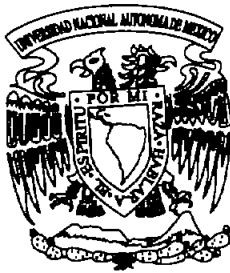


01982



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“EL Control y la Resiliencia del yo en los problemas
de los niños y niñas”**

T E S I S

Para obtener el grado de Doctora en Psicología Social:

PRESENTA:

Mtra. ¹⁰Ma del Rocío Valencia García

Directora de Tesis:

Dra. Patricia Andrade Palos

Comité:

Dr. Rolando Díaz-Loving
Dra. Catalina González Forteza
Dr. José Luis Valdez Medina
Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo
Dr. José de Jesús González Núñez
Dra. Amada Ampudia Rueda



2005.

m-341037



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ma. DEL ROCIO
VALENCIA GARCIA

FECHA: 15-FEBRERO-2005

FIRMA: [Firma]

**Con todo mi amor para Héctor y mi Vanecita
los quiero muchísimo**

**A mis padres y a mi hermano
Gracias por su invaluable cariño y apoyo**

**A Gloria, Gaby y mis cuñados
Por toda su ayuda y afecto**

A mis amigas Karina, Luz y Claudia

**Gracias Susy por ayudarme a entender la historia de mi vida
y ayudarme a realizar un logro más**

A la memoria de Nacho

**A mi directora de tesis y amiga
Gracias Paty por tus consejos y compartir tu experiencia
y conocimientos en la realización de este trabajo**

**A mis sinodales y amigas Emilia, Katy y Amada
A Rolando, José Luis Valdés y José de Jesús**

Con todo mi cariño y afecto a la memoria de mi sinodal:

**Dr. Rogelio Díaz-Guerrero
Gracias por su gran entusiasmo y sugerencias
en la realización de este trabajo**

**A los directores de las instituciones, expertos,
padres, maestros y niños(as) que
colaboraron en este estudio**

INDICE

Introducción

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1. Raíces históricas de la psicología del yo	4
1.1. Modelos de personalidad	7
2. Perspectivas teóricas: significados del yo en psicoanálisis	10
2.1. Antecedentes del Control del yo	11
2.1.1. Formalizando el constructo del Control del yo	12
2.1.2. Distinguiendo el Control del yo de otros constructos	13
2.2. Antecedentes de la Resiliencia del yo	16
2.2.1. Formalizando el constructo de la Resiliencia del yo	17
2.2.2. Distinguiendo la Resiliencia del yo de otros constructos	19
2.3. Operacionalización del Control del yo y la Resiliencia del yo	20
2.3.1. Antecedentes	21
2.3.2. Operacionalizando los constructos del Control y la Resiliencia del yo	21
2.3.3. Validez de constructo de Control y la Resiliencia del yo	23
2.3.3.1. Implicaciones conductuales de los índices de control del yo y la resiliencia del yo basado en experimentos.	23
2.3.3.2. Validez convergente-discriminatoria de los índices de control del yo y la resiliencia del yo	24
2.3.3.3. Generalización de validez de los conceptos de Control del yo y la Resiliencia del yo	24
2.3.3.4. Extensión de los conceptos de control del yo y resiliencia del yo a la información S- y a adultos	25
2.4. Consideraciones empíricas del Control del yo y la Resiliencia del yo en el desarrollo	26
2.4.1. Relaciones entre índices de la evaluaciones de observadores (O-) de control del yo y resiliencia del yo a la edad de 3 años e información obtenida en situaciones experimentales (T-) a las edades de 3, 4, 5 y 7 años.	26
2.4.2. Relaciones entre los índices de las evaluaciones de observadores (O-) de control del yo y de resiliencia del yo a la edad de 3 años y la información obtenida de la evaluación de los niños a través de la observación (O-) a los 4 y 7 años	28

2.4.3. Relaciones entre los índices de la evaluaciones de los observadores (O-) de control y de resiliencia del yo a la edad de 3 años y la información obtenida a través del auto reporte S- a la edad de 7 años	30
2.5. Modelo teórico de Block e investigaciones del Control del yo y la Resiliencia del yo.	30
2.5.1. Instrumento California Child Q-set para Control y Resiliencia del yo	32
2.5.2. Características de personalidad el mexicano	34
3. Problemas de los niños(as)	
3.1. Psicopatología del desarrollo	35
3.2. Definición	36
3.3. Diferenciación entre los problemas y trastornos de conducta	37
3.4. Instrumento de ASEBA para problemas de los niños(as)	38
3.5. Antecedentes empíricos	39
3.6. Epidemiología	42

PARTE II. INVESTIGACIÓN

Objetivos	45
Objetivos específicos	45
Pregunta de investigación	45
Hipótesis general	45
Hipótesis específicas	46
Definición conceptual	46
Estrategia de investigación	46
1. Primer estudio	
1.1. Objetivo	48
1.2. Sujetos	48
1.3. Instrumentos	48
1.4. Procedimiento	48
1.5. Resultados	48
2. Segundo estudio	
2.1. Objetivo	55
2.2. Sujetos	55
2.3. Instrumentos	55
2.4. Procedimiento	56
2.5. Resultados	57
3. Tercer estudio	
3.1. Objetivo	60
3.2. Sujetos	60
3.3. Instrumentos	60

3.4. Procedimiento	60
3.5. Análisis estadísticos	61
3.6. Resultados	61
3.6.1. Versión ajustada de la escala del YSR para problemas de los niños y niñas	61
3.6.2. California Child Q-set (CCQ-set)	64
3.6.3. Análisis de correlaciones entre los factores de la versión ajustada del YSR y el CCQ set	67
3.6.4. Análisis de Regresión	67
3.6.4.1. Análisis de regresión para niños y niñas	67
3.6.4.2. Análisis de regresión para niñas	69
3.6.4.3. Análisis de regresión para niños	70
4. Cuarto estudio	
4.1. Objetivo	71
4.2. Sujetos	71
4.3. Instrumentos	71
4.4. Procedimiento	72
4.5. Resultados	72
PARTE III. DISCUSIÓN	
	73
3 . Discusión	
3.1. Versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños y niñas	73
3.2. Versión ajustada del California Child Q-set (CCQ-set)	75
3.3. Prueba de hipótesis	77
Bibliografía	81
Anexos	89

RESUMEN

Se realizó una investigación con el objetivo de evaluar el efecto del Control y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños(as) de 5° y 6° año de primarias públicas del D.F. La investigación se realizó en cuatro estudios: El primero tuvo como objetivo el detectar los problemas de los niños(as) que mencionaban los padres, maestros, psicólogos y niños(as); En el segundo estudio se hizo la traducción denotativa de los instrumentos Youth Self Report YSR (Achenbach y Rescorla, 2001) y el California Child Q-set CCQ-set (Block y Block, 1980) por un traductor y un psicólogo experto en niños(as), ambas versiones fueron revisadas por otra psicóloga. A la versión traducida del YSR se le agregaron seis reactivos que fueron obtenidos con base en las respuestas del primer estudio y que no los contenía la versión original, el CCQ-set fue modificado en su traducción a primer persona para su auto aplicación. La versión traducida del CCQ.set fue contestada por 196 niños(as) y la traducción del YSR por 106 niños(as), todos eran estudiantes de 5° y 6° año de primarias públicas. Con base en los resultados obtenidos se eliminaron y modificaron algunos reactivos para obtener las versiones traducidas y ajustadas para problemas del conducta del YSR y para Control y Resiliencia del yo CCQ-set. El tercer estudio evaluó el efecto del Control y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños(as), participaron 671 niños(as) estudiantes de 5° y 6° año de primarias públicas del D.F. respondiendo ambas versiones. Los resultados demostraron que la versión traducida y ajustada del YSR mantiene grandes similitudes a la versión original, en cambio, las escalas de la versión traducida y ajustada del CCQ-set tuvieron que ser renombradas debido a las diferencias conceptuales encontradas en relación con la versión original. El análisis de regresión múltiple paso por paso, mostró que la Falta de habilidad Social y el Control resultaron ser un buenos predictores de los problemas de conducta Externalizados de los niños(as); así como la Impulsividad, el Control, la Falta de habilidad Social y la Competencia personal predijeron los problemas de Depresión/ansiedad; para los problemas Somáticos y de Pensamiento no se obtuvieron buenos predictores para la explicación de la varianza de estos problemas; la Impulsividad y la Falta de habilidad Social predijeron los problemas Afectivos. Y la Impulsividad y la Falta de habilidad Social predijeron los problemas de Ansiedad. Finalmente, con el objetivo de probar la validez discriminante de los instrumentos se realizó un cuarto estudio con una muestra no probabilística de 30 niños(as) diagnosticados y 30 niños(as) no diagnosticados con problemas por la Unidad de Servicios de apoyo para la Educación Regular (USAER). Los resultados demostraron que la Competencia Personal y la Falta de habilidades Sociales de la versión traducida y ajustada del CCQ-set, y los problemas Externalizados, Depresión/ansiedad, Pensamiento y Afectivos discriminaron a los niños(as) diagnosticados de los no diagnosticados.

El estudio permitió demostrar que los niños(as) de 5° y 6° año de primarias públicas, son capaces de describir su estado afectivo y su sintomatología en un cuestionario de auto reporte. Además una de las principales contribuciones de esta investigación fue el de proveer de un instrumento de auto reporte para detectar a los niños con problemas, con lo cual se abre una importante línea de investigación para indagar los antecedentes de estos problemas, así como se proveyó de elementos necesarios para realizar programas de prevención e intervención para padres, maestros y niños(as).

Summary

A research was made in order to evaluate the effect of the Ego Control and Ego Resiliency in Problems in children at the 5th and 6th grade on Government's Elementary Schools in México City. The research was divided on four studies: The first one had as primary goal the detection of the Behavior/emotional problems mentioned by the parents, teachers, psychologists and children. In the second one, a denotative translation was made of the Youth Self Report YSR instruments (Achenbach y Rescorla, 2001) and the California Child Q-set CCQ-set (Block y Block, 1980) by an psychologists expert on children assessed by an English-Spanish translator, being both versions reviewed by a second psychologist. Six new items were added to the translated version of the YSR, being thus obtained from the answers of the first study. The CCQ-set items were adapted to one self in order of being self answered by the children. This was applied to 196 subjects and to 106 subjects on independent samples for the Youth Self Report and the CCQ respectively. Based on the results obtained, some items were eliminated or modified in order to obtain the translated and adjusted versions of Ego Control and Ego Resiliency CCQ-set and YSR for Behavior/emotional problems in children. In the third study 671 children (M=11.1 year old) studying the 5th and 6th grade of elementary school on government's institutions from the Tlalpan and Coyoacan counties were sampled. The subjects were selected by intentional non probabilistic means, assuring anonymity and secrecy on their answers. The results showed that the translated and adjusted version of the YSR maintains great similarities to the original version. Six factors were obtained: One for externalized problems and five for internalized problems. The scales of the translated and adjusted version of the CCQ-set had to be renamed in spite of concept differences found with the original version of the CCQ-set. It was found that the lack of social skills became a predictor of externalized behavior problems in children. Impulsivity, control, lack of social skills, personal competence predicted for depression and anxiety. No predictors were found for Somatic and Thought Problems. Impulsivity and lack of social skills were good predictors on Affective Problems. Impulsivity and lack of social skills predicted Anxiety problems.

Finally, in order to test the discriminate validity of the instruments a fourth study was made. A non probabilistic sample of 30 children diagnosed and 30 not diagnosed with Problems by the Support Services for Regular Education Unit (USAER).

INTRODUCCIÓN

El estudio de los problemas de conducta y emocionales en los niños ha sido ampliamente estudiado tanto por sus repercusiones psicológicas, sociales como ambientales. Sin embargo, aunque la mayoría de las problemáticas presentadas se podrían circunscribir a los problemas de conducta, su estudio es complejo puesto que implica la consideración de muchos factores causales tales como la cultura, influencias genéticas, el temperamento, la personalidad, la interacción con los padres y experiencias traumáticas, algunos de ellos pueden ser o no causa por sí mismos, pero pueden aumentar el riesgo de los problemas de conducta y emocionales.

Evidencias empíricas han señalado al control del yo y la resiliencia del yo como factores de personalidad que han demostrado tener una vinculación importante con los problemas de conducta y emocionales de los niños. Con base en estos hallazgos y debido a que los problemas de los niños también se han relacionado con problemas graves de la personalidad, patologías y conductas antisociales en la adolescencia y adultez tales como: problemas delictivos, agresión, uso de drogas, depresión, suicidio, etc., es importante detectarlos en edades tempranas a fin de prevenir y hacer intervención en la infancia para evitar problemas más graves en edades posteriores.

La presente investigación pretende detectar si el Control del yo y la Resiliencia del yo predicen los problemas de los niños de quinto y sexto año de primaria, así como conocer los diferentes problemas que se presentan entre niños y niñas.

El estudio está organizado en tres partes: la primera abarca el marco teórico, en la segunda se describe la metodología que se siguió durante la investigación, así como los resultados obtenidos y en la tercera parte se presentan las conclusiones y discusión de los resultados de la investigación.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1. RAÍCES HISTÓRICAS DE LA PSICOLOGÍA DEL YO

La Psicología del yo se presenta como un continuo de las bases de la teoría psicoanalítica que Sigmund Freud empezó a desarrollar alrededor de mil novecientos, puesto que empezó a interesarse en la Psicología y en especial en la parte escondida de la mente. Freud encontró que una parte de la mente estaba fuera de la conciencia y que además ejercía cierto poder sobre la conciencia, la cual fue llamada inconsciente. En el inconsciente residían los deseos oscuros de los cuales la humanidad es susceptible, empero también encontró una fuerza que fungía como censor de esos deseos inaceptables, y designó a ese censor en 1923 fuerza del yo.

En un principio Freud pensó al yo como un sinónimo de consciente y al ello como el repositorio de lo inconsciente, propuesta que dejó en 1923 puesto que se percató que el yo también tenía una parte inconsciente. La psicología del yo propiamente dicha tuvo su inicio aquí, y vino a ser conocida como la teoría estructural o tripartita -consciente, preconsciente e inconsciente-, en donde el ello es inconsciente, el yo y el superyo son parcialmente conscientes. Además, el yo tiene muchas funciones que a su vez son conscientes e inconscientes, en las cuales se incluye la percepción, cognición, memoria, motilidad, intencionalidad, anticipación, juicio, inteligencia, decisión y muchas otras

En 1926 Freud pensó que la ansiedad era una consecuencia del conflicto, lo cual es conocido como su segunda teoría de la ansiedad. Y es aquí en donde el rol del yo logra su más grande papel, porque es el yo la estructura que experimenta ansiedad y que trata de negociar con ésta en alguna medida. De tal manera que aún el yo más competente podía experimentar ansiedad inconscientemente como un signo del empleo de la defensa. Freud creía que el ello podía presionar o ejercer poder sobre el yo, pero si el yo era lo suficientemente fuerte para sobreponerse a las pulsiones del ello, entonces la agresiones sometía bajo la dominancia de la libido. Hartmann (1939, en Blanck y Gertrude, 1994) trató de resolver el rompecabezas del manejo de la dominancia y propuso el concepto de neutralización donde el manejo de la energía es transferido del yo para su uso y de ese modo no estarían dominadas más necesidades.

Blanck, et. al. (1994) señalan que alrededor de 1930 otros autores fueron activos en la construcción de la teoría, por ejemplo Harry Stack Sullivan propuso una teoría de relaciones interpersonales. Paul Federn extendió la teoría del yo en la psicosis. Heinz Hartmann introdujo la idea de la función adaptativa del yo, Anna Freud detalló la operación de la función defensiva, de tal manera insertando una mayor alteración en la técnica del psicoanálisis. De ahí que después, el psicoanálisis estuvo interesado solamente con recuerdos encubiertos y fantasías escondidas en el ello.

Con los pensamientos de Hartmann (Bleichmar y Leiberman, 1992) acerca de la función adaptativa, comenzaba la era moderna de la psicología del yo que floreció de la teoría estructural. Esa teoría es conocida como desarrollo de la psicología psicoanalítica, como teoría del desarrollo de las relaciones objetales y mejor conocida como la Psicología del yo. Además, la introducción de la función adaptativa del yo abrió el camino para convertir a la teoría psicoanalítica no sólo en el estudio de la psicopatología, sino también en el desarrollo de una psicología normal, por este hecho Heinz Hartmann es conocido como el padre de la psicología del yo.

Algunos creen que la psicología del yo es una psicología de los procesos conscientes. Dicha falacia deriva desde el hecho que Freud describió en sus primeros escritos (1900, en Blanck, et al., 1994) al yo como un precursor -la fuerza censora-, por lo tanto era considerado como sinónimo de conciencia. La influencia de los tempranos pensamientos de Freud aún persiste en la tendencia de retener la idea, que la psicología del yo solamente es foco de interés en relación con algunas funciones de ésta como la percepción, cognición, juicio y el gusto. Sin embargo, Hartmann (1939, en Bleichmar, et al., 1992) lleva lejos la precognición de Freud de que el yo es en parte inconsciente. No sólo clarificando cómo son las funciones del yo, sino también identifica la composición y los elementos del yo. Esto es por combinación de la defensa y adaptación, probando juntos que Hartmann trae al psicoanálisis el estatus del desarrollo de una psicología normal. Lo cual es de inestimable importancia para la psicología en el más amplio sentido porque hay muchos psicólogos de la normalidad y la patología, algunos de los cuales tratan de entender la conducta humana desde sus manifestaciones conscientes solamente. Además, Hartmann enseña que una psicología profunda puede explicar la normalidad, tanto como las desviaciones patológicas, y más profundamente que la psicología que omite la dimensión esencial de lo inconsciente.

Heinz Hartmann afirma que el conflicto que se presenta en las personas es parte de la condición humana: *"El desarrollo del yo puede ser descrito por la huella de esos conflictos los cuales deben solucionarse en esta lucha con el ello y el superyo, y si nosotros incluimos el conflicto con el mundo externo también, por lo tanto lo vemos en términos de guerra librada en tres frentes"*. ([1939], 1958:11; en Bleichamar, et al., 1992). Aunado a ello, Hartmann también profundizó en la exploración de las características de personalidad en extensión de la teoría estructural, enfocándose en las principales funciones del yo, adaptación y las dos juntas; obteniendo como resultado la psicología del yo a través de la compleja teoría de las relaciones de objeto en la cual ésta está inmersa. Sin embargo, su mayor contribución sin duda, es la integración de la defensa con la adaptación. Término que toma especial relevancia y que no puede ser definido sin las teorías de manejo o control, conflicto y defensa.

Hartmann mencionaba que el yo tiene una función adaptativa, definiendo adaptación como una relación recíproca entre el organismo y su ambiente, la cual es garantizada por la posesión del equipo primario (innato), por la maduración de ese aparato, y por las acciones reguladoras del yo que promueven las relaciones individuales con el medio ambiente. Dicho autor señalaba que el yo es innato, que éste no surge como resultado de las experiencias del ello con la realidad como lo pensó Freud. Punto que sirvió como precursor del trabajo de Margaret Mahler, en el cual ella descubre la importancia de la dotación innata, a la habilidad del recién nacido para entrar e interactuar en la diada madre-hijo.

La adaptación es ocasionada por una actividad cambiante ya sea por cualquiera: el ambiente o el individuo. En donde, las alteraciones aloplásticas cambian el ambiente, y las acciones autoplásticas ajustan al individuo a su ambiente; en las cuales interviene una función desarrollada del yo para decidir cuál acción -aloplástica o autoplástica- es apropiada en determinada situación, sin emplear ningún juicio de valor para cualquier acción. Por lo tanto, en algunas circunstancias la conducta aloplástica sirve para la adaptación, y en otras la conducta autoplástica es más adaptativa.

Sin embargo, al hablar de adaptación es fundamental considerar que en el desarrollo se emplean tanto medidas progresivas como regresivas, por lo que puede haber tanto adaptación regresiva como progresiva. Aquí nuevamente Hartmann ilumina las complejidades de la conducta humana, postulando que el retiro no es considerado como fracaso, y que incluso puede ser más apropiado que continuar con la presión encima. La adaptación regresiva es relacionada con el desvío a través de la fantasía (A. Freud, 1936, en Blanck, et al. 1994); y otros autores como Kris (1952, en Blanck, et al., 1994) elaboró más tarde su concepto de regresión al servicio del yo. Por lo tanto, las habilidades adaptativas no son garantía de una relación exitosa con la realidad y dominio del ambiente, ni con un manejo simple instintual de adaptación garantizada. Pero el completo ensamble del manejo instintivo, funciones del yo, aparato del yo y los principios de regulación con ellos y el ambiente, han tenido valores de supervivencia.

Aunado a ello Hartmann introduce el concepto de automatismo con el fin de entender la formación de la estructura del yo entre otras cosas; encontrando que la conducta, la percepción y el pensamiento también, muestran automatización. Es decir, encontró que más que la formación de hábitos, las acciones humanas son reguladas por un yo, por lo tanto, el automatismo puede convertirse en el deber del yo y ejemplifica formas relativamente estables de adaptabilidad, y en consecuencia tanto la flexibilidad como el automatismo son necesariamente características del yo.

Aunque la fuerza del yo es usualmente definida en términos de tolerancia por la tensión producida por las pulsiones instintivas, Hartmann propuso que la estabilidad y efectividad son influenciadas por la inteligencia, que coordina y ordena funciones en términos de adaptación. La regulación por la inteligencia toma un primer lugar entre los factores reguladores del yo, así como sirve tanto para la diferenciación e integración del yo como para la adaptación.

Blanck en 1994 recaló que Hartmann puso énfasis sólo en la elaboración de la función adaptativa del yo, y sus colaboradores Kris y Loewenstein (1945, 1946, 1949, 1962, 1964, en Blanck, et. al., 1994) presentaron teorías de la formación de yo y el superyo. Spitz (1945, 1946, 1957, 1959, 1965, en Blanck, et. al.) describió como el desarrollo del yo se convertía en organizado. Jacobson (1971) exploró el mundo representacional, depresión, formación del superyo en niñas, entre muchas otras cosas y Mahler, Pine y Bergman (1975) estudió el proceso que se daba desde el nacimiento físico del individuo al nacimiento psicológico.

Después de la publicación del yo y el ello en la cual Freud propuso la teoría estructural, aún la idea de un yo que es más que una de las tres agencias de la psique corre a través de

varios pensamientos psicoanalíticos subsecuentes, lo cual especialmente influenció el trabajo de Spitz, quien escribió acerca de un mecanismo central, y que Rangell (1986, en Blanck, et al., 1994) adscribió una función ejecutiva al yo, dejándonos su propuesta de un yo supervisor que controla y mantiene la estabilidad del organismo entero.

Dichas propuestas y conceptos mencionados por los teóricos del yo que radican en el conflicto pulsional, las características conscientes e inconscientes del yo (Freud, 1923) y su función adaptativa propuesta por Hartmann, fueron retomados por Block, et al., (1980) para desarrollar un modelo psicoanalítico de personalidad, con el fin de observar cómo los niños debían aprender a negociar entre sus pulsiones internas y la realidad del ambiente externo. Para lo cual los niños tenían que aprender a regular sus propios impulsos para satisfacer al máximo ambas cosas: sus impulsos y prevenir un daño en el ambiente, en otras palabras *"la meta humana es ser tan poco controlado como sea posible y tan sobre controlado como sea necesario"* (Block y Kremen, 1996). Para lo cual desarrollaron un modelo de personalidad utilizando los conceptos Control del yo y Resiliencia del yo (Block, et. al., 1980).

1.1. Modelos de personalidad

Para entender la personalidad y su relación con la psicopatología, uso de drogas y conductas problemáticas, tanto en la infancia como en la adolescencia han surgido 5 modelos teóricos:

1. Modelo basado en las dimensiones del temperamento de Thomas, Chess y Birch (1968).
2. Modelo EASI de Buss y Plomin (1975).
3. Modelo teórico empírico de temperamento de Rothbart (1989).
4. Modelo de los cinco grandes (Five Factor Model FFM).
5. Modelo del Control y la Resiliencia del yo CCQ-set de Block y Block (1980).

El primer modelo fue desarrollado por Thomas, Chess y Birch (1968), cuyo interés original se centró en la aparición temprana de las diferencias individuales, basándose en los patrones de reacción primaria para resaltar la aparición temprana de las dimensiones del temperamento en la infancia.

Cabe señalar que según Shiner (1998), la mayoría de los estudios que abordan las diferencias individuales de niños en edad escolar han utilizado un modelo de temperamento más que un modelo amplio de personalidad, por lo que el dominio de las diferencias individuales estudiadas han remarcado frecuentemente como significativos los rasgos que se pueden encontrar en los niños muy pequeños. Además, mientras que algunos autores mencionan que los rasgos de temperamento son considerados típicamente como un todo de la personalidad en la infancia, otros investigadores los consideran sólo como una parte de la personalidad en la infancia tardía y adolescencia temprana; Allport por ejemplo, define a la personalidad como *"la organización dinámica dentro del individuo de esos sistemas*

psicofísicos que determinan su ajuste único a su medio ambiente" (1937, en Shiner, 1998). Los investigadores han estudiado un amplio rango de sistemas psicofísicos incluyendo los motivos individuales, valores, estilos de relacionarse con otros, patrones de afecto e historias de vida; en suma, los rasgos más frecuentemente estudiados son la extroversión y el neuroticismo (McAdams, 1996).

Otros autores consideraron que el temperamento en la infancia temprana es el sustrato del cual se desarrolla la personalidad (ej. Hartup y Van Lieshout, 1995; Rothbart y Ahadi, 1994), lo cual sustenta preguntas importantes acerca de qué tan temprano el temperamento es transformado en la personalidad de la infancia y más tarde de la adultez. Algunas investigaciones empíricas al respecto son relativamente limitadas, debido a que existen pocos estudios longitudinales que han seguido el desarrollo de la personalidad desde la primera infancia a los años posteriores. Y por qué los cambios en el desarrollo de los niños son favorecedores de que las unidades de personalidad vengán a incrementar las diferencias desde la infancia hasta la infancia tardía y la adolescencia (Buss y Finn, 1987; Rothbart, 1989). En otras palabras, la madurez del niño permite el desarrollo y expresión de nuevos rasgos de personalidad, así como el desarrollo de habilidades motoras, lenguaje, cognición, autoconciencia, autoconcepto y empatía; todo ello impactando en las características de la personalidad.

Un modelo alternativo de las formulaciones sobre temperamento de Thomas y Chess, fue el modelo denominado EASI, -emoción, actividad, sociabilidad e impulsividad- desarrollado por Buss y Plomin (1975), el cual fue utilizado para describir emocionalmente el grado mediante el cual una persona es exaltada emocionalmente, así como la intensidad de la respuesta emocional de dicha persona.

Buss y Plomin (1984) especificaron un número de características indispensables para que un rasgo sea considerado una dimensión de temperamento:

- 1) Se requiere evidencia de herencia;
- 2) La dimensión de temperamento aparece en el primer año de vida;
- 3) Que los rasgos de temperamento deben ser relativamente estables durante la infancia y deberían conceptualizarse en términos ampliamente justos.

En consecuencia, estos autores se interesaron básicamente en aquellos rasgos que parecen tener un impacto duradero en el desarrollo de la personalidad.

Otro modelo teórico - empírico del temperamento fue el elaborado por Rothbart (1989), el cual está unido al que se presume funcionamiento neurobiológico (Derryberry y Rothbart, 1989, Rothbart y Derryberry, 1981). En este modelo los rasgos del temperamento están definidos como *"aquellas diferencias constitucionales en la reactividad y autoregulación con lo "constitucional", visto como el arreglo biológico relativamente duradero del organismo influenciado a través del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia"* (1989, en Shiner, 1998)

Otros modelos de personalidad que a pesar de que han recibido poca atención por los investigadores clínicos y que se vinculan en mayor medida con los problemas de conducta

y emocionales de los niños, son los modelos del Control del yo y la Resiliencia del yo (Block, et al., 1980) y el modelo de los cinco factores de personalidad (FFM, Robins, John y Caspi, 1994, en Huey, 1997).

Block, et al., (1980) introdujeron los términos de Control del yo y la Resiliencia del yo, para abordar los aspectos del funcionamiento individual de los niños. Dichos constructos teóricos fueron desarrollados de conceptos psicoanalíticos del yo y conceptos Lewinianos, cuyo objetivo era conceptualizar de otro modo la noción del yo, que es visto como modulador de deseos del individuo para adaptarse a las restricciones y obligaciones externas (Block, 1950, 1951; en Huey, et al, 1997; Block, et. al., 1996).

Finalmente, el modelo de los cinco factores (FFM) también ha sido utilizado para estudiar la psicopatología, y aunque hay relativamente pocos estudios al respecto en niños (John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1994), John notó que los síntomas comunes entre los niños externalizados implicaban patrones de baja agradabilidad y poca concienciación, de igual manera los síntomas de los niños internalizados parecían reflejar altos niveles de neuroticismo y bajos niveles de extraversión. De hecho, ellos encontraron que no sólo esas hipótesis fueron soportadas en su muestra longitudinal con jóvenes de Pittsburgh, sino que también todo el campo del FFM (excepto neuroticismo) diferenció a los niños delincuentes de los no delincuentes.

Robins, John y Caspi (1994) al comparar ambos modelos encontraron que el bajo control del yo fue relacionado con extroversión, conscientización y agradabilidad, y la resiliencia del yo fue asociada con un buen ajuste de polos en todas las dimensiones del FFM. Aunado a ello, Huey, et al. (1997) señala que el control del yo se asociaba con ambas dimensiones de conductas problemáticas. Donde el bajo control del yo fue relacionado positivamente con la externalización de problemas en niños, y negativamente asociado con los problemas internalizados. Estos resultados fueron consistentes con aquellos estudios que mostraban que un control pobre del impulso se relacionaba con una variedad de problemas externalizados, incluyendo conducta antisocial, delincuencia e hiperactividad (Luengo, Carrillo de la Pena, Otero y Romero, 1994; Pulkkinen, 1986; Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin, 1994; White, Moffitt, Caspi, Bartush, Needless y Shouthamer-Loeber, 1994).

Aunado a lo que Block, et al., (1980) señalaba de que una persona con una baja resiliencia del yo posee una baja capacidad de adaptación y es más propensa a responder desfavorablemente a los estresores del ambiente; Huey, et al., (1997) encontró que un niño frágil (bajo resiliente) era más propenso que un joven resiliente a expresarse en cualquier dirección de externalización e internalización. Con base en estos resultados, es importante que los niños deban aprender a negociar entre las dificultades de su manejo interno y las realidades del ambiente exterior, a favor de maximizar la satisfacción de sus propios impulsos y prevenir el daño en el ambiente.

Sin embargo, en México se han realizado algunos estudios para analizar el modelo de los cinco grandes encontrándose que el Five Factor Model (modelo de los cinco factores, FFM) fracasa en explicar adecuadamente algunos rasgos mexicanos tales como la abnegación y la no asertividad (Rodríguez y Díaz-Guerrero, 1997), por lo tanto, podría

concluirse que el modelo de los cinco grandes no explica adecuadamente los fuertes rasgos de personalidad descubiertos en México. En cambio el modelo de Control y Resiliencia del yo propuesto por Block, et al., (1980) cuenta un amplio fundamento teórico-empírico por lo que se eligió para realizar esta investigación. En el siguiente capítulo se presentará a detalle el modelo propuesto de Block con el fin de probar dicho modelo como predictor de los problemas de niños y niñas.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: SIGNIFICADOS DEL YO EN PSICOANÁLISIS

Los constructos del control y la resiliencia del yo se desarrollaron como un intento de integrar algunos aspectos de la teoría psicoanalítica, especialmente como sistematizada por Fenichel (1945), con la teorización de Lewin con respecto a las dinámicas de estados motivacionales en el individuo (Lewin, 1935, 1936, 1938, 1951, en Block, et. al., 1980).

