

Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños

Personal and familiar factors associated to behavioral problems in children

María Clara **RODRÍGUEZ**¹

Resumen

Se identificaron los factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. Participaron 254 escolares, entre 7 y 11 años, sus respectivos padres y docentes. Una vez obtenido el consentimiento informado, se aplicaron la Escala Multidimensional de la Conducta de Reynolds y Kamphaus; estandarizada en Medellín, Cuestionario de Evaluación de factores personales y familiares. El análisis chi-cuadrado muestra que la inconsistencia en las pautas de crianza, no vivir con el núcleo familiar, ser mujer y tener una edad entre los 8 y 9 años, está relacionada significativamente con una mayor frecuencia en las dimensiones correspondientes a externalizar problemas como la hiperactividad y problemas de conducta. Igualmente el género femenino y la edad entre 8 y 9 años se asociaron con la dimensión de "conducta excesivamente controlada", como la ansiedad y la depresión, y también con los problemas académicos, así como la somatización que fue reconocida por los docentes como más frecuente en los niños. Estos resultados aportan a la prevención.

Unitérminos: Problemas de comportamiento. Psicología educacional. Relaciones familiares.

Abstract

This study identified personal and family factors associated with behavioral problems in children. The study group consisted of 254 students between 7 and 11 years, their parents and teachers. After obtaining informed consent from all participants, the following tests were carried out: Kamphaus and Reynold's multidimensional scale of behavior standardized in Medellín's questionnaire of personal and family-related factors. The chi-square test shows that inconsistencies in patterns of parenting, that is, not living with the nuclear family, being a woman and the age between 8 and 9 years, were associated with a significantly higher frequency of aspects associated with externalizing problems, such as hyperactivity and behavioral issues. Likewise, being female and between 8 and 9 years of age were associated with the aspect of "excessive control behavior" such as anxiety and depression, academic problems and also somatization, which was recognized by teachers as being more frequent in boys. Those results could be useful in formulating preventative measures.

Uniterms: Behavioral problems. Educational psychology. Family relationships.

La psicología, desde los diferentes ámbitos de aplicación, ha establecido la necesidad de identificar los factores que protegen o vulneran a la persona frente

a condiciones críticas. Ha sido esta la tarea que por muchos años han liderado investigadores como Wyman, Sandler, Wolchic y (2000) y Sandler (2001), y de la cual se

▼▼▼▼▼

¹ Universidad de La Sabana, Facultad de Psicología, Centro de Servicios de Psicología. Campus Universitario del Puente del Común, Km 21, Autopista Norte, Chía, Cundinamarca, Colombia. E-mail: <maria.rodriguez1@unisabana.edu.co>.

han derivado los lineamientos para desarrollar muchos de los proyectos de atención a la niñez, la adolescencia y la adultez en diferentes partes del mundo. Estos estudios han considerado que una condición adversa es una relación entre el niño y su ambiente que amenaza la satisfacción de las necesidades básicas e impiden su desarrollo.

Identificar estas condiciones fue tarea de investigadores como Sanders (2002), en la medida en que su interés por la prevención lo llevó a valorar a la familia y a las experiencias que al interior de ella ocurrían, como un punto de partida para iniciar las propuestas de intervención dirigidas a minimizar los problemas de conducta y emocionales en los niños. Estas propuestas se fundamentaron en la conceptualización sobre la complejidad del comportamiento humano, que invitó a la comunidad científica a debatir inicialmente en el campo de la psicología del desarrollo sobre las innumerables variables que podían estar presentes y se entretejían entre sí a la hora de comprender porqué las personas se comportaban como lo hacían en un tiempo y lugar determinados (Merstenmeyer & Fine, 2000; La Vigna & Willis, 2005).

Igualmente, los trabajos de Bronfenbrenner (1979), tan cercanos a esta mirada, apoyaron la necesidad de comprender al ser humano inmerso dentro de una ecología en la cual todos los subsistemas están interconectados. Describió el ambiente en cinco niveles de estructuras interdependientes que él ha llamado el micro, meso, exo, macro y cronosistema. Dentro de cada uno de ellos identificó los factores relacionados con la iniciación y la persistencia de los problemas de conducta en niños y jóvenes. Así, es importante identificar las relaciones de los niños con otros significativos, entre los cuales sus padres, profesores y pares juegan un rol central. Los contextos con los cuales se relacionan de manera menos directa, pero que a su vez tienen implicaciones importantes, son considerados dentro del análisis y se reconoce su nivel de influencia; entre ellos han sido identificadas la iglesia, las instituciones laborales de sus padres y la comunidad.

Siguiendo esta línea de trabajo, Bent (1999) y White (2000) discutieron la importancia de entender la conducta en el contexto sociocultural y cómo este es influenciado por los múltiples niveles del ambiente ecológico. Un ejemplo de este modelo es el desarrollado

por Corcoran y Fisher (2000), quienes proporcionaron la descripción de los problemas de conducta, la comprensión de los factores que contribuyen a su exacerbación, la guía en el diseño de las estrategias de prevención y los indicadores para evaluar el cambio. Lo anterior es ilustrado por Stacks (2005) al afirmar que las adversidades son transmitidas de un nivel de la ecología a otro. Por ejemplo, el divorcio de los padres puede llevar a una serie de eventos negativos en cascada como la exposición al conflicto interparental, pérdida de tiempo para compartir con los hijos, interrupción en las relaciones con los compañeros y el éxito académico.

