación de Pearson	1	,375**	,796**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	137	137	137
HIPERACTIVIDAD	Correlación de Pearson	,375**	1	,787**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	137	137	137
INATENCIONHIPERCOMP	Correlación de Pearson	,796**	,787**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que el dominio general tiene relación significativa con las sub dimensiones que la conforman lo que significa que existe una validez de constructo.

Tabla 13
Correlación de validez

		RELACIONCO NPADRES	RELACIONESINTER PERSONALES	AUTOE STIMA	AUTOCON FIANZA	AJUSTEPERSONAL COMPUESTO
RELACIONCO NPADRES	Correlación de	1	,364**	,301**	,565**	,733**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137
RELACIONESINTERPERSONALES	Correlación de	,364**	1	,481**	,457**	,746**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137
AUTOESTIMA	Correlación de	,301**	,481**	1	,336**	,606**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000
	N	137	137	137	137	137
AUTOCONFIANZA	Correlación de	,565**	,457**	,336**	1	,757**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000
	N	137	137	137	137	137
AJUSTEPERSONALCOMPUESTO	Correlación de	,733**	,746**	,606**	,757**	1
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
	N	137	137	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la tabla anterior existe una relación significativa entre el dominio general y las sub dimensiones que la conforman lo que indica que existe una validez de constructo.

Tabla 14
Correlación de validez

		INDICEDESI MASEMOCIONA LES	AJUSTEPER SONALCOM PUESTO STO	INATENCION HIPERCOMP MP	PROBINTER NALIZACION COMP OMP	PROBESCO LARESCOM P OMP
INDICEDESI NTOMASEM OCIONALES	Correlación de	1	,048	,583**	,850**	,434**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)		,578	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137
AJUSTEPER SONALCOM PUESTO	Correlación de	,048	1	-,275**	-,225**	-,414**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,578		,001	,008	,000
	N	137	137	137	137	137
INATENCION HIPERCOMP	Correlación de	,583**	-,275**	1	,511**	,460**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,001		,000	,000
	N	137	137	137	137	137
PROBINTER NALIZACION COMP	Correlación de	,850**	-,225**	,511**	1	,318**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,008	,000		,000
	N	137	137	137	137	137
PROBESCO LARESCOM P	Correlación de	,434**	-,414**	,460**	,318**	1
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
	N	137	137	137	137	137

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la tabla anterior se puede inferir que el dominio general de problemas emocionales- conductuales con las dimensiones que la conforman. Lo que indica que existe una validez de constructo.

ANEXO N°3: Hoja de registro de respuestas – BASC-3 SRP-C

CÓDIGO:

EDAD: 8 - 9 - 10 - 11 SEXO: FEMENINO MASCULINO

Recuerda: V = Verdadero F = Falso

1. A menudo actúo sin pensar.....	V F	26. Me gustaría ser diferente.....	V F
2. Todas las personas que conozco me caen bien.....	V F	27. Frecuentemente me preocupo de que me pueda ocurrir algo malo.....	V F
3. Me siento bien conmigo mismo(a).....	V F	28. Me es difícil prestar atención.....	V F
4. Mis amigos se divierten más que yo.....	V F	29. Nunca rompo las reglas.....	V F
5. No me gusta pensar en la escuela.....	V F	30. No tengo dientes.....	V F
6. Nunca me meto en problemas.....	V F	31. Mis padres me culpan por muchos de sus problemas.....	V F
7. Tengo demasiados problemas.....	V F	32. Nunca he sido malo(a) con nadie.....	V F
8. Parece que nunca hago nada bien.....	V F	33. Me gusta quien soy.....	V F
9. Mi maestro(a) me entiende.....	V F	34. A veces quiero hacerme daño a mí mismo(a).....	V F
10. No les caigo bien a mis compañeros de clase.....	V F	35. Me cuesta trabajo hacer amigos.....	V F
11. A veces me enojo con mis padres.....	V F	36. Siempre hago lo que mis padres me dicen.....	V F
12. Pienso que solo presto atención por corto tiempo.....	V F	37. Nunca me salgo con la mía.....	V F
13. A veces, cuando estoy solo(a), oigo mi nombre.....	V F	38. Parece que no puedo hacer nada bien.....	V F
14. Nadie jamás me escucha.....	V F	39. Tengo algunos malos hábitos.....	V F
15. Yo siempre digo la verdad.....	V F	40. La gente me dice que debo prestar más atención.....	V F
16. No me importa la escuela.....	V F	41. Nunca he estado en un auto/carro.....	V F
17. Nunca he dormido.....	V F	42. Las cosas me salen mal, aun cuando me esfuerzo mucho.....	V F
18. A los demás niños no les gusta estar conmigo.....	V F		
19. Siempre me voy a dormir a la hora correcta.....	V F		
20. Parece que no puedo controlar lo que me pasa.....	V F		
21. Tengo muchísimas ganas de que terminen las clases.....	V F		
22. Mis padres siempre tienen la razón.....	V F		
23. Si tengo un problema, normalmente puedo solucionarlo.....	V F		
24. Les cuento todo a mis padres.....	V F		
25. Las cosas nunca me salen bien.....	V F		