La teoría psicoanalítica está interesada en el concepto del impulso, noción primitiva vista como energía en el organismo. Sin embargo, si el individuo está adaptándose a su ecología psicosocial, dicho impulso debe ser modulado y monitoreado, es decir, controlado. En términos de Fenichel (1945), sería desarrollar la adquisición de la tolerancia a la tensión. Tal control de impulso se desarrolla a través del tiempo mediante la maduración y construcción experimentalmente derivada de varias estructuras de personalidad. Muchas de estas estructuras de personalidad tienen un componente cognitivo importante, ya que sirven para traer o presentar lo individual lo cual de otra manera se doblegaría en la maximización del "principio del placer". La interrelación, secuencialmente organizada de las estructuras de personalidad, programadas para dar prioridad a evitar las amenazas a favor de lo individual pero, dentro de una constricción superior, programada también para gratificar al individuo es lo que las teorías psicoanalíticas denominan con el término "yo". Algunas funciones del yo (orientación a seguir creada por las rutinas de comportamiento) incluyen demora de la gratificación, inhibición de la agresión, precaución en situaciones poco estructuradas, "acciones experimentales" (ej. Manipulación cognitiva interna de lo anticipado, conductas alternativas y sus posibles consecuencias) cuando sea posible, constricciones afectivas orientadas a prevenir la pérdida del amor, y así sucesivamente. Común, y esencial al funcionamiento de cada uno de estas funciones del yo es el control del impulso. Las estrategias cognitivas y el contexto de experiencias pueden variar pero en cada uno el impulso es modulado y el yo es servido. Esto es un común denominador de las diferentes y específicas estructuras del yo -grado del control del impulso y modulación- que Block, et. al. (1980) designaron como el constructo del *Control del yo*.

Estas estructuras variadas del yo (mecanismos, rutinas, interacciones) están interrelacionadas y son invocadas secuencialmente. Las interrelaciones y el secuenciamiento pueden ser eficaces e ineficaces en mantener el sistema de personalidad del individuo dentro de los parámetros de viabilidad psicológica al responder el individuo y actuar bajo el flujo de la experiencia, enfrentando diferentes demandas contextuales y diferentes oportunidades contextuales la viabilidad psicológica para el individuo involucra

un nivel de ansiedad tolerable, un engranaje tolerable con las intrusiones (choques) situacionales y un nivel tolerable de expresión de impulsos las uniones o interrelaciones de las estructuras del yo que mantienen el sistema de personalidad dentro de destinos válidos o el permitir el encontrar de nuevo modos de adaptación válidos es una amplia segunda característica del funcionamiento del yo, el cual Block, et al. (1980) denotaron el constructo de *la Resiliencia del yo*.

Los constructos del control del yo y la resiliencia del yo representan abstracciones, condensaciones, simplificaciones que creemos conllevan las cualidades esenciales y funciones del concepto nuclear psicoanalítico del "yo". Al formular los conceptos del control y resiliencia del yo la intención era respetar y continuar que la noción del yo fue elaborada para explicar (ej., control motivacional y adaptación mediante varios recursos como aspectos duraderos y estructurales de la personalidad) pero con conceptos más explícitos como lo retoma la teoría Lewiniana.

En los esfuerzos de Lewin para formalmente representar el sistema psicológico del individuo él colocó: 1) Un sistema de necesidades que se convierte más diferenciado y más jerárquicamente integrado en el curso del desarrollo (Cf. ley hortogenérica de Werner), y 2) Un sistema sensorial y motor que media entre el sistema interno de necesidades y el ambiente externo convirtiéndose también ambos más diferenciados y más integrados durante el desarrollo. Ahora la simple idea de la diferenciación (ej. La separación o articulación de regiones) dentro de los sistemas motivacionales y sensoriomotores requiere la conceptualización de límites y de sistemas de límites que pueden demarcar o definir esas diferenciaciones. En este modelo interpuesto entre el sistema de necesidades (donde las motivaciones emanan) y el sistema sensorio motor (donde los contextos se registran y los comportamientos se forjan), existía un sistema de límites lógicamente posicionado para tener funciones de yo. Y, en su formulación de las propiedades de los límites Lewin postuló dos características de límite que no alentaron por que éstas podían estar coordinadas con los dos aspectos amplios de funcionamiento del yo que Block, et al. (1980) habían conceptualizado como el Control del yo y Resiliencia del yo.

2.1. Antecedentes del control del yo

Los antecedentes del control del yo implican factores genéticos y constitucionales, existen razones etiológicas para presumir que las variaciones en el control del yo tendrán consecuencias genéticas, como lo realizado por Buss, et al. (1975) sobre la herencia genética del temperamento.

Con respecto a los antecedentes experimentales del control del yo, se han documentado abundantes y crecientes relaciones con prácticas de socialización (Block, 1971). Una de las tareas de desarrollo de los niños pequeños es aprender el control de sus impulsos y la regulación de su autoexpresión; y para los padres, la socialización de los impulsos primitivos de sus hijos es la mayor meta del crecimiento de los niños. Refiriéndose a datos longitudinales recolectados a través de muchos años en el Instituto de Desarrollo Humano,

Block, et. al. (1980) halló que los adultos con sobre control a la edad de los 30's tendían a venir de familias caracterizadas como estructuradas, enfatizando el orden y valores tradicionales. En cambio, los adultos bajo controlados tendían a venir de hogares caracterizados como conflictivos, donde los valores básicos de los padres eran discrepantes. Aunado a ello, pero con menor énfasis se ha dado en la socialización de los niños, en el que los padres tendían a ser negligentes en sus roles de enseñanza, realizando menores demandas para los logros de los niños y teniendo menores expectativas en las responsabilidades de los niños a nivel personal y familiar.

2.1.1. Formalizando el constructo del Control del yo

La primera propiedad de límites que Lewin colocó fue el grado de permeabilidad refiriéndose a la capacidad del límite de contener o de fallar en contener necesidades psicológicas o tensiones o fuerzas. Lewin sugirió que la permeabilidad podría estar en función del grado de comunicación obtenida entre los sistemas. Los sistemas que fueran relativamente permeables podrían permitir a los sistemas vecinos a mutuamente influenciarse, límites relativamente impermeables limitarían el intercambio de un sistema a otro, límites excesivamente impermeables resultarían en aislamiento de subsistemas psicológicos y falta de comunicación entre sistemas.

Las implicaciones deductivas o generativas de la propiedad de permeabilidad de los límites son muchas y escritas en términos Lewinianos incluyen:

1. Dada la permeabilidad, habrá mayor comunicación entre los sistemas.
2. Dada la permeabilidad, habrá una mayor difusión de tensiones originada de un sistema hacia otros sistemas.
3. Dada la permeabilidad, habrá mayor comunicación entre sistemas internos y ambiente externo resultando en una mayor susceptibilidad hacia las demandas y distracciones ambientales.
4. Dada la permeabilidad, habrá una mayor manifestación más directa inmediata y poco transformada de estados de necesidad interna en el comportamiento.

Dadas las implicaciones de comportamiento de diferencias en el grado de la permeabilidad del límite, la propiedad de permeabilidad podría estar coordinada con la noción psicoanalítica del control de impulso. Al hacer esto las posibilidades deductivas (y cuando se operacionalizan, predictivas) del modelo Lewiniano podrían ser traídas para soportar el aspecto central del funcionamiento del yo. El constructo del Control del Yo cuando se integra en la red de trabajo lewiniana se relaciona a la permeabilidad o impermeabilidad de los límites. Cuando se dimensionaliza el continuo subyacente en un extremo identifica lo que Block, et al. (1980) llama sobre control o alto control: impermeabilidad de límites excesiva que resulta en el contenimiento del impulso, demora en la gratificación, inhibición en la acción y el afecto, y aislamiento de distractores ambientales. En cambio, en el extremo opuesto del continuo se encontraría el bajo control del yo: permeabilidad de límites excesivo que conlleva a una modulación insuficiente del impulso, inhabilidad para

posponer la gratificación, expresión inmediata y directa de motivaciones y efectos, vulnerabilidad a distractores ambientales.

En suma, el concepto del control del yo se refiere al umbral o característica operacional de un individuo con respecto a la expresión del contenido de los impulsos, sentimientos y deseos. Asumiendo que el contexto ambiental no es directivo de forma masiva y se registra de forma equivalente en todos los que lo experimentan, al igual que el ímpetu motivacional se presente constante, de tal manera que el alto control del yo o sobre control del yo puede esperarse que tenga un umbral modal alto de respuesta, que sea constreñido e inhibido, que manifieste necesidades e impulsos relativamente indirectos, que posponga la gratificación excesivamente, que muestre expresión mínima de emociones, que tienda a ser categórico y excesivamente exclusivo en procesar información, que sea perseverante, no distraíble, menos exploratorio, relativamente conformista, con intereses estrechos y no cambiantes, relativamente planeador y organizado, molesto ante situaciones ambiguas e inconsistentes y por lo tanto evitarlas. En contraste el bajo control del yo puede esperarse que tenga un umbral modal bajo para la respuesta, el ser expresivo, espontáneo, el manifestar necesidades e impulsos de forma relativamente directa dentro del comportamiento, el tender hacia la gratificación inmediata de los deseos, el fácilmente manifestar sentimientos y fluctuaciones emocionales, el ser excesivamente inclusivo en manifestar información, el tener muchos entusiasmos e intereses de poca duración, el ser distraíble, más dado a explorar, menos conformista, sentirse cómodo con la ambigüedad o inconsistencia, manifestar acciones que cortan a lo largo con categorías convencionales o responder en formas que son originales (para bien o para mal), y el vivir la vida *ad hoc* e improvisadamente. En esta conceptualización los extremos en el continuo del Control del yo implican una constancia en forma de comportamiento que dentro de un mundo variante pueden esperarse como adaptativamente disfuncionales.

2.1.2. Distinguiendo el Control del yo de otros constructos

El constructo del Control del yo ha sido equiparado o categorizado con otras variables de personalidad como: extroversión, introversión, externalización-intervalización, acting out- psicopatología, reflexión impulsividad, retardo en la gratificación, inhibición motora, nivel de actividad. (hiperquinesia vs hipoquinesia), y otras similares. Sin embargo, en campos estrictamente conceptuales se pueden observar distinciones importantes.

El concepto de *extroversión - introversión*. Es generalmente una etiqueta vaga y cambiantemente utilizada, con excepción de la formulación de Eysenck (1967). Aunque incluso para Eysenck el concepto ha sido confuso y ha presentado cambios a través de los años, siendo una mezcla de los componentes de *sociabilidad e impulsividad* (Block, 1978; Guilford, 1975). Si es reconocido que un individuo puede ser impulsivo pero no sociable, o sociable pero no impulsivo, entonces lo inadecuado del concepto de introversión-extroversión como se usa comúnmente se vuelve aparente. Históricamente, el significado esencial del término extroversión-introversión hace referencia a la orientación interna-externa del individuo hacia las experiencias del mundo: el extrovertido es una persona

perceptualmente orientada y altamente receptiva a las marcas del mundo exterior; el introvertido, está orientado y es receptivo al mundo interno como el pensamiento y la fantasía (Jung, 1923, en Block, et al., 1980). Donde el concepto de extroversión-introversión se revierte hacia su significado original, esta importante distinción con respecto a la orientación de la atención debería ser recuperada.

El concepto de *externalización-internalización* no tan frecuentemente utilizado como el concepto de extroversión-introversión, también se muestra como impreciso y sin una posición en un sistema teórico. Aunque las dimensiones de externalización-internalización han sido conceptualizadas informalmente, esta parece tener que ver con, si las tensiones necesarias son descargadas vía externa, modos de acción de expresión o si las necesidades tienen rutas internas en lo cognitivo y en los canales viscerales de descarga. En estos términos, el sujeto externalizado necesita no ser un bajo controlador y el internalizado necesita no ser un sobre controlador, por que la dirección de una respuesta motivacional conlleva no necesariamente una implicación de recompensas inmediatas de, o el tener el control, esa respuesta motivada. La etiqueta de externalización-internalización, estrictamente utilizada se refiere a la dirección de la acción, alocéntrica o autocéntrica, tomada por el individuo en respuesta de las motivaciones que han ganado reinado.

La noción del *acting out* es erróneamente utilizada la mayoría de las veces en su uso cotidiano. El *acting-out* es frecuentemente equiparado con el bajo control, sin embargo, estos términos son diferentes por lo que es fundamental hacer una distinción. Frosch (1977) señaló al *acting-out* como una conceptualización de la teoría psicoanalítica, la cual simboliza la transformación de las motivaciones involucradas, que frecuentemente guían a un comportamiento a través de formas enredadas a la motivación inicial. En este sentido Laplanche y Pontalis (1994) definen al *acting out* como aquellas acciones que presentan casi siempre un carácter impulsivo relativamente aislable en el curso de sus actividades, en contraste relativo con los sistemas de motivación habituales del individuo, y que adoptan a menudo una forma auto- o heteroagresiva. En contraste, en el bajo control las motivaciones son directamente expresadas y son directamente poco entendibles a través de la manifestación de la conducta. De acuerdo con la definición original psicodinámica, el *acting out* no necesariamente implica bajo control. La confusión pudiera evitarse si el concepto de *actig out* fuera de nuevo reservado para conductas derivadas de motivaciones simbólicamente transformadas.

La noción de *psicopatía* es frecuentemente traslapada con la noción de bajo control. Pero psicopatía no necesariamente implica a los bajo controladores como las lecturas de Cleckley (1964) y Smith y Fogg (1978) van a atestiguar. Psicopatías pueden ser planificadas y premeditadas tan bien como impulsivas y de poca visión. Tal vez la definición de las características de la psicopatía está en una característica o inhabilidad o una ausencia de introspección en esos contextos, donde más individuos ordinarios tienen sus autopercepciones activadas. Como un resultado, los psicópatas son incapaces de colocarse a sí mismos afectivamente en las situaciones en las que otros están y por lo tanto, están menos constreñidos en sus comportamientos de lo que están los individuos más introspectivos y empáticos. El bajo controlador, por otro lado, no por eso es menos probable que sea introspectivo, la posibilidad de introspección del bajo controlador y no

introspección del sobre controlador indican la necesidad conceptual de distinguir entre la psicopatía y el constructo del control del yo.

Reflexión – impulsividad. Es un constructo que a primera vista parece relacionarse tanto al sobre control como al bajo control. La noción de reflexión-impulsividad fue evolucionada hace unos años por Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips (1964, en Block, et. al., 1980) como una explicación específica para las diferencias individuales observadas en respuesta a la tarea de "igualar hacia lo estándar". El soporte empírico para esta interpretación de desempeño "de igualar hacia lo estándar" ha estado bajo desafío (ej. Achenbach y Weisz, 1975, en Block, et al., 1980; Block, Block y Harrington, 1974). El concepto por sí mismo a menudo ha sido utilizado en forma restringida, como si no tuviera implicaciones o generalizaciones más allá del desempeño afectivo en las pruebas de "igualar hacia lo estándar" (Kagan y Mecer, 1975, en Block, et. al., 1980); al grado que la reflexión – impulsividad está construida tan estrechamente que pierde su relevancia. Algunas veces la reflexión – impulsividad se ha usado con un significado más amplio y con implicaciones variadas (Kagan, 1966; 1967; Kagan y Kagan, 1970, en Block, et. al., 1980), pero estas implicaciones no derivan de un modelo explícito y han oscilado a lo largo de los años. Molesto es también el compromiso en el concepto de reflexión-impulsividad al valor positivo de reflexión y al valor negativo de impulsividad. La posibilidad conceptual de que la reflexión puede desembocar dentro de la obsesividad e indecisión, y que la impulsividad puede ser ligada con espontaneidad y con formas creativas de "inexactitud" (ej. Rechazo de detalles poco importantes, enfocándose en su lugar en principios o características generales importantes) no se reconoce el concepto de reflexión – impulsividad como es reconocido en el concepto de control del yo.

Demora de gratificación e inhibición motora. Son conceptos únicos y aislados, pero sin duda más limitados en su campo que el constructo del control del yo, del cual pueden derivarse pero en cambio no pueden ir a la par. En la definición usual y utilización de estas variables, como son reflexión-impulsividad hay una sugerencia encubierta de que el comportamiento representativo de un polo de la dimensión (retardo en la gratificación o inhibición motora), es preferido sobre el comportamiento indicativo del otro polo (ausencia en la demora de la gratificación o ausencia en la inhibición motora). La posibilidad conceptual de retraso excesivo en la gratificación o inhibición motora excesiva no es generalmente considerado aunque este reconocimiento se incorpora en el constructo de control del yo (ej. Sobre control).

El concepto de nivel de actividad tampoco es equiparable con el constructo del control del yo. Este es probablemente el caso en el que individuos pueden ser estratificados confiablemente con respecto a su nivel general de actividad o energía psicológica, su carencia característica "de urgencias y arranques". Manteniendo el grado del control del yo constante, el individuo con un nivel de actividad elevado *parecerá* más con un bajo control debido a que hay más y más frecuentes motivaciones e impulsos que requieren expresión en el comportamiento. El niño clasificado como hiperquinético o hiperactivo, pudiera no tener una estructura del yo caracterizable, en términos absolutos, como "de bajo control", en lugar de esto él o ella puede ser invadido por más impulsos y demandas motivacionales de lo que su estructura de personalidad usualmente autosuficiente puede modular, la necesidad

aventura social y cultural, se convierten en resilientes gracias a la delincuencia. En suma, la resiliencia no designa la capacidad para la felicidad sino aquello que permite recuperarse de los golpes de la vida. "no se puede explicar la vulnerabilidad por las características

¹ D. Burlingham, A. Freud, *Infants without families*, Londres, George Allen, 1994. A. Freud, *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Paris, Gallimard, 1965.

² F. Dolto, *La Difficulté de vivre*, Paris, Carrère, 1987.

³ M. Rutter, "Psychosocial resilience and protective mechanisms" en Jon Rolf, Ann Masten, *Risk and Protective factors in the development of Psychopathology*, New York, Cambridge University Press, 1990.

⁴ J. Bowlby, "L'événement de la psychiatrie développementale a sonné", *Devenir*, vol. IV. (4), 1993, p 7-31.

⁵ P. Bourgois, "Resistance and autodestruction dans l'apartheid américain". *Actes de la recherche en sciences sociales*, (120), dic. 1997.

conceptual de distinguir la cantidad de impulso y el control del impulso requiere una separación clara del nivel de actividad del control del yo.

2.2. Antecedentes de la Resiliencia del yo

Cuando la palabra *resiliency* nació en la física (soltura de reacción, elasticidad), designaba la capacidad de un cuerpo para resistir un choque, pero le atribuía demasiada importancia a la sustancia. Cuando pasó a las ciencias sociales, significó "la capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suele implicar riesgo grave de desenlace negativo". (Vanistendael, 1996; en Cyrulnik, 2001).

Un ejemplo de ello fue la Segunda Guerra Mundial que generó una verdadera revolución cultural en la observación de los niños. Anna Freud había notado que ciertos niños que recogió en la guardería de Hampstead muy perturbados, se convirtieron en adultos equilibrados.¹ Françoise Dolto lo confirmó: "Y sin embargo hay seres humanos a quienes el destino, o accidentes sobrevenidos en el curso de la infancia, privaron de la presencia de la madre, o de la madre y el padre. Su desarrollo puede ser tan sano, con características diferentes, pero tan sólido [...] como el de los niños que tuvieron una estructura familiar completa".²

Desde la década 1990, el problema de la resiliencia se orientó hacia el estudio de los factores de protección³. John Bowlby, uno de los fundadores de la teoría del enlace o apoyo, deseaba que comenzaran los trabajos sobre la resiliencia. La psicología, decía, reposa sobre un *a priori* implícito que sugiere que "mientras más dura es la vida, más posibilidades hay de sufrir una depresión",⁴ lo cual es cierto, mientras más dura es la vida, más posibilidades hay de que nos parezca dura. Pero sufrimiento y tristeza no son sinónimos de depresión. En un esquema de comportamiento puede tomar direcciones opuestas, según el contexto social: para los que están socializados, vender droga es un crimen, mientras que para los que han sido socialmente humillados, es un comportamiento de salvación de restablecimiento, de resiliencia incluso. En los barrios con miseria social y cultural a los niños se les humilla constantemente. Son malos estudiantes porque a menudo la familia no le da ninguna importancia a la escuela o porque tienen que trabajar de noche, en la calle, a menudo los golpean o los amenazan porque son débiles⁵. Entravados en su aventura social y cultural, se convierten en resilientes gracias a la delincuencia. En suma, la resiliencia no designa la capacidad para la felicidad sino aquello que permite recuperarse de los golpes de la vida. No se puede explicar la vulnerabilidad por las características

¹ D. Burlingham, A. Freud, *Infants without families*, Londres, George Allen, 1994. A. Freud, *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Paris, Gallimard, 1965.

² F. Dolto, *La Difficulté de vivre*, Paris, Carrère, 1987.

³ M. Rutter, "Psychosocial resilience and protective mechanisms" en Jon Rolf, Ann Masten, *Risk and Protective factors in the development of Psychopathology*, New York, Cambridge University Press, 1990.

⁴ J. Bowlby, "L'événement de la psychiatrie développementale a sonné", *Devenir*, vol. IV. (4), 1993, p 7-31.

⁵ P. Bourgois, "Resistance y autodestruction dans l'apartheid américain". *Actes de la recherche en sciences sociales*, (120), dic. 1997.

individuales del niño, pero es necesario comprenderla en términos más generales e impersonales. Yo considero ahora que el progreso del niño, a lo largo de líneas de desarrollo, hacia la madurez, depende de la interacción entre la cantidad de influencias exteriores favorables y... una evolución de estructuras internas", decía Ana Freud.⁶

Autores como Block, et. al., (1980) mencionaron que la resiliencia del yo incluye factores tanto genéticos como constitucionales. Diferencias que se pueden observar tempranamente en la vida, tanto en la forma como en la intensidad con la cual el niño responde a los cambios ambientales, en el cómo puede ser consolado, así como en su capacidad de equilibrar sus respuestas fisiológicas y modificar los estados de sueño-vigilia (Bell, Sélter y Waldrop, 1971, en Block, et. al. 1980; Sander, Steohler, Julia y Burns, 1970, 1972, en Block, et. al., 1980; Thomas, Chess y Birch, 1968). Los psicoanalistas con orientación yoica han postulado una rudimentaria estructura del yo "*libre de conflicto*" con la cual los niños empiezan su vida (Hartmann, Kris y Loewenstein, 1946; en Bleichmar, et. al., 1992), al grado de que una predisposición a la ocurrencia de psicopatología socialmente reconocida, es indicativo de una ausencia de la resiliencia del yo, la evidencia de que se deriva de una contribución genética a la psicopatología puede ser interpretado como evidencia, así como por diferencias individuales inatas en la subsecuente resiliencia del yo (Rosenthal, 1970).

La influencia experimental en la resiliencia del yo también parece ser substancial. Refiriéndose a los datos longitudinales recolectados a través de muchos años por Siegelman, Block, Block y Von der Lippe (1970, en Block, et. al., 1980) en el Instituto de Desarrollo Humano, se encontró que los individuos llamados yo resilientes tendían a venir de familias caracterizadas como amorosas, pacientes, competentes y con madres integradas, libres de intercambios de problemas y sentimientos, había compatibilidad sexual entre los padres, acuerdo en los valores y asuntos con consecuencias filosóficas y morales, entre otras cualidades. En cambio, las personas con un yo quebradizo tendían a venir de hogares observados como conflictivos, discordantes, con madres neuróticas, ansiosas y ambivalentes en su rol materno, y no había énfasis intelectual o filosófico, entre otras cualidades.

2.2.1. Formalizando el constructo de la Resiliencia del yo

En términos Lewinianos, la resiliencia del yo puede coordinarse con la segunda propiedad de límites propuestos por Lewin, la propiedad de *elasticidad*. La *elasticidad* se refiere a la capacidad de cambiar un límite esto es, un nivel característico de permeabilidad-impermeabilidad dependiendo del choque de las fuerzas psicológicas y el retorno al nivel original de permeabilidad después de un tiempo, cuando no existe más la presión de las fuerzas. Con base en lo anterior Block, et al. (1980) se refiere a la resiliencia del yo como a la capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel de control del yo, en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental.

⁶ A. Freud, *L'Enfant dans la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1976.

El grado de la *elasticidad* del límite, o resiliencia del yo, tiene implicaciones para la adaptación del individuo o equilibrar las capacidades bajo condiciones de estrés ambiental, incertidumbre, conflicto o desequilibrio. En este sentido, los aspectos de organización adaptativa de las funciones psicoanalíticas del yo pueden ser asumidas bajo el concepto de resiliencia del yo. La resiliencia del yo puede explicar dinámicamente ambas "*regresión al servicio del yo*" (Kris, 1952; en Block, et. al., 1980) (ej como es visto en el individuo característicamente sobre controlado que se convierte ideacionalmente fluido, suelto y hasta ilógico en ciertas circunstancias "lluvia de ideas") y lo que nosotros llamamos "*progresión al servicio del yo*" (ej. Como se puede ver en las características de un individuo con bajo control quien se vuelve altamente organizado e incluso obsesivo en ciertas circunstancias). El constructo de la resiliencia del yo se relaciona con las formulaciones de Klein (1954, en Block, et. al., 1980) del "*control cognitivo*", las cuales funcionaban con mediadores y como funciones de acomodación y regulación para regular el manejo de la expresión de los impulsos de acuerdo con los requerimientos situacionales. Esto aparece relativamente similar al concepto ofrecido de "movilidad" (Witkin y Goodenough, 1976; en Block, et. al., 1980), definido como la habilidad de usar ambos: el campo dependiente y el campo-independiente como modos de adaptación, dependiendo de los requerimientos situacionales y de los estados internos, para el concepto de competencia" (White, 1959, en Block, et. al., 1980), y el concepto de afrontamiento y estrategias de afrontamiento (Murphy, 1957, 1962, en Block, et. al., 1980).

La Resiliencia del yo, cuando se dimensionalizó, fue definida en un extremo por la exitosa adaptación para cambiar circunstancias y contingencias ambientales, análisis de -la bondad para encajar- entre las demandas situacionales y las posibilidades ambientales, y la flexible invocación de un repertorio disponible de las estrategias para resolver problemas (resolución de problemas ha sido definido para incluir tanto el dominio social y personal también como el cognitivo). El otro extremo del continuo de la resiliencia del yo (el yo quebradizo) implica una poca flexibilidad adaptativa, una inhabilidad de responder a los requerimientos dinámicos de la situación, una tendencia para perseverar o se vuelven desorganizados cuando enfrentan circunstancias cambiantes o cuando están bajo estrés, y una dificultad en recuperarse de las experiencias traumáticas.

Tomando el grado de la constante del control del yo, la persona resiliente está llena de recursos antes de que aparezca la tensión por situaciones nuevas y no dominadas, manifiesta más soluciones cuando se confrontan con una barrera, puede mantenerse integrada a pesar de estar bajo estrés, procesa mejor dos o más estímulos compitiendo, es mejor para resistir ilusiones, está enganchado con el mundo pero no sometido a él, y es capaz de: "*regresar al servicio del yo*" cuando los requerimientos de la tarea favorecen la adaptación y, a la inversa, volverse adaptativamente organizado e incluso compulsivo bajo ciertas presiones ambientales. Con el grado del control del yo constante una persona no resiliente o quebradiza, es generalmente ordenada en establecer sus patrones de adaptación, tienen solamente un margen pequeño adaptativo, son estereotipados en responder a nuevas situaciones, se inmovilizan, son rígidamente repetitivos, o presentan conductas difusas cuando se encuentran bajo estrés, se muestran ansiosos cuando se enfrentan a demandas competitivas, se preocupan por cambios en cualquier ambiente: personal, psicológico o del mundo, y no puede modificar sus tiempos personales preferidos de acuerdo con las demandas de la realidad.

2.2.2. Distinguiendo la Resiliencia del yo de otros constructos

El constructo de la resiliencia del yo, ha sido erróneamente relacionado con otros conceptos como inteligencia, fuerza del yo, competencia y afrontamiento, por lo que se revisarán algunas diferencias entre dichos conceptos.

El concepto de inteligencia, significa diferentes cosas para muchos psicólogos. Ciertamente inteligencia no es simple aunque existe una utilidad práctica y social para medir la inteligencia, pero esa necesita también tener justificaciones conceptuales, un entendimiento o especificación de varias capacidades cognitivas y procesos que, cuando se secuencian y organizan resultan en lo que es llamado conducta inteligente. La secuenciación y organización del proceso cognitivo es obviamente diferente a la secuenciación y organización de los procesos del yo, de los que hemos resumido en el constructo de resiliencia del yo. La diferencia es que la resiliencia del yo, la secuenciación y organización de la conducta sirve amplia y sobremaliciosamente a funciones motivacionales y afectivas, en adición a fines específicos e inmediatos.

El grado en el que las pruebas de inteligencia (particularmente de la variedad de Stanford Binet, Escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario WPPSI), obtienen las capacidades cruciales de secuenciación y organización de un individuo es incierto e insuficiente (Block, et al., 1980). Las pruebas de inteligencia parecen enfatizar medidas de varios procesamientos de información de memoria y de habilidades cognitivas elementales necesarias para un comportamiento inteligente subsecuente, pero a menudo no evalúan el comportamiento inteligente en sí mismo, por lo tanto, existirá una relación asimétrica entre el desempeño en la mayoría de las pruebas de inteligencia y una definición más conceptual de comportamiento inteligente pero no habrá una equivalencia.

Podemos distinguir entre inteligencia concebida en esta mayor conceptualización y la resiliencia del yo, al hacer notar que las fallas de un individuo en ciertas pruebas que requieren de inteligencia pueden deberse no tanto a insuficiencias cognitivas o de procesamiento de información sino a premisas de orientación o condiciones motivacionales. Una persona puede ser intrínsecamente capaz en lo cognitivo pero puede caer en la ansiedad por situaciones no estructuradas, por adultos poco familiares, por contextos evaluativos o puede ser intolerante a la ambigüedad; por estas últimas razones la persona puede no confrontar o concentrarse en un problema cognitivo, a diferencia de que si solamente la persona fuera enfrentada o pudiera examinar el problema, tal vez pudiera encontrar una solución. En esta forma la resiliencia del yo o el yo quebradizo pueden tener implicaciones consecuentes para medir la inteligencia y no pueden verse como una variable de la cual la inteligencia debiera "ser parcializada". La inercia de parcializar con justificación puede bien ser revertida. Debido a esta razón los constructos de la resiliencia del yo e inteligencia necesitan mantenerse separados.

La fuerza del yo ha sido utilizada como una etiqueta popular en Psicología de la personalidad y clínica; el concepto de *fuerza del yo* ha sido empleado ampliamente e incluso inespecíficamente hasta convertirse en un término de ajuste. Block, et al. (1980)

señalaron que el significado original de fuerza del yo en psicoanálisis puede, cuando es dividido, abarcar los constructos de Control y Resiliencia del yo.

El término de *competencia* ha sido ampliamente aplicado y ha sido tan generalizado desde su introducción en 1959 con White (en Block, et. al., 1980) que ahora requiere ser modificado: hablamos de "competencia social" (Anderson y Messick, 1974, en Block, et. al., 1980), o "competencia intelectual" o "competencia lingüística", y así sucesivamente. Implícito en el uso de estos calificadores es el reconocimiento de que un funcionamiento efectivo, lo que es el núcleo del significado de competencia, se define por criterios de comportamiento que son específicos de acuerdo al contexto. No solamente son los criterios para competencia específicos de acuerdo al contexto, sino que en una sociedad plural, las definiciones de competencia parecen variar también como una función de los valores culturales y subculturales (Zingler y Trickett, 1978, en Block, et. al., 1980). La definición de competencia es relativista, en términos específicos de acuerdo al contexto nos parecen limitar su utilidad como una variable teórica generativa (Block, Block, Siegelman y Von der Lippe, 1971; en Block, et. al., 1980). En contraste, la resiliencia del yo, conceptualmente definida como la habilidad para modificar la conducta de uno de acuerdo con las demandas contextuales, es una variable aplicable a través de dominios y a través de las culturas.

El constructo de *afrontamiento* (Murphy, 1957, 1962, en Block, et. al., 1980) es un concepto ampliamente utilizado, refiriéndose algunas veces a los mecanismos intra psíquicos para modular la ansiedad y algunas veces para externalizar conductas adaptativas en la confrontación del cambio, frustración, o estrés. Un amplio repertorio de la resolución de problemas o estrategias de afrontamiento es visto como relevante de la capacidad general de afrontar. A menudo el afrontar se define en formas que no son independientes del pronóstico del comportamiento; esto es comportamientos que "funcionan" al negociar situaciones difíciles, son manifestaciones de afrontamiento por definición, al introducir circularidad en el sentido y operacionalización del constructo. El constructo de la resiliencia del yo, en contraste es definido en términos formales que involucran tipos definidos de comportamiento en circunstancias específicas.