La pobreza y el desempleo forman parte también de esta ecología y se correlacionan con el desarrollo de problemas de conducta. Esto ha sido muy bien documentado por Brooks-Gunn y Duncan (1997), al encontrar en su trabajo problemas de rendimiento académico y problemas de conducta y socioemocionales en niños y jóvenes. Esto lleva a considerar que en vez de enfocarse sobre los procesos psíquicos del niño, se debe poner especial cuidado en la influencia de las situaciones e interacciones sociales que ocurren a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de la influencia de estos factores ha sido motivo de interés para la psicología, en el sentido de generar un sinnúmero de proyectos, que por un lado aportan a esta forma de comprensión de las problemáticas psicológicas y por otro enfatizan la necesidad de desarrollar programas de atención que estén dirigidos a la prevención psicosocial (Mertensmyer & Fine, 2000; Sandler, 2001). Tomando esta línea de trabajo y el interés por el desarrollo del niño y de los jóvenes, se identifican dos grandes grupos de trabajo en los cuales se discuten los factores de riesgo que amenazan el desarrollo y bienestar tanto de los niños como de sus familias, así como los factores de protección vistos en una relación de complementariedad para cerrar el ciclo de comprensión en este campo.

Algo importante que puede rescatarse de esta perspectiva de trabajo es su interés por enfocarse sobre los factores familiares e individuales que tienen consecuencias negativas y que llevan a los niños y jóvenes a presentar problemas de comportamiento en los diferentes contextos de interacción en los que participan. En este mismo sentido se ha reconocido que el campo de trabajo deberá ampliarse y deberá

considerar los ámbitos más allá de los familiares, como son los escolares y comunitarios. Autores como Bowen, Lee y Weller (2007) y Tinsley Li y Nussbaum (2007) han reforzado esta idea al considerar que la evaluación del entorno social juega un rol crítico en la prevención en las escuelas.

Anthony (2008) examinó los factores de riesgo y protección en una muestra de 157 jóvenes de los grados 6, 7 y 8. Los indicadores estuvieron basados en la perspectiva ecológica y multisistémica, e incluyeron medidas de características individuales, rasgos sociales, condiciones familiares y las influencias del vecindario. Subrayó a partir de los resultados que las buenas relaciones con los adultos, así como la supervisión parental y la disciplina positiva a través de la educación y el acompañamiento, se convierten en factores de protección. Se parte de la consideración de que crecer saludablemente es hoy más complejo que en el pasado. Algunos autores como Garbarino (2001) afirman que el contexto social actual en el que el niño vive hoy se ha vuelto peligroso para su desarrollo.

La familia entonces deberá proporcionar el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños. Las relaciones deterioradas dentro de la familia constituyen factores de riesgo comunes, y las relaciones positivas factores de protección. Cabrera, Guevara y Barrera (2006), encontraron que las funciones de esposos y padres, tales como la satisfacción marital, la satisfacción paterna, el conflicto marital y el estrés paterno, son importantes en la explicación de la variabilidad de las conductas de ajuste psicológico de los hijos.

La promoción de hábitos, actitudes y creencias saludables, especialmente en la familia, ha cambiado drásticamente en las últimas tres décadas en respuesta al cambio de los paradigmas sociales y culturales; se han llevado a cabo esfuerzos para la prevención, con el objetivo de reducir el riesgo e incrementar la protección (Jenson, 2006). Grzywacz (1999) hace una revisión sobre la ecología del bienestar del niño e identifica cómo los cambios de los roles en el interior de la familia, las relaciones familiares y la estructura familiar dentro de la familia de origen afectan el bienestar psicológico y social durante la adultez temprana. En este contexto también

es necesario considerar que estos eventos son fundamentales en la valoración, por ejemplo, de la autoestima de los jóvenes. De igual manera, Amato y Booth (1997) han reconocido que los cambios dentro de la familia de origen a través del tiempo influyen en el bienestar de los niños, aunque existe variabilidad en las consecuencias relacionadas. Otro aspecto importante está relacionado con las clases de protección dentro de la familia; por ejemplo, algunos cambios súbitos en la estructura familiar o el status económico puede cambiar la experiencia de la familia frente a esa dificultad en particular (Bowen et al., 2007).

Sandler (2001) llevó a cabo una discusión sobre los mecanismos subyacentes que soportan esta variabilidad, y propone que entender los mecanismos de riesgo, resiliencia y su intervención, requiere entender la naturaleza de la adversidad en sí misma. En este mismo sentido, propone que las intervenciones exitosas deberán incluir la participación de todos los actores, la promoción de los recursos que faciliten la satisfacción de las necesidades básicas, soportar el desarrollo de competencias e interrumpir la ocurrencia de condiciones adversas de tal manera que se modifique la exposición a la ecología de estas condiciones. En este sentido, si el interés está relacionado con la promoción de la autorregulación de los padres para prevenir el maltrato, los programas deberán encaminarse hacia el desarrollo de actividades de comunicación y de información a través de la investigación y soporte comunitario, entre otras, permeando todos los subsistemas.

