



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

a Dra. Inmaculada Navarro González, b Dr. Domingo. A. García-Villamizar

a Colegio Público Giner de los Ríos. Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Albacete

b Sección Departamental de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos I.

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid

Correspondencia: Dra. Inmaculada Navarro González. C/ Doctor Galiacho, 4, 3º I, 02006 Albacete (España). Correo-e: navar@ono.com. Tlf.: 651924380.

Fecha de recepción: 22 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

Este estudio tiene dos objetivos principales; en primer lugar, definir en qué medida el rendimiento académico está relacionado con la presencia de sintomatología externalizante y, por último, ofrecer cifras de prevalencia de dicha sintomatología en una muestra comunitaria. Se utilizó como instrumento el Young Self Report (YSR; Achenbach y Edelbrock, 1987) que evalúa, entre otros aspectos, el comportamiento agresivo y la ruptura de normas. La muestra estuvo constituida por 87 niños y niñas de entre 10 y 12 años, de colegios públicos de la provincia de Albacete. Los resultados arrojaron cifras de prevalencia de sintomatología externalizante en torno al 3% y, además mostraron diferencias significativas en cuanto a la presencia de esta sintomatología en función del rendimiento académico. La implicación más importante que se deriva de estos resultados es que las escuelas deben contar con suficientes recursos para la identificación temprana y el tratamiento de la sintomatología externalizante, dada su implicación en el rendimiento académico y en el clima del aula.

Palabras Clave: Rendimiento académico. Sintomatología externalizante. Trastornos de conducta.

EXTERNALIZING SYMPTOMS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

ABSTRACT

This study has two main objectives; firstly, to define the extent to which academic achievement is related to the presence of externalizing symptoms and, secondly, to provide prevalence figures of such symptoms in a community sample. Youth Self Report (YSR; Achenbach and Edelbrock, 1987) was used as a tool which evaluates, among other things, aggressive behaviour and the violation of rules. The sample comprised 87 children between the ages of 10 and 12 years in state schools in Albacete province. The results showed prevalence figures of about 3% and also significant differences in the presence of externalizing symptoms according to academic achievement. The most



SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

important implication derived from these results, is that schools must have adequate resources for early identification and treatment of externalizing symptoms, given their influence on academic achievement and the classroom climate.

Key Words: Academic achievement. Externalizing symptoms. Conduct disorder.

INTRODUCCIÓN

Las alteraciones psicológicas en la infancia han sido tradicionalmente clasificadas en dos patrones básicos de problemas psicológicos: del comportamiento o externalizantes y de las emociones o internalizantes. Los síndromes internalizantes están relacionados con inestabilidad del estado de ánimo, obsesiones, problemas somáticos, nerviosismo, inseguridad, miedos, fobias, tristeza, apatía, disforia, inquietud, tensión, preocupación y culpabilidad, entre otros síntomas. Las conductas externalizantes, en las que se centra esta investigación, se definen como aquellas conductas de manifestación observable y objetiva, con proyección hacia el entorno y que comprenden aquellos comportamientos denominados delictivos (el sujeto no se siente culpable tras portarse mal, tiene malas compañías, miente, prefiere ir con niños mayores, se escapa de casa, roba en casa, dice palabrotas, hace novillos, toma alcohol o drogas, etc.) o agresivos (discute mucho, es cruel, requiere mucha atención, destruye sus cosas o las de los demás, es desobediente, celoso, se pelea con facilidad, grita mucho, es tozudo, cambia fácilmente de humor, es temperamental, etc.) (Hudziak, Copeland, Stanger y Wadworth, 2004).

Las investigaciones realizadas mediante listados amplios de conductas, indican que son los trastornos internalizantes los patrones de alteración psicológica más comunes encontrados en la infancia (Siu, 2008). Sin embargo, los trastornos externalizantes, al ser más llamativos dentro del contexto escolar y familiar e interferir en el funcionamiento de los niños, suponen mayor número de derivaciones a los servicios de orientación del centro y más diagnósticos clínicos (Cova, Maganto y Melipillán, 2005). El estudio de las características y la prevalencia de los trastornos del comportamiento y emocionales en la infancia y la adolescencia es un campo de investigación necesario tanto para establecer programas de prevención como de tratamiento.

Si se trata de establecer posibles diferencias entre niños y niñas, la mayoría de estudios se muestran de acuerdo en asociar la sintomatología internalizante con la inadaptabilidad temperamental y el género femenino mientras que, la sintomatología externalizante se muestra vinculada a la resistencia temperamental al control, al castigo parental severo, al bajo nivel socioeconómico y al género masculino (APA, 2000; Sandoval, Lemos y Vallejo, 2006). En todo caso, estas cifras varían en función del desarrollo, así vemos como en la infancia hay una proporción de niños a niñas de 4:1 que disminuye a 2:1 en el caso de los adolescentes (Silverthorn y Frick, 1999).

La mayoría de investigaciones sitúan la prevalencia de la sintomatología externalizante en torno a un 3% en la población infantil (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler y Angold, 2003) y ofrecen cifras superiores en población adolescente. En población clínica, como es de suponer, las cifras son más elevadas; como ejemplo tenemos el estudio de Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil (2000) que hallaron cifras del 15,4% en niños de entre 6 y 9 años; del 29% entre los 10 y 13 años y del 39% a partir de esa edad. La tasa media en chicos fue de 24,2% y en chicas del 21%. En todo caso resulta difícil aportar datos de prevalencia con exactitud, dada la elevada comorbilidad que los trastornos externalizantes presentan entre ellos y con otros desajustes psicológicos como, por ejemplo, los trastornos de ansiedad.

En relación al rendimiento académico, que conforma el segundo eje de esta investigación, cabe poner de relieve su naturaleza multicausa. Para una mejor comprensión del problema, es importante diferenciar entre trastornos de aprendizaje y bajo rendimiento escolar. Los trastornos de aprendi-



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

zaje son una entidad clínica, con una correlación neurobiológica definida, que se presenta en niños con un CI normal y que puede desembocar en un bajo rendimiento académico. Este, por su parte, es el resultado de una amplia gama de factores biológicos, psicológicos o sociales. El bajo rendimiento académico es un problema que puede estar asociado a hiperactividad, desatención, tristeza, preocupación y conducta disruptivas en el aula (Dodge y Pettit, 2003; Shapiro, 2011). Bajo esta perspectiva, la escuela constituye, no sólo un posible foco de desencadenamiento de este tipo de problemas, sino también el medio más adecuado para detectarlos, en tanto en cuanto el niño se muestra en continua