2.3. Operacionalización del Control del yo y la Resiliencia del yo

2.3.1. Antecedentes

Como se puede apreciar en los antecedentes, Block formaliza los constructos del Control del yo y la Resiliencia del yo con base en la teoría psicoanalítica, posteriormente operacionaliza los constructos y desarrolla el instrumento California Child-Set CCQ-set, con base en estudios longitudinales realizados durante muchos años (Block, et al., 1980)..

Dichos estudios iniciaron en dos maternales en Berkely, aplicándose extensas evaluaciones individuales a las edades de 3, 4, 5, 7 y 11 años. Se vieron a los niños de 110 familias, las cuales pertenecían a diferentes grupos étnicos y socioeconómicos, el número de niños

participantes también varió dependiendo de la edad. En los estudios participaron tanto los padres como madres, dando una descripción de sus formas en la crianza de sus hijos, en la interacción con sus niños en una situación de aprendizaje y completaron dos instrumentos Q-sort, en uno se daba una auto-descripción y en otra la descripción de sus hijos con adjetivos.

Block et al. (1980) evaluó la importancia del Control de yo y la Resiliencia del yo en una amplia variedad de conductas y estudió varios aspectos importantes de la personalidad y del funcionamiento psicológico en cada nivel de edad. Tales como: aspectos de las funciones cognitivas -diferenciación cognitiva, creatividad, atención focal, generación de hipótesis, memoria-; incluyó estilos cognitivos en sus variables como el campo de dependencia, reflexión e impulsividad; y otra categoría constituida por el ejercer o tomar el rol, razonamiento moral y conductas prosociales. Así mismo, estudió la diferenciación afectiva -reconocimiento del afecto y generación de respuestas ante estímulos afectivos- la cual es manejada por diversos procesos, como el desarrollo de los conceptos de rol de género durante los primeros años de la infancia. Estas evaluaciones se realizaron con la participación de los maestros, madres, clínicos y examinadores, quienes describieron la personalidad de cada niño a la edad de tres años completando una batería.

Sin embargo, dada la complejidad de la evaluación de la personalidad se requiere emplear diferentes medidas de personalidad en las cuales se incluyan varias fuentes de información, para lo cual Block, et. al. (1980) retoma la propuesta de Catell, de un sistema mnemotético denominado LOST cuyo objetivo es recolectar diferentes tipos de medidas que proporcionen conceptos convergentes en sus implicaciones empíricas. LOST evalúa:

- L - (for Live) -eventos de vida, ej. Sociodemográfico-
- O- (Observer's evaluations) -evaluación de los niños a través de la observación-
- S- (Self observation) -evaluación de los niños a través del auto reporte a preguntas específicas-
- T- (Test or laboratory situations) -evaluación de los niños a través de respuestas en una situación experimental-.

2.3.2. Operacionalizando los constructos de Control y Resiliencia del yo

La operacionalización de los constructos se realizó con base en índices basados en experimentos "T" y en índices basados en observadores "O" de los conceptos del Control y la Resiliencia del yo.

El índice del control del yo basado en experimentos. Está fundamentado en una serie de medidas evaluativas incluidas en una batería, esperándose que estuvieran relacionadas con el Control del yo, estas mediciones incluyeron: medidas de actuación, caja de curiosidades, nivel de aspiración, demora de gratificación, comportamientos barrera, saciedad, flexibilidad ante un "jalón contextual", grado de planeación, adivnación de

comportamientos y mediciones del tiempo preferido para la prueba de inhibición motora. Los puntajes de esas medidas en los diferentes periodos de tiempo fueron estandarizados para dar pesos iguales a cada procedimiento y proveer un índice basado en experimentos de Control del yo en cada periodo evaluativo.

El índice de la Resiliencia del yo basado en experimentos. Está fundamentado en una serie de mediciones incluidas en una batería, en las cuales se esperaba una relación con la Resiliencia del yo, estas mediciones incluyeron: la habilidad de cambiar el ritmo preferido por indicaciones referidas en tres pruebas de inhibición motora, aprendizaje incidental, la habilidad para procesar dos tipos de información simultáneamente como se refleja en la prueba de concentración dual, la habilidad para aprovechar de la retroalimentación como se manifestó en estimados sucesivos en una prueba de nivel de aspiraciones, la habilidad de percibir denominadores comunes entre diversos estímulos reconocimiento de cambio en las contingencias ambientales utilizando un paradigma de reforzamiento parcial, la repetición de una serie de dígitos en serie inversa, la habilidad de generar soluciones alternativas, la evaluación de consistencia intra individual en la aplicación de los estándares de uno mismo para similitud como lo presenta la prueba de evaluación de conceptos McReynolds (1954, en Block, et. al., 1980), la habilidad de trabajar bajo condiciones de distracción y el grado de recursos bajo frustración. De nuevo, las puntuaciones en aquellas mediciones realizadas durante los diferentes años se estandarizaron para dar un peso igual a cada procedimiento y así obtener un índice basado en experimentos de la Resiliencia del yo en cada periodo de evaluación.

Al operacionalizar los constructos de Control y Resiliencia del yo, se emplearon diversas medidas capaces de contribuir a la varianza de los conceptos relacionados con los índices derivados. Sin embargo, estos dos índices o compuestos basados en experimentos no obtuvieron altos grados de generalización, en consecuencia "las expectativas conceptuales no siempre fueron justificadas de forma empírica por los datos obtenidos" (Block, et. al., 1980), sin embargo, aquellas mediciones que fueron poco confiables o no discriminativas fueron identificadas y eliminadas; otras mediciones previamente omitidas que probaron ser discriminativas pudieron ser incorporadas en el compuesto

Los índices basados en el observador del control y la resiliencia del yo. Aunado a los índices basados en experimentos del Control y la Resiliencia del yo, se utilizó un segundo método completamente independiente para objetivizar esos conceptos. Se obtuvieron descripciones de la personalidad de cada niño, las cuales fueron dadas por su cuidadora y su maestro de escuela elemental. Los maestros observaron a cada niño durante muchos meses antes de completar las descripciones de personalidad, ellos fueron entrenados para responder el California Child Q-Set (Block y Block, 1969) el cual consistía en 100 reactivos de personalidad adaptados de la forma de adulto del California Q-Set (Block, 1961, en Block, 1980), para describir a cada niño en un formato de elección forzoso. Se obtuvo una formulación general del funcionamiento de cada niño visto por sus maestros, la cual estaba compuesta por tres descripciones independientemente formuladas con el Q-sort a la edad de 3 años, a los 4 años, a los 7 y los 11 años. Todas las descripciones fueron obtenidas de sus maestros de la escuela elemental y de los ayudantes de los maestros cuando fue posible.

La confiabilidad de la consistencia interna estimada para los reactivos Q, basados en las correlaciones intragrupalas entre los observadores, promedió .65 a las edades de 3 y 4 años. A la edad de 7 cada niño fue usualmente descrito por solamente un maestro y por lo tanto las confiabilidades de los reactivos no pueden ser inferidas.

Habiendo logrado descripciones confiables de personalidad de cada niño, los datos de Q fueron utilizados para generar índices del control del yo y la resiliencia del yo. De forma separada los criterios de definición del control del yo y la resiliencia del yo también habían sido provistos por tres psicólogos clínicos que utilizaron el CCQ-set para describir un niño hipotéticamente con bajo control del yo y separadamente un niño resiliente, las definiciones mostraron altos niveles de concordancia con altas confiabilidades de los criterios compuestos para las definiciones de bajo control y resiliencia del yo (.91 y .90 respectivamente). Una vez obtenidos los criterios de definición de los constructos de Control del yo y Resiliencia del yo, se relacionaron con el compuesto de la descripción Q de cada niño en las diferentes edades con los criterios de definición de bajo control del yo y resiliencia del yo, encontrándose altas correlaciones entre la descripción CCQ de un niño y los criterios de definición de la resiliencia del yo. Estos dos índices sirven como puntuaciones y son referidos como los índices basados en el maestro del Q bajo control y resiliencia del yo.

2.3.3. Validez de constructo del Control y la Resiliencia del yo

En 1980, Block presenta cuatro clases de evidencia que apoyan la validez del constructo de los conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo:

1. Las implicaciones conductuales de los índices basados en experimentos del Control del yo y la Resiliencia del yo;
2. La validez convergente-discriminatoria de los conceptos, evaluados según los índices basados en experimentos y los índices basados en observadores para niños mayores de 4 años de ambos sexos;
3. Evidencia relativa a la posibilidad de generalización de estos conceptos y hallazgos en estudios de otras muestras de otros investigadores;
4. Evidencia de correspondencia de los conceptos, medidos vía información O (evaluación de observadores)- y T- (situación experimental)- en muestras de niños, con conceptos coordinados, medidos vía información S- (autoreporte) en muestras de adultos.

2.3.3.1. Implicaciones conductuales de los índices de control del yo y resiliencia del yo basados en experimentos. A modo de evaluar la validez de constructo de los conceptos se relacionaron las puntuaciones basadas en experimentos del Control del yo y la Resiliencia del yo con las descripciones de los maestros en el CCQ, de esta manera se identificaron los elementos CCQ que describían a los niños de 3 y 4 años, así como los elementos que se correlacionaron significativamente con el compuesto de bajo control y resiliencia del yo basados en experimentos. Los resultados obtenidos mostraron que 34 de los 100 elementos

CCQ correlacionaron significativamente ($p < .05$) con los índices basados en experimentos de resiliencia del yo a los 3 y 4 años de edad, de los cuales 20 no se correlacionan significativamente con el constructo de control del yo. Los niños con puntuaciones altas en los dos índices basados en experimentos de resiliencia del yo fueron descritos tanto a los 3 como a los 4 años por grupos de maestras de maternidad -que desconocían las actuaciones previas de los niños en las situaciones evaluadas- como más empáticos, capaces de lidiar con el estrés, brillantes, apropiados en sus expresiones de emoción, con auto aceptación, deseosos de novedad, fluidos, con confianza en ellos mismos, competentes, creativos y menos ansiosos, conflictuados, suspicaces, malhumorados, imitadores y ansiosos de aceptación. Estas características de la personalidad tan rigurosamente obtenidas y altamente diferenciadas son fuertemente consistentes con el significado conceptual de Resiliencia del yo.

2.3.3.2. Validez convergente-discriminatoria de los índices de control del yo y resiliencia del yo. Los índices fundamentados en experimentos e índices Q basados en maestros usados para objetivar los conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo, en tres periodos de tiempo y para ambos sexos pueden ubicarse dentro del marco de la matriz de validación convergente-discriminatoria formalizada por Campbell y Friske (1959, Block, et. al., 1980). En la cual señala Block que existe una notoria validez convergente-discriminatoria para ambos conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo en varias edades, tanto en la muestra de niñas como en la de niños, es decir, los conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo, demostraron ser relativamente independientes.

2.3.3.3. Generalización de validez de los conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo. Se revisaron varios estudios para obtener la validez de los conceptos, en primer instancia se realizó un estudio pequeño de la red de hallazgos en torno a las interpretaciones de control del yo y resiliencia del yo, el cual fue conducido usando un enfoque seccional cruzado con una muestra de niños diferentes en sus características demográficas a los de la muestra utilizada por Block (Schiller, 1978, en Block, et. al., 1980). La muestra de Schiller consistió en 90 niños de 3, 4 y 5 años de edad de clase baja superior y media baja, que asistían a ocho diferentes escuelas de maternidad en el área de la bahía de San Francisco; siguiendo el diseño general del estudio longitudinal, el autor administró un subgrupo de pruebas y procedimientos experimentales para medir el control del yo y la resiliencia del yo. Sus mediciones del control del yo incluyeron puntuaciones derivadas de la Caja de la Curiosidad, el procedimiento de nivel de aspiración, la Prueba de Inhibición Motora y la prueba Mosaico de Lowenfeld (Lowenfeld, 1954, en Block, et. al., 1980). Para medir experimentalmente la resiliencia del yo, el autor utilizó el procedimiento de nivel de aspiración, la Prueba de Inhibición Motora, una medida diferente de la habilidad para formular soluciones alternativas (la Prueba Preescolar Interpersonal de Solución de Problemas de Shure y Spivack, 1974, en Block, et. al., 1980), dos medidas de habilidad para asumir roles y una medida de conducta pro-social (Rutherford y Mussen, 1968, en Block, 1980). Para cada variable se estandarizaron las puntuaciones antes de ser agrupadas en índices basados en experimentos de control del yo y resiliencia del yo.

Para obtener un criterio externo, Schiller desarrolló puntuaciones de criterio tipo Q basadas en los maestros, quienes usaron un subgrupo de 54 elementos CCQ para describir a cada niño. Los resultados mostraron que las descripciones compuestas basadas en los maestros

son menos confiables, pero corresponden adecuadamente a las obtenidas por Block, et al. (1980), debido al menor número de procedimientos de evaluación en relación a los que conforman los índices basados en experimentos del control del yo y de resiliencia del yo.

Un estudio posterior de monitoreo en niños que comienzan a caminar, fue llevado a cabo por Gove y Arend (1979, en Block, et al., 1980) quienes proporcionan mayor evidencia para la validez de los conceptos de control del yo y resiliencia del yo. Los resultados reflejaron buenas correlaciones entre sus compuestos basados en experimentos para la resiliencia del yo y control del yo (.48 y .35 respectivamente) y sus índices tipo Q, basados en maestros. Las medidas de control del yo no se correlacionaron con medidas de resiliencia del yo, indicando validez discriminatoria.

Block, et. al., en 1980 señala que la validez del constructo se refleja también en las relaciones encontradas entre los comportamientos de niños de 18 meses que comenzaban a caminar en la "Situación de Stange" (Ainsworth y Wittig, 1969) y su conducta a los 2 años de edad en una situación de resolución de problemas (Matas, Arend y Sroufe, 1978), con la resiliencia del yo y control del yo medidos a las edades de 4 y 5 años. Los resultados mostraron que los pequeños de 18 meses que se consideró que recibieron apoyo y reforzamiento (por parte de su madre o figura sustituta) se mostraban más seguros y competentes, así como aquellos que eran fácilmente tranquilizados y consolados por su madre en situaciones de incomodidad, o aquellos que fueron considerados competentes en la tarea de solución de problemas a los 2 años de edad manifestándose con entusiasmo, persistencia y uso efectivo del apoyo adulto; todos ellos obtuvieron mayores puntajes en los índices de resiliencia del yo, tanto basados en experimentos como del tipo Q, basados en maestros a las edades de 4 a 5 años, que los niños considerados como menos seguros o menos competentes en los estudios anteriores. En contraste, los niños cuya inseguridad en el apoyo se manifestó en el rechazo a "la madre o figura sustituta" al momento de la reunión, se obtuvieron mayores puntuaciones en el índice basado en Q de sobre control; los niños cuya inseguridad en el apoyo se manifestó con llanto y una incapacidad para tranquilizarse tras la reunión tendieron a obtener mayores puntuaciones en bajo control a las edades de 4 a 5 años y finalmente, los niños con seguridad en el apoyo posteriormente se mostraron moderados en el control del yo.

2.3.3.4. Extensión de los conceptos de control del yo y resiliencia del yo a la información S (auto-observación)- y a adultos. Las descripciones de observadores expresadas mediante el California Q-set (Block, 1961, en Block, 1980) del que se derivó el CCQ-set para niños, se obtuvieron en varias muestras de adultos con puntajes elevados y bajos en los dos primeros factores del Inventario Multifásico de la Personalidad MMPI (información S- por autoreporte).

Los individuos con puntuaciones en uno de los extremos del primer factor del MMPI, fueron descritos independientemente mediante la información O- (evaluaciones de los observadores) del California Q-set como significativamente más responsables, brillantes, productivos, compadecidos, agradables, verbalmente fluidos, hábiles en adaptarse al estrés, con auto aceptación y menos derrotistas, ansiosos, vulnerables y desconfiados que los individuos con puntuaciones en el otro extremo de la dimensión. Debido al tenor de estos resultados, Block, et. al., (1980) sugirieron que este factor del MMPI fuera denominado

"Resiliencia del yo", debido a que se observó una relación importante entre los niños identificados como "resistentes" según información basada en observadores y derivada de pruebas, y los adultos identificados como "resistentes" según información proporcionada por ellos mismos.

Los individuos con puntuaciones en uno de los extremos del segundo factor del MMPI fueron descritos mediante información O- (evaluación de los observadores) del California Q-set, como significativamente menos controlados, rebeldes, punitivos, inconsistentes, manipuladores, con reacciones exageradas ante la frustración, parlanchines y con mayor tendencia a desafiar los límites. En cambio, los individuos con puntuaciones en el otro extremo de la dimensión fueron caracterizados como sobre controlados, conformistas, sumisos, lentos, invariables y moralistas. Los resultados, por su coherencia, sugirieron que el factor del MMPI podía denominarse "*Control del yo*". La congruencia de las correlaciones conductuales de esta dimensión de la información S (auto reporte)- con el concepto de control del yo en los niños, muestra similitud entre los niños identificados como bajo o sobre controlados por la información S-.

En suma, los estudios anteriores fortalecen la generalidad de los conceptos de Control del yo y Resiliencia del yo, y demuestran la permanencia de la conducta para ambos sexos, a través del tiempo, en diferentes muestras con edades distintas, y con diferentes métodos de experimentación, observación y auto-descripción, de dos subsistemas de la personalidad sensibles al contexto que, separadamente y en conjunto, parecen ser consecuentes.

2.4. Consideraciones empíricas del Control del yo y la Resiliencia del yo en el desarrollo

Debido a que las consideraciones empíricas utilizadas por Block, et al. (1980) para el desarrollo de los constructos del Control y la Resiliencia del yo, son interpretadas desde un punto de vista del desarrollo, se requiere necesariamente revisar las relaciones obtenidas por el autor entre los diferentes índices derivados de estudios anteriores, así como el analizar los resultados para las diferentes edades y géneros.

2.4.1 Relaciones entre índices O-(evaluación de observador) Control del yo y resiliencia del yo a la edad de 3 años e Información T-(situación experimental) a las edades de 3, 4, 5 y 7 años.

A través de los estudios longitudinales realizados por Block, et. al. (1980) se pudo observar que a la edad de 3 años, el Control del yo y la Resiliencia del yo esencialmente carecen de relación, correlacionando $-.10$ y se observan independientes del sexo (correlaciones de $.07$ y $-.02$, respectivamente). Adicionalmente, la prueba Peabody de Vocabulario Ilustrado (considerada por algunos como una medida de inteligencia) fue administrada a la edad de 3 años; obteniéndose correlaciones de $-.01$ y $.37$ para el Control del yo y Resiliencia del yo

respectivamente. Sin embargo, análisis de regresión mostraron resultados significativos en las dos dimensiones del funcionamiento del yo: el Control del yo y la Resiliencia del yo, los cuales mostraron ser confiables a la edad de 3 años en áreas tanto de la personalidad como cognitivas a lo largo de un periodo de 4 años.

Al examinar los efectos del Control y la Resiliencia del yo en relación con el sexo, se evidenció una tendencia a aumentar las diferencias entre niños y niñas desde los años de preescolar hasta la edad de 7 años, este patrón corresponde acordermente con la evidencia del aumento en la diferenciación sexual según la edad referida por Block (1976, en Block, 1980) Sin embargo, no sólo las diferencias sexuales emergieron; sino que también se encontraron efectos del sexo con el control del yo en los niños de 7 años, los cuales se manifestaron de formas muy diferentes entre niños y niñas; durante los años de preescolar, los infantes eran más "niños" (en general) que niños y niñas, pero a los 7 años, necesitaban ser reconocidos como niños y niñas y no vistos, en conjunto, como simplemente "niños".

Block, et. al. (1980) mencionaban también del hallazgo de algunos indicadores empíricos, tales como el hecho de que el Control del yo moderado por la resiliencia del yo influye en estrategias de concentración, de la atención, en la memoria y en la facilidad de acceso a los recuerdos.

Un aspecto consecuente del auto-concepto es la naturaleza de la premisas que el niño desarrolla acerca de la relación del yo con el mundo. Algunos niños encaran al mundo con confianza y la esperanza de que sus conductas puedan producir efectos en él (Baumrind, 1973, en Block, et. al., 1980; Block, Block y Harrington, 1974; Piaget, 1954, en Block, et. al., 1980; Rutter, 1966; White, 1959, en Block, et. al., 1980) mientras que otros niños se aproximan al mundo tentativamente, anticipando que sus esfuerzos pasarán desapercibidos (Block, Block y Harrington, 1974; Harrington, Block y Block, 1978, en Block, et. al., 1980; Hint, 1961, en Block, et. al., 1980). La información T-(situación experimental) sugiere que el bajo control/control temprano se relaciona con la confianza en el establecimiento de metas (nivel de aspiración), con el compromiso activo con las tareas experimentales presentadas (constructo de compromiso), con la orientación inquisitiva, exploratoria (Caja de la Curiosidad, curiosidad incidental) y con los esfuerzos activos e intensos dirigidos a superar obstáculos (tareas de obstáculos). Los hallazgos T- (situación experimental) revelan que otro aspecto notable del auto-concepto -en preescolares- son los planes de acción, y que los efectos de un bajo control temprano enfatizan la acción, el compromiso, la osadía y la confianza de que puede o no, generalmente, ser apropiado en el contexto.

La habilidad para asumir los roles ha demostrado estar relacionada con las conductas pro-sociales -altruismo, empatía, compartir, cuidar (Krebs y Sturup, 1974, en Block, et. al., 1980; Rubin y Schneider, 1973, en Block, et. al., 1980; Selman, 1971, en Block, et. al., 1980). Encontrándose que la resiliencia del yo como se manifiesta a los 3 años predice la habilidad para asumir roles y se relaciona con la conducta generosa teniendo implicaciones en el dominio social (Witkin y Goodenough, 1977, en Block, 1980).

En cuanto al dominio afectivo y socio-afectivo evaluado a la edad de tres años a través de la información obtenida en T- (situación experimental) se obtuvieron pobres y pocos resultados, por ello, Block y Block, (1980) sugieren que para lograr un entendimiento del

desarrollo socio-afectivo y afectivo, futuras investigaciones deben apoyarse principalmente en información basada en el observador.

2.4.2. Relaciones entre los índices O- (evaluaciones de observador) de control del yo y de resiliencia del yo a la edad de 3 años y la información O-(evaluaciones de observador) a edades de 4 y 7 años.

Otros estudios evaluaron el carácter del control de yo y la resiliencia del yo con base en las interpretaciones del Q- cuando los niños tenían 3 años de edad, para las conductas social y afectiva que caracterizaron a estos niños a las edades de 4 y 7 años, según fueron ampliamente descritas por las descripciones independientes de los maestros en el Q-set.

El control del yo medido tempranamente se relaciona con los "superelementos CCQ": El control del yo, la resistencia del yo, orientaciones sobre el yo y el mundo, conductas sociales valor del estímulo social y síntomas conductuales evaluados a las edades de 4 y 7 años. Los niños con puntuaciones elevadas en el índice de bajo control a la edad de 3 años fueron descritos un año y, a menudo, cuatro años después como activos, curiosos, inquietos, que expresan el impulso y menos contenidos, obedientes y menos relajados. Claramente, estas características de la personalidad encierran el meollo de la interpretación del control del yo y atestiguan sus implicaciones sociales y afectivas a largo plazo.

Los "superelementos CCQ" evaluados a las edades de 4 y 7 años son relevantes para la resiliencia del yo y proporcionan un apoyo similar a la implicación de la resiliencia del yo medida tempranamente. Los niños con puntuaciones altas en el índice de resiliencia del yo a la edad de 3 años fueron descritos independientemente a la edad de 4 años como capaces de recuperarse después del estrés, verbalmente fluidos, menos ansiosos, menos frágiles, menos tolerantes a la ambigüedad y como menos tendientes a exteriorizar o a volverse rígidamente repetitivos o a retraerse bajo estrés. A la edad de 7 años, el número de relaciones es menor y las correlaciones de menor significación; sin embargo, esta información continúa subrayando la importancia y la continuidad progresiva esencial de la resiliencia del yo.

Mientras que la correlación entre control del yo y resiliencia del yo conforme las medidas a la edad de 3 años es de orden cero ($r = -.10$), la posición de un niño individual en este espacio psicológico de dos dimensiones conlleva fuertes implicaciones para patrones manifiestamente diferentes de funcionamiento interpersonal. Para el niño bajo controlador, la presencia de resiliencia del yo tiende a atemperar la expresión del impulso sin suprimir la espontaneidad, la atención y el entusiasmo. Para el niño bajo controlador con poca resiliencia del yo, en cambio, el impulso carece de modulación y vemos a un niño inquieto, expresivo, impulsivo, fácilmente alterable, un síndrome que encaja más que un poco con la descripción del niño hiperactivo (Whalen y Henker, 1976; en Block, et. al, 1980). En cambio, para el niño sobre controlador, la presencia de la resiliencia del yo resulta un alto grado de socialización que le sienta y se siente bien, una ausencia relativa de ansiedad e intimidación al reaccionar ante y actuar en el mundo. El niño sobre controlador con poca

resiliencia del yo se convierte en víctima, parece inmovilizado, ansioso, sobrecogido por un mundo aprehendido como amenazador e impredecible; existe evidencia de psicopatología en relación con el sobre controlador frágil, como se evidencia en amaneramientos conductuales, afecto inapropiado en inmovilización cuando se le confronta con el estrés. En suma, se puede concluir que las interacciones recíprocas del control del yo y la resiliencia del yo son fundamentales en las premisas preceptuales y conductuales establecidas, el desarrollo de la estructura del carácter y la calidad del funcionamiento en el mundo interpersonal.

Se pueden observar más evidencias con respecto a los "superelementos CCQ" que reflejan orientaciones hacia el yo y el mundo. Por ejemplo los niños con yo resistente a la edad de 3 años estaban orientados a las tareas y enfatizaban su autonomía e independencia a la edad de 4 años, mientras que los niños menos resistentes fueron considerados críticos y devaluadores tanto de su yo como de los otros. En cambio, el bajo control a la edad de 3 años se relaciona con un énfasis en y con placer derivado de la competitividad, una manifestación de compromiso y deseo de dominio activo. Los niños que a los 3 años fueron descritos como sobre controladores, a los 4 años se vio que disfrutaban el juego en solitario y que se orientaban hacia la fantasía, manifestaciones de reserva y de "distanciamiento" psicológico.

Los "superelementos CCQ" en el ámbito de las conductas sociales también están sustancialmente influenciados por el control del yo y la resiliencia del yo tempranos. En general, los patrones positivos de interacción social (por ejemplo: empatía, protección, relación y franqueza) se asocian con resiliencia del yo temprana, mientras que las conductas interpersonales negativas (por ejemplo: agresión, manipulación) son asociadas con el bajo control temprano.

La resiliencia del yo como fue evaluada para el valor del estímulo social en las diferentes edades está asociada con el valor positivo del estímulo social: con ser considerado popular, interesante y físicamente atractivo a los 4 años de edad. La habilidad para modificar la conducta en respuesta a las exigencias de una situación, beneficia las interacciones sociales cuando la capacidad de respuesta (los estados de ánimo, intereses, necesidades y sensibilidades de los otros) es una condición necesaria para la comunicación y la relación. Por lo tanto no sorprendería que los niños con mayores recursos, los más despiertos y resilientes evoquen evaluaciones positivas tanto de los adultos como de sus pares. Las reacciones negativas en la forma de creación de chivos expiatorios y víctimas, por otra parte, son proporcionadas por niños sobre controladores. Uno podría conjeturar que estas conductas negativas, agresivas, representan intentos extremos de sus iguales para evocar respuestas por parte de estos niños inhibidos, tímidos y reprimidos.

Al resumir los resultados del dominio de la información O- (evaluación de observadores), se encontró evidencia abundante de coherencias conductuales relativas al control del yo y resiliencia del yo a través del tiempo, así como evidencia de la implicación de estos conceptos para las conductas interpersonales, para la evocación social, para patrones de adaptaciones personales y para psicopatología.

2.4.3. Relaciones entre los índices O-(evaluación de observadores) de Control del Yo y de Resiliencia del Yo a la edad de 3 años y la información S-(auto reporte) a la edad de 7 años.

Finalmente, los resultados derivados de la información del dominio S- (auto reporte), (puntuaciones obtenidas por auto descripciones) proporcionados por los niños a los 7 años de edad, mostraron que los niños responden en forma más discriminatoria cuando se describen a sí mismos según su interpretación de las percepciones que sus compañeros tienen de ellos, que cuando siguen las instrucciones auto descriptivas. Pedir a los niños que consideren las impresiones que sus compañeros tienen de ellos requiere una mayor objetividad y parece haber generado respuestas más francas.

También se observó que los niños juzgados como bajo controlados a la edad de 3 años dicen (a los 7 años) que sus compañeros los describirían como perezosos, menos pulcros, desobedientes -adjetivos claramente conectados con la definición conceptual de bajo control-, pero, la resiliencia del yo por sí misma evaluada tempranamente no produce resultados significativos excepto cuando se considera en conjunción con el control de yo. Los niños resistentes y sobre controlados, dicen que son tímidos, mientras que los niños frágiles, bajo controladores indican que sus compañeros creen que les gusta ser los mejores. Las auto descripciones con adjetivos también diferencian el sexo: las niñas se describen a sí mismas como más útiles, tímidas y obedientes, mientras que los niños en la misma condición dicen que ellas se preocupan más y se enojan con más facilidad. Sin embargo estos resultados son atenuados por las dificultades para utilizar el formato de clasificación Q- de elección forzada con niños de esta edad. También se han descubierto asociaciones entre el control del yo y la resiliencia del yo tempranos con las preferencias en programas de televisión de niños y niñas de 7 años de edad (Block, et. al, 1980).

2.5. Modelo teórico de Block e investigaciones del Control del yo y la Resiliencia del yo

Una vez conceptualizado y operacionalizado los constructos del Control del yo y la Resiliencia del yo, Block, et. al. (1980) desarrollaron un modelo teórico para medir sus constructos, en el cual el Control de yo es conceptualizado como el umbral o aquellas características operativas de un individuo en cuanto a la expresión o contenido de los impulsos, sentimientos y deseos, es decir, es el grado mediante el cual las personas expresan sus impulsos. Este constructo ha sido estudiado básicamente desde dos posturas: de aquellos individuos con un bajo control del yo y los que presentan un alto control del yo. Los primeros son descritos como espontáneos, emocionalmente expresivos y enfocados a la gratificación inmediata de sus deseos; y los segundos son sujetos que se muestran relativamente obligados e inhibidos y son aquellos que tienden a la mínima expresión de sus impulsos y emociones. Al respecto, algunas investigaciones sugieren que los niños con un bajo control del yo tienden a exhibir patrones de conducta delictiva (White, Moffitt, Caspi, Bartusch, Needless, Stouthamer-Loeber, 1994; Block, 1995), demostraban déficit en

la demora de la gratificación (Funder y Block, 1989; Funder, Block y Block, 1983), y frecuentemente se enganchaban con el uso de drogas fuertes en la adolescencia (Block, Block y Keyes, 1988; Shedler y Block, 1990). Por otro lado, el sobre control del yo es asociado con síntomas depresivos en adolescentes (Block, Block y Gjerde, 1991; Gjerde y Block, 1991).

Con base en estos resultados, Block, et al. (1980) señalaron a los dos extremos del continuo del Control del yo como potencialmente de mala adaptación. Y define la otra dimensión de la personalidad: la Resiliencia del yo, la cual es conceptualizada como aquella estructura interna de personalidad que funciona para modular esos impulsos adaptativamente. También la resiliencia del yo fue estudiada desde dos posturas: el individuo con un yo resiliente quien se mostraba ingenioso en adaptarse a situaciones nuevas, y el opuesto un individuo con un yo frágil o quebradizo quien exhibía poca flexibilidad de adaptación cuando se presentaba ante situaciones nuevas o estresantes. Aunado a ello algunas investigaciones han relacionado el yo resiliente de la infancia para asegurar la unión o un buen desarrollo en la infancia (Arend, Gove y Sroufe, 1979); con conducta empática y sociable en los niños entre iguales (Strayer y Roberts, 1989, en Huey 1997); con una buena habilidad en resolver problemas en preescolar (Arend, et. al., 1979), y con tolerancia a la gratificación en la conducta de los niños jóvenes y adolescentes (Funder, et. al., 1989; Mischel, Shoda y Peake, 1988). En cambio, el yo quebradizo se relacionaba con fuertes problemas en el uso de las drogas (Block, et al, 1988) y síntomas depresivos en la adolescencia (Block y Gjerde, 1990, en Huey, 1997; Block, Gjerde y Block, 1991).