Son muchos los investigadores que han identificado cómo las pautas de crianza inconsistentes, las prácticas educativas negativas y el manejo inadecuado de las pautas familiares, desde la disciplina y la supervisión, obstaculizan el desarrollo saludable de los niños. En este sentido, Salvo, Silveira y Toni (2005) encontraron que las prácticas negativas predicen problemas de comportamiento, mientras las prácticas positivas promueven la conducta prosocial. Así mismo, Grzywacz (1999) muestra que los problemas de comportamiento reportados en consulta clínica, cuando son valorados en su proceso de aparición relacionados con la inadecuada interacción de los padres con los niños, se posicionan como un factor importante que logra impactar negativamente al niño e incluso sus

interacciones con otros. Gracia, Lila y Musitu (2005) observaron que el rechazo parental incide sobre las manifestaciones hostiles y agresivas de los niños. De igual manera los niños perciben el mundo como un lugar amenazante y hostil. El peligro frente al daño inminente lleva al niño a utilizar formas de protección a corto plazo, como la agresividad y el aislamiento y, a largo plazo, el fracaso para desarrollar competencias prosociales que facilitarán su intercambio con pares y le permitirán resolver las dificultades más comunes de esta etapa del desarrollo.

Se espera entonces la creación de espacios resilientes de convivencia, con las características esperadas para el óptimo desarrollo. Un estilo parental sólido y cálido, en momentos en que la familia experimenta rompimientos dolorosos, puede proporcionar un sentido de seguridad y de cuidado durante los momentos críticos (Wolchik, Wilcox, Tein & Sandler, 2000). Sin embargo, Capaldi y Patterson (1991) han considerado que si los efectos de la adversidad son acumulativos sobre el tiempo y afectan el bienestar del niño, no será en la familia en donde el niño encuentre su seguridad, sino en grupos alternativos en donde ellos puedan satisfacer esta necesidad. Igualmente, como estos ocurren en un periodo particular de la vida, pueden llevar a otras condiciones adversas.

Por otro lado, es importante tomar en consideración el género como una variable que puede estar relacionada con los problemas de conducta en los niños y ampliar nuestro conocimiento en relación con los resultados sobre la prevalencia de ellos. Se muestra que no hay diferencias entre niños y niñas antes de la pubertad en relación con problemas internalizantes tales como ansiedad, depresión, aislamiento y quejas somáticas, mientras que la impulsividad, la conducta oposicional y la agresión caracterizan la conducta externalizada (Campell, 1995).

El estatus socioeconómico es otra variable que ha mostrado tener implicaciones importantes en los niños. Es importante resaltar que la gran mayoría de las investigaciones sobre la incidencia de la pobreza se han centrado sobre la pobreza actual sin considerar la historia de pobreza, la cual marca diferencias importantes. Por ejemplo, la persistencia de la pobreza tiene mayores consecuencias sobre los problemas internalizantes y la conducta antisocial que una pobreza transitoria (Sandler, 2001).

Los programas de atención, especialmente los relacionados con los problemas familiares, se han concentrado en aportar competencias a los padres que les permitan alcanzar flexibilidad, entrar en un diálogo comprensivo y eliminar la posibilidad de interacción coercitiva. El efecto ha sido importante para contrarrestar la conducta oposicional en el hogar, aunque ésta se siga presentando en la escuela. Sin embargo, está claro que esta preparación ayuda a adaptar la conducta del niño a los requerimientos del colegio (Drolet, Paquen & Soutryrine, 2007). Otra posible limitación que se presenta en el trabajo con los padres está relacionada con la imposibilidad de que éstos asistan a los encuentros terapéuticos por conflictos en su trabajo, las tensiones cotidianas, limitaciones de tiempo o la falta de motivación por el desarrollo de estas actividades. Las visitas domiciliarias representan una alternativa para dar solución a los problemas anteriores y vincularlos al compromiso de contribuir con el desarrollo de los niños (Nix, Pinderhughes, Bierman & Maples 2005).

En este marco de comprensión desde el riesgo y la protección, la escuela se considera como un ámbito relevante frente al compromiso de avanzar hacia el establecimiento de un modelo de trabajo que apunte a la prevención de los problemas de comportamiento en los niños. Así, en la exploración de los factores que contribuyen a la protección, los docentes han logrado establecer que el desarrollo de competencias prosociales, la resolución de problemas y conflictos y el manejo emocional, aunados al trabajo con los padres, se convierten en el mejor camino para minimizar el impacto de otras variables de riesgo.

En este sentido, la promoción del desarrollo de estas competencias se convierte en una necesidad para minimizar la presencia de comportamientos agresivos y perturbadores y reducir su influencia sobre el rendimiento académico (Zakriski, Jacob & Coie, 1997). Se considera que la no estimulación de estos patrones de interacción, se convierte en precursora del desarrollo de problemas emocionales y afectivos. En este sentido, la relación entre el niño y el docente ha recibido amplia atención, pues aporta elementos significativos para entender que, en el caso de los niños, las relaciones afectivas positivas repercuten en el rendimiento académico. En los adolescentes se amplía el espectro de posibilidades que influyen en la motivación por las

actividades desarrolladas en la escuela y que se traducen en actitudes positivas y expectativas de éxito. Baker, Grant y Morlock (2008) evaluaron el grado de cercanía y conflicto en la relación. Los resultados mostraron que la calidad de la relación predice el éxito académico. De igual manera, los docentes se convierten en un recurso compensatorio para que los niños vulnerables puedan moverse en ese mundo social del colegio, proporcionando la seguridad emocional necesaria para lograr un mejor éxito académico y afrontar las situaciones difíciles.