Recuerda: N = Nunca A = A veces F = Frecuentemente S = Casi siempre

43. Me llevo bien con los demás.....	N A F S	56. Mis padres confían en mí.....	N A F S
44. A mí me excluyen de las cosas que pasan.....	N A F S	57. Otros niños odian estar conmigo.....	N A F S
45. Es fácil hablar con mis padres.....	N A F S	58. Soy un(a) amigo(a) digno(a) de confianza.....	N A F S
46. Aun cuando estoy solo(a), siento que alguien me está mirando.....	N A F S	59. La gente me dice cosas malas.....	N A F S
47. Mi maestro(a) está orgulloso(a) de mí.....	N A F S	60. Mis padres están orgullosos de mí.....	N A F S
48. Me disgusta mi apariencia.....	N A F S	61. Siento como si la gente estuviera en mi contra.....	N A F S
49. Me pongo nervioso(a).....	N A F S	62. Me siento triste.....	N A F S
50. Mis padres me caen bien.....	N A F S	63. Quiero mejorar, pero no puedo.....	N A F S
51. Me cuesta trabajo sentarme quieto(a).....	N A F S	64. Soy bueno(a) para hacer mis tareas de la escuela.....	N A F S
52. Estoy molesto(a) porque los demás se burlan de mí.....	N A F S	65. Me siento estresado(a).....	N A F S
53. Me cuesta trabajo prestar atención al maestro(a).....	N A F S		
54. Cuando tomo pruebas o exámenes, no puedo pensar.....	N A F S		
55. Me siento solo(a).....	N A F S		

Recuerda: N = Nunca A = A veces F = Frecuentemente S = Casi siempre

66. Siento que no le caigo bien a nadie.....	N A F S	106. La gente me dice que me quede quieto(a).....	N A F S
67. Mi maestro(a) me cae bien.....	N A F S	107. Cometo errores.....	N A F S
68. Me siento desilusionado(a) con mis calificaciones.....	N A F S	108. Aun cuando me esfuerzo, fracaso.....	N A F S
69. Yo veo cosas que los demás no pueden ver.....	N A F S	109. Las demás personas parecen ignorarme.....	N A F S
70. Odio la escuela.....	N A F S	110. Me llevo bien con mi maestro(a).....	N A F S
71. La gente me dice que vaya más despacio.....	N A F S	111. Me culpan de cosas que no puedo evitar.....	N A F S
72. Otros pueden contar conmigo.....	N A F S	112. Me siento fuera de lugar entre la gente.....	N A F S
73. Se me olvida hacer las cosas.....	N A F S	113. Soy una persona que sabe escuchar.....	N A F S
74. Me gusta ir a lugares con mis padres.....	N A F S	114. Siento que no tengo amigos.....	N A F S
75. Me cuesta trabajo estar parado(a) y quieto(a) en las filas.....	N A F S	115. Yo hablo sin esperar a que otras personas digan algo.....	N A F S
76. Me molestan cosas sin importancia.....	N A F S	116. Oigo voces en mi mente que nadie más puede oír.....	N A F S
77. Me siento a gusto en la escuela.....	N A F S	117. Puedo resolver problemas difíciles por mí mismo(a).....	N A F S
78. Me cuesta mucho concentrarme en las tareas de la escuela.....	N A F S	118. Me molestan pensamientos sobre la muerte.....	N A F S
79. La gente cree que soy extraño(a).....	N A F S	119. Siento deseos de dejar la escuela.....	N A F S
80. Mi maestro(a) confía en mí.....	N A F S	120. Mis padres escuchan lo que digo.....	N A F S
81. Me siento deprimido(a).....	N A F S	121. Otras personas me encuentran defectos.....	N A F S
82. Mi mamá y mi papá me ayudan si se los pido.....	N A F S	122. Me meto en problemas por no prestar atención.....	N A F S
83. Me preocupo sin saber por qué.....	N A F S	123. Me molesta mi apariencia.....	N A F S
84. Me gusta como me veo.....	N A F S	124. Fracaso en las cosas.....	N A F S
85. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen bien.....	N A F S	125. Le tengo miedo a muchas cosas.....	N A F S
86. Yo hablo cuando otras personas están hablando.....	N A F S	126. Bebo 50 vasos de leche al día.....	N A F S
87. La gente actúa como si no me escuchara.....	N A F S	127. Los demás se burlan de mí.....	N A F S
88. Veo cosas raras o extrañas.....	N A F S	128. Soy bueno(a) para tomar decisiones.....	N A F S
89. La gente me dice que hago mucho ruido.....	N A F S	129. Nadie me comprende.....	N A F S
90. La gente me dice que me esfuerce más.....	N A F S	130. La gente se enoja conmigo, aunque no haya hecho nada malo.....	N A F S
91. Me preocupo por lo que va a pasar.....	N A F S	131. La escuela me aburre.....	N A F S
92. Oigo cosas que los demás no pueden oír.....	N A F S	132. Presto atención cuando me están hablando.....	N A F S
93. Soy confiable.....	N A F S	133. Mis padres esperan demasiado de mí.....	N A F S
94. Siento que mi vida va de mal en peor.....	N A F S	134. Los maestros son injustos.....	N A F S
95. Les agrado a los demás.....	N A F S	135. Me siento orgulloso(a) de mis padres.....	N A F S
96. Me culpan de cosas que yo no hago.....	N A F S	136. Me preocupo cuando me voy a dormir por la noche.....	N A F S
97. Mi maestro(a) se enoja conmigo sin tener una buena razón.....	N A F S	137. A mi mamá y mi papá les caen bien mis amigos.....	N A F S
98. Me siento seguro(a) en la escuela.....	N A F S		
99. Estoy solo(a).....	N A F S		
100. Me enoja con otras personas.....	N A F S		
101. Estoy contento(a) con quien soy.....	N A F S		
102. Me cuesta trabajo controlar mis pensamientos.....	N A F S		
103. Me cuesta trabajo prestar atención a lo que estoy haciendo.....	N A F S		
104. Tengo miedo de que yo podría hacer algo malo.....	N A F S		
105. A mis padres les gusta estar conmigo.....	N A F S		

Por favor asegúrate de haber marcado todas las frases.