Block revisó el estudio realizado por Lynam, et al. (1993; en Block, 1995) quién examinó la relación entre el coeficiente intelectual y la delincuencia, concluyendo que se representa una relación en cuanto a "la influencia de la inteligencia disminuida en la conducta delictiva". Específicamente, la impulsividad en esta relación fue descartada. El autor considera las bases conceptual, operacional y analítica del reporte de Lynam, et al. argumentando su punto de vista con bases neurológicas de "la disfunción en ejecución", como enfatizador delincuencia está selectivamente descrito. Se describe más adelante que las puntuaciones del IQ usado como sus índices de la relación cerebro-comportamiento están solo remotamente relacionadas a una función neurológica especificada. La conclusión de Lynam, et al. de que la impulsividad no puede explicar la relación entre el IQ y la delincuencia se muestra para depender de la aproximación analítica utilizada.

En 1996, Block y Kremen retoman la hipótesis de Hartman (1937) sobre la idea de que la inteligencia coordina y ordena funciones en términos de adaptación. Para ello estos autores realizan una investigación para ver la conexión conceptual y empírica de la inteligencia y la Resiliencia del yo, cuyos resultados mostraron profundas diferencias en la personalidad y las implicaciones adaptativas de la Resiliencia del yo y el Coeficiente intelectual, cuando las medidas esencialmente "purificadas" se traslapan entre los dos constructos utilizados, además, se encontró que las personas relativamente altas en resiliencia del yo tendían a ser más competentes y estar más a gusto en el "confuso" mundo interpersonal; en cambio, las personas definidas primariamente por un crudo coeficiente intelectual tendían a ser admirablemente competitivos y efectivos en el "claro" mundo de la estructura laboral, pero tendían a ser también inseguros en el afecto y menos dispuestos para realizar conexiones humanas satisfactorias.

El modelo de control del yo y resiliencia del yo también ha sido utilizado para predecir el uso de drogas en los adolescentes. Block, et al. (1998) realizaron un estudio longitudinal de la personalidad en la infancia temprana como predictor del uso de drogas en los adolescentes. Los resultados mostraron que las mujeres que usaban marihuana eran descritas como rebeldes, hostiles, no convencionales en sus pensamientos, con una falta en los límites, poca o nula tolerancia a la demora de la gratificación, sin aspiraciones y ambiciones, no limitadas por los convencionalismos sociales y no protectoras. Y los hombres que también usaban marihuana eran percibidos como: rebeldes, sin ambiciones, insensibles, sin interés en niñas, autoindulgentes, físicamente atractivos, en desacuerdo con los valores y estándares morales, menos inteligentes, sin intereses en cuestiones intelectuales e improductivos. En suma, el uso de las drogas en los adolescentes (hombres y mujeres) se relacionaba con un bajo control y resiliencia del yo desde la infancia (3-4 años de edad); de tal manera que a la edad de 14 años para ambos sexos el uso de la marihuana se relacionaba con un bajo control del yo; y el uso de drogas más fuertes como: cocaína, alucinógenos, anfetaminas, etc. reflejó una ausencia en la resiliencia del yo y un bajo control del yo como factores contribuyentes.

Estos estudios muestran que el modelo de personalidad de Block, et al. (1980) ha sido ampliamente estudiado en diferentes contextos, mostrándose en términos generales, que el Control y la Resiliencia del yo son buenos predictores de problemas antisociales y de conducta que se presentan en la infancia, adolescencia o adultez, tales como: conductas delictivas, de drogadicción, inadaptación, trastornos de conducta, síntomas depresivos, etc. Sin embargo, antes de abordar los problemas de los niños(as) es importante detenerse a revisar el instrumento que Block empleó y desarrolló con base en los estudios longitudinales y en su modelo para medir el Control y Resiliencia del yo, puesto que la presente investigación pretende detectar a través del California Child Q-set los factores que intervienen en los problemas de los niños y niñas, a fin de prevenir y/o hacer modelos de intervención temprana en dichos niños.

2.5.1. Instrumento California Child Q-set para Control del yo y Resiliencia del yo

Block desarrolló un instrumento llamado California Child Q set (CCQ), el cual fue diseñado para lograr descripciones comprensibles de personalidad en niños en una forma apropiada para hacer comparaciones y análisis subsecuentes. Este instrumento consiste en 100 variables descriptivas de personalidad junto con instrucciones para ordenar esas variables de tal forma que describen a un niño específicamente designado.

El CCQ fue desarrollado para proveer un medio conveniente, sistemático y comprensivo para objetivizar la evaluación de la personalidad de un niño, formulado por un observador capaz de obtener la información con una orientación psicológica. Típicamente, las evaluaciones del CCQ son formuladas por observadores con orientación psicológica, maestros, terapeutas y asesores de personalidad u otras personas que conocen al niño,

quienes son previamente asesorados en una gran variedad de contextos y para que observen al niño durante cierto periodo de tiempo. Block señala que el tener varios evaluadores de la personalidad utilizando un mismo lenguaje, una estructura de referencia para posicionar los incisos del CCQ y una orientación intra individual, el número de problemas o errores que estropean la investigación que se apoya en otra forma evaluación, tales como las evaluaciones clínicas y/o otras en escalas de rango, a través de este instrumento son minimizados o eliminados (Block, 1961, 1979, en Block, et al., 1980)

Block señala que aunque las evaluaciones clínicas son ricamente informativas, existen amplias diferencias entre los clínicos en cuanto a la comprensibilidad de la evaluación y el estilo del lenguaje, las cuales producen impresiones que son de interés pero muy difíciles de comparar y no pueden usarse cuantitativamente. En cambio, las escalas de rango producen datos cuantificables, pero casi siempre introducen fuentes de error no deseadas debido a las diferentes maneras en que los evaluadores usan las categorías de la escala de rango. Con base en lo anterior, Block recomienda utilizar el instrumento CCQ-set a través del método del Q-sort, el cual es un procedimiento que requiere que cada evaluador de la personalidad utilice el mismo instrumento con cualidades relevantes de la personalidad. (ej., incisos del CCQ) para describir el funcionamiento psicológico del niño y para escalar esos incisos cuantitativamente de acuerdo a una distribución prescrita. Es decir, el evaluador de la personalidad arregla los incisos en el CCQ de acuerdo a su relevancia para cada niño que va a ser evaluado. El procedimiento difiere de manera importante del procedimiento de escala por rango donde al colocar a un niño en una dimensión en un tiempo se juzga de acuerdo a su posición comparado con un grupo norma.

El método del Q-sort puede verse como un método de posicionamiento diferente, donde un juez le da un posicionamiento a cada uno de los 100 incisos del CCQ en un continuo de importancia psicológica, para así describir a un individuo particular. A manera de facilitar la tarea de posicionar los 100 reactivos, se pide que éstos se distribuyan en nueve categorías que dan un rango que va de "más importante o descriptivo" a "el menos importante o descriptivo". Al juez o evaluador se le solicita el colocar un número determinado de reactivos del CCQ en cada una de las categorías especificadas. El método del Q-sort proporciona una puntuación para cada uno de los reactivos del CCQ. La puntuación de un reactivo es el número de la categoría (categoría 9 a la categoría 1) al cual ha sido asignado por el juez.

Al usar el equipo CCQ en situaciones clínicas, fortuitas y de laboratorio, se recomienda obtener múltiples formulaciones independientes del niño obtenidas de varios asesores o jueces. Las descripciones del Q-sort contribuidas por la personalidad de cada evaluador pueden aglomerarse para proveer una información más confiable y menos orientada por la orientación idiosincrática de un juez en particular. Existe una buena cantidad de evidencia que indica que cuando se dan las aglomeraciones de formulaciones basadas en observadores múltiples que trabajan independientemente, se logran mayores índices de confiabilidad y validez. (Block, et. al., 1980). Aunque el California Q set y el California Child Q set, han sido primariamente utilizados por asesores o clínicos experimentados, otros investigadores han encontrado útil su empleo con padres y estudiantes universitarios, pidiéndoles el describir a su niño o a sus compañeros. (Bem y Funder, 1978, en Block, et al., 1980).

2.5.2. Características de personalidad del mexicano

Dado que los estudios realizados por Block fueron efectuados en otro contexto cultural es pertinente vislumbrar los rasgos de personalidad característicos de los mexicanos. Díaz-Guerrero ha realizado varios estudios longitudinales en nuestra cultura para detectar los rasgos característicos de personalidad de los mexicanos, en su libro la psicología del mexicano (2001) menciona típicamente 8 ejemplos de mexicanos: 1) El tipo de mexicano pasivo, obediente y afiliativo (afectuoso); 2) El rebelde activamente autoafirmativo; 3) El tipo de mexicano con control interno activo; 4) El tipo de mexicano con control externo pasivo; 5) El tipo de mexicano cauteloso pasivo; 6) El tipo de mexicano audaz activo; 7) El tipo de mexicano activo autónomo y finalmente, 8) El tipo de mexicano pasivo interdependiente.

Los tipos de mexicanos resultan de las creencias y de las formas de pensar prevalentes en la sociedad y cultura mexicanas y Díaz Guerrero (2001) los definió de la siguiente manera:

- 1) El tipo de mexicano pasivo, obediente y afiliativo (afectuoso), es el más común que se presenta en la cultura mexicana; se caracteriza por ser obediente y complaciente con sus padres por propia voluntad, además son capaces de manejar y adaptarse bien a diferentes situaciones y presentan un yo fuerte y bien integrado en edades tempranas. En términos generales estos niños se caracterizan por ser obedientes, aunque su necesidad de autonomía es mucho más baja que la de los niños que tienen los tipos de personalidad que describiremos más adelante. Son poco rebeldes, conformes y les gusta complacer a los demás, son niños más disciplinados, más fácilmente gobernables y tienden a estar más con sus compañeros y familiares. En nuestra sociedad, el ser pasivo, obediente y afiliativo es normal hasta los doce o trece años de edad, sin embargo a edades posteriores estos niños tienden a ser personas que hacen muchas cosas meramente para obtener la aprobación y el reconocimiento de los demás y están constantemente en búsqueda de la probación y el reconocimiento social.
- 2) Los tipos de mexicanos rebeldes activamente autoafirmativo son aquellos sujetos que a los doce años se oponen a la obediencia absoluta hacia el padre, madre o maestros. Estos niños discuten y arguyen mucho acerca de las ordenes, son más dominantes y agresivos, tiene mayor necesidad de decidir las cosas por sí mismos, tienden a desquitarse, ser polémicos, irritables, llevan la contra, son vengativos, tratan de controlar su ambiente y de influenciar o dirigir a sus compañeros, son autoritarios y autoafirmativos, tienden a aislarse y a ser inconsistentes, variables y poco deliberados y organizados en sus actividades. Posteriormente son adolescentes impulsivos e impetuosos, hablan de manera espontánea, libremente y sin inhibiciones, dan rienda suelta a sus deseos y sus emociones, son impacientes y audaces, son más propensos a sufrir las situaciones frustrantes causando problemas emocionales y produciendo mayor ansiedad que sus coetáneos.
- 3) El tipo de mexicano con control interno activo posee los aspectos más positivos de la cultura mexicana, pues evita las exageraciones y los aspectos negativos de la misma, a los doce años se muestran como niños buenos, inteligentes y cumplidos

poseen abundantes recursos internos para enfrentarse a la mayor parte de los problemas que deben afrontar. Son personas que tienen un alto control interno, son más sistemáticos, les disgustan los amontonamientos, la discusión, la falta de organización son más consistentes, ordenados, limpios, metódicos y reflexivos que sus coetáneos, tienden a planear, a ser autoafirmativos. Posteriormente, a los quince años dada la flexibilidad, los recursos internos que parecen poseer, la actitud abierta, su habilidad de saber complacer sin servilismo, sus actitudes contra la corrupción y contra todo lo que no sea auténtico, conjugando las claras ventajas de su desarrollo intelectual y cognoscitivo, lo más probable es que terminen en posiciones altas en el campo profesional o la política.

- 4) El tipo de mexicano con control interno pasivo al contrario del anterior este tipo de mexicano expresa los aspectos más negativos de la cultura mexicana, a los doce años los niños se muestran agresivos, descontrolados, impulsivos y pesimistas, son rebeldes y desobedientes, sin habilidades intelectuales ni académicas a diferencia del tipo dos, estos sujetos también son dependientes en términos generales son niños que tienden a ser veletas controladas por el ambiente.

Estos cuatro tipos de mexicanos son los que se presentan con mayor frecuencia en muestra cultura, asimismo se han observado algunas diferencias por género. Las mujeres tienden a ser del tipo de mexicano pasivo, obediente y afiliativo (afectuoso), mientras que los hombres frecuentemente son más rebeldes y activamente autoafirmativos; y para el tipo de mexicano con control interno activo y con control interno pasivo no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres.

Díaz-Guerrero (1994) señala que existen otras diferencias de personalidad entre la cultura norteamericana y la mexicana, entre ellas cataloga a la fuerza personal o fibra emocional como etnocéntrica y típicamente mexicana. Definiendo a la fuerza personal como el potencial que tienen los sujetos para auto modificarse, para aguantar y para resistir los embates de la vida. En ésta el individuo muestra su fortaleza modificando el medio ambiente y a otras personas o grupos para resolver sus problemas emocionales, este otro tipo de fuerza personal sería más común por ejemplo en la cultura norteamericana. Sin embargo, el autor sugiere que se realicen más investigaciones al respecto con poblaciones clínicas o estudios test-postest para robustecer la prueba de la fuerza del yo en los mexicanos.

3. PROBLEMAS DE LOS NIÑOS(AS)

3.1. Psicopatología del desarrollo.

En el pasado, los investigadores se concentraban básicamente en perspectivas teóricas y adoptaban modelos conductuales, psicodinámicos o humanísticos para abordar todos los desórdenes clínicos, dejando frecuentemente de lado e ignorando los factores genéticos y biológicos implicados, y a la inversa. Afortunadamente, el desarrollo de la psicopatología ha evolucionado y actualmente se abordan los desórdenes clínicos desde una perspectiva

global involucrando tanto a los factores biológicos, psicológicos como socioculturales, lo cual parece reducir el dualismo que existe entre los estudios clínicos y las investigaciones de los desórdenes de la infancia y la adultez, entre la investigación del desarrollo normal y patológico, entre la conducta y la ciencia biológica, y entre la ciencia básica y la aplicada (Cicchetti y Toth, 1998).

El desarrollo de la psicopatología pretende descubrir nuevos factores implicados en el proceso del desarrollo, así como aquellos factores que contribuyen a la adaptación y mala adaptación del individuo para promover la salud mental y prevenir o amenorizar la psicopatología. Cicchetti, et al. (1998) informó que las investigaciones de prevención e intervención constituyen un área crítica de intento para el desarrollo psicopatológico. Sin embargo, a pesar de la integración de la teoría del desarrollo y la investigación basada en la prevención e intervención en niños y adolescentes, en la actualidad existe muy poco trabajo de esta naturaleza (Cicchetti y Toth, 1992; Noam, 1992; Shirk, 1988; Shirk y Russell, 1996).

Afortunadamente, ha incrementado el conocimiento con respecto a los mutuos beneficios que pueden derivar del intercambio ocurrido entre los teóricos, investigadores básicos y profesionales interesados en proporcionar servicios de prevención e intervención. Muchos de los incentivos para estos procesos fueron emanados de la disciplina del desarrollo de la psicopatología. De hecho en estados Unidos el Instituto de medicina (1994) reporta que para reducir riesgos de los desórdenes mentales vía intervención preventiva subraya la psicopatología del desarrollo como uno de los cuatro puntos científicos considerados necesarios para los esfuerzos en el avance de la prevención e intervención para los niños y adolescentes. (Cicchetti y Toth, 1999).

Los esfuerzos para prevenir la emergencia de la psicopatología o para aminorar los efectos, también poseen carácter informativo para entender los procesos involucrados en el desarrollo de la misma (Cicchetti y Toth, 1992, 1998, Kellam y Rebok, 1992, Koretz, 1991 en Cicchetti, et al., 1999). Con base en estos criterios Achenbach y Rescorla (2001) elaboran un instrumento basado en la psicopatología del desarrollo con el fin de detectar pautas de comportamiento que pudieran desembocar en trastornos y/o problemas graves de la personalidad.

3.2. Definición

La mayoría de las problemáticas presentadas en los niños se refieren básicamente a aquellos comportamientos y pensamientos no habituales, o maneras de comportamientos no esperadas socialmente por los adultos. Autores como Achenbach y Edelbrock (1987), mencionaban dos componentes principales para analizar los problemas de los niños: un factor externo que incluye problemas de agresión, hiperactividad y problemas relacionados con la impulsividad, y un factor interno que incluye problemas de ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión. Reynolds (1992) define a los problemas externalizados como aquellos comportamientos dirigidos al exterior tales como la agresión, el robo y la

mentira, los cuales funcionan como una mala adaptación a la sociedad produciendo daño o molestia a los otros; y los problemas internalizados definidas como aquellos comportamientos dirigidos al interior en los que se incluyen: la ansiedad, afecto depresivo y miedo excesivo, los cuales funcionan de forma inadaptada al producir daño o malestar a uno mismo.

Estudiar los problemas de conducta y emocionales en la infancia resulta complejo ya que involucran muchos factores causales tales como: la cultura, influencias genéticas, temperamento, interacción con los padres y experiencias traumáticas; de los cuales algunos de ellos pueden ser o no causa por sí mismos, pero pueden aumentar el riesgo de los problemas de conducta y emocionales. Aunado a ello, también se ha observado su uso indiscriminado en varias investigaciones y estudios epidemiológicos, tanto nacionales como internacionales en las cuales el concepto de problemas en los niños, problemas de conducta, desorden y/o trastorno de conducta, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad son términos utilizados indistintamente por ello es pertinente hacer dicha diferenciación

3.3. Diferenciación entre problemas y trastornos de conducta

A pesar de que muchas investigaciones se refieren a los problemas, problemas de conducta y trastornos de conducta indistintamente, es importante subrayar que estos términos no son equivalentes. Los problemas de los niños básicamente pueden ser vistos desde dos perspectivas: la empírica y la formal.

1. Achenbach y Rescorla (2001) definen los problemas de conducta y emocionales desde una perspectiva informal como se señaló en el apartado anterior, y desarrollaron un sistema de evaluación (ASEBA) con bases empíricas para medir los problemas de conducta y emocionales de los niños, el cual comprende un conjunto integrado de formas para evaluar la competencia, el funcionamiento adaptativo y problemas en caminos fáciles y efectivos.
2. El sistema dominante de Estados Unidos representado en el American Psychiatric Association's (1994) Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales 4^o edición (DSM-IV), aborda los problemas de conducta y emocionales desde una perspectiva formal del sistema de diagnóstico, agrupando una serie de criterios diagnósticos que conforman los diferentes trastornos.

Las diferencias entre el sistema de evaluación ASEBA utilizado por Achenbach, et. al. (2001) el cual incluye el Youth Self Report (YSR) utilizado en esta investigación, con los criterios diagnósticos del DSM-IV, son las siguientes:

1. No hay una correspondencia directa de los reactivos del YSR con los criterios diagnósticos del DSM-IV.
2. Los puntajes en los reactivos reflejan el juicio de los encuestados, es decir, si el niño manifiesta problemas particulares durante 6 meses (YSR). De cualquier

manera, los puntajes no incluyen criterios para la edad de inicio o duración de los problemas, los cuales si están incluidos en los criterios de algunos diagnósticos del DSM-IV.

3. Los puntajes de los reactivos son sumados para obtener un puntaje total de cada escala. En contraste, cada criterio atribuido del DSM-IV debe ser juzgado como presencia vs. ausencia, y los diagnósticos son basados en juicios de Si vs. No, si están presentes suficientes criterios del DSM-IV.
4. El perfil indica qué tan alto está un niño en cada dimensión, comparado en una muestra nacional de niños de la misma edad y género, lo cual representa un estimado por los mismos niños evaluados. En contraste, el criterio de diagnóstico del DSM-IV de Si vs. No, son los mismos para los niños de ambos géneros, diferentes edades y todas las fuentes de datos.

A diferencia de los síndromes derivados estadísticamente en los instrumentos de Achenbach, et. al (2001), las categorías del DSM-IV para los problemas de conducta/emocionales no se derivaron directamente de los puntajes obtenidos de los problemas de evaluaciones estandarizadas de los niños. Sin embargo, la evaluación obtenida por los instrumentos como el YSR son frecuentemente usadas para obtener datos en los cuales se basen categorías diagnósticas, ya que no corresponden precisamente a los criterios de diagnóstico del DSM-IV y no incluyen duración del problema.

A continuación se presenta la estructura general del YSR de Achenbach, et. al. (2001) para detectar los problemas de los niños y las niñas..

3.4. Instrumento de ASEBA para problemas de los niños(as).

El sistema de evaluación con bases empíricas de Achenbach y Rescorla (2001), comprende un conjunto integrado de formas para evaluar la competencia, el funcionamiento adaptativo y problemas en caminos fáciles y efectivos.

Achenbach, et. al. (2001) menciona tres síndromes (depresión/ansiedad, depresión/introversión y problemas somáticos) que son agrupados bajo el título de internalización; asimismo dos síndromes (conducta de ruptura de reglas y conducta agresiva) que son agrupados bajo el título Externalización. Estos grupos de síndromes reflejan una distinción que ha sido encontrada por décadas en numerosos análisis multivariados de los problemas de conducta/emocionales de los niños. Los dos grupos de problemas también se han designado como "problemas de personalidad vs problemas de conducta" por Peterson (1961, en Achenbach, et. al., 2001); "internalizados vs externalizados" por Achenbach (1965, 1966, en Achenbach, et. al., 2001); "inhibición vs Agresión" por Miller (1967) y "Sobre control vs. Bajo control" por Achenbach y Edelbrock (1987).

La distinción que Achenbach et. al. (2001) denominaron "Internalización vs Externalización" representa grupos más globales de problemas que los síndromes

individuales. El grupo Internalización principalmente refleja problemas dentro del yo, como son ansiedad, depresión, problemas somáticos sin causa o conocimiento médico, y alejamiento del contacto social. Los grupos externalizados, en contraste, representan conflictos con otras personas y con las expectativas que éstos tienen de la conducta de los niños. Estos grupos globales pueden ser útiles para el manejo del niño que presenta problemas principalmente de uno u otro grupo, aunque muchos niños tienen ambos tipos de problemas. En muchas muestras, se han encontrado correlaciones positivas entre los puntajes de internalización y externalización, de hecho los niños que presentan puntajes muy altos en una de las dos áreas también tienden a tener al menos puntajes promedio en las otras áreas. Y los niños que tienen puntajes bajos en una área también tienden a tenerlos en la otra área.

Las formas ASEBA: Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self Report (YSR) y Teacher's Report Form (TRF), están conformadas desde su nivel más bajo por una serie de reactivos que se refieren a problemas específicos del funcionamiento conductual/emocional, el siguiente nivel incluye las escalas de los síndromes, cada una de las cuales representa un patrón de co-ocurrencia de problemas de conducta/emocionales, el siguiente nivel comprende las escalas de Internalización y Externalización y el nivel más alto incluye la escala de problemas total, la cual es la suma de los puntajes de todos los reactivos problema de la escala.

Achenbach, et. al. (2001) también utilizó puntos de corte en estas escalas para detectar a los niños Border line (puntajes $T = 65-69$) y a los niños con problemas clínicos ($T > 70$) en las escalas de síndromes. Lo anterior debido a que las escalas de los problemas internalizados, externalizados y totales abarcan un mayor número de problemas que cada escala de síndromes. En cambio, las escalas de los síndromes comprenden menores problemas y conjuntos más homogéneos de los mismos. En adición, Achenbach, subrayó que los puntajes altos en los síndromes relativos a los normales podrían requerir ayuda profesional y planteó como crucial, el detectar puntajes de 1 o más en los reactivos que él consideró como críticos. Entre ellos se encuentran los siguientes: dañarse a sí mismo, oír sonidos, ataque, veo cosas, inicio incendios, pienso en suicidarme, uso drogas.

En 2001, Achenbach, et. al. sugieren que debido a que los determinantes de los desórdenes de conducta y emocionales son complejos, es muy importante triangular múltiples variables usando múltiples fuentes de datos. De ahí, investigaciones etiológicas deben emplear datos de diferentes informantes siempre que sea posible, así como también de otras fuentes tales como observación, entrevistas, pruebas, medidas de laboratorio e intentos biomédicos.

3.5. Antecedentes empíricos

Algunos investigadores han señalado la gran similitud entre los términos problemas Externalizados e Internalizados con el bajo control y el alto control del yo respectivamente (Huey, 1997), lo anterior indica que las conductas externalizadas como la agresión, distractibilidad e hiperactividad pueden ser vistas como comportamientos donde predomina

la impulsividad y un déficit de control del yo (Robins, John y Caspi, 1994), de igual manera las conductas internalizadas son aquellas que manifiestan un alto control del yo en el impulso. Sin embargo, opuesto a la postura antes mencionada autores como Wolfson, Fields y Rose (1987) señalaban que el supuesto traslape de las hipótesis: externalización-bajo control e internalización-alto control del yo, no siempre se presentaba, ya que encontraron que el bajo control del yo mostraba una correlación significativa positiva con los problemas internalizados

Sin duda uno de los instrumentos más utilizados para estudiar y detectar los diferentes problemas tanto en niños como en adolescentes, es el Sistema de Evaluación con Bases Empíricas ASEBA desarrollado por Achenbach y Rescorla, et al. (2001), el cual ha sido ampliamente utilizado en diversos países tales como: Estados Unidos, Puerto Rico, Jamaica, Alemania, Francia, Italia, Japón, China, Tailandia, Australia, Holanda, Finlandia, Islandia, entre otros más. Autores como Bérubé y Achenbach (2002) señalan que el sistema ASEBA tiene más de 4,000 estudios publicados en 65 lenguajes; y una extensa confiabilidad y validez de los datos (en Achenbach, et. al., 2001).

Con el objetivo de identificar la estabilidad y/o el cambio en el funcionamiento adaptativo y los problemas de los adolescentes (de 11 a 18 años). Achenbach, Dumenci y Rescorla (2002) realizaron comparaciones en un periodo de 10 años (1989 y 1999) con muestras estadounidenses para la juventud, en la cual se utilizaron las formas para autoreporte: el Youth Self Report (YSR), el reporte de los padres: Child Behavior Checklist (CBCL) y el de maestros: Teacher's Report Form (TRF). Los reportes de todos los informantes coincidieron en mostrar mejoras pequeñas en las áreas de competencias y funcionamiento adaptativo, así como pequeñas disminuciones en problemas presentados de 1989 a 1999. Asimismo, se reportó una alta estabilidad del CBCL, el YSR y el TRF, con correlaciones de .98 a .99 entre la media de los puntajes de los reactivos que denotaban problema a lo largo de 10 años; además, las correlaciones cruzadas de las escalas entre los informantes a) YSR X CBCL=.38, b) CBCL X TRF=.36, y c) TRF X YSR=.20, no mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas de ningún tipo de informante. En suma, los resultados indicaron que en Estados Unidos no hubo incremento de los jóvenes en términos de problemas específicos y competencias durante la década de 1989 a 1999, sino más bien un decremento de los problemas de conducta mencionados.

Hinshaw, Han, Erhardt y Huber (1992), también analizaron la información cruzada entre diferentes informantes para los problemas internalizados y externalizados en niños preescolares (3 y 6 años). La correspondencia entre las puntuaciones paternas (CBCL), de los maestros y las observaciones de comportamiento social en grupos de juego, mostró que en el comportamiento internalizado las puntuaciones de los padres (pero no así la de los maestros) de forma independiente predijeron aislamiento y retiro. En cambio, para comportamiento externalizado, las puntuaciones de los maestros estuvieron mucho más asociadas con las observaciones en los grupos de juego, de lo que lo fueron los reportes de los padres; y solamente la información del maestro pudo predecir de forma independiente la no flexibilidad y la agresión.

Los problemas de los niños(as) también se han relacionado con el Coeficiente Intelectual (IQ), Achenbach, et. al. (2001) mostraron que los niños con problemas Internalizados

mostraban puntajes altos en la escala de habilidad verbal en el IQ en relación con los externalizados, así como una alta competencia y más altos puntajes en las funciones adaptativas que los externalizados, más problemas sociales y menos interés por los problemas de los niños.

Algunos autores mencionan que los problemas internalizados con adolescentes incluyen: depresión y desórdenes psicológicos o somáticos, en cambio en estudios con niños pequeños las conductas internalizadas se manifiestan a través de la timidez, introversión, ansiedad, tristeza, soledad o pobre autoestima (Hart, Nelson, Robinson, Olsen y McNeilly-Choque, 1998; Gresham y Elliott, 1990). Barber (2002) señaló que los niños con problemas severos internalizados como los desórdenes de ansiedad y neuroticismo se encuentran en ambientes familiares que incluyen componentes de control psicológico; se ha demostrado que el control psicológico presenta una fuerte relación con los problemas internalizados en general (Barber y Shagle, 1992; Conger, Conger y Scaramella, 1997; Knowlton, 1998, en Barber, 2002); con la depresión (Barber, 1996; 1999, Barber y Olsen, 1997; Barber, Olsen y Shagle, 1994, Bean, Barber y Crane, 2001, en Barber, 2002; Garber, Robinson y Valentiner, 1997), con la ideación suicida y con las conductas de introversión (Mills y Rubin, 1998). Así mismo, el control psicológico también presenta una relación positiva con todas las conductas externalizadas (Conger, et al., 1997, Knowlton, 1998, en Barber, 2002), con la agresión (Hart, et. al, 1998), la delincuencia (Barber, 1996, Bean et al., 2001, en Barber, 2002), la conducta antisocial (Barber, 1996, 1999; Barber, et al., 1997) y el desafío (Bronstein, 1994).

También se han realizado numerosos estudios trans-culturales con el objetivo de demostrar la generabilidad del sistema ASEBA, algunos como el realizado por Hannesdottir, Sourander y Piha (2000), utilizaron el CBCL con el objetivo de realizar comparaciones de los problemas de comportamiento presentados por los niños de 2 a 3 años de edad en Finlandia e Islandia. La información recabada por los padres de 493 preescolares reveló que el comportamiento en las dos muestras fue bastante similar. Los varones presentaban mayores puntuaciones para el comportamiento externalizado, agresividad y destructividad en ambas muestras en relación con las niñas, asimismo se encontró sólo una diferencia significativa entre los dos países en la dimensión depresión/ansiedad, en la cual los niños de Islandia puntuaron más alto. En adición, hubo altos grados de búsqueda de atención y de pobre concentración.

Otro estudio que también buscaba la correspondencia de los síndromes del CBCL en tres diferentes países: USA, Holanda y Australia, fue el realizado por Heubeck (2000) quién confirmó la generalidad del modelo de Achenbach. Aunque el 90% de los reactivos mostraron validez convergente a través de los tres países estudiados, el factor de atención y especialmente el de los problemas sociales mostraron tener un menor soporte. Al respecto, el autor sugiere que sería más provechoso dividir el factor de atención en sub categorías denominadas: concentración, sentirse tranquilo e impulsividad, debido a en este estudio quedaron fuera 9 de los 14 reactivos originales que lo componen puesto que obtuvieron cargas muy bajas, sin embargo señala que el factor de problemas sociales sí requiere una reconceptualización. Los demás factores mostraron ser muy eficientes: introversión, problemas somáticos, depresión/ansiedad, problemas de pensamiento y agresión.

Achenbach, et. al. (2001) señala que para que exista un mejor entendimiento de la psicopatología de los niños, es importante calibrar procedimientos evaluativos a través de las diferentes culturas y países. Menciona que si se siguen procedimientos similares se obtendrán resultados similares en las diferentes culturas, este supuesto apoya la robustez de los estudios trans-culturales y las posibilidades para integrar los resultados de las diferentes culturas. El autor puntualiza que si los diferentes resultados son obtenidos de las diferentes culturas, en contaste, los resultados pueden proveer de pistas como factores causales relacionados con las diferencias culturales. Por ejemplo Crijnen, Achenbach y Verhulst (1999) compararon los puntajes de los síndromes del CBCL en niños y jóvenes de 6 a 17 años de edad en Australia, Bélgica, China, Alemania, Grecia, Israel, Jamaica, Holanda, Puerto Rico, Suecia, Tailandia y Estados Unidos; en el cual encontraron efectos medios de la cultura en dos síndromes: introversión y problemas sociales, y efectos pequeños en los otros seis síndromes: problemas somáticos, depresión/ansiedad, problemas de pensamiento, de atención, conducta delictiva y problemas de agresión. También se apreciaron diferencias de género a través de las culturas: las niñas obtenían puntajes más altos en los problemas somáticos y de depresión/ansiedad que los niños, y éstos puntuaban más alto en los problemas de atención, conducta delictiva y conducta agresiva.