En resumen, las propuestas actuales (Mertensmyer & Fine, 2000; Sanders, 2002) están dirigidas a fortalecer la red de apoyo padres-docentes, con el fin de incrementar las expectativas de estos últimos y brindar soporte a sus estudiantes en sus problemas académicos, emocionales y sociales, dentro de un proceso continuo de socialización de la escuela al hogar. Las investigaciones y trabajos que se orienten hacia la evaluación e intervención de más de un factor de riesgo lograrán resultados más prometedores en la prevención de problemas de conducta en niños. De igual manera, servirán de base para fortalecer y validar las propuestas teóricas que dentro de la psicología consideran la complejidad del comportamiento humano, fundamental para la formulación de modelos de riesgo y protección.

El objetivo de esta investigación fue evaluar los factores personales y familiares asociados a los problemas de conducta de un grupo de niños en edad escolar, a través de la aplicación de la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC) forma T de Reynolds & Kamphaus (1992) a los docentes y el cuestionario de evaluación de factores personales y familiares a sus padres.

Método

Participantes

Se evaluó un grupo de 254 escolares, 118 niños y 136 niñas con edades comprendidas entre 6 y 11 años; sus respectivos padres, con un nivel de educación primaria y secundaria; trabajadores del campo y operarios y 14 profesores directores de los grupos de los niños, profesionales con experiencia promedio de 6

años de trabajo en escuela elemental. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional y, tras haber conocido el objetivo de la investigación, dieron su consentimiento informado para participar.

Instrumentos

La *Escala Multidimensional de la Conducta* forma T para profesores (Reynolds & Kamphaus, 1992) es un instrumento que consta de 148 ítems y mide múltiples dimensiones, lo cual evita los sesgos de respuesta en el evaluador. Una primera dimensión, también llamada escala adaptativa, incluye aspectos positivos tales como liderazgo, adaptabilidad, habilidades sociales y de estudio, y posee una confiabilidad de 0,75. La segunda dimensión valora problemas de conducta tales como agresividad, hiperactividad, ansiedad, depresión, problemas de atención, conducta y aprendizaje, y tiene una confiabilidad de 0,85. Frente a afirmaciones como "Discute cuando no le siguen la corriente", "Se distrae fácilmente durante los trabajos de clase", el evaluador debe elegir la alternativa que mejor describe el comportamiento del niño en diferentes contextos en términos de su frecuencia (nunca, a veces, frecuentemente y casi siempre), y sobre esta base obtiene un puntaje que muestra normalidad, riesgo, alto y clínicamente significativo. Igualmente, permite identificar atributos positivos que pueden ser capitalizados en el proceso de tratamiento. Esta prueba fue estandarizada en Medellín, Colombia, por el grupo de Neuropsicología y Conducta de la Universidad San Buenaventura; el grupo de Neurociencias de la Universidad de Antioquia, El Instituto Neurológico de Antioquia y la Universidad de Georgia (Kamphaus et al., 2000). Este instrumento ha sido usado en diferentes investigaciones y ha mostrado buena confiabilidad Test Retest y consistencia interna (Kamphaus et al., 2000, Pineda et al., 2000).

Cuestionario de Evaluación de factores personales y familiares: Éste se desarrolla individualmente con los padres o el cuidador del niño e incluye datos como género, edad y lugar que ocupa en la familia, así como las características de los padres en relación con el nivel de escolaridad y actividad que desarrollan actualmente. La selección de los factores familiares se realizó a través

de expertos, siguiendo el criterio de pertinencia de las dimensiones familiares de interés en este trabajo. En este sentido, se registraron las condiciones presentes o pasadas relacionadas con la crianza, tales como quién asume la disciplina, y si existe consistencia entre los padres o cuidadores. Esto hace referencia al acuerdo entre los padres en relación con el manejo de las normas y la evitación de contradicciones frente a las exigencias. Esto es, si se le exige respeto al niño hacia sus padres, los padres deberán también respetar al niño. Igualmente, incluyó la organización familiar actual y las experiencias difíciles vividas por el niño en la infancia, tales como la separación, conflictos entre sus padres y la muerte de uno de ellos.

Procedimientos

Una vez establecido el contacto con la institución educativa pública de clase media baja, la cual se seleccionó por conveniencia, se procedió a presentar el proyecto explicando su naturaleza, objetivos y metodología a directivos, padres y profesores y a obtener el consentimiento informado. Durante 1 año los investigadores trabajaron con los profesores en un proyecto de Prevención, que buscó optimizar su rol en el ámbito escolar como *"agente promotor de salud mental"*. La institución asignó tiempo a los profesores directores de grupo para evaluar a cada uno de los niños de su clase utilizando el EMC; a su vez, los padres evaluaron los factores relativos al entorno familiar a través del cuestionario de evaluación de factores personales y familiares en un encuentro, en el cual recibirían los informes académicos bimensuales de los niños.

Resultados

Los datos fueron analizados utilizando la prueba estadística no paramétrica chi-cuadrado, por cuanto los datos no presentan prueba de normalidad.

La Tabla 1 describe en frecuencias y porcentajes las variables personales y familiares con cada uno de los valores seleccionados como relevantes para cada una de ellas, y que en el momento del análisis de los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa frente a las dimensiones de comporta-

miento evaluadas. Entre ellas tenemos el género, la edad y el ser único hijo. En relación con las variables familiares, encontramos que existen diferencias importantes si quien asume la crianza es el padre, la madre u otro. Así mismo, la consistencia en las pautas de crianza y vivir o no con la familia nuclear, fueron importantes frente a otras variables del estudio, como se verá más adelante.

La Tabla 2 presenta asociaciones significativas entre las variables personales y familiares y las dimensiones de comportamiento, una vez llevado a cabo el análisis estadístico chi-cuadrado. Se tomaron en consideración únicamente los puntajes altos y clínicamente significativos, por cuanto estas puntuaciones en estas categorías denotan un nivel alto de la conducta problema, que se encuentra a dos desviaciones típicas o más de la media y que requieren atención por parte de los docentes en el contexto educativo. Los puntajes relativos a "riesgo" indican la presencia de problemas significativos que aunque pueden requerir tratamiento, no son lo suficientemente severos para realizar un diagnóstico formal, aunque puede haber un problema potencial que es necesario vigilar cuidadosamente.

Tabla 1. Descripción de variables personales y familiares de los niños.

Variables personales	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<i>Género</i>		
Masculino	118,0	46,5
Femenino	136,0	53,5
<i>Edad (años) media</i>		
	8,45	
6	40,0	15,7
7	41,0	16,1
8	40,0	15,7
9	53,0	20,9
10	56,0	22,0
11	24,0	9,4
Hijos únicos	50,0	19,7
<i>Familiares</i>		
<i>Asume la crianza</i>		
Padre	139,0	54,7
Madre	73,0	28,7
Otro	42,0	16,5
<i>Consistencia pautas de crianza</i>		
Si	197,0	77,6
No	57,0	22,4
<i>Vive con familia nuclear</i>		
Si	178,0	70,1
No	76,0	29,9

Tabla 2. Resultados de la prueba de chi-cuadrado para la relación entre problemas de comportamiento y las variables personales y familiares.

Variables personales familiares	Problemas de comportamiento EMC	Sumatorio de Porcentajes (alto y Sig. Clínico)	Valor	gl	p	
Género	Niñas	Ansiedad	71.8 vs 28.3	65.299	3	0.000
		Depresión	48.5 vs 24.6	15.959	3	0.001
		Adaptabilidad	47.1 vs 29.7	9.886	3	0.016
		Problemas de conducta	42.7 vs 13.5	26.131	3	0.000
		Hiperactividad	38.2 vs 13.6	28.752	3	0.000
	Niños	Hábitos de estudio	29.4 vs 9.3	37.621	3	0.000
		Habilidades sociales	29.4 vs 9.3	18.773	3	
		Problemas de atención	28.6 vs 11.0	35.632	3	0.000
		Problemas de aprendizaje	27.9 vs 10.1	23.623	3	0.000
		Somatización	42.4 vs 15.4	26.202	3	0.000
Edad	<7	Atipicidad	40.5 vs 26.3	28.862	3	0.000
		Aislamiento	34.7 vs 21.4	25.094	3	0.000
		Habilidades sociales	23.4 vs 12.6 vs 10.8	15.765	6	0.015
	8 - 9	Ansiedad	66.6 vs 57.6 vs 23.5	36.327	6	0.000
		Depresión	52.7 vs 41.3 vs 16.0	34.336	6	0.000
		Problemas de conducta	40.9 vs 28.8 vs 16.0	16.028	6	0.014
	>10	Hábitos de estudio	25.9 vs 25.8 vs 7.5	15.352	6	0.018
		Somatización	42.5 vs 31.2 vs 9.8	32.982	6	0.000
		Hábitos de estudio	25.8 vs 24.6 vs 7.5	15.352	6	0.018
		Problemas de atención	28.0 vs 18.7	14.528	3	0.002
Crianza	Padre	Hijo único	28.8 vs 12.2	13.961	6	0.030
		Asume	27.3 vs 8.2	16.229	6	0.013
	Madre	Habilidades sociales	23.3 vs 16.6	14.229	6	0.027
Inconsistencia en las Pautas de crianza	No vive con familia nuclear	Problemas de conducta	47.4 vs 23.8	11.862	3	0.008
		Depresión	28.1 vs 10.6	13.559	3	0.004
		Hiperactividad	24.6 vs 11.7	7.885	3	0.048
		Habilidades sociales	21.1 vs 13.7	9.010	3	0.029
		Problemas de conducta	32.0 vs 22.4	8.490	3	0.037

EMC: escala multidimensional de la conducta.

Los docentes han observado que en el caso de la variable género, las niñas tienden a experimentar un mayor número de problemáticas frente a los niños y en especial relacionadas con la emoción y el afecto. Encontramos por ejemplo, que la ansiedad (73.8% vs 28.3%), depresión (48.5% vs 24.6%), problemas de conducta (42.7% vs 13.5%) y de atención (28.6% vs 11.0%), hiperactividad (38.2% vs 13.6%) hábitos de estudio (29.4% vs 9.3%), adaptabilidad (47.1% vs 29.7%) y habilidades sociales (29.4% vs 9.3%) son valoradas como más frecuentes en los niveles alto y clínicamente significativo en el contexto escolar, al comparar el comportamiento de las niñas versus el de los niños.