Finalmente estudios fisiológicos como el realizado por Semrud-Clikeman, Steingard, Filipek, Biedman, Bekken y Renshaw (2000) analizaron la asociación entre los puntajes del CBCL (versión para niños pequeños del YSR), el diagnóstico de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad ADHD y el escaneo cerebral mediante resonancia magnética. El autor mencionó que los puntajes elevados en externalización fueron significativamente asociados con una cabeza pequeña del núcleo caudado, específicamente de los niños con ADHD. En contraste, los puntajes altos en internalización eran asociados con grandes asimetrías caudales izquierda>derecha, específicamente en niños normales.

3.6. Epidemiología

En la literatura internacional existe evidencia de altos porcentajes de niños(as) con problemas de conducta; en la India (2001) se encontró que el 45.6% de los niños presentaban problemas de conducta, en Uruguay alrededor del 53% de los niños tenían algún problema de conducta o emocional y en Santiago de Chile, la tasa de prevalencia fue de 15% (Kohn, Levav, Alterwain, Ruocco, Contrera y Wasserman, 2001). Adicionalmente, también se han observado incrementos en los problemas de conducta de la población infantil, en E.U. Kelleher, McInerney, Gardner, Childs y Wasserman (2000) informaron de un aumento significativo entre 1979 a 1996 en todos los problemas psicosociales de los niños entre 4 y 15 años de edad (6.8% - 18.7%); en los problemas de atención (1.4% - 9.2%), en los problemas emocionales (0.2%- 3.6%) y en el Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad (TDAT) de niños que recibían medicamentos (32% - 78%). En general los estudios anteriores hacen referencia tanto a los problemas de conducta como a criterios diagnósticos como el TDAT, y en ocasiones se ha observado que ambos términos son utilizados indistintamente.

En México, también se encontraron varias investigaciones y estudios epidemiológicos que abordan los problemas internalizados y externalizados en los niños lo hacen desde una perspectiva diagnóstica psiquiátrica, en las cuales los expertos en salud mental son muy consistentes en las categorías diagnósticas. Algunos estudios reflejan una elevada demanda de atención de pacientes en edad infantil en los servicios de Salud Mental en la Secretaría de Salud (SSA) en 1981, hallándose entre las tres primeras alteraciones mencionadas: los trastornos de conducta, los específicos del aprendizaje y los trastornos de adaptación (Gutiérrez y Barilar, 1986). Macías, Del Bosque, Oñate y García (1986) encontraron que el 40% de los casos que solicitaban atención en un hospital psiquiátrico correspondían a una reacción hiperquinética, predominando en el hospital los trastornos de déficit de atención en un 45% con una incidencia de 2 varones por cada niña.

Estudios más recientes como el realizado por Caraveo, Medina, Tapia, Rascón, Gómez y Villatoro, (1992), señalan que el primer lugar en la demanda de atención en los niños(as) lo ocupan los trastornos de conducta y trastornos del aprendizaje, los cuales ascienden al 24% y 18% en los niños, respectivamente; y al 13.5% y el 13% en las niñas; presentándose con mayor frecuencia en los niños entre 9 y 12 años de edad. Aunado a ello Caraveo, et al. determinó que en el 70% de los casos el origen de los trastornos era ambiental, enfatizando así la importancia de los factores psicosociales. Finalmente, De la Peña (2000) plantea que dentro de los problemas externalizados más frecuentes en la población infantil del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente está el trastorno por déficit de atención (TDAH) combinado, el trastorno desafiante oposicionista (TDO) y el trastorno de conducta (TC), los cuales reflejan una mayor demanda de atención en los problemas externalizados con base en la información de padres y maestros. En suma, la comorbilidad por lo general ha sido reportada en relación con padecimientos externalizados, trastornos de conducta y trastornos de déficit de oposición y posteriormente con problemas de agresión, violencia y consumo de drogas o alcohol, mostrando una mayor incidencia en los varones que en las mujeres, pero las mujeres presentan más problemas internalizados y de desajuste psicosocial. Sin embargo, el autor subrayó que los niños con TDAH tanto inatentos como el combinado presentaban una mayor cantidad de síntomas internalizados en relación con los niños controles sanos.

El estudio anterior muestra que existe una elevada demanda de atención de la población infantil por problemas externalizados en los diferentes hospitales del Sector Salud, lo cual corrobora lo informado por Caraveo (1994), quien señala que los problemas externalizados como: la agresividad, el déficit de atención, la hiperactividad, el trastorno de conducta y otros síntomas de conducta desorganizada, representan la mayor demanda en los servicios de Salud Mental, dejando en segundo plano las manifestaciones de internalización: síntomas de angustia, depresión y estados alterados de ánimo, de esta manera se hace evidente un retraso importante en la atención y tratamiento de todas las conductas internalizadas. Aunado a ello, otras investigaciones sobre psicopatología del desarrollo han mostrado que algunos problemas y trastornos iniciados en la infancia persisten hasta la edad adulta y se asocian con otros trastornos psiquiátricos (Caraveo, Colmenares y Martínez, 2002), con problemas de adaptación, síntomas depresivos y con el consumo elevado de alcohol (Caraveo, 1994).

Lo anterior pone de relieve la necesidad de identificar cuanto antes los problemas de la infancia que eventualmente conducen a otras patologías, para evitar trastornos y/o problemas mayores en la adolescencia o edad adulta. Por ello, se realizó esta investigación con fin de detectar los principales problemas que presentan los niños y las niñas mexicanas de quinto y sexto año de primaria, y adicionalmente corroborar si los niños presentan más problemas de conducta Externalizada que las niñas y las niñas más problemas internalizados que los niños como lo señala la literatura. Asimismo confirmar si el Control y la Resiliencia del yo predicen los problemas antes mencionados en los niños(as) mexicanos.

PARTE II INVESTIGACIÓN

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es evaluar el efecto del Control del Yo y la Resiliencia del Yo en los problemas de los niños(as) de quinto y sexto año de primarias públicas, a fin de elaborar modelos de prevención e intervención.

Objetivos específicos

- 1) Conocer los principales problemas de los niños(as) de quinto y sexto año de primaria, desde la perspectiva de los niños(as), padres, maestros y psicólogos.
- 2) Traducir y ajustar el instrumento el California Child Q-set CCQ-set (Block y Block, 1980) para Control del yo y Resiliencia del yo, así como el Youth Self Report YSR (Achenbach y Rescorla, 2001) para problemas Internalizados y Externalizados en los niños(as).
- 3) Identificar los principales problemas Internalizados y Externalizados que presentan los niños(as) de 5° y 6° año de primaria.
- 4) Identificar el valor predictivo del Control y la Resiliencia del yo en los principales problemas Internalizados y Externalizados de los niños (as).

Pregunta de investigación

¿El Control del yo y la Resiliencia del yo son predictores de los Problemas Internalizados y Externalizados de los niños(as) de quinto y sexto año de primaria?

Hipótesis general:

El control y la resiliencia del yo son predictores de los problemas de los niños(as).

Hipótesis específicas:

H^a. Los niños(as) con un alto control del yo presentan mayores problemas internalizados.

H^b. Los niños(as) con un bajo control del yo presentan mayores problemas externalizados.

H^c. Los niños(as) con una alta resiliencia del yo presentan menos problemas internalizados y externalizados.

H^d. Los niños(as) con una baja resiliencia del yo presentan mayores problemas internalizados y externalizados.

Definición conceptual

El Control de yo es definido como el umbral o aquellas características operativas de un individuo en cuanto a la expresión o contenido de los impulsos, sentimientos y deseos, es decir, es el grado mediante el cual las personas expresan sus impulsos (Block y Block, 1980).

La resiliencia del yo es conceptualizada como aquella estructura interna de personalidad que funciona para modular esos impulsos adaptativamente (Block y Block, 1980).

Los problemas son aquellos comportamientos y pensamientos desaprobados socialmente, son conductas inadecuadas que transgreden la normatividad manejada por los adultos, los cuales se agrupan en dos factores: Internalización y externalización.

1. Los internalizados son aquellos comportamientos que reflejan problemas dentro del yo, produciendo un daño o malestar a uno mismo, tales como: ansiedad, depresión, somatización sin causa médica, aislamiento social y miedo excesivo.
2. Los externalizados son aquellos comportamientos dirigidos al exterior, produciendo daño o molestia a los demás y se expresan a través de conductas agresivas, oposicionales, conflictos con otras personas y con las expectativas de la conducta de los niños.

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en tres estudios, el primero consistió en la exploración de los Problemas de los niños; el segundo en el ajuste y traducción de los instrumentos CCQ-set y YSR, finalmente, el tercer estudio consistió en la aplicación de ambos instrumentos para determinar el efecto del Control y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños(as).

Primer estudio

1. Se elaboraron cuatro cuestionarios abiertos para evaluar los problemas Internalizados y Externalizados de los niños(as).
2. Se exploró la definición conceptual de los problemas de los niños(as) con expertos.
3. Se obtuvieron seis reactivos que no contenía el instrumento de Achenbach y Rescorla, (2001) y que se agregaron al instrumento YSR en el segundo estudio.

Segundo estudio

1. Se tradujeron los instrumentos YSR y CCQ-set.
2. Se probaron y ajustaron ambos instrumentos en diferentes muestras.

Tercer estudio

1. Se aplicaron las versiones traducidas y ajustadas del CCQ-set y el YSR a los niños (as).
2. Se realizaron los análisis estadísticos pertinentes para determinar la confiabilidad de los instrumentos e identificar el efecto del Control y la Resiliencia del Yo en los problemas de los niños(as).

Cuarto estudio

1. Se aplicaron las versiones traducidas y ajustadas del CCQ-set y YSR a niños(as) diagnosticados y no diagnosticados con problemas por la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) a fin de obtener la validez discriminante de los instrumentos.

1. PRIMER ESTUDIO

1.1. Objetivo

Conocer los principales problemas de los niños(as) de quinto y sexto año de primarias públicas, que mencionan los niños(as), padres, maestros y psicólogos.

MÉTODO

1.2. Sujetos

En el estudio participaron 25 padres (12 hombres y 13 mujeres), parejas y no parejas pero que tuvieran algún hijo(a) que cursara quinto o sexto año de primaria pública, 6 maestros (2 hombres y 4 mujeres), 10 psicólogos (2 hombres y 8 mujeres) y 56 niños(as) de 5° y 6° año de una primaria pública. Los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística intencional y se les aseguró la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

1.3. Instrumento

Para detectar los problemas de los niños(as) se elaboraron diferentes cuestionarios con preguntas abiertas para los padres, maestros, psicólogos y niños de quinto y sexto año de primaria.

El cuestionario para los niños¹ contenía seis preguntas abiertas que evaluaba los problemas en tres situaciones: la casa, la escuela y sus compañeros. En cambio, los cuestionarios para padres², maestros³ y psicólogos⁴ contenían dos preguntas abiertas cada uno, enfocándose específicamente sobre los problemas manifestados por los niños(as).

1.4. RESULTADOS

Una vez obtenida la aceptación del estudio por el director de una escuela primaria pública, se les pidió a un grupo de 25 niños(as) que respondieran el cuestionario en su salón de clases en forma individual. Los problemas mencionados por los niños(as) se muestran en el cuadro 1.

¹ Anexo 1, Cuestionario 1.

² Anexo 1, Cuestionario 2.

³ Anexo 1, Cuestionario 3.

⁴ Anexo 1, Cuestionario 4.

Cuadro 1
Conductas que expresaron los niños y las niñas

PREGUNTA	PROBLEMA DE CONDUCTA	f	%
1. ¿Qué haces cuando te portas mal en tu casa?	• No ayudar en casa.	1	2.77
	• No obedezco.	2	5.55
	• Pego o molesto a mis hermanos(as), primos, etc.	11	30.55
	• Me enojo con mamá y/o papá.	1	2.77
	• Soy contestón.	3	8.33
	• Hacer tiradero.	1	2.77
	• Salir sin permiso.	2	5.55
	• No estudio, no hago tarea	4	11.11
	• Molestar o pegarle a una mascota (al perro o al gato aventarle piedras).	5	13.88
	• Veo películas para adultos en la noche.	1	2.77
	• Digo groserías.	1	2.77
	• Juego.	3	8.33
	• No hablo	1	2.77
	36	100%	
2. ¿Qué haces cuando te portas mal en la escuela?	• Gritar y/o hablar en clase.	1	3.12
	• Me levanto de mi lugar.	3	9.37
	• Correr.	5	15.62
	• Platicar en clase.	5	15.62
	• Desobedecer reglas (no bajar a formación, tirar basura, pintar la banca, etc).	4	12.5
	• Jugar.	2	6.25
	• Molestar y empujar al compañero.	2	6.25
	• Pelearse.	2	6.25
	• No entregar tarea, hacer las cosas mal.	4	12.5
	• Los niños: ver a las niñas en el baño.	2	6.25
	• No obedecer a la maestra.	2	6.25
	32	100%	
3. ¿Qué haces cuando te portas mal con tus amigos?	• Pelear, jalar el cabello.	7	20
	• Insultar, contestarles, gritarles, les digo groserías.	10	28.57
	• Evadirlos (no hacerles caso, no hablarles, darles la espalda).	9	25.71
	• Me enojo con ellos.	3	8.57
	• No prestarles útiles.	2	5.71
	• No pasar la tarea.	1	2.85
	• Rompo ventanas.	1	2.85
	• Molesto a los más pequeños.	2	5.71
	35	100%	

<p>4. ¿Qué haces cuando te portas bien en tu casa?</p> <p>5. ¿Qué haces cuando te portas bien en la escuela?</p> <p>6. ¿Qué haces cuando te portas bien con tus amigos?</p>	<p>Estas preguntas contienen las mismas respuestas que en las primeras tres preguntas pero lo opuesto, por ejemplo: obedezco a mis papás, ayudo a mi mamá, no peleo, hago la tarea, no corro, etc.</p>
---	--

Como se puede observar en el cuadro 1, los problemas más mencionados por los niños son: pego y molesto a mis hermanos(as), primos, etc.(30%), pego o molesto a una mascota (13.88%) y no estudio ni hago la tarea. Sin embargo, sus respuestas también reflejaron mucha pobreza y confusión, puesto que en ocasiones los niños relataban las consecuencias de sus actos sin decir el motivo, por ejemplo: me porto mal (sin decir ¿cómo se porta mal?), pido perdón, lloro, me pongo nervioso, no hablo, me escondo, me voy a mi recámara, así como los castigos que les ponen sus padres cuando se portan mal, etc. Con base en lo anterior, se decidió realizar una segunda aplicación a un grupo de 31 niños(as), a través de la técnica de lluvia de ideas, anotándose todas sus respuestas en hojas de rotafolio a la vista de todos (Ver cuadro 2).

Cuadro 2
Conductas que expresaron los niños y las niñas

1. ¿QUÉ HACES CUANDO TE PORTAS MAL EN TU CASA?
• Tirar juguetes o cosas cuando mi mamá ya limpió.
• Ensuciar la casa.
• Ver televisión mucho tiempo.
• Pegar a mi hermano o papás.
• Insultar.
• Azotar puertas.
• Romper juguetes de mis hermanos.
• Desobedecer.
• Tomar cosas sin permiso.
• Correr en casa.
• Amenazar.
• Descomponer casa (las bocinas del estéreo).
• Ser malagradecidos (cuando te compran un juguete no dar ni las gracias).
• No ser atentos.
• Jugar con la pelota dentro de la casa.
2. ¿QUÉ HACES CUANDO TE PORTAS MAL EN LA ESCUELA?
• Jugar en clase (con las plumas o papelitos).
• Platicar en el salón.

• No traer tarea, no trabajar, dibujar en clase.
• Tirar basura.
• Rayar bancas.
• Colgarse de las ventanas, pararse de la banca.
• Comer en clase,
• Correr en los pasillos.
• Hacer desorden.
• No poner atención.
• Poner apodos.
• Aventar cosas.
• No guardar silencio.
• No obedecer a la maestra.
• No traer material.
• Golpear.
• Decir groserías.
• Sacar malas calificaciones.
• Contestarle a la maestra o gritarle.
• Tomar el lunch en la clase o las cosas de los demás.
• No ser honesto.
• Minimizar a los demás.
• Pegar chicles en las bancas.
• Decir mentiras.
• Romper cosas.
• Pintar las bancas.
3. ¿QUÉ HACES CUANDO TE PORTAS MAL CON TUS AMIGOS?
• Insultarlo.
• Golpearlo.
• No pasar la tarea.
• Quitarles la comida.
• Abusar de ellos (si te convida tantita comida o poquitos pepinos que tú te los acabes).

Los problemas más frecuentes citados por los padres de sus hijos(as) fueron: ser desobediente, latoso y/o rebelde (22.85%), flojo (20%), negativo, apático y necio (14.28%), grosero y/o respondón (11.42%) y ser distraído (11.42%). Y los problemas referidos por los padres de los niños(as) de quinto y sexto año de primaria fueron: rebeldes y desobedientes (22.22%); groseros, mal educados e irrespetuosos (11.11%); apáticos (11.11%); flojos e incumplidos (11.11%); mentirosos (11.11%); desinteresados y distraídos (11.11%). (Ver cuadro 3).

Cuadro 3
Conductas que expresaron los padres

PREGUNTA	PROBLEMA DE CONDUCTA	f	%
1. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes de su hijo(a)?	• Desobediente, latoso, rebelde.	8	22.85
	• Negativo, apático, necio.	5	14.28
	• Ser grosero, respondón.	4	11.42
	• Enojón y llorar de coraje.	2	5.71
	• Distráido.	4	11.42
	• Flojo.	7	20.00
	• No estudiar ni hacer la tarea.	1	2.85
	• Ver mucha TV. Y jugar mucho.	1	2.85
	• Estar ausente*	1	2.85
	• Mentirosa.	1	2.85
	• Cambios repentinos de humor.	1	2.85
		35	100%
2. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes de los niños(as) de quinto y sexto año de primaria? **	• Rebeldes, desobedientes.	8	22.22
	• Inquietos.	3	8.33
	• Groseros, mal educados, irrespetuosos.	4	11.11
	• Peleas, ser agresivo.	4	11.11
	• Apáticos.	1	2.77
	• Flojos e incumplidos.	4	11.11
	• Mentirosos.	4	11.11
	• Desinteresados, distraídos	4	11.11
	• Gritar.	2	5.55
	• Falta de comunicación.	1	2.77
	• Envidiosos.	1	2.77
		36	100%

En el cuadro 4 se muestran los problemas de los niños(as) informados por los profesores de quinto y sexto año de primaria, entre los más frecuentes mencionaron: agresividad con sus compañeros y peleas (17.14%); indisciplinados y desobedientes (14.28%); respondones (11.42) y distraídos (11.42%).

Cuadro 4
Conductas que expresaron los maestros(as)

PREGUNTA	PROBLEMA DE CONDUCTA	FREC.	%
1. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes de sus hijos(as)?	• Agresividad con sus compañeros y con algunos de otros grados, peleas.	6	17.14
	• Se faltan al respeto unos a otros.	2	5.71

* Sólo un padre mencionó esta conducta internalizada.

** Cabe destacar que la mayoría de los padres no respondieron esta pregunta pues señalaban desconocer las conductas de los otros niños(as).

alumnos?	• Respondones.	4	11.42
	• Altaneros.	1	2.85
	• Dicen malas palabras.	3	8.57
	• Son indisciplinados, desobedientes.	5	14.28
	• Falta de valores.	1	2.85
	• No cumplen con tareas.	2	5.71
	• En las niñas: inseguridad, decir palabras altisonantes y agredir a sus compañeros.	1	2.85
	• La inquietud de ingresar a secundaria y conocer cosas nuevas e interesantes.	1	2.85
	• Platican con frecuencia.	3	8.57
	• Distráidos.	4	11.42
	• No tienen hábitos de trabajo.	1	2.85
	• Juegan constantemente (hiperactivos).	1	2.85
	35	100%	
2. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en los niños(as) de quinto y sexto año de primaria?	• Agresividad, peleas.	9	28.12
	• Indisciplinados.	5	15.62
	• Falta de hábitos de trabajo.	1	3.12
	• Tercos.	1	3.12
	• Distráidos.	4	12.50
	• Dicen malas palabras.	3	9.37
	• No respetan a sus compañeros.	2	6.25
	• Falta de valores.	1	3.12
	• Los cambios inherentes a la pubertad: se dedican a verse bien, a hacer amigos y toman poco interés por las clases.	1	3.12
	• Rebeldía.	4	12.50
	• Problemas de hiperactividad.	1	3.12
		32	100%

Finalmente, en el cuadro 5 se presenta una integración de las definiciones de problemas dadas por los psicólogos, así como una lista de los problemas mencionados.

Cuadro 5.
Conductas que expresaron los psicólogos(as)

PREGUNTA	PROBLEMA DE CONDUCTA
1. ¿Qué es un problema de conducta/emocional?	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños que manifiestan problemas de conducta son aquellos que reflejan un inadecuado comportamiento, por ejemplo: agresión física o verbal hacia sus compañeros, no respetan a la autoridad, no siguen normas y límites en el medio escolar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Es un comportamiento desaprobado socialmente, una conducta inadecuada que transgrede la normatividad manejada por los padres, maestros o sociedad. Además, algunos opinan que los problemas conductuales en la infancia se observan como la presencia de conductas disruptivas o ausencia de conductas adaptativas que interfieren con el funcionamiento social del niño o afectan otras áreas de su desarrollo. Algunos de los problemas de conducta que señalan más son: juegos agresivos (retozar, asfixiar, rasguñarse la manos, etc), el abuso y agresiones sexuales tales como golpearse, jalarse o lastimarse los genitales: y el abuso físico con niños más pequeños, niños exageradamente introvertidos e inhibidos.
<p>2. ¿Cuáles son los principales problemas que presentan los niños(as) de quinto y sexto año de primaria? .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rebeldía. • Maltrato físico. • Maltrato verbal a sus compañeros. • Renuencia para cumplir con sus obligaciones. • Indisciplina. • Egocentrismo. • Desobediencia. • Agresión. • Conducta oposicional. • Conductas desafiantes. • Aislamiento. • Soledad. • Mal humor y emociones relacionadas con la pubertad. • Problemas de aprendizaje y aquellos relacionados con habilidades sociales como el integrarse a grupos escolares.

En términos generales se pudo observar que los padres, maestros y niños(as) definen a los problemas de conducta como aquellas actitudes y/o acciones agresivas tanto verbales como físicas (conductas externalizadas), y no hacen mención de ningún problema de tipo internalizado como: depresión, aislamiento, ideación suicida, ansiedad, etc. Sólo un padre mencionó el estar ausente, el cual está incluido en este último grupo.

2. SEGUNDO ESTUDIO

2.1. Objetivo

Determinar la comprensión que los niños(as) tienen de los reactivos de los instrumentos para medir los Problemas Internalizados y Externalizados, así como de la escala del Control y la Resiliencia del Yo.

MÉTODO

2.2. Sujetos

Se obtuvieron dos muestras independientes para responder los diferentes cuestionarios:

- A) Se obtuvo una muestra no probabilística intencional de 196 niños(as) escolares de 5° y 6° año de primarias públicas, pertenecientes a las delegaciones de Tlalpan y Coyoacán del Distrito Federal.
- B) Participaron en el estudio 106 niños(as) de 5° y 6° año de primarias públicas, los niños fueron seleccionados de forma no probabilística.

2.3. Instrumento

A) Para evaluar el Control y la Resiliencia del yo se utilizó la escala del California Child Q-set CCQ (Block y Block, 1980) con una confiabilidad de .71, consta de 100 variables descriptivas de personalidad redactadas en tercera persona y diseñadas para lograr descripciones comprensibles de la personalidad de los niños a través de diferentes informantes con el método Q-sort⁵. Se hizo la traducción connotativa de la versión original del CCQ a primera persona del singular por un bilingüe y un psicóloga experta en niños y se revisó por otro psicólogo, se obtuvieron 121 reactivos debido a que se prefirió dividir aquellos enunciados que podrían resultar confusos para los niños o bien se pusieron dos frases similares o sinónimos para probar cual entendían mejor los estudiantes, por ejemplo:

- 1. Prefiero métodos de comunicación no verbal se cambió y dividió por:
 - Prefiero hacer las cosas a decir las.
 - Me cuesta trabajo decir lo que siento.
- 2. Soy abierto y honrado se dividió por:
 - Soy honrado.
 - Soy honesto.

⁵ Método de posicionamiento, donde un juez da una categoría del 1 al 9 a cada uno de los 100 incisos en un continuo de importancia psicológica para describir al niño.

Se redactaron brevemente las instrucciones a seguir para que los niños respondieran la nueva versión en una escala de medición de 1= Muchas veces, 2= Pocas veces y 3= Ninguna vez.

- B) Para evaluar los problemas Internalizados y Externalizados, primero se realizó la traducción connotativa de la escala original del YSR por una psicóloga hispanoparlante, posteriormente la revisó una psicóloga experta en niños y un traductor bilingüe. La escala original consta de 112 reactivos agrupados en cinco escalas: 1) Problemas internalizados conformados por tres subescalas: Depresión/ansiedad ($\alpha=.84$), depresión/introversión ($\alpha=.71$) y problemas somáticos ($\alpha=.80$); 2) Problemas sociales ($\alpha=.74$), 3) Problemas de pensamiento ($\alpha=.78$), 4) Problemas de atención ($\alpha=.79$) y 5) Los problemas de conducta externalizados agrupados en dos subescalas: Conducta de romper reglas ($\alpha=.81$) y conducta agresiva ($\alpha=.86$). Las opciones de respuesta fueron: 0=Falso, 1=Algunas veces cierto y 2= Cierto.

Una vez finalizada la traducción, retraducción y revisión de la escala original, se comparó esta versión con el análisis de reactivos obtenido en el 1° y 2° estudio y se elaboraron seis reactivos de problemas que no estuvieran contemplados en la escala original, los cuales se añadieron a la nueva versión del YSR, los reactivos fueron: 1) Juego a golpearme, jalarme o lastimarme los genitales; 2) Molesto o les pego a los animales; 3) Abuso de los niños(as) más pequeños; 4) Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar); 5) Juego en clase o en casa cuando no debo y 6) Abusan de mí. Es importante señalar que la escala original contempla reactivos relacionados con los problemas internalizados los cuales no fueron mencionados en el primer y segundo estudio, sin embargo se decidió conservarlos para probarlos en la muestra. Además, se cambiaron las opciones de respuesta de la escala de medición debido a que era más fácil de contestar, de tal manera que se obtuvo la escala ajustada para problemas de los niños(as), la cual consta de un total de 118 reactivos en una escala de 0= Nunca, 1= Algunas veces 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre.

2.4. Procedimiento

Se planteó el objetivo de la investigación a los directores de diferentes escuelas primarias públicas, una vez obtenida la aceptación se realizaron varias aplicaciones grupales en los salones de clase, se leyeron las instrucciones en voz alta a los niños(as) de 5° y 6° año y se les pidió que contestaran la versión traducida del California Child Q-set CCQ (Block y Block, 1980). A otros grupos de niños(as) se les pidió que respondieran la versión traducida y ajustada del YSR para problemas internalizados y externalizados (Achenbach y Rescorla, 2001). Los participantes respondieron solamente un cuestionario en forma individual, confidencial y anónima; si no entendían alguna palabra o enunciado se les aclaraba y se llevaba un registro de las palabras que preguntaban.

2.5. RESULTADOS

- A) Se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes a los datos obtenidos de la versión traducida y ajustada del California Child Q-set CCQ (Block y Block, 1980). Se eliminaron 14 reactivos que no mostraron una distribución normal ($\geq 70\%$), debido a que los niños no comprendieron los reactivos, les resultaron ambiguos, o bien, por que era una situación que a la mayoría de ellos les ocurría. Además, estos reactivos pueden reflejar cierto grado de discapacidad social, por lo tanto la mayoría de los niños niegan la situación o la mayoría la aceptan. Por ejemplo, la conducta de llorar, chuparse el dedo y hacer berrinche, la niegan la mayoría de los niños por que es socialmente y culturalmente reproable (Ver cuadro 6).

Cuadro 6
Reactivos eliminados de la versión traducida y ajustada del CCQ-set

REACTIVOS ELIMINADOS	
Tengo amigos.	Soy el más chaparro de la clase.
Lloro, me chupo el dedo o hago berrinche cuando me regañan.	Soy alegre.
Me siento muy contento y orgulloso cuando hago bien las cosas.	Me gusta conocer nuevas cosas.
Consigo lo que quiero haciéndole "la barba".	Me preocupa no tener más juguetes.
Trato de manipular a otros.	Envidio lo que tienen los otros
Me gustan los deportes (correr, saltar).	Me gusta estar muy limpio.
Me gusta hacer deporte (nadar, correr, etc.).	

Se modificaron 9 reactivos debido a que los niños(as) o no entendieron alguna palabra o bien todo el reactivo les resultaba confuso (Ver cuadro 7).

Cuadro 7
Reactivos modificados de la versión traducida y ajustada del CCQ-set

REACTIVOS MODIFICADOS	
ANTES	DESPUÉS
Me cuesta trabajo decir lo que siento.	Hago lo que quiero.
Soy tímido.	Me cuesta trabajo relacionarme con los demás.
Soy miedoso	Me dan miedo algunas cosas ¿Cuáles?
Soy preocupón.	Me preocupo de cualquier cosa.
Soy inquieto.	Todo el tiempo estoy haciendo cosas diferentes, no puedo parar.
Soy tímido.	Me da pena hacer o decir lo que siento y quiero.

Tengo pensamientos raros.	Tengo pensamientos raros. Describe cuales:
Me gusta llamar la atención.	Me gusta llamar la atención o hacerme el/la gracioso(a).
Soy indeciso.	Soy indeciso(a). (cambio de opinión fácilmente).

Finalmente, se modificó la escala de medición de 1= Muchas veces, 2= Pocas veces y 3= Ninguna vez, a la escala de: 0= Nunca, 1= Algunas veces 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre, debido a que ésta última se presenta más completa y se adecúa mejor al cuestionario traducido y ajustado YSR de Problemas Internalizados y Externalizados (Achenbach y Rescorla, 2001), de esta manera se evita confusión a los niños cuando respondan ambos cuestionarios en el estudio final. Así se obtuvo el instrumento ajustado de Control y Resiliencia del Yo, el cual consta de 106 reactivos en una escala tipo likert.

- B) Una vez aplicada la escala ajustada del YSR para Problemas de Achenbach y Rescorla (2001), se eliminaron 22 reactivos (Ver cuadro 8) debido a que presentaban problemas de comprensión y/o todos los niños negaban o aceptaban la situación planteada, por ser reactivos culturalmente no aceptables. Se modificaron 4 reactivos que presentaron problemas de comprensión (Ver cuadro 9). De esta manera se obtuvo el instrumento final ajustado el cual se conformó por 96 reactivos con el mismo nivel de medición.

Cuadro 8
Reactivos eliminados de la versión traducida y ajustada del YSR

REACTIVOS ELIMINADOS	
6. Me gustan los animales.	76. Duermo más que la mayoría de los niños(as), durante el día o la noche.
7. Soy presumido(a), me creo mucho.	80. Defiendo mis derechos.
15. Soy honesto	92. Me gusta hacer reír a los demás.
24. Como poco.	93. Hablo mucho.
48. No les caigo bien a otros(as) niños(as).	98. Me gusta ayudar a las personas.
54. Me siento cansado(a) sin motivo.	107. Me gusta un buen chiste.
55. Peso demasiado.	108. Me gusta tomar las cosas con calma.
56. Problemas físicos sin causa médica:	109. Trato de ayudar a los demás cuando puedo.
c) Problemas con los ojos(no incluir si usas lentes).	110. Deseo ser del sexo opuesto.
e) Salpullido o irritación en la piel.	114. Molesto o les pego a los animales.
60. Me gusta probar cosas nuevas.	115. Abuso de los niños más pequeños.
73. Puedo trabajar bien con mis manos.	118. Abusan de mí.
74. Me gusta llamar la atención o hacerme el/la gracioso(a).	