Por su parte en el caso de los niños, la tendencia a ser demasiado sensible frente a dolencias físicas hace

que la somatización sea valorada por los docentes como una condición experimentada más por los niños (42.4% vs 15.4%). Lo mismo ocurre con el aislamiento, expresado en la tendencia a evadirse de los demás y a no aceptar contacto social (34.7% vs 21.4%). Por otro lado, la atipicidad (40.5% vs 26.3%) como una forma de comportamiento "extraño" está relacionada con una mayor frecuencia en los niños.

Para la variable edad, se observa que en el caso de menores de 7 años las habilidades para interactuar de manera eficaz con sus compañeros están en mayor riesgo frente a los grupos de más de diez y entre 8 y 9 años.

Por otro lado, la tendencia a estar nervioso, con miedo y preocupación (ansiedad, 66.6% vs 57.6% vs

23.5%), a experimentar sentimientos de tristeza y estrés (depresión, 52.7% vs 41.3% vs 16%), así como comportarse infringiendo las reglas (problemas de conducta, 40.9% vs 28.8% vs 16.0%), es más frecuente entre los 8 y 9 años frente al grupo de más de 8 años. Igualmente, las habilidades que conducen a resultados académicos positivos, incluyendo buenos hábitos de estudio (25.99% vs 25.8% vs 7.5%), están relacionadas con este mismo grupo de edad, luego con el de siete y finalmente con el de más de diez. La somatización parece estar presente en los niños mayores (42.5% vs 31.2% vs 7.0%), así como los hábitos de estudio (25.8% vs 24.6 vs 7.5%).

Finalmente, la variable hijo único está relacionada más frecuentemente con los problemas de atención, considerados como la tendencia a distraerse fácilmente y a concentrarse solo momentáneamente (28.8% vs 18.7%).

Los resultados obtenidos en el caso de quién asume la crianza muestran que cuando el padre es quien se responsabiliza de ésta, en términos de establecer los parámetros de crianza, los límites y el cuidado, se observa una mayor frecuencia hacia la ansiedad (27.3% vs 8.2%) y una baja frecuencia de compañerismo (trabajar bien con los demás); mientras que si la madre la asume, se percibe un mayor dificultad en las habilidades sociales.

La inconsistencia en las pautas de crianza está relacionada con una mayor frecuencia de problemas de conducta (47.4% vs 23.8%), depresión (28.1% vs 10.6%), hiperactividad (24.6% vs 11.7%) y déficit en habilidades sociales (21.1% vs 13.7%). No vivir con la familia nuclear (vivir con la familia extensa) está relacionado con una mayor frecuencia de problemas de conducta (32.0% vs 22.4%).

Discusión

El interés de la psicología clínica por avanzar en la comprensión de algunas dificultades que aparecen en la niñez y que tienden en el tiempo a preceder problemáticas de mayor complejidad obliga a indagar por su prevalencia y por las condiciones con las que éstas están relacionadas, con el objetivo de favorecer la prevención. En esta dirección se han pronunciado varios investigadores, entre ellos Webster-Stratton, Reid y Hammond (2004), en el sentido de diseñar alternativas

que den respuestas a la indagación por los caminos que debemos recorrer al trabajar con los profesores y los padres de familia de los niños que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Se han observado algunas diferencias poco significativas en las tasas registradas de problemas de conducta, sustentadas probablemente, como argumenta Hussein (2008), en las metodologías de estudio empleadas, el tipo de diseño y la forma como ha sido recolectada la información. En este estudio, el género y la edad se convierten en predictores de problemas de comportamiento en los niños.

En Colombia, Vinaccia et al. (2006) se interesaron especialmente por establecer la incidencia de los problemas afectivos y emocionales en los niños. Ellos encontraron que un 25% de la población presentaba síntomas de tristeza e inactividad relacionados con variables de género y edad. Los resultados del presente estudio, a pesar de coincidir con estas conclusiones y con los obtenidos por Mash y Barkley (1996), en el sentido de corroborar la presencia de problemas internalizantes percibidos por los profesores como prioritarios en las niñas, se relacionan con algunas variables que es importante considerar a la hora de valorar su relevancia frente al desarrollo de programas de atención a la niñez. Igualmente, estos datos se fortalecen con los resultados del Estudio Nacional de Salud Mental (2003), en el cual se identifican dentro de los trastornos de aparición temprana la ansiedad y los problemas de conducta en niños.

La tendencia a estar nervioso, con miedo y preocupación y a experimentar tristeza y estrés es un estado que se observa prioritariamente en las niñas. Marturano, Elias y Toller (2005) encontraron que las niñas presentan más problemas internalizantes, mayor exposición a la adversidad y una correlación entre el género, los problemas del entorno y de conducta.

La edad entre 8 y 9 años es también una condición en la que los docentes reconocen que se debe tener especial atención por cuanto "se inicia un proceso de transición entre la dependencia y la autonomía, en la cual la incertidumbre y las posibles pérdidas que se suscitan en esta fase de fortalecimiento de los vínculos dan cuenta de estos estados". Las variables relacionadas con la crianza muestran que cuando el padre es quien la asume, estableciendo

normas y límites, se evidencian altos estados de tensión y bajo compromiso con los otros frente al bajo nivel de desarrollo de las habilidades sociales cuando quien la asume es la madre. De manera muy general, es posible argumentar cómo el manejo inadecuado de las pautas de crianza, en relación con la disciplina y la supervisión, no contribuyen a promover el desarrollo saludable en niños.