Cuadro 9
Reactivos modificados de la versión traducida y ajustada del YSR

REACTIVOS MODIFICADOS	
ANTES	DESPUES
Soy nervioso(a) y estoy tenso(a).	Soy ansioso(a) o miedoso(a).
Pienso mucho en el sexo.	Pienso en mis cambios físicos o en los de los demás.
Soy más alto que otros niños de mi edad.	
Me aburro mucho.	

3. TERCER ESTUDIO

3.1. Objetivo

Evaluar el efecto del Control del yo y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños(as) de 5° y 6° año de primarias públicas.

MÉTODO

3.2. Sujetos

Participaron en el estudio 671 niños(as) ($M=11.1$ años) de 5° y 6° año de primaria públicas pertenecientes a las delegaciones Tlalpan y Coyoacán del Distrito Federal, los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística e incluyeron a 357 niños ($M=11.2$ años) y 314 niñas ($M=11.1$ años). A todos los participantes se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

3.3. Instrumentos

- a) Para medir el Control y la Resiliencia del yo se utilizó la versión traducida y ajustada del instrumento California Child Q-set CCQ (Block y Block, 1980). El instrumento tipo likert consta de 106 reactivos en una escala de 0= Nunca; 1= Algunas veces; 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre⁶.
- b) Para detectar los Problemas Internalizados y Externalizados se aplicó la versión traducida y ajustada de la escala YSR (Achenbach y Rescorla, 2001). El instrumento tipo likert consta de 96 reactivos en una escala de 0= Nunca, 1= Algunas veces, 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre⁷.

3.4. Procedimiento

Se plantó el objetivo de la investigación a los directores de cuatro diferentes primarias públicas en ambos turnos, pertenecientes a las Delegaciones de Tlalpan y Coyoacán del D.F. Una vez aceptado el propósito del estudio se procedió a la aplicación de ambos instrumentos a los grupos de 5° y 6° año de cuatro primarias públicas en ambos turnos, las aplicaciones se realizaron en forma grupal en sus horarios y salones de clase, se les leyeron las instrucciones en voz alta a los participantes y se les pidió que respondieran a todas las preguntas de forma individual. Si tenían alguna duda se les aclaraba.

⁶ Ver anexo 2, tabla 1.

⁷ Ver anexo 2, tabla 2.

3.5. Análisis estadísticos

Mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales SPSS-10, se analizaron las escalas obtenidas empleando los procedimientos de análisis de frecuencias, correlación ítem-total, Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax. Posteriormente, se determinó la confiabilidad de los instrumentos y de los factores constituyentes por medio de un Alfa de Cronbach, la cual evalúa la consistencia interna de la escala. Finalmente, se realizaron Análisis de Regresiones para conocer el efecto predictivo de los factores de Control y la Resiliencia del Yo sobre los problemas de los niños(as).

3.6. RESULTADOS

3.6.1. Versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños y niñas

En primer término se obtuvo la correlación ítem-total de la versión ajustada del YSR para Problemas Externalizados e Internalizados (Achenbach y Rescorla, 2001), en la cual se excluyeron ocho reactivos que presentaban correlaciones menores a .15 (Ver Anexo 3, tabla 1). Con los 90 reactivos restantes se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para determinar la dimensionalidad del constructo. El criterio que se siguió para considerar un reactivo dentro de un factor fue que presentara carga factorial mayor a .40 y que no presentara una carga factorial alta en otro factor. Finalmente, para determinar el número de factores que componían la escala se consideró en primer lugar la claridad conceptual y que mínimo se tuvieran 4 reactivos por factor. Se obtuvo el alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna de cada factor.

Los resultados revelaron la existencia de 6 factores con eigenvalue mayor a 1, los cuales explican el 30.76% de la Varianza total de la escala: El primer factor está compuesto por 15 variables, el cual fue denominado Problemas de Conducta Externalizada debido a que son reactivos que denotan la ruptura de reglas, agresión física y verbal. El segundo factor agrupó a 7 reactivos que reflejan problemas dentro del yo como sentirse solo, inferior o que no vale nada por lo que se le nombró Depresión/ansiedad. En el tercer factor llamado Problemas Somáticos, se obtuvieron 7 reactivos, pero se eliminó el 47) Me siento culpable debido a su inconsistencia conceptual, quedando 6 reactivos que describen un conjunto de signos y síntomas somáticos del sujeto. El cuarto factor constituido por 4 reactivos se denominó Problemas de Pensamiento debido a que se relaciona con problemas graves de personalidad como delirios o alucinaciones. El quinto factor denominado Problemas Afectivos agrupó 5 reactivos que denotan tanto problemas internalizados como externalizados y cambios repentinos de estado de ánimo o de sentimientos, finalmente, al

sexto factor se le denominó Problemas de Ansiedad conformado por 4 reactivos que reflejan problemas de pensamiento y ansiedad (Ver tabla 1).

Tabla 1
Análisis factorial de la versión traducida y ajustada del YSR
para Problemas Internalizados y Externalizados

VARIABLES		FACTORES					
		EXT.	DEP.	SOM.	PEN.	AFEC	ANS
15	Soy inquieto(a).	.41					
20	Soy malo(a) con los demás.	.47					
26	Desobedezco a mis padres.	.48					
27	Desobedezco en la escuela.	.69					
31	Rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar.	.65					
42	Me junto con niños que se meten en problemas.	.55					
46	Digo mentiras o engaño a los demás.	.42					
62	Le pego a la gente.	.45					
79	Me distraigo fácilmente, no pongo atención.	.43					
90	Digo groserías.	.61					
92	Me burlo de los demás.	.62					
95	Amenazo con lastimar a otros.	.57					
107	Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar).	.45					
108	Juego en clase o en casa cuando no debo.	.65					
17	Me siento solo(a).		.61				
18	Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes.		.46				
36	Siento que nadie me quiere.		.15				
37	Siento que los demás me quieren hacer daño.		.50				
38	Me siento inferior o creo que no valgo nada.		.61				
91	He pensado en suicidarme.		.40				
100	Me siento infeliz, triste o deprimido(a).		.51				
53	Me mareo.			.59			

56	Haz tenido alguno de los siguientes problemas: a) Dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago).			.45			
57	b) Dolor de cabeza.			.57			
58	c) Náusea, ganas de vomitar.			.74			
59	d) Dolor de estómago.			.66			
60	e) Vómito.			.72			
43	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen. ¿qué dicen?				.41		
74	Ve cosas que otros creen que no existen. Describe cuales:				.63		
84	Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:				.74		
85	Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:				.65		
5	Me avergüenzo con facilidad.					.68	
77	Soy tímido(a).					.50	
86	Soy terco(a).					.45	
87	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente.					.44	
93	Me enojo con facilidad.					.44	
47	Me muerdo las uñas.						.69
48	Soy nervioso(a).						.55
49	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso(a). Cuales:						.43
70	Repito una conducta una y otra vez. Describe cuales:						.44
Eigen value		13.64	4.79	2.96	2.86	2.19	2.15
Porcentaje de varianza		14.7	5.15	3.18	3.07	2.36	2.32
Alpha de Cronbach		.83	.76	.74	.67	.65	.56

Una vez obtenidos los factores de la escala se realizó un análisis de correlaciones entre los factores, en el cual se observaron correlaciones estadísticamente significativas de bajas a moderadas entre todos los factores de la escala con un nivel de significancia de .001 (Ver anexo 3, tabla 2). Las correlaciones más altas de los problemas de Conducta Externalizada se presentaron con los Problemas Internalizados: Depresión/ansiedad y los Afectivos. Los problemas de Depresión/ansiedad mostraron correlaciones moderadas con los Problemas Somáticos, de Pensamiento, Afectivos y Ansiedad. Los problemas somáticos mostraron correlaciones moderadas con los problemas de Depresión/ansiedad y Afectivos. Los problemas de Pensamiento presentaron correlaciones bajas pero significativas con todos los factores y una correlación moderada con Depresión. El factor Afectivo obtuvo correlaciones moderadas con los factores Externalización, Depresión/ansiedad, Somático y Ansiedad y por último, el factor Ansiedad mostró correlaciones moderadas con el factor Depresión/ansiedad y el Afectivo.

Finalmente, se aplicó una "t" de student para obtener las diferencias de los problemas presentados entre niños y niñas. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los seis Factores de los Problemas, en los cuales se evidenció que los niños presentan más problemas de Conducta Externalizada que las niñas; y estas últimas muestran más problemas de Depresión/ansiedad, Somático y de Ansiedad en relación con los niños (Ver anexo 3, tabla 3).

3.6.2. California Child Q-set CCQ

En primer lugar se llevó a cabo un análisis de frecuencias simples para conocer la distribución de los reactivos del CCQ-set (Block y Block, 1980), el cual mostró una distribución normal de las respuestas y ningún reactivo rebasó más del 80%, por lo que se decidió incluir todos los reactivos. Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para determinar la dimensionalidad del constructo del instrumento, el criterio que se siguió para considerar un reactivo dentro de un factor fue que presentara carga factorial mayor a .40 y que no presentara una carga factorial alta en otro factor. Finalmente, para determinar el número de factores que componían la escala se consideró en primer lugar la claridad conceptual y que mínimo se tuvieran 4 reactivos por factor. Se obtuvo el alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna de cada factor.

Una vez realizado el análisis factorial se eliminó el reactivo: Soy terco, debido a que presentaba carga factorial elevada en dos factores, por lo que se aplicó nuevamente el análisis factorial obteniéndose 5 factores con eigenvalue mayor a 1 y que explican el 29.01% de la Varianza total. El primer factor agrupó 5 reactivos y se denominó Competencia personal debido a que denota funciones del yo que se relacionan fuertemente con las habilidades, la adaptación y la competencia, el segundo factor llamado Falta de habilidades sociales incluye 8 reactivos que se refieren a conductas de agresión a los demás e inadaptación al medio, el tercer factor compuesto por 6 reactivos que se relacionan con la expresión inmediata del impulso se denominó Impulsividad, el cuarto factor titulado

Control porque denota un control del impulso, la reflexión y planeación de las actividades está compuesto por 6 reactivos y el quinto factor compuesto por 4 reactivos se denominó Empatía puesto que refleja el interés y la preocupación por los demás (Ver tabla 2).

Tabla 2
Análisis factorial de la versión traducida y ajustada del California Child Q-set

	Variables.	Competencia personal	Falta de habilidades Sociales	Impulsividad	Control	Empatía
163	Soy ágil.	.77				
179	Soy inteligente.	.43				
201	Soy hábil	.81				
205	Tengo muchas habilidades.	.75				
209	Soy Creativo.	.45				
110	Hago lo que quiero.		.52			
120	Hago sentir mal a los otros con lo que digo.		.43			
128	Culpo a otros de lo que yo hice.		.40			
172	Critico a los demás.		.51			
173	Soy desobediente.		.54			
188	Soy una persona mala.		.63			
195	Molesto a los demás.		.76			
202	Soy agresivo (pego, muerdo, empujo, insulto a los demás).		.73			
133	Lloro fácilmente.			.44		
135	Me preocupo de cualquier cosa.			.40		
166	Cambio muy rápido de humor.			.40		
197	Me enojo fácilmente.			.76		
204	Me enojo por cualquier cosa.			.76		
208	Soy enojón.			.74		
136	Pienso antes de				.68	

	hacer las cosas.					
170	Soy ordenado en mis cosas.				.42	
177	Me concentro fácilmente.				.51	
178	Planeo las cosas antes de hacerlas.				.72	
200	Me siento seguro en las cosas que hago.				.42	
213	Pienso antes de hacer las cosas.				.71	
111	Me preocupo por otros niños.					.69
125	Me interesa la salud de los demás.					.70
139	Me gusta proteger a mis compañeros(as) y amigos(as).					.53
141	Me importa cómo se sienten los otros.					.71
Eigen Value		11.11	10.10	4.29	2.74	2.21
% de Varianza		10.58	9.62	4.09	2.61	2.10
Alpha de Cronbach		.78	.79	.74	.75	.72

A continuación se efectuó un análisis de correlaciones entre los cinco factores obtenidos, en el cual se pudieron observar correlaciones estadísticamente significativas entre la Competencia personal con el Control y la Empatía, asimismo la Falta de habilidades sociales mostró correlaciones significativa positivas con la Impulsividad y correlaciones negativas con el Control y la Empatía, también la Impulsividad obtuvo correlaciones positivas con Empatía y negativas con un el Control, finalmente el factor Control mostró correlaciones positivas moderadas con la Competencia personal y la Empatía y correlaciones negativas bajas con la Falta de Habilidades Sociales y la Impulsividad (Ver anexo 4, tabla 1).

Finalmente, se aplicó una "t" de Student para obtener las diferencias entre hombres y mujeres, en el cual mostraron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores. Los hombres revelaron tener más Competencia personal y Falta de Habilidades sociales en relación con las mujeres; y las mujeres presentaron más Impulsividad, Control y Empatía en comparación con los hombres (Ver anexo 4, tabla 2).

3.6.3. Análisis de correlaciones entre los factores de la versión traducida y ajustada del YSR y del CCQ

Una vez obtenidos los factores de ambos instrumentos se procedió a realizar un análisis descriptivo de los mismos, en los cuales se pudieron observar pocos problemas en todos los factores⁸, igualmente se efectuó un análisis de correlaciones entre todos los factores para niños(as) y por género.

Los resultados para la muestra total mostraron correlaciones altas y significativas de los problemas de conducta externalizados con la Falta de habilidad Social y correlaciones negativas moderadas con el Control, los problemas internalizados: depresión/ansiedad reflejaron correlaciones moderadas con la Falta de habilidad Social y la Impulsividad, los problemas somáticos revelaron correlaciones positivas bajas pero significativas con la Falta de habilidad Social y la Impulsividad, los problemas de pensamiento indicaron correlaciones bajas con la Falta de habilidades Sociales y la Impulsividad, asimismo el factor afectivo obtuvo correlaciones altas con la Impulsividad y finalmente, el factor ansiedad manifestó correlaciones moderadas con la Impulsividad (Ver anexo 6, tabla 1).

El análisis de correlaciones realizado por género mostró que los problemas de conducta externalizados presentaban correlaciones significativas altas con la Falta de habilidad Social para los niños y ligeramente menor para las niñas y moderadas positivas con la Impulsividad y negativas con el Control más acentuadas en las niñas, en los problemas de Depresión/ansiedad se encontraron correlaciones moderadas con la Falta de habilidad Social para ambos géneros, una correlación ligeramente mayor en Impulsividad para las niñas y correlaciones negativas bajas pero significativas con el Control para niños y niñas; los problemas Somáticos y de Pensamiento revelaron correlaciones significativas bajas en la Falta de habilidad Social e Impulsividad para ambos géneros; los problemas Afectivos mostraron correlaciones moderadas más altas en el factor Impulsividad para las niñas en relación con los niños y moderadas con la Falta de habilidad Social para ambos, finalmente en los problemas de Ansiedad se encontraron correlaciones moderadas significativas para la Falta de habilidad Social e Impulsividad en las niñas y ligeramente menores para los niños pero significativas, además, se descubrieron correlaciones bajas negativas con el Control para las niñas y correlaciones bajas pero significativas en la Empatía para los niños (Ver anexo 6, tablas 2 y 3).

3.6.4. Análisis de regresión

Se realizaron tres análisis de regresión múltiple paso por paso para determinar la predicción de las variables independientes sobre las variables dependientes y así poder identificar los factores que predicen los diferentes problemas de los niños(as). Aunado a ello se obtuvieron correlaciones parciales o semiparciales para conocer la contribución única de

⁸ Ver Anexo 5, tablas 1 y 2..

cada variable. El primer análisis se refiere a la muestra total de la investigación, posteriormente se presentan los análisis para las niñas y finalmente el de los niños.

3.6.4.1. Análisis de regresión para niños y niñas

El análisis de regresión múltiple paso por paso para niños y niñas mostró que el mejor predictor para los problemas de conducta Externalizados fue la Falta de habilidades Sociales con una $R=.68$ y $R^2=.46$, lo cual indica que el 46% de la varianza de los problemas de conducta es explicada por esta variable con una $F=578.15$ y una significancia de $p<.000$, el segundo factor predictor fue el Control con una $R=.69$ y una $R^2=.48$, observándose un ligero incremento en $R^2=.01$ y con una $F=310.02$ y un grado de significancia de $p<.000$. (Ver Anexo 7, tabla 1).

El análisis de regresión múltiple paso por paso en los problemas de depresión/ansiedad reveló cuatro factores como predictores: el mejor predictor fue la Impulsividad con una $R=.43$ y $R^2=.18$, lo anterior indica que el 18 % de la varianza de los problemas de depresión con ansiedad son explicados por la Impulsividad ($F=153.41$; $p<.000$); el segundo factor fue el Control del yo con una $R=.46$ y $R^2=.21$, el cual solamente contribuyó en explicar un 2% de la varianza ($F=89.53$; $p<.000$); el tercer factor predictor fue la Falta de habilidades Sociales la cual registró una $R=.47$ y una $R^2=.22$, es decir aumentó un 1% de la varianza con una $F=63.91$ y una significancia de $p<.000$; finalmente la Competencia personal fue el cuarto predictor de los problemas de depresión/ansiedad con una $R=.47$ y $R^2=.22$, incrementando el .6% de la varianza ($F=49.61$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 2). Para los problemas Somáticos se obtuvieron dos factores predictores: la Impulsividad con una $R=.29$ y $R^2=.06$ el cual explica el 6% del la varianza ($F=49.97$; $p<.000$) y la Competencia personal con una $R=.27$ y $R^2=.07$, explicando los dos factores el 7% de la varianza total ($F=27.86$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 3).

Los resultados mostraron que la Falta de habilidades Sociales fue predice el 6% de la varianza de los problemas de pensamiento con una $R=.25$ y $R^2=.06$; ($F=46.83$; $p<.000$), el segundo factor fue la Impulsividad con una $R=.28$ y $R^2=.08$, el cual contribuyó a explicar la varianza un 2% más ($F=28.94$; $p<.000$); finalmente el factor empatía obtuvo una $R=.29$ y $R^2=.085$, con una $F=20.68$; $p<.000$ explicando los tres factores el 8.5% de la varianza total de los problemas de pensamiento (Ver Anexo 7, tabla 4). Para los problemas afectivos se encontraron dos factores predictores: la Impulsividad predijo el 30% de la varianza con una $R=.55$ y $R^2=.30$, y con una $F=299.71$ y una significancia de $p<.000$ y la Falta de habilidad Social obtuvo una $R=.58$ y $R^2=.33$, incrementando el 2.7% de la varianza total ($F=169.37$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 5). Finalmente, la Impulsividad y la Falta de habilidad Social explicaron el 16% de la varianza para los problemas de Ansiedad con una $R=.39$ y $.41$ y $R^2=.15$ y $.16$ y con $F=123.42^*$ y 67.78^* respectivamente (Ver Anexo 7, tabla 6).

* $p<.000$

3.6.4.2. Análisis de regresión para niñas

El análisis de regresión múltiple paso por paso realizado para las niñas reveló que el mejor predictor para los problemas de conducta Externalizados fue la Falta de habilidades Sociales con una $R=.61$ y $R^2=.37$, lo cual indica que el 37% de la varianza de los problemas de conducta externalizados son explicados por esta variable con una $F=194.73$ y una significancia de $p<.000$, el segundo factor predictor fue el Control con una $R=.63$ y una $R^2=.40$, es decir, el 40% de la varianza de los problemas de conducta externalizados es explicado por la Falta de habilidades Sociales y el Control con una $F=107.59$ y un grado de significancia de $p<.000$, finalmente se encontró un tercer factor para las niñas que contribuye a explicar la varianza de los problemas externalizados: la Impulsividad con una $R=.64$ y una $R^2=.42$, reportándose una $F=77.13$ con un grado de significancia de $p<.000$. Los resultados encontrados indican que el 42% de la varianza de los problemas de conducta Externalizados de las niñas son explicados por la Falta de habilidades Sociales, el Control y la Impulsividad. (Ver Anexo 7, tabla 7).

Para los problemas de Depresión/ansiedad se encontraron tres factores predictores para las niñas, el mejor predictor fue la Impulsividad con una $R=.44$ y $R^2=.20$, lo cual indica que el 20% de la varianza de los problemas de Depresión/ansiedad son explicados por esta variable ($F=80.58$; $p<.000$); el segundo factor fue la Falta de habilidad Social con una $R=.48$ y $R^2=.23$, el cual contribuyó en explicar un 3% más de la varianza ($F=48.15$; $p<.000$); y el tercer factor fue la Competencia Personal la cual registró una $R=.49$ y una $R^2=.24$ y una $F=63.91$; $p<.000$, es decir las tres variables explican el 24% de los problemas de Depresión/ansiedad de las niñas. (Ver Anexo 7, tabla 8). Para los problemas Somáticos se obtuvieron dos factores predictores: la Impulsividad con una $R=.28$ y $R^2=.07$ el cual explica el 7% de la varianza ($F=27.45$; $p<.000$) y la Falta de habilidades Sociales con una $R=.30$ y $R^2=.09$, explicando los dos factores el 9% de la varianza total ($F=16.31$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 9).

Los resultados mostraron que la Falta de habilidades Sociales fue el mejor predictor de los problemas de Pensamiento con una $R=.25$ y $R^2=.06$, es decir el 6% de la varianza es explicada por la poca adaptabilidad que tiene el niño a su medio ($F=21.80$; $p<.000$), el segundo factor fue la Empatía con una $R=.27$ y $R^2=.07$, con una $F=13.42$; $p<.000$; lo anterior indica que la Falta de habilidades Sociales y la Empatía explican el 7% de los problemas de Pensamiento en las niñas (Ver anexo 7, tabla 10). Para el quinto factor denominado problemas Afectivos se obtuvieron dos factores que la explicaban: la Impulsividad con una $R=.60$ y $R^2=.36$, con una $F=182.14$; $p<.000$ y la Falta de habilidades Sociales con una $R=.61$ y $R^2=.37$, y una $F=94.98$; $p<.000$ explicando los dos factores el 37% de la varianza de los problemas de Afectivos en las niñas (Ver Anexo 7, tabla 11). Finalmente, la Impulsividad y la Falta de habilidad Social explicaron el 21% de la varianza para los problemas de Ansiedad con una $R=.42$ y $.46$ y $R^2=.18$ y $.21$ y con $F=70.56^*$ y 43.97^* respectivamente (Ver Anexo 7, tabla 12).

* $p<.000$

3.6.4.3. Análisis de regresión para niños

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión múltiple paso por paso realizado para los niños indicaron que el mejor predictor para los problemas de conducta Externalizados fue la Falta de habilidades Sociales con una $R=.71$ y $R^2=.50$, lo cual indica que el 50% de la varianza de los problemas de conducta es explicada por solamente la Falta de habilidades Sociales con una $F=385.88$ y una significancia de $p<.000$, el segundo factor predictor fue el Control con una $R=.72$ y una $R^2=.51$, observándose un ligero incremento del 1% y con una $F=208.51$ y un grado de significancia de $p<.000$. (Ver Anexo 7, tabla 13).

Los problemas de Depresión/ansiedad revelaron tres factores como predictores: el mejor predictor fue la Impulsividad con una $R=.38$ y $R^2=.13$, lo anterior indica que el 13 % de la varianza de los problemas de Depresión/ansiedad son explicados por la Impulsividad ($F=59.67$; $p<.000$); el segundo factor fue el Control del yo con una $R=.41$ y $R^2=.17$ aunado a la Impulsividad explican el 17% de la varianza ($F=39.51$; $p<.000$); finalmente el tercer factor predictor fue la Falta de habilidades Sociales la cual registró una $R=.44$ y una $R^2=.19$, es decir esta variable contribuyó un 2% a explicar los problemas de Depresión/ansiedad ($F=63.91$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 14). Para los problemas Somáticos se encontraron dos factores predictores: la Impulsividad con una $R=.22$ y $R^2=.05$ el cual explica el 5% de la varianza ($F=20.32$; $p<.000$) y el Control con una $R=.25$ y $R^2=.06$, explicando los dos factores el 6% de la varianza total para los problemas Somáticos ($F=12.51$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 15).

Para los problemas de Pensamiento se hallaron dos factores predictores: la Falta de habilidades Sociales con una $R=.26$ y $R^2=.06$, es decir el 6% de la varianza es explicada por la desobediencia, agresión tanto física como verbal e inadaptabilidad que el niño tiene en su medio ($F=28.53$; $p<.000$), el segundo factor fue la Impulsividad con una $R=.29$ y $R^2=.08$, con una $F=18.31$; $p<.000$ demostrando que el 8% de la varianza de los problemas de pensamiento es explicada por la Falta de habilidades sociales y la Impulsividad (Ver Anexo 7, tabla 16). En los problemas Afectivos se encontró que la Impulsividad predijo el 26% de la varianza con una $R=.51$ y $R^2=.26$, y con una $F=138.41$ y una significancia de $p<.000$ y la Falta de habilidad Social obtuvo una $R=.55$ y $R^2=.30$, indicando que el 30% de la varianza de los problemas Afectivos la explica la impulsividad y la Falta de habilidad Social ($F=83.64$; $p<.000$) (Ver Anexo 7, tabla 17). Por último, para los problemas de Ansiedad se descubrió que la Impulsividad, la Falta de habilidad Social y la Empatía explicaron el 12% de la varianza total con una $R=.31$, $R=.33$ y $R=.35$; y $R^2=.10$, $R^2=.1$ y $R^2=.12$; con $F=42.62^*$, $F=24.08$ y $F=18.10^*$ respectivamente (Ver Anexo 7, tabla 18).

* $p<.000$

4. CUARTO ESTUDIO

4.1. Objetivo

Con el fin de obtener la validez discriminante del instrumento se realizó un cuarto estudio para determinar si existen diferencias en el Control y la resiliencia del yo entre los niños(as) diagnosticados y no diagnosticados con problemas.

MÉTODO

4.2. Sujetos

Participaron 30 niños(as) diagnosticados con problemas por la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y 30 no diagnosticados, todos los niño(as) cursaban quinto o sexto año de primarias públicas del D.F. al momento de la aplicación. Se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

4.3. Instrumentos

1) Para medir el Control y la Resiliencia del yo se aplicó la versión traducida y ajustada del California Child Q-set CCQ (Block y Block, 1980). El instrumento tipo likert consta de 106 reactivos en una escala de 0= Nunca; 1= Algunas veces; 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre⁹.

Cuenta con 5 factores:

- Competencia personal ($\alpha=.78$)
- Falta de Habilidades sociales ($\alpha=.79$)
- Impulsividad ($\alpha=.74$)
- Control ($\alpha=.75$)
- Empatía ($\alpha=.72$)

2) Para medir los problemas Internalizados y Externalizados se empleó la versión traducida y ajustada del YSR (Achenbach y Rescorla, 2001). El instrumento tipo likert consta de 96 reactivos en una escala de 0= Nunca, 1= Algunas veces, 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre¹⁰.

Cuenta con 6 factores:

- Problemas externalizados ($\alpha=.83$)
- Depresión/Ansiedad ($\alpha=.76$)
- Problemas somáticos ($\alpha=.74$)

⁹ Ver anexo 2, tabla 1.

¹⁰ Ver anexo 2, tabla 2.

- Problemas de pensamiento ($\alpha=.67$)
- Problemas afectivos ($\alpha=.65$)
- Problemas de ansiedad ($\alpha=.56$)

4.4. Procedimiento

Se explicó el objetivo del estudio a las autoridades de USAER y se les pidió su cooperación para que un psicólogo aplicara los cuestionarios en forma individual a los niño(as), todos estudiantes de primarias públicas de la zona centro del D.F con edades entre 9 y 11 años previamente diagnosticados con problemas. Se equiparó la muestra por edad y sexo con niños(as) no diagnosticados procedentes del tercer estudio

4.5. RESULTADOS

Se aplicó una t de Student para muestras independientes, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en los dos instrumentos. En la versión traducida y ajustada del YSR se obtuvieron diferencias significativas en cuatro de los seis factores que la componen: Problemas externalizados, Depresión/ansiedad, Pensamiento y Afectivos (Ver Anexo 7, tabla 1); y en la escala traducida y ajustada del CCQ-set se encontraron diferencias en los siguientes factores: Competencia personal y Baja resiliencia (Ver Anexo 7, tabla 2).

Los resultados mostraron que la versión traducida y ajustada del YSR para problemas Internalizados y Externalizados, detectó adecuadamente a los niños(as) diagnosticados con problemas de los no diagnosticados. En cambio, la versión traducida y ajustada del CCQ-set para Control y Resiliencia del yo no resultó ser tan discriminante como la versión del YSR puesto que solo dos de los cinco factores discriminaron adecuadamente entre los niños(as) diagnosticados de los no diagnosticados.

Finalmente, se obtuvo una t de Student para muestras independientes en relación con la variable familia, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los problemas de Pensamiento y el Control, es decir que los niños que viven en una familia integrada (papá, mamá, hermanos, abuelos, etc.) presentan menos problemas de Pensamiento que oír voces que otros no escuchan, ver cosas que otros no ven y hacer cosas que otros piensan que son raras que aquellos que viven en una familia desintegrada ya sea con un padre o familiares cercanos. También se pudo observar que los niños que son ordenados, seguros en las cosas que hacen, se concentran fácilmente y piensan y planean las cosas antes de hacerlas viven en familias integradas en relación con los niños que viven en familias desintegradas (Ver Anexo 7, tabla 3 y 4).

PARTE III

3. DISCUSIÓN

La discusión se realizó en tres partes, en la primera se aborda y discute la versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños(as), la segunda parte comprende la versión ajustada del California Child Q-set CCQ y en la tercera se presenta la discusión de las hipótesis planteadas.

3.1. Versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños y niñas

Los objetivos específicos de la presente investigación se fueron cubriendo a lo largo de la misma: En la fase inicial, el primer estudio permitió conocer los principales problemas que presentan los niños(as) de quinto y sexto año de primarias públicas en las delegaciones de Tlalpan y Coyoacán, en el cual se encontró que tanto los padres, maestros y niños(as) identificaban solamente los Problemas de Conducta Externalizados como Problemas de Conducta *per se*, es decir, sólo mencionan aquellos comportamientos que se relacionan directamente con conductas disruptivas y socialmente no aceptadas, como romper reglas, la desobediencia y la agresión tanto física como verbal. Esto debe considerarse en futuras investigaciones puesto que refleja por un lado la elevada demanda de atención en los servicios de la SSA con base en la información de los padres y maestros (Gutiérrez y Barilar, 1986; Caraveo, 1992) y por el otro un importante retraso en la atención de los problemas de tipo internalizado, quizá por que estos últimos no involucran ni afectan a los demás y por lo tanto no son considerados por los padres, maestros y niños(as) como problemas en los pequeños de estas edades, sino al contrario en la medida en que los niños no dan "lata", "no son groseros" y se portan "bien", es decir no gritan, no pegan, no empujan y están calladitos son considerados como niños obedientes y no representan un problema. Autores como Caraveo, et al. (1994) señalan que dicho retraso en la detección y atención de los problemas como la depresión, ansiedad, etc., es de aproximadamente 3 o 4 años, lo cual es muy grave ya que si consideramos la media de edad de los niños(as) en esta investigación (11.1 años) más los 3 o 4 años promedio de retraso en su atención, se llega precisamente a la edad promedio en la que se registran los índices más elevados de ideación e intentos suicidas en adolescentes, por mencionar un ejemplo. Cabe destacar que solamente los psicólogos expertos, mencionaron a los problemas tanto externalizados como internalizados como problemas en los niños(as).

Los resultados obtenidos en el análisis factorial mostraron algunas diferencias con los datos obtenidos por Achenbach, et al. (2001). En el primer factor se agruparon 14 reactivos de las cuales 10 correspondían a problemas de conducta Externalizada tanto de ruptura de reglas como de conductas agresivas y 2 reactivos fueron clasificados como problemas de Atención por Achenbach, et al. (2001); y los dos reactivos restantes fueron obtenidos con

base en las respuestas del primer estudio. Aunque hubo ligeras discrepancias con los resultados del autor se decidió conservar todos los reactivos en el mismo factor debido a que tenían congruencia conceptual.