En el caso de los niños, se detectan una serie de particularidades que vale la pena destacar. Según la percepción de los docentes, la tendencia a ser más sensibles a la somatización - sin poder justificarse fácilmente - y al aislamiento, puede estar enmarcada dentro de una cultura escolar en la que las niñas, con su conducta oposicional de desafío frente a la interacción, controlan el comportamiento de sus pares. En este sentido, el reconocimiento de una mayor prevalencia de problemas de conducta en las niñas llama la atención de los investigadores, dado que históricamente los estudios han mostrado que el género masculino es una variable que se asocia con la presencia de este tipo de dificultades. Otro posible argumento planteado por los docentes y que refuerza la interpretación anterior está relacionado con el hecho de que este tipo de dificultades es más susceptible de ser detectado a través de la observación; estas interfieren con el desarrollo de ciertas actividades y, en algunos casos, son persistentes a través del tiempo y de las situaciones, lo cual contribuye a hacer más saliente esta problemática. Los resultados de este estudio confirman los encontrados por Campell (1995), en el sentido de no observar diferencias entre niños y niñas antes de los 8 años, en relación con la depresión y la ansiedad y los problemas de conducta.

Los problemas escolares percibidos por los profesores son otra categoría que incluyó la capacidad del niño para mantener la atención y la tendencia a distraerse fácilmente, así como los problemas de aprendizaje, en los cuales los docentes hicieron un muestreo muy importante sobre la lectura, escritura, matemáticas y habilidades organizativas. En este orden de ideas, en el caso de las niñas, estas dificultades de aprendizaje pueden estar asociadas con los problemas de conducta y con la hiperactividad. Es importante destacar en este punto que la preparación recibida por los docentes para abordar desde su rol una pauta de observación particular podría permitir anticiparse de

manera proactiva a las posibles dificultades que los niños pudieran presentar. Si bien la evaluación de los docentes no es el único camino para determinar la presencia de problemas de conducta en los niños, se constituye en una fuente muy valiosa de información para validar, ampliar e incluso para hacer un seguimiento del niño y entrar en diálogo con otros contextos, como la familia.

Considerando que la familia es uno de los contextos sociales más importantes para el desarrollo humano, revisar la relación entre algunas características de organización y a la vez de los roles que se asumen frente a los hijos, muestra sin lugar a dudas que cuando la madre asume la crianza, el admitir errores, animar y reconocer a otros son habilidades sociales que no se desarrollan con tanta contundencia como cuando el padre es quien la asume. Igualmente, se puede considerar una fuente de problemas en el proceso de aprendizaje de los niños la dependencia de la madre en la crianza y una participación periférica del padre (Salvari & Dias, 2006).

Grzywacz (1999), ya lo advertía cuando revisaba la ecología del bienestar del niño, e identificaba cómo los cambios en los roles al interior de la familia, las relaciones familiares y la estructura familiar dentro de la familia de origen, afectaban el bienestar psicológico y social durante la adolescencia temprana.

Lo anterior sustenta el hecho de que vivir con la familia nuclear y promover la consistencia en las pautas de crianza son aspectos que reducen la probabilidad de que los niños desarrollen problemas de conducta, dado que esta estabilidad se asocia con la seguridad y los niños no tendrán que buscarla en grupos alternativos ni a través de conductas inadecuadas.

Finalmente la escuela, como contexto socializador y de aprendizaje permanente, deberá ser sensible a aquellos aspectos que logran impactar el bienestar de los niños y generar estados de tensión que no proporcionan las condiciones para aportar a su desarrollo saludable. La relación profesor-estudiante ha sido considerada por Baker (2008) fundamental en el desarrollo y aprendizaje de estilos de comportamiento adaptativos o, por el contrario, para convertirse en una oportunidad para exacerbar problemas de comportamiento. En este orden de ideas, los docentes deberán tomar en consideración todos estos factores identificados que en conjunción con la individualidad

de los niños podrán obtener los mejores resultados. Thijs, Koomen y van der Leij (2008) llevaron a cabo un estudio con la participación de 284 niños y 81 profesores, con el fin de evaluar la importancia de la autoevaluación de las prácticas pedagógicas y la influencia de estas sobre el niño. Reconocen que esta vía aporta un conocimiento importante, en la medida en que la observación deliberada proporciona elementos para comprender y actuar de manera proactiva. Igualmente, reflexionan sobre el aporte de la observación y la percepción del profesor sobre la relación y la forma en que la afronta, de tal manera que se constituye en un camino para enfrentar las dificultades emocionales de los niños.

Estos estudios, que aportan elementos importantes, confirman algunas evidencias ya reconocidas por otros investigadores y abren nuevas posibilidades para avanzar en el campo de la prevención. Supone tomar en consideración a futuro la necesidad de obtener paralelamente información por parte de los padres y autoevaluación por parte de los niños y apoyar estas evidencias en evaluaciones clínicas que fortalezcan la fuerza estadística. Otra reflexión final está relacionada con la necesidad de continuar la formación de los docentes en el campo de la "promoción en salud mental" de manera concurrente con los padres de familia. En este sentido, el camino que hemos recorrido nos permite garantizar que la observación de los docentes de manera juiciosa y sistemática del comportamiento del niño en el aula, contribuirá de manera permanente a la intención de estar cada vez más cerca de la prevención.