El segundo factor denominado Depresión/ansiedad incluye sentimientos de soledad, confusión, inferioridad, tristeza e ideaciones suicidas, contiene reactivos que Achenbach, et al. clasificaron en los factores Depresión/ansiedad, Depresión/introversión, Problemas Sociales y Problemas de Atención. Sin embargo en la muestra mexicana se agruparon en un solo factor. El tercer y cuarto factor nombrados problemas Somáticos y de Pensamiento respectivamente, coincidieron con los reactivos de Achenbach et al. excepto un reactivo perteneciente a los Problemas Somáticos el cual fue eliminado por su incongruencia conceptual. El quinto factor que contiene reactivos clasificados por Achenbach et al. como problemas de Depresión/introversión, Depresión/ansiedad, y Problemas de Extroversión con conducta agresiva, se le denominó Problemas Afectivos debido a que se relacionan con cambios repentinos en el estado de ánimo y de los sentimientos. Finalmente, los problemas de Ansiedad que conforman el sexto factor está compuesto por reactivos de Depresión/ansiedad y Problemas de Pensamiento según Achenbach et al. Estos resultados demostraron gran similitud con el instrumento original del YSR, sin embargo, en los tres últimos factores de la nueva versión se sugiere aumentar el número de reactivos en estudios posteriores para aumentar su confiabilidad, asimismo se evidenció la vulnerabilidad de dos escalas de la versión original señalados en estudios transculturales: la escala de Problemas Sociales (Crijnen, et al., 1999) y Problemas de Atención (Heubeck, 2000), puesto que no se obtuvieron estas escalas en la versión traducida y ajustada del YSR para niños(as) mexicanos(as) de 5 y 6° de primaria, no obstante debido a la importancia diagnóstica de estas escalas se sugiere crear nuevos reactivos en futuras investigaciones para estos padecimientos acordes a nuestro medio y cultura.

Las diferencias encontradas entre las dos versiones pueden deberse a diversas causas, una de ellas es que la versión original del YSR fue elaborado para adolescentes entre 11 y 18 años de edad y la versión mexicana fue validada con niños(as) con una media de edad de 11.1 años, lo cual también podría justificar el por qué algunas situaciones expuestas en los reactivos no correspondían a los niños de estas edades y también por qué no entendían otros reactivos en el segundo estudio.

Al analizar las correlaciones de los seis factores de la escala traducida y ajustada del YSR, se evidenció una relación moderada entre los problemas de conducta Externalizados y los problemas Internalizados: Depresión/ansiedad y Afectivos, es decir los niños(as) que se mostraban más agresivos, mentirosos, burlones y desobedientes, también se expresaban con más sentimientos de soledad, confusión, tristeza, sentimientos de inferioridad y cambios repentinos en el estado de ánimo. Lo cual corrobora lo informado por De la Peña (2000) quien señaló que los niños(as) con problemas de conducta Externalizados también presentan problemas Internalizados, mientras que los niños(as) con sentimientos de inferioridad, soledad, confusión y tristeza, presentaban más problemas Somáticos, de Pensamiento y Afectivos, y en menor medida pero significativo problemas Externalizados y de Ansiedad, lo anterior pone en evidencia una relación importante entre la depresión y la somatización, y los cambios repentinos en el estado de ánimo y la ansiedad en los

niños(as). De esta manera se puede considerar que cuando se presentan problemas de conducta externalizados también se asocia con los problemas internalizados y a la inversa (Achenbach, et al. 2001). Otros autores como Gjerde y Block, (1988); Block, Block y Gjerde, (1991); Gjerde y Block, (1991) expusieron la relación entre los problemas Internalizados que fueron detectados en la infancia con la depresión en el caso de las adolescentes y los problemas de conducta externalizados con la depresión en los adolescentes varones, lo cual también fortalece los resultados encontrados en este estudio.

Con relación a los resultados obtenidos por género se puede afirmar que existen importantes diferencias entre los problemas que presentan los niños y las niñas como lo señala la literatura, predominando los problemas de conducta Externalizados en los varones, ya que los niños se muestran más inquietos, agresivos, desobedientes, mentirosos y burlones que las niñas, datos que coinciden con lo mencionado por Macías, et al. (1986), Caraveo, et al. (1992) y Robins, et. al, (1994). En cambio, las niñas presentaron más problemas Internalizados como: Depresión, problemas Somáticos y de Ansiedad que los niños como lo señaló De la Peña (2000), en consecuencia las niñas presentaban más sentimientos de inferioridad, soledad, tristeza, ansiedad, dolor o molestia de alguna parte de su cuerpo que los niños. Estos datos también han sido corroborados a través de estudios transculturales (Hannesdottir, et. al. 2001; Heubeck, 2000; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999).

Finalmente al probar la validez discriminante de la versión traducida y ajustada del YSR en el cuarto estudio, se demostró que la nueva versión del YSR resultó ser válida en la detección de los problemas que presentan los niños(as) de primaria, puesto que permitió diferenciar adecuadamente a los niños diagnosticados por USAER con problemas de los no diagnosticados. Con base en estos resultados se puede afirmar que ya se cuenta con un instrumento válido para medir los problemas de los niños(as) mexicanos de 5 y 6 año de primaria, además se sugiere realizar más investigaciones para conocer los factores asociados al desarrollo de este tipo de problemas que presentan los niños con la finalidad de tener elementos que permitan diseñar programas de prevención e intervención.

3.2. Versión ajustada del California Child Q-set CCQ

Al evaluar el Control y la Resiliencia del yo con la versión traducida y ajustada del California Child Q-set (CCQ) se encontraron importantes diferencias con la versión original de Block y Block (1980), dado que los autores postularon un continuo para cada una de las dimensiones de personalidad expuestas: el Control y la Resiliencia del yo; en cuyos extremos se halla el alto Control Vs. bajo Control del yo, la alta Resiliencia Vs. la baja Resiliencia del yo. El análisis factorial de la versión traducida y ajustada del CCQ-set mostró la existencia de 5 factores, por lo tanto fue necesario que se renombraran las nuevas escalas en términos de aquellas características de personalidad que componen la dimensión a evaluar: el primer factor fue llamado Competencia personal puesto que agrupa aquellas características de personalidad consistentes con el significado conceptual de Resiliencia del yo, las cuales proveen a la persona de algunos recursos para ser resiliente; el segundo factor se le denominó Falta de habilidades Sociales debido a que contiene reactivos que se relacionan con conductas antisociales, falta de control y conductas agresivas lo cual implica

inadaptación al medio; el tercer factor se nombró Impulsividad ya que denota claramente conductas en las cuales hay una falta de control en el impulso y cambios repentinos en el estado de ánimo, el cuarto factor llamado Control se refiere a aquellas conductas que implican control del impulso y planeación, y finalmente la escala llamada Empatía que surgió como un factor independiente pero muy relacionado con el Control y la Competencia personal.

Al analizar las correlaciones de la versión traducida y ajustada del CCQ-set se encontró que a mayor Competencia Personal mayor Control y Empatía; a mayor Falta de habilidades Sociales mayor Impulsividad, menor Control y menor Empatía; finalmente a mayor Control mayor Empatía. De esta manera se hace evidente que un niño(a) que se describe asimismo como más inteligente, hábil, ágil y creativo, también es más seguro, ordenado, tiende a pensar y planear las cosas antes de hacerlas y a tener mayor demora a la gratificación (Funder, et al., 1989). Con base en estos resultados no resulta extraño pensar que este tipo de niños(as) evocan evaluaciones positivas de empatía y paradójicamente aquellos niños que muestran Falta de habilidad Social evoquen reacciones negativas de rechazo y desaprobación social. (Block, et al., 1980). Por último, los niños que son ordenados, piensan, planean y se sienten seguros de las cosas que hacen, también se preocupan e interesan más por los otros niños.

Los resultados obtenidos por género mostraron diferencias significativas en todos los factores de la nueva versión del CCQ-set, en términos generales los niños se describen como más inteligentes, ágiles, hábiles, creativos, ordenados, organizados, seguros de sí mismos, más desobedientes, crímenes y agresivos en relación con las niñas; y las niñas se perciben como más impulsivas, preocupadas, lábiles emocionalmente y se interesan más por los otros. Estudios longitudinales como el realizado por Block y Robins (1993) demostraron que los niños tienden a incrementar su autoestima y las niñas tienden a disminuirla a través del tiempo, estos resultados también deberían estudiarse en términos socioculturales para México en donde existen dos proposiciones fundamentales: "La supremacía incuestionable y absoluta del padre, y el necesario y absoluto auto sacrificio de la madre" (Díaz-Guerrero, 2001).

Díaz-Guerrero (2001) realizó un amplio estudio de los rasgos característicos de personalidad de los mexicanos, demostrando que existen ocho tipos de mexicanos, de los cuales el tipo pasivo, obediente y afiliativo es el más común que se presenta en la cultura mexicana, algunas de estas características mencionadas por el autor se encuentran incluidas en la escala Falta de habilidad Social. En cambio, el tipo de mexicano rebelde, autoafirmativo, dominante, agresivo e impulsivo podría equipararse en gran medida a las características descritas en la escala de Impulsividad; finalmente, el tipo de mexicano con control interno activo que posee los aspectos positivos de la cultura mexicana como ser más inteligente, bueno, cumplido y con abundantes recursos internos para afrontar problemas, podría ser medido a través de las escalas Competencia Personal, Control y posiblemente con la Empatía. Sin embargo, la nueva versión del CCQ-set debe ser estudiada en estudios posteriores tanto en su operacionalización como considerar el aspecto cultural como lo menciona Díaz-Guerrero, et. al.

Para probar la validez discriminante de la versión traducida y ajustada del CCQ-set, en el cuarto estudio se demostró que dos de los cinco factores discriminan entre los niños(as) diagnosticados con problemas por USAER de los no diagnosticados, los factores discriminantes fueron la Competencia personal y la Falta de habilidades Sociales, es decir, se diferenciaron adecuadamente a los niños(as) con las siguientes características: inteligentes, hábiles, ágiles, creativos, desobedientes, agresivos con los demás, etc. Sin embargo, aunque el puntaje obtenido en las medias no fue significativo si hay una tendencia a obtener mayores puntajes y por tanto diferencias en los factores Impulsividad y Empatía entre los niños(as) diagnosticados y los no diagnosticados, por lo que se sugiere aumentar el número de sujetos en estudios posteriores a fin de probar la validez en estas escalas.

Dichas discrepancias entre ambos instrumentos se pueden deber a varios factores: diferencias culturales entre México y E.U.; a la traducción y ajuste de la escala para niños mexicanos; a que el instrumento original se diseñó para describir a los niños por medio de jueces a través del método Q-sort y la nueva versión se ajustó y tradujo a primera persona para que se pudiera autoaplicar en los niños. Por lo que se sugiere en futuras investigaciones hacer un análisis de reactivos de la escala con el fin de afinar el impacto de las diferencias culturales elaborando más reactivos acordes con la cultura mexicana. Además se propone la realización de más estudios con diferentes informantes como lo sugiere Block y Block (1980) para probar la validez discriminante del instrumento.

3.3. Prueba de hipótesis

Una vez logrados los objetivos específicos de la investigación se alcanzó el objetivo principal del estudio que fue probar si el Control y la Resiliencia del yo predicen los problemas de los niños(as). En el tercer estudio se mostraron los factores predictores de los problemas de los niños(as), de los cuales la Falta de habilidades Sociales fue el mejor predictor para los problemas de conducta Externalizados tanto para la agresión como para la ruptura de normas y reglas, es decir, el hecho de que los niños(as) presenten conductas desafiantes, de agresión hacia los demás y de sentirse malos, predice los problemas Externalizados. Así mismo, se encontró que la Impulsividad predice los problemas Internalizados: Depresión/ansiedad, Somáticos, Afectivos y Ansiedad; y la Falta de habilidades Sociales los problemas de Pensamiento. Algunos estudios han relacionado a la impulsividad, el déficit del control del yo con la agresión, distractividad, hiperactividad (Huey, 1997; Robins, et. al., 1994), otros autores como Wolfson, et al., (1987) han relacionado el bajo control del yo con mayores problemas internalizados lo cual corrobora estos resultados.

En el análisis de regresión múltiple paso por paso realizado para niños y niñas se encontraron algunas discrepancias. Para los problemas de conducta Externalizados se hallaron tres factores predictores en el caso de las niñas: la Falta de habilidad Social, el Control y la Impulsividad y para los niños solamente la Falta de habilidad Social y el Control. Sin embargo, los dos factores encontrados para los niños predicen más varianza de los problemas de conducta Externalizados que los tres factores obtenidos para las niñas.

Para los problemas de Depresión/ansiedad también se encontraron diferencias por género, los factores predictores para las niñas fueron: la Impulsividad, Falta de habilidad Social y la Competencia personal, en cambio para los niños fueron: la Impulsividad, el Control y la Falta de habilidad Social. Estas diferencias pueden deberse a factores socioculturales, ya que por lo general a las niñas se les enseña a ser ordenadas, organizadas y a desarrollar habilidades en relación con la maternidad y el ser una buena ama de casa, en cambio a los niños se les enseña a que desarrollen su agilidad, habilidades, inteligencia y creatividad. En los problemas Somáticos y de Pensamiento también se encontraron diferencias por género en los factores predictores, sin embargo, aunque los factores fueron significativos, su nivel de predicción resultó ser mínimo y por lo tanto no pueden considerarse como factores determinantes en los problemas Somáticos y de Pensamiento, por lo cual se sugiere investigar otros factores que contribuyan a la explicación de este tipo de problemática. Para los problemas Afectivos no se encontraron diferencias entre niños y niñas, la Impulsividad y la Falta de habilidad Social fueron predictores aceptables de los problemas Afectivos. Finalmente la habilidad emocional, el enojo, el preocuparse por cualquier cosa, el ser desobediente, agresivo y grosero predice los problemas de Ansiedad para las niñas, aunado a estas características se encontró un factor más para los niños: la Empatía, aunque la predicción de los problemas de Ansiedad fue menor.

Los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones por género, indican que a mayores problemas de conducta Externalizados mayor la Falta de habilidad Social, más impulsividad y menos Control tanto para niños como para niñas, aunque se obtuvieron correlaciones ligeramente mayores entre los problemas de conducta externalizados y la Falta de habilidad Social para los varones; lo anterior indica que los niños(as) que presentan problemas de conducta externalizados son más agresivos, desobedientes, critican y hacen sentir mal a los otros, además son más impulsivos y menos controlados, es decir, son niños(as) que no tienen capacidad de demora, son arrebatados, tienden a actuar y a buscar la gratificación inmediata. Estos resultados corroboran lo encontrado por Funder, et al., (1989), quienes señalaron una relación alta entre el Control del yo y la capacidad de demora, el IQ y la Resiliencia del yo; de esta manera el autor nombró a la tendencia o no a la demora de la gratificación (evitar riesgos Vs. tomarlos, contener emociones Vs. expresarlas) como "Control del yo", por lo tanto los sujetos con demora a la gratificación se mostraban más responsables, productivos, éticamente consistentes, interesados en materia intelectual y tendían a ser sobre controlados y a la inversa, además mencionó que la demora a la gratificación también es una conducta adaptativa para muchas sociedades. Estos resultados hacen evidente la relación tan importante que existe entre estos constructos para la formación del Control y Resiliencia del yo; del mismo modo que el Control y la Resiliencia del yo son conceptos teóricos que abarcan la Fuerza del yo en psicoanálisis (Block, et al., 1980).

Díaz-Guerrero (1994) midió la fuerza personal a través de un estudio transcultural. Aunque su impresión inicial fue que la fuerza personal o fibra emocional tendría aplicación universal, encontró diferencias entre las familias mexicanas y las mexicano-norteamericanas, por lo cual definió las diferentes fuerzas personales halladas: A la primera la llamó etnocéntrica y típicamente mexicana y la definió como el potencial que tienen los sujetos para automodificarse, aguantar y resistir ante los embates de la vida, aseveración que evidentemente está matizada por la influencia sociocultural y evoca al Control del yo;

Y a la segunda, la fuerza personal común de la cultura norte-americana, en la cual el individuo muestra su fortaleza modificando el medio ambiente y a otras personas o grupos para resolver sus problemas emocionales. El autor afirma que la medida breve de fibra emocional como denominó a su instrumento, es altamente sensitiva respecto a la fibra emocional o mide un aspecto especial de fortaleza en los mexicanos. Sin embargo, es importante destacar que Díaz-Guerrero, et. al. utiliza el término de fuerza personal como equivalente de fibra emocional (palabra ambigua que no se encontró una definición¹¹), en cambio, el término de fuerza personal podría equipararse a la fuerza del yo, empero, con base en la definición conceptual de Control y Resiliencia del yo (Block y Block, 1980) utilizada en este estudio, se puede inferir que la fuerza personal medida por los cuatro reactivos de Díaz-Guerrero en relación con el aguante, la capacidad para cargar su propia cruz, la paciencia para ayudar a los seres queridos y la paciencia para ayudar a los amigos, evidentemente mide un aspecto emocional de los mexicanos pero no la fuerza del yo, sino un aspecto del Control del yo que implica: aguantar, resistir, contener los problemas emocionales, tolerancia a la demora, paciencia, etc.

En relación a los problemas Internalizados, se encontró que a mayor Depresión/ansiedad aumentaba la Falta de habilidad Social, la Impulsividad y disminuía el Control y la Competencia Personal tanto para las niñas como para los niños, es decir, que a mayores sentimientos de soledad, confusión, tristeza, inferioridad e ideaciones suicidas aumentaba el ser desobediente, agresivo, crítico, lábil emocionalmente y disminuían la seguridad en sí mismo, el ser ordenado, organizado y pensar y planear la cosas antes de hacerlas, así como también disminuía el sentirse inteligente, hábil, ágil y creativo.

Para los problemas Somáticos se encontraron diferencias en las correlaciones obtenidas por género, las niñas mostraron una relación positiva y significativa entre el ser desobediente, agresiva, crítica, impulsiva, enojona, presentar cambios repentinos en el humor y los problemas de tipo somáticos. En cambio, los niños mostraban que a mayores problemas somáticos mayor impulsividad, enojo, lloran fácilmente y se muestran menos ágiles, hábiles, creativos e inteligentes. Estas diferencias pueden ser explicadas en términos de la cultura ya que a los varones se les enseña que tienen que ser hábiles, inteligentes, ágiles, creativos y en la medida en que estas características disminuyen aumentan los problemas somáticos y el ser llorones, enojones y más emotivos, características que socio-culturalmente son depositadas en las niñas.

Los problemas de pensamiento también mostraron diferencias entre niños y niñas, en las niñas se encontró que el oír voces que otros no escuchan, ver cosas que otros no ven, así como el tener conductas que otros consideran raras se relaciona con el ser desobediente, criticar y molestar a los demás, ser enojón, impulsivo y lábil emocionalmente; aunado a estas características los niños también presentan menos organización, planeación y orden en sus cosas. Estos resultados reflejan un yo pobre o quebradizo, lábil emocionalmente, impulsivo y desorganizado, características que evidentemente podrían relacionarse con problemas graves de la personalidad por lo que se sugiere elaborar más reactivos para la escala de problemas de Pensamiento en investigaciones posteriores para así aumentar su confiabilidad, ya que es una escala que podría considerarse como un buen indicador clínico.

¹¹ En Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1994). Diccionario de Psicoanálisis. Colombia: Labor.

Para los problemas Afectivos se encontraron correlaciones moderadas y moderadas altas en la Falta de habilidad Social, Impulsividad y Control y no hubo diferencias por género, de tal manera que los niños con problemas Afectivos son más agresivos, desobedientes, enojones, lábiles emocionalmente, se preocupan de cualquier cosa y son menos ordenados, seguros, les cuesta trabajo poner atención y piensan y planean menos las cosas antes de hacerlas. Finalmente, para la escala de Ansiedad se obtuvieron diferencias por género, encontrándose para las niñas a mayor Ansiedad más Falta de habilidad Social, Impulsividad y menos Control y para los hombres solamente se obtienen correlaciones significativas para las dos primeras escalas.

Cabe mencionar que en los resultados obtenidos en el estudio final para la versión traducida y ajustada del CCQ-set no se obtuvieron las dimensiones esperadas según los planteamientos de Block y Block (1980), aunque tampoco se encontró evidencias empíricas en las cuales se hubieran realizado análisis factoriales con el CCQ-set. Sin embargo, las características obtenidas en los factores de la nueva versión no abarcaron las definiciones conceptuales planteadas por lo que tuvieron que ser renombradas. Dada la complejidad de la evaluación de la personalidad, el traer un instrumento de personalidad de otra cultura diferente a la nuestra representa una de las grandes dificultades a vencer, la escala del CCQ-set (Block y Block, 1980) fue diseñada con base en algunos aspectos de la teoría psicoanalítica, fundamentalmente en la teorización de Fenichel y de Lewin con respecto a las dinámicas de estados motivacionales en el individuo, de ahí surgieron los constructos Control y Resiliencia del yo. El sustento teórico empleado por Block, et al. es amplio, exhaustivo y convincente, sin embargo los reactivos utilizados en el instrumento para medir estos constructos no lo fueron del todo, en estos términos se encontró una gran ambigüedad en los reactivos debido a que se mostraban muy generales e imprecisos, situación que dificultó aún más el poder apegarse a la versión original para hacer la traducción, por ejemplo en la traducción denotativa del primer reactivo: Prefiero métodos de comunicación no verbal, tuvo que ser modificado por dos reactivos que evidentemente no alcanzaron a abarcar el concepto, los cuales fueron: Prefiero hacer las cosas a decirlas y Me cuesta trabajo decir lo que siento.

Ciertamente el principal problema presentado en la nueva versión del CCQ-set fue la deficiencia en la adecuada operacionalización de los conceptos del Control y la Resiliencia del yo. Con base en lo anterior se sugiere hacer una revisión exhaustiva de los reactivos realizando un estudio piloto y aplicar el método Q-sort para obtener los reactivos que describan el Control y la Resiliencia del yo por separado, consiguiendo de esta manera dos subescalas para los mexicanos.

Finalmente, el estudio permitió demostrar que los niños(as) de 5° y 6° de primaria si son capaces de describir su estado de ánimo y su sintomatología en un cuestionario de auto reporte. Además, una de las principales contribuciones de esta investigación fue el de proveer de un instrumento de auto reporte para detectar a los niños(as) de 5° y 6° año de primaria con problemas, lo cual abre un importante línea de investigación a fin de descubrir los antecedentes de cada problema de conducta. Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio proveen de elementos necesarios para realizar programas de prevención e intervención tanto para padres, maestros y los niños(as).

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M. Dumenci, L. y Rescorla, L. A. (2002). Ten-Year Comparisons of Problems and Competencies for National Samples of Youth: Self, Parent, and Teacher Reports. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10(4), 194-203.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1987). *Manual for the youth self-report and profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School. Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth y Families.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4a. ed.)* Washington, D. C.: American Psychiatric Association.
- Arend, R., Gove, F. L. y Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-989.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3269-3319.
- Barber, B. K. (1999). Political violence, family relations, and Palestinian youth functioning. *Journal of Adolescent Research*, 14, 206-230.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Barber, B. K. y Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287-315.
- Barber, B. K., Olsen, J. A. y Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Barber, B. K. y Shagle, S. C. (1992). Adolescent problem behaviors: A social-ecological analysis. *Family Perspective*, 26, 493-515.
- Bean, R. A., Barber, B. K. y Crane, D. R. (2001). Academic grades, delinquency, and depression among ethnically diverse youth: The influences of parental support, behavioral control, and psychological control: Manuscript under review.

- Blanck, R. y Gertrude, (1994). Ego psychology (2ª ed.). En *The contributions of Heinz Hartmann*. 19-54. New York: U.S.A.
- Bleichmar, N. M. y Leibermar, C. (1994). El psicoanálisis después de Freud. (2ª ed). En *Hartmann y la psicología del yo: discusión y comentarios*. 71-91. México: Eleia Editores.
- Block, J. (1968). Some reasons for the apparent inconsistency of Personality. *Psychological Bulletin*, 70(3), 210-212.
- Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroft Books.
- Block, J. (1978). *The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research*. Springfield, II.: Thomas.
- Block, J. (1993). Studying Personality the Long Way. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasy y K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development*. 9-41. Washington, DC: American Psychological Association.
- Block, J. (1995). On the relation between IQ, Impulsivity, and Delinquency: Remarks in the Lynam, Moffitt, and Stouthamer-Loeber (1993) Interpretation. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(2), 395-398.
- Block, J. y Block, J. H. (1969). The environmental Q-set. Berkeley: Department of Psychology, University of California.
- Block, H. y Block, J. H. (1980). The California Child Q-set. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Block, J., Block, J. H. y Gjerde, P. F. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18 year olds: A prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 60 (5), 726-738.
- Block, J., Block, J.H. y Harrington. D. M. (1974). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of Reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 10, 611-632.
- Block, J., Block, J. H. y Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug usage in Adolescence: Early Childhood Personality and Environmental Precursors. *Child Development*, 59, 336-355.
- Block, J. y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-Resiliency: Conceptual and Empirical connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349- 361.

- Bronstein, P. (1994). Patterns of parent-child interaction in Mexican families: A cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 423-446.
- Buss, A. H. y Finn, S. E. (1987). Classification of personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 432-444.
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Caraveo, A. J. (1994). *Panorama de la investigación epidemiológica en psiquiatría infantil*. X Congreso de Psiquiatría Infantil, 84-90.
- Caraveo, J. A., Colmenares, B. E. y Martínez, V. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44 (6), 492-498.
- Caraveo, J. A., Medina, M. E., Tapia, R., Rascón, M. L., Gómez, M y Villatoro, J. (1992). Trastornos psiquiátricos en niños de la República Mexicana. Resultados de una encuesta de hogares. Instituto Mexicano de Psiquiatría (Ed.). Anales. Reseña de la VII Reunión de Investigación. México: IMP. 56-62.
- Cleckley, H. M. (1964). *The mask of sanity: An attempt to clarify samisens about the so-called psychopathic personality*. (4ª ed.). Saint Louis C.V. Mosby.
- Conger, K. J., Conger, R. D. y Scaramella, L. V. (1997). Patents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-138.
- Crijnen, A.M., Achenbach, T. M. y Verhulst, F. C. (1999). Comparisons of problems reported by parents of children in twelve cultures: The CBCL/4-18 syndrome constructs. *American Journal of Psychiatry*, 156, 569-574.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. España: Granica.
- De la Peña, O. F. (2000). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista de la Facultad de Medicina*, 43 (6).
- Derryberry, D. y Rothbart, M. K. (1989). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Díaz-Guerrero, R. (2001). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. y Melgoza-Enriquez, E. (1994). Fuerza personal. Medida breve de fibra emocional. 13, 21-24.

- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Thonas.
- Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: W:W: Norton y Company, Inc.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En J. Strachey (Ed. y Trad.), *Obras Completas*. (5ª Reimpresión, Vol. XIX). México: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1926). Inhibición sintoma y angustia. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Obras Completas* (5ª Reimpresión, Vol. XX). México: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1936). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Obras Completas* (5ª Reimpresión, Vol. XXII). México: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1966). *Introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frosch, J. (1977). The relation between acting out and disorders of impulse control. *Psychiatry: Journal of the Study of Interpersonal Processes*, 40(4), 295-314.
- Funder, D. C. y Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1041-1050.
- Funder, D. C., Block, J. H. y Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1198-1213.
- Garber, J., Robinson, N. S. y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Gjerde, P. F. y Block, J. (1991). Preadolescent antecedents of depressive symptomatology at age 18: A prospective study. *Journal of youth and adolescence*, 20 (2), 217-232.
- Gjerde, P. F. Block, J. y Block, J. H. (1986). Egocentrism and Ego Resiliency: personality characteristics associated with perspective-taking from early childhood to adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 423-434.
- Gjerde, P. F., Block, J. y Block, J. H. (1988). Depressive symptoms and personality during late adolescence: Gender differences in the Externalization-Internalization of symptom expression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(4), 475-486.
- Goldman, H. H. (1989). *Psiquiatría general*. (2ª Ed). D.F., México: Manual moderno. 516-518.

- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gutiérrez, A. H. y Barilar, R. E. (1986). Morbilidad Psiquiátrica en el primer nivel de atención de la ciudad de México. *Bol of Sant Panam*, 101 (6), 648-657.
- Guilford, J. P. (1975). Factors and Factors of personality. *Psychological Bulletin*, 82(5), 802-814.
- Hannesdottir, H. Sourander, A. y Piha, J. (2000). Comparison of behavioral problems between two samples of 2 to 3 year old children in Finland and Iceland. *Nord J Psychiatry*, 54, 13-17.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. y McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.
- Hartup, W. W. y Van Lieshout, C. F. M. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687.
- Heubeck, B. G. (2000). Cross-Cultural generalizability of CBCL syndromes across three continents: From the USA and Holland to Australia. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(5), 439-450.
- Hinshaw, S. P., Han, S. S. Erhardt, D. y Huber, A. (1992). Internalizing and Externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (2), 143-150.
- Huey, S. J. y Weisz, J. R. (1997). Ego control, Ego resiliency, and the Five-Factor Model as predictors of behavioral and emotional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (3), 404-415.
- Jacobson, E. (1971). *Depresión*. New York: Int. Univ. Press.
- John, O. P. Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "Little Five": Exploring the nomological network of the Five-Factor model of personality in adolescent boys. *Children Development*, 65, 160-178.
- Kelleher, K. J., McInerney, T. K., Gardner, W. P., Childs, G. E. y Wasserman, R. C. (2000). Increasing Identification of Psychosocial Problems: 1979-1996. *Pediatrics*, 105 (6). Home.mdconsult.com
- Kohn, R., Levav, I., Alterwain, P., Ruocco, G., Contrera, M. y Delta, G. (2001). Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario en el Uruguay. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 9 (4), 211-218.

- Kremen, A. M. y Block, J. (1998). The Roots of Ego-Control in Young Adulthood: Links with Parenting in Early Childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1062-1075.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1994). *Diccionario de Psicoanálisis*. Colombia: Labor.
- Luengo, M. A., Carrillo de la Peña, M. T., Otero, J. M. y Romero, E. (1994). A short term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 542-548.
- Macías, V. T., Del Bosque, G. J., Oñate, R. M. y García, R. S. (1986). *La investigación en psiquiatría Infantil. III Reunión de Investigación y Enseñanza*. Instituto Mexicano de Psiquiatría, 46-52. México: IMP.
- Mahler, M., Pine, F. y Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books. *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar ed. 1977.
- Mc Adams, D. P. (1996). Alternative futures for the study of human individuality. *Journal of Research in Personalit.*, 30, 374-388.
- Méndez, S. C. (1994). *El autismo: un estudio epidemiológico y propuesta diagnóstica*. Tesis de maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Mills, R. S. L. y Rubin, K. H. (1998). Are behavioral and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal?. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 132-126.
- Miller, L. C. (1967). Louisville Behavior Checklist for males, 6-12 years of age. *Psychological Reports*, 21, 885-896.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Nunally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Pulkkinen, L. (1986). The role of impulse control in the development of antisocial and prosocial behavior. In D. Olweus, J. Block y M. Radke-Yarrow (s.f.). *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues*. 149-175. San Diego, CA: Academic Press.
- Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. New York: Wiley.

- Robins, R. W., John, O. P. y Caspi, A. (1994). Mayor dimensions of personality in early adolescence: The Big Five and beyond. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm y R. P. Martín (Eds). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Pp. 267-291). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rodriguez de Díaz, M. L. y Díaz-Guerrero, R. (1997). ¿Son universales los rasgos de la personalidad?. *Revista latinoamericana de Psicología*, 29(1), 35-48.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates y M.K: Rothbart (Eds.). *Temperament and social behavior in childhood*. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K. y Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M. K. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb y A. L. Brown (Eds), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1.pp. 37-86). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Rutter, M. Brown, George, W. (1966). The reliability and validity of measures of family life and relationships in families containing a psychiatric patient. *Social psychiatry* 1(1), 38-53.
- Semrud-Clikeman, M., Steingard, R. J., Filipek, P., Biederman, J., Bekken, K. y Renshaw, P. F. (2000). Using MRI to examine brain-behavior relationships in males with attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 477-484.
- Scharager, G. y Contreras, E. (2002). Diseño y propuesta en marcha de un sistema de vigilancia en Salud Mental. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11 (2).
- Shedler, J. y Block. J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Shiner, R. L. (1998). How Shall we Speak of Children's Personalities in middle Childhood?. A preliminary Taxonomy. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 308-332.
- Smith, G. M. y Fogg, C. P. (1978). Psychological predictors of early use, late use, and nonuse of marijuana among teenage students. In D. B. Kandel (Ed.). *Longitudinal research on drug use*. 101-113. New York: Wiley.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Tremblay, R., Pihl, R. O., Witaro, R. y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.