Referencias

- Amato, P. R., & Booth, A. (1997). *A generation at risk: growing up in an era of family upheaval*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research, 32* (1), 6-17.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a development context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*, (1), 3-15.
- Bent, K. N. (1999). The ecologies of community caring. *Advances of Nursing Sciences, 21* (4), 29-36.
- Bowen, N. K., Lee, J. S., & Weller, B. E. (2007). Social environmental risk and protection: a typology with implications for practice in elementary school children and school. *Proquest Education Journals, 27* (4), 229-242
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty in children's. *Future of Children, 7* (2), 57-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. V., & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología, 9*, 115-126.
- Campell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool C: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36* (1), 113-149.
- Capaldi, D., & Patterson, G. R. (1991). An approach to the problem of recruitment and retention rates for longitudinal research. *Behavioral Assessment, 9*, 169-177.
- Corcoran, K., & Fisher, J. (2000). *Measures for clinical practice: a sourcebook*. Nueva York: Free Press.
- Drolet, M., Paquen, M., & Soutyrine, M. (2007). Strengths-based approach and coping strategies used by parents whose young children exhibit violent behaviour: collaboration between school and parents. *Child and Adolescence Social Work, 24*, 437-453
- Estudio Nacional de Salud Mental. (2003). Ministerio de Salud Social. Recuperado el febrero 1, 2007, y disponible en www.miniproteccionsocial.gov.co/vbcccontent/newsdetcil.asp?ID=14822&IDcompany=3
- Garbarino, J. (2001). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist, 46*, 376-383.
- Gracia, E., Lila, M., & Misuti, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental, 28* (2), 73-81
- Grzywacz, J. G. (1999). Growing up healthy: The ecology of child well-being. *Family Relations, 48*, 433-437.
- Hussein, S. A. (2008). Behavioral problems among children attending private and community schools in Karachi, Pakistan. *Journal of Psychological Research, 23*, 1-11.
- Jenson, J. M. (2006) Advances and challenges in preventing childhood and adolescent problem behavior. *Social Work Research, 30* (3), 131-134.
- Kamphaus, R. W., Jiménez, M. E., Pineda, D., Rowe, E. W., Fleckenstein, L., Restrepo, M. A., et al. (2000). Análisis transcultural de un instrumento de dimensiones múltiples en el diagnóstico del déficit de atención. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 2* (2), 51-63.
- La Vigna, G. W., & Willis, T. J. (2005). A positive behavioral support model for breaking the barriers to social and community inclusión. *Learning Disability Review, 10*, 16-23
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (4) 371-380. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400005.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.

- Mertensmeyer, C., & Fine, M. (2000). Parentlink: a model of integration and support for parent family relation. *Journal of Community Psychology, 5*, 257-265.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Bierman, K. L., Maples, J. J., & Conduct Prevention Research Group. (2005). Decoupling the relation between risk factors for conduct problems and the receipt of intervention services: participation across multiple components of a prevention program. *American Journal of Community Psychology, 36*, 307-325.
- Pineda, D. A., Kamphaus, R. W., Mora, O., Restrepo, M. A., Puerta, I.C., Palacio, L.G., et al. (1999). Sistema de evaluación multidimensional de la conducta: escala para padres de niños de 6 a 11 años, version colombiana. *Revista de Neurologia, 28*, 1-10.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children: manual*. Circle Pine, MN: American Guidance Service.
- Salvari, L. F. C., & Dias, C. M. S. B. (2006). Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia (Campinas), 23* (3), 251-259. doi: 10.1590/S0103-166X2006000300004.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competencia social. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (2), 187-195. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200008.
- Sanders, M. (2002). Parenting interventions and the prevention of serious mental health problems in children. *The Medical Journal of Australia, 177*, 87-92.
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology, 29* (1), 19-52.
- Stacks, A. M. (2005). Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal, 32*, 269-278.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., & Leij van der A. (2008) Teacher-child relationship pedagogical practices: considering the teacher perspective. *School Psychology Review, 37* (2), 244-260.
- Tinsley Li., S., & Nussbaum, K. M. (2007). Risk and protective factors for urban African-American youth. *American Journal of Community Psychology, 39*, 21-35.
- Wolchik, S. A., Wilcox, K. L., Tein, J., & Sandler, I. N. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 87-102.
- Vinaccia, S., Gaviria, A. M., Atehortúa, L. F., Martínez, P. H., Trujillo, C., & Quiceno, J. M. (2006). Prevalencia de depresión en niños escolarizados entre 8 y 12 años del oriente antioqueño a partir del "Child Depression Inventory"-CDI. *Diversitas Perspectivas en Psicología, 2* (2), 217-227.
- Webster-Stratton, C. Reid, M. J., & Hammond, M. (2004) Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (1), 105-124.
- White, S. H., (2000) The social roles of child study. *Human Development, 43* (4), 284-288.
- Wyman, P., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000). Resilience theory and interventions: Cumulative developmental promotion and protection. In D. Cichetti, J. Rappaport, I. Sandler & Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children adolescents* (pp.243-269). Washington, DC: CWLA Press.
- Zakriski, A., Jacob, M., & Coie, J. (1997). Coping with childhood peer rejection. In S. Wolchik & I. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: linking theory and intervention*. New York: Plenum Press.

Recibido el: 18/9/2009

Versión final re-apresentada el: 15/7/2010

Aprobado el: 18/8/2010