- White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartusch, D. J., Needles, D. J. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.
- Wolfson, J., Fields, J. H. y Rose, S. A. (1987). Symptoms, temperament, resiliency, and control in anxiety-disordered preschool children. *The American Academy of Child and adolescent psychiatry*, 26, 16-22.

ANEXO 1

Cuestionario 1.
Preguntas para los niños(as)

Sexo _____ Edad _____

¿Qué haces cuando te portas mal en tu casa?

¿Qué haces cuando te portas mal en la escuela?

¿Qué haces cuando te portas mal con tus amigos?

¿Qué haces cuando te portas bien en tu casa?

¿Qué haces cuando te portas bien en la escuela?

¿Qué haces cuando te portas bien con tus amigos?

Cuestionario 2.
Preguntas para los padres.

Sexo del padre _____ Edad del padre _____

Sexo de su hijo(a) _____ Edad de su hijo(a) _____

¿Cuáles son los problemas más frecuentes de su hijo(a)?

¿Cuáles son los problemas más frecuentes en los niños(as) de quinto y sexto año de primaria?

Cuestionario 3.
Preguntas para los profesores

¿Cuáles son los principales problemas que presentan sus alumnos(as)?

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que presentan los niños(as) de quinto y sexto año de primaria?

Cuestionario 4
Preguntas para psicólogos

¿Qué es un problema de conducta?

¿Cuáles son los principales problemas de los niños(as) de quinto y sexto año de primaria?

ANEXO 2

Tabla 1.
Versión ajustada del California Child Q-set CCQ

A continuación se presentan una serie de enunciados, trata de responder honestamente a todos ellos señalando con una X como eres tú. *Recuerda contestar a todas las preguntas.*

0= Nunca 1= Algunas veces 2= La mayoría de las veces 3= Siempre.

1	Prefiero hacer las cosas a decirlas.	0	1	2	3
2	Hago lo que quiero.	0	1	2	3
3	Me preocupo por otros niños.	0	1	2	3
4	Soy cariñoso(a)	0	1	2	3
5	Me llevo bien con otros niños(as).	0	1	2	3
6	Me admiran los otros niños(as).	0	1	2	3
7	Soy acomedido(a) y cooperador(a).	0	1	2	3
8	Me gusta abrazar a los demás.	0	1	2	3
9	Me cuesta trabajo relacionarme con los demás.	0	1	2	3
10	Me guardo mis pensamientos y sentimientos.	0	1	2	3
11	Me gusta quedar bien con los demás.	0	1	2	3
12	Hago sentir mal a los otros con lo que digo.	0	1	2	3
13	Soy honrado(a)	0	1	2	3
14	Cuando me dicen que no haga algo de todas maneras sigo haciéndolo.	0	1	2	3
15	Me cuesta trabajo decir lo que siento.	0	1	2	3
16	Cambio de amigos(as)	0	1	2	3
17	Me interesa la salud de los demás.	0	1	2	3
18	Niñas: me gusta jugar con muñecas, usar vestidos y moños o broches en el cabello. Niños: Me gusta jugar fútbol.	0	1	2	3
19	Cuando estoy enojado o molesto se los digo	0	1	2	3
20	Culpo a otros de lo que yo hice.	0	1	2	3
21	Soy honesto(a).	0	1	2	3
22	Uso a los otros para obtener lo que quiero.	0	1	2	3
23	Todo el tiempo estoy haciendo cosas diferentes, no puedo parar	0	1	2	3
24	Me gusta que todos me vean (o me pongan atención) cuando yo quiero.	0	1	2	3
25	Lloro fácilmente.	0	1	2	3
26	Me dan miedo algunas cosas, ¿Cuáles?	0	1	2	3
27	Me preocupo de cualquier cosa.	0	1	2	3
28	Pienso antes de hacer las cosas.	0	1	2	3
29	Soy el más alto de mis amigos(as).	0	1	2	3
30	Trato de sacar ventaja de mis amigos(as).	0	1	2	3
31	Me gusta proteger a mis compañeros(as) y amigos(as).	0	1	2	3

32	Los adultos dicen que soy simpático(a).	0	1	2	3
33	Me importa cómo se sienten los otros.	0	1	2	3
34	Soy compartido(a).	0	1	2	3
35	Trato de ser el centro de atención.	0	1	2	3
36	Soy atractivo(a).	0	1	2	3
37	Soy nervioso(a).	0	1	2	3
38	Me da pena hacer o decir lo que siento y quiero.	0	1	2	3
39	Invento nuevas actividades y juegos.	0	1	2	3
40	Me gustan las competencias.	0	1	2	3
41	Tengo pensamientos raros. Describe cuales:	0	1	2	3
42	Cuando se presentan problemas no hago nada por que no sé que hacer.	0	1	2	3
43	Cuando quiero algo lo busco hasta que lo consigo.	0	1	2	3
44	Me doy por vencido fácilmente.	0	1	2	3
45	Me gusta llamar la atención o hacerme el/la gracioso(a).	0	1	2	3
46	Me siento mejor después de que pasan los problemas.	0	1	2	3
47	Cuando no estoy de acuerdo con otros, trato de ceder.	0	1	2	3
48	Cuando tengo un problema, mejor lo olvido.	0	1	2	3
49	Cuando algo me preocupa o no me gusta mejor me voy.	0	1	2	3
50	Me desorganizo y confundo cuando tengo un problema, no sé que hacer.	0	1	2	3
51	Voy a llegar a ser alguien muy importante.	0	1	2	3
52	Busco la aprobación de otros.	0	1	2	3
53	Me muerdo la uñas, trueno mis dedos, me chupo o muerdo mis labios.	0	1	2	3
54	Cuando estoy nervioso o tengo problemas me duele la cabeza o el estómago.	0	1	2	3
55	Soy ágil.	0	1	2	3
56	Soy muy cuidadoso conmigo para no lastimarme.	0	1	2	3
57	Soy indeciso(a).(cambio de opinión fácilmente)	0	1	2	3
58	Cambio muy rápido de humor.	0	1	2	3
59	Me da miedo que las personas no me quieran.	0	1	2	3
60	Exagero cuando pasan las desgracias.	0	1	2	3
61	Digo lo que siento.	0	1	2	3
62	Soy ordenado en mis cosas.	0	1	2	3
63	Me pongo nervioso(a) ante situaciones nuevas.	0	1	2	3
64	Critico a los demás.	0	1	2	3
65	Soy desobediente.	0	1	2	3
66	Reacciono muy rápido cuando pasan las cosas.	0	1	2	3
67	Soy calmado(a).	0	1	2	3
68	No me gusta esperar a tener lo que quiero.	0	1	2	3
69	Me concentro fácilmente.	0	1	2	3
70	Planeo las cosas antes de hacerlas.	0	1	2	3
71	Soy inteligente.	0	1	2	3
72	Digo lo que pienso sin trabarme o tartamudear.	0	1	2	3
73	Me la paso soñando despierto.	0	1	2	3

74	Busco que me ayuden y orienten los adultos.	0	1	2	3
75	Me siento culpable.	0	1	2	3
76	Tengo buen humor.	0	1	2	3
77	Soy constante en lo que hago.	0	1	2	3
78	Soy una persona confiable.	0	1	2	3
79	Soy despreocupado(a).	0	1	2	3
80	Soy una persona mala.	0	1	2	3
81	Soy sensible.	0	1	2	3
82	Soy desconfiado(a).	0	1	2	3
83	Soy comunicativo(a)	0	1	2	3
84	Puedo reconocer cuando estoy enojado (o triste).	0	1	2	3
85	Si algo me disgusta, lo digo.	0	1	2	3
86	Trato de ser independiente.	0	1	2	3
87	Molesto a los demás.	0	1	2	3
88	Soy platicador.	0	1	2	3
89	Me enojo fácilmente.	0	1	2	3
90	Me gusta hacer mis cosas solo(a).	0	1	2	3
91	Me gusta hacer cosas y vestirme como aquellos a los que admiro.	0	1	2	3
92	Me siento seguro en las cosas que hago.	0	1	2	3
93	Soy hábil.	0	1	2	3
94	Soy agresivo (pego, muerdo, empujo, insulto a los demás)	0	1	2	3
95	Soy terco.	0	1	2	3
96	Me enojo por cualquier cosa.	0	1	2	3
97	Tengo muchas habilidades.	0	1	2	3
98	Soy guapo(a).	0	1	2	3
99	Me gusta decirles a los demás lo que tienen que hacer.	0	1	2	3
100	Soy enojón.	0	1	2	3
101	Soy creativo	0	1	2	3
102	Me gusta imaginar situaciones.	0	1	2	3
103	Soy tímido(a) y reservado(a)	0	1	2	3
104	Todos me molestan.	0	1	2	3
105	Pienso antes de hacer las cosas.	0	1	2	3
106	Me cuesta trabajo hacer amigos.	0	1	2	3

Tabla 2.
Versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños y las niñas

Edad _____ Sexo _____ Número de Lista _____
 ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? _____
 ¿Con quién vives? _____

A continuación hay una lista de frases que describen a los(as) niños(as). Considerando los últimos seis meses hasta hoy: tacha 0= si la frase nunca te describe; tacha el número 1 si sólo te describe algunas veces; tacha el número 2 si la frase te describe la mayoría de las veces; tacha el número 3 si la frase te describe siempre. Por favor escribe con letra clara cuando se necesite. **Asegúrate de contestar todas las preguntas.**

0= Nunca 1= Algunas veces 2= La mayoría de las veces 3= Siempre

1	Actúo como si fuera más chiquito de la edad que tengo.	0	1	2	3
2	Tomo alcohol sin el permiso de mis padres.	0	1	2	3
3	Discuto mucho.	0	1	2	3
4	Dejo sin terminar lo que empiezo.	0	1	2	3
5	Disfruto pocas cosas.	0	1	2	3
6	Tengo problemas para concentrarme o poner atención.	0	1	2	3
7	Me es difícil sacar de mi mente ciertos pensamientos. Escribe cuales:	0	1	2	3
8	Soy inquieto(a)	0	1	2	3
9	Dependo de algunos adultos.	0	1	2	3
10	Me siento solo(a)	0	1	2	3
11	Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes.	0	1	2	3
12	Lloro mucho	0	1	2	3
13	Soy malo(a) con los demás.	0	1	2	3
14	Sueño despierto(a).	0	1	2	3
15	A propósito me hago daño a mí mismo(a) o he intentado suicidarme.	0	1	2	3
16	Trato de llamar la atención.	0	1	2	3
17	Destruyo mis propias cosas	0	1	2	3
18	Destruyo las cosas de otras personas.	0	1	2	3
19	Desobedezco a mis padres.	0	1	2	3
20	Desobedezco en la escuela	0	1	2	3
21	Me llevo mal con otros(as) niños(as).	0	1	2	3
22	Me siento culpable después de portarme mal.	0	1	2	3
23	Soy celoso(a).	0	1	2	3
24	Rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar.	0	1	2	3
25	Tengo miedo de ciertas situaciones, animales o lugares (no incluyas la escuela). A cuales:	0	1	2	3

26	Tengo miedo de ir a la escuela.	0	1	2	3
27	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo.	0	1	2	3
28	Siento que tengo que ser perfecto(a)	0	1	2	3
29	Siento que nadie me quiere.	0	1	2	3
30	Siento que los demás me quieren hacer daño.	0	1	2	3
31	Me siento inferior o creo que no valgo nada.	0	1	2	3
32	Me lastimo accidentalmente.	0	1	2	3
33	Peleo mucho.	0	1	2	3
34	Los demás se burlan de mí.	0	1	2	3
35	Me junto con niños que se meten en problemas.	0	1	2	3
36	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen. ¿qué dicen?	0	1	2	3
37	Actúo sin pensar.	0	1	2	3
38	Prefiero estar solo(a) que con otras personas.	0	1	2	3
39	Digo mentiras o engaño a los demás.	0	1	2	3
40	Me muerdo las uñas.	0	1	2	3
41	Soy nervioso(a)	0	1	2	3
42	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso(a). Cuales:	0	1	2	3
43	Tengo pesadillas.	0	1	2	3
44	No les caigo bien a otros(as) niños(as).	0	1	2	3
45	Soy ansioso(a) o miedoso(a).	0	1	2	3
46	Me mareo.	0	1	2	3
47	Me siento culpable.	0	1	2	3
48	Me siento cansado(a) sin motivo.	0	1	2	3
49	Haz tenido alguno de los siguientes problemas: a) Dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago)	0	1	2	3
A)	b) Dolor de cabeza	0	1	2	3
B)	c) Náusea, ganas de vomitar.	0	1	2	3
C)	d) Dolor de estómago.	0	1	2	3
D)	e) Vómito.	0	1	2	3
E)	f) Otros. Describe cuales:	0	1	2	3
50	Le pego a la gente.	0	1	2	3
51	Me arañó la piel u otras partes del cuerpo. Escribe cuales:	0	1	2	3
52	Puedo ser amigable.	0	1	2	3
53	Trabajo poco en la escuela.	0	1	2	3
54	Coordino bien mis brazos y piernas.	0	1	2	3
55	Prefiero estar con niños(as) más grandes que yo.	0	1	2	3
56	Prefiero estar con niños(as) más pequeños que yo.	0	1	2	3
57	Me disgusta hablar.	0	1	2	3
58	Repito ciertas conductas una y otra vez. Describe cuales:	0	1	2	3

59	Grito mucho.	0	1	2	3
60	Molesto o les pego a los animales.	0	1	2	3
61	Me callo todo, soy reservado(a).	0	1	2	3
62	Ve cosas que otros creen que no existen. Describe cuales:	0	1	2	3
63	Me avergüenzo con facilidad.	0	1	2	3
64	Inicio incendios.	0	1	2	3
65	Soy tímido(a).	0	1	2	3
66	Duermo menos que la mayoría de los niños(as).	0	1	2	3
67	Me distraigo fácilmente, no pongo atención.	0	1	2	3
68	Tartamudeo, me trabo o me equivoco para hablar.	0	1	2	3
69	He robado algunas cosas en mi casa.	0	1	2	3
70	He robado algunas cosas fuera de mi casa.	0	1	2	3
71	Guardo cosas que no necesito. Describe cuales:	0	1	2	3
72	Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	0	1	2	3
73	Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	0	1	2	3
74	Soy terco(a).	0	1	2	3
75	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente.	0	1	2	3
76	Me gusta estar con otras personas.	0	1	2	3
77	Soy desconfiado(a).	0	1	2	3
78	Digo groserías.	0	1	2	3
79	He pensado en suicidarme.	0	1	2	3
80	Me burlo de los demás.	0	1	2	3
81	Me enojo con facilidad.	0	1	2	3
82	Pienso en mis cambios físicos o en los de los demás.	0	1	2	3
83	Amenazo con lastimar a otros.	0	1	2	3
84	Fumo, mastico o inhalo tabaco.	0	1	2	3
85	Tengo problemas para dormir. Cuales:	0	1	2	3
86	Falto a la escuela.	0	1	2	3
87	Tengo poca energía.	0	1	2	3
88	Me siento infeliz, triste o deprimido(a).	0	1	2	3
89	Exagero en todo para que me pongan atención.	0	1	2	3
90	He usado droga. Cual?	0	1	2	3
91	Trato de ser justo(a) con los demás.	0	1	2	3
92	Evito relacionarme con los demás.	0	1	2	3
93	Me preocupo de cualquier cosa.	0	1	2	3
94	Juego a golpear, jalar o lastimarme los genitales.	0	1	2	3
95	Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar)	0	1	2	3
96	Juego en clase o en casa cuando no debo.	0	1	2	3

Por favor verifica haber contestado a todas las preguntas,

Gracias.

ANEXO 3

Tabla 1.
Correlación ítem-total de la versión ajustada del YSR
para Problemas Internalizados y Externalizados

VARIABLE		CORRELACIÓN
1.	Actúo como si fuera más chiquito de la edad que tengo.	.26
2.	Tomo alcohol sin el permiso de mis padres.	.12*
3.	Discuto mucho.	.37
4.	Dejo sin terminar lo que empiezo.	.34
5.	Disfruto pocas cosas.	.19
6.	Tengo problemas para concentrarme o poner atención.	.40
7.	Me es difícil sacar de mi mente ciertos pensamientos. Escribe cuales:	.35
8.	Soy inquieto(a)	.35
9.	Dependo de algunos adultos.	.08*
10.	Me siento solo(a)	.38
11.	Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes.	.41
12.	Lloro mucho	.36
13.	Soy malo(a) con los demás.	.43
14.	Sueño despierto(a).	.29
15.	A propósito me hago daño a mí mismo(a) o he intentado suicidarme.	.27
16.	Trato de llamar la atención.	.35
17.	Destruyo mis propias cosas	.31
18.	Destruyo las cosas de otras personas.	.26
19.	Desobedezco a mis padres.	.35
20.	Desobedezco en la escuela	.37
21.	Me llevo mal con otros(as) niños(as).	.38
22.	Me siento culpable después de portarme mal.	.17
23.	Soy celoso(a).	.29
24.	Rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar.	.43
25.	Tengo miedo de ciertas situaciones, animales o lugares (no incluyas la escuela). A cuales:	.16
26.	Tengo miedo de ir a la escuela.	.23
27.	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo.	.25
28.	Siento que tengo que ser perfecto(a)	.23
29.	Siento que nadie me quiere.	.43
30.	Siento que los demás me quieren hacer daño.	.41
31.	Me siento inferior o creo que no valgo nada.	.44
32.	Me lastimo accidentalmente.	No
33.	Peleo mucho.	No

34.	Los demás se burlan de mí.	.34
35.	Me junto con niños que se meten en problemas.	.35
36.	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen. ¿qué dicen?	.36
37.	Actúo sin pensar.	.44
38.	Prefiero estar solo(a) que con otras personas.	.39
39.	Digo mentiras o engaño a los demás.	.45
40.	Me muerdo las uñas.	.30
41.	Soy nervioso(a)	.40
42.	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso(a). Cuales:	.44
43.	Tengo pesadillas.	.29
44.	No les caigo bien a otros(as) niños(as).	.37
45.	Soy ansioso(a) o miedoso(a).	.44
46.	Me mareo.	.37
47.	Me siento culpable.	.51
48.	Me siento cansado(a) sin motivo.	.43
49.	Problemas físicos sin causa médica:	
	Problemas físicos sin causa médica:	.36
	a) Dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago)	
	b) Dolor de cabeza	.24
	c) Náusea, ganas de vomitar.	.36
	f) Dolor de estómago.	.30
	g) Vómito.	.27
	h) Otros.	.37
	Describe cuales:	
50.	Le pego a la gente.	.32
51.	Me arañó la piel u otras partes del cuerpo. Escribe cuales:	.42
52.	Puedo ser amigable.	-.06*
53.	Trabajo poco en la escuela.	.30
54.	Coordino bien mis brazos y piernas.	-.02*
55.	Prefiero estar con niños(as) más grandes que yo.	.32
56.	Prefiero estar con niños(as) más pequeños que yo.	.11*
57.	Me disgusta hablar.	.22
58.	Repito ciertas conductas una y otra vez. Describe cuales:	.29
59.	Grito mucho.	.43
60.	Molesto o les pego a los animales.	.21
61.	Me callo todo, soy reservado(a).	.27
62.	Veó cosas que otros creen que no existen. Describe cuales:	.33
63.	Me avergüenzo con facilidad.	.30

64.	Inicio incendios.	.19
65.	Soy tímido(a).	.31
66.	Duermo menos que la mayoría de los niños(as).	.33
67.	Me distraigo fácilmente, no pongo atención.	.37
68.	Tartamudeo, me trabo o me equivoco para hablar.	.26
69.	He robado algunas cosas en mi casa.	.27
70.	He robado algunas cosas fuera de mi casa.	.21
71.	Guardo cosas que no necesito. Describe cuales:	.17
72.	Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	.34
73.	Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	.29
74.	Soy terco(a).	.42
75.	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente.	.45
76.	Me gusta estar con otras personas.	.17
77.	Soy desconfiado(a).	.36
78.	Digo groserías.	.38
79.	He pensado en suicidarme.	.38
80.	Me burlo de los demás.	.35
81.	Me enojo con facilidad.	.47
82.	Pienso en mis cambios físicos o en los de los demás.	.38
83.	Amenazo con lastimar a otros.	.37
84.	Fumo, mastico o inhalo tabaco.	.16
85.	Tengo problemas para dormir. Cuales:	.37
86.	Falto a la escuela.	.13
87.	Tengo poca energía.	.31
88.	Me siento infeliz, triste o deprimido(a).	.48
89.	Exagero en todo para que me pongan atención.	.35
90.	Uso drogas (no incluya alcohol o tabaco). Cual?	-.00*
91.	Trato de ser justo(a) con los demás.	-.09*
92.	Evito relacionarme con los demás.	.37
93.	Me preocupo de cualquier cosa.	.39
94.	Juego a golpearme, jalarme o lastimarme los genitales.	.26
95.	Molesto o les pego a los animales.	-
96.	Abuso de los niños más pequeños.	-
97.	Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar)	.28
98.	Juego en clase o en casa cuando no debo.	.40

*Reactivos eliminados.

Tabla 2.
Correlaciones de los factores de la
Versión ajustada para Problemas de los niños y las niñas

PROBLEMAS DE CONDUCTA	Exter	Depre.	Somático	Pensamiento	Afectivo	Ansiedad
Externalizada	—	.34**	.23**	.22**	.37**	.26**
Depresión		—	.44**	.42**	.48**	.36**
Somático			—	.30**	.38**	.31**
Pensamiento				—	.27**	.31**
Afectivo					—	.41**
Ansiedad						—

** p>.001

Tabla 3
Diferencias de los problemas Internalizados y Externalizados entre niños y niñas.

PROBLEMA	SEXO	MEDIA	DE	t
<i>Externalizado</i>	Masculino (328)	.72	.41	6.92**
	Femenino (288)	.52	.30	
<i>Depresión/ansiedad</i>	Masculino (343)	.44	.40	-4.07**
	Femenino (306)	.59	.53	
<i>Somático</i>	Masculino (337)	.56	.38	-2.04*
	Femenino (289)	.63	.42	
<i>Pensamiento</i>	Masculino (345)	.31	.45	.42
	Femenino (299)	.30	.50	
<i>Afectivos</i>	Masculino (344)	.91	.53	-1.55
	Femenino (303)	.98	.51	
<i>Ansiedad</i>	Masculino (344)	.81	.60	-4.51**
	Femenino (304)	1.03	.65	

**p>.00: *p>.05

ANEXO 4

Tabla 1.
Correlaciones entre los factores de la versión traducida y ajustada del CCQ-set.

	Competencia personal	Falta de H. S.	Impulsividad	Control	Empatía
Competencia personal	—	-.00	-.02	.45**	.23**
Falta de H. S.		—	.38**	-.30**	-.11**
Impulsividad			—	-.08*	.14**
Control				—	.32**
Empatía					—

** p>.01

*p>.05

Tabla 2.
Diferencias entre niños y niñas en la versión traducida y ajustada del CCQ-set.

	SEXO	MEDIA	DE	t
Competencia personal	Masculino (343)	1.67	.70	2.53**
	Femenino (302)	1.53	.66	
Falta de H. S	Masculino (342)	.70	.50	3.27***
	Femenino (303)	.58	.42	
Impulsividad	Masculino (343)	.91	.54	-5.15***
	Femenino (310)	1.15	.64	
Control	Masculino (341)	1.63	.67	-2.10*
	Femenino (303)	1.74	.64	
Empatía	Masculino (344)	1.38	.68	-3.86***
	Femenino (300)	1.60	.72	

*** p>.000

** p>.01

*p>.05

ANEXO 5

Tabla 1
Análisis descriptivo de los factores de la versión traducida y ajustada del YSR.

PROBLEMAS	HOMBRES				MUJERES			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	σ	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	σ
Externalizados	.72	.71	.57	.41	.52	.5	.43	.30
Depresión/ansiedad	.44	.42	.14	.40	.59	.42	.14	.53
Somáticos	.68	.66	.83	.45	.77	.66	.83	.47
Pensamiento	.31	.25	.00	.45	.30	.00	.00	.5
Afectivos	.91	.80	.80	.53	.98	1.0	1.0	.51
Ansiedad	.81	.75	.50	.60	1.0	1.0	.75	.65

Tabla 2.
Análisis descriptivo de los factores de la versión traducida y ajustada del CCQ-set.

FACTORES	HOMBRES				MUJERES			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	σ	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	σ
Competencia personal	1.67	1.6	1.0	.70	1.53	1.4	1.0	.66
Falta de Habilidades Soc.	.70	.62	.63	.50	.58	.5	.75	.42
Impulsividad	.91	.83	.83	.54	1.15	1.16	1.0	.64
Control	1.63	1.50	1.00	.67	1.74	1.83	1.83	.64
Empatía	1.38	1.25	1.00	.68	1.60	1.50	1.25	.72

ANEXO 6

Tabla 1.
Correlación de las versiones traducidas y ajustadas entre el YSR y el CCQ-set.

PROBLEMAS DE CONDUCTA	Competencia Personal	Falta de H. S.	Impulsividad	Control	Empatía
Externalizada	-.02	.72**	.29**	-.35**	-.12**
Depresión/ Ansiedad	-.14**	.31**	.44**	-.19**	.02
Somático	-.10*	.14**	.27**	-.06	.03
Pensamiento	.02	.26**	.21**	-.08*	.07
Afectivo	-.02	.37**	.57**	-.11	.07
Ansiedad	-.06	.26**	.40**	-.10	.08*

** p>.01

*p>.05

Tabla 2.
Correlación de las versiones traducidas y ajustadas entre el YSR y el CCQ-set para niñas.

FACTORES	Competencia Personal	Falta de H. S.	Impulsividad	Control	Empatía
Externalizada	-.12*	.67**	.39**	-.37**	-.11
Depresión/ Ansiedad	-.16*	.35**	.46**	-.21**	-.00
Somático	-.06	.23**	.29**	-.02	.06
Pensamiento	.02	.26**	.21**	-.03	.09
Afectivo	-.04	.35**	.61**	-.12*	.08
Ansiedad	-.10	.36**	.43**	-.17**	-.00

** p>.01

*p>.05

Tabla 3.
Correlación de las versiones traducidas y ajustadas entre el YSR y el CCQ-set para niños.

FACTORES	Competencia Personal	Falta de H. S.	Impulsividad	Control	Empatía
Externalizada	-.01	.75**	.35**	-.32**	-.07
Depresión/ Ansiedad	-.12*	.34**	.38**	-.22**	.00
Somático	-.11*	.10	.23**	-.13*	-.02
Pensamiento	.01	.27**	.23**	-.12*	.05
Afectivo	.00	.40**	.53**	-.12*	.04
Ansiedad	-.00	.23**	.32**	-.07	.13*

** p>.01

*p>.05

ANEXO 7



Tabla 1.
Análisis de Regresión de los Problemas de Conducta Externalizados para niños (as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Falta de H. S.	.53	.02	.68**
Paso 2.			
Falta de H. S.	.50	.02	.64**
Control	-.00	.01	-.13**

** p <.00

Tabla 2. Análisis de regresión de los Problemas de Depresión/ansiedad para niños(as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.33	.02	.43***
Paso 2.			
Impulsividad	.32	.02	.41***
Control	-.11	.02	-.15***
Paso 3.			
Impulsividad	.29	.02	.37***
Control	-.00	.02	-.12***
Falta de H. S.	.12	.03	.12**
Paso 4.			
Impulsividad	.29	.02	.37***
Control	-.00	.02	-.08*
Falta de H.S.	.13	.03	.13***
Competencia P.	-.00	.02	-.08*

***p<.000.

**p<.001.

*p<.05

Tabla 3.
Análisis de regresión de los Problemas Somáticos para niños(as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.19	.02	.26**
Paso 2.			
Impulsividad	.19	.02	.26**
Competencia P.	-.00	.02	-.08*

**p<.000

*p<.05.

Tabla 4.
Análisis de regresión de los Problemas de Pensamiento para niños(as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Falta de H. S.	.26	.03	.25****
Paso 2.			
Falta de H. S.	.21	.04	.20****
Impulsividad	.10	.03	.12***
Paso 3.			
Falta de H. S.	.22	.04	.22****
Impulsividad	.00	.03	.11**
Empatía	.00	.02	.07*

****p<.000

***p<.001

**p<.01

*p<.05

Tabla 5.
Análisis de regresión de los Problemas Afectivos para niños(as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.48	.02	.55*
Paso 2.			
Impulsividad	.42	.02	.48*
Falta de H. S.	.20	.03	.17*

*p<.000.

Tabla 6.
Análisis de regresión de los Problemas de Ansiedad para niños(as)

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.41	.03	.39**
Paso 2.			
Impulsividad	.36	.04	.34**
Falta de H. S.	.16	.05	.12*

**p<.000.

*p<.001.

Análisis de regresión de los Problemas de Depresión/ansiedad para niñas.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.36	.04	.44***
Paso 2.			
Impulsividad	.30	.04	.36***
Falta de H.S.	.24	.06	-.19***
Paso 3.			
Impulsividad	.30	.04	.37***
Falta de H.S.	.23	.06	.18**
Competencia personal	-.009	.03	-.11*

***p<.000; **p<.001; *p<.01

Tabla 9.
Análisis de regresión de los Problemas Somáticos para niñas.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.20	.03	.28**
Paso 2.			
Impulsividad	.16	.04	.22**
Falta de H. S.	.14	.06	.13*

**p<.000

*p<.05.

Tabla 10.
Análisis de regresión de los Problemas de Pensamiento para niñas.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Falta de H. S.	.30	.06	.25**
Paso 2.			
Falta de H. S.	.31	.06	.26**
Empatía	.08	.03	.11*

**p<.000

*p<.05

Tabla 11.
Análisis de regresión de los Problemas Afectivos.
para niñas.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.47	.03	.60**
Paso 2.			
Impulsividad	.43	.03	.55**
Falta de H. S.	.13	.06	.11*

*p<.000.

*p<.05

Tabla 12.
Análisis de regresión de los Problemas de Ansiedad
para niñas.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.42	.05	.42***
Paso 2.			
Impulsividad	.33	.05	.33***
Falta de H. S.	.32	.08	.20***

**p<.000.

Tabla 13.
Análisis de Regresión de los Problemas de Conducta Externalizados para niños.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Falta de H. S.	.56	.02	.71**
Paso 2.			
Falta de H. S.	.54	.03	.67**
Control	-.00	.02	-.12*

** p < .000

*p < .001

Tabla 14.
Análisis de regresión de los Problemas de Depresión/ansiedad para niños

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.27	.03	.36***
Paso 2.			
Impulsividad	.26	.03	.35***
Control	-.11	.02	-.19***
Paso 3.			
Impulsividad	.21	.03	.29***
Control	-.009	.02	-.15**
Falta de H. S.	.13	.04	.16*

***p < .000.

**p < .001.

*p < .05

Tabla 15.
Análisis de regresión de los Problemas Somáticos para niños

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.18	.04	.22**
Paso 2.			
Impulsividad	.18	.04	.21**
Control	-.007	.03	-.11*

**p < .000

*p < .05.

Tabla 16.
Análisis de regresión de los Problemas de Pensamiento
para niños

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Falta de H. S.	.24	.04	.26**
Paso 2.			
Falta de H. S.	.18	.04	.20**
Impulsividad	.12	.04	.15*

**p<.000

*p<.01

Tabla 17.
Análisis de regresión de los Problemas Afectivos.
para niños.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.51	.04	.51*
Paso 2.			
Impulsividad	.42	.04	.42*
Falta de H. S.	.23	.05	.21*

*p<.000.

Tabla 18.
Análisis de regresión de los Problemas de Ansiedad
para niños.

VARIABLE	B	EE	BETA
Paso 1			
Impulsividad	.35	.05	.31***
Paso 2.			
Impulsividad	.29	.05	.26***
Falta de H. S.	.14	.06	.12*
Paso 3			
Impulsividad	.27	.05	.24***
Falta de H. S.	.16	.06	.13**
Empatía	.10	.04	.11**

p<.000; *p<.01; *p<.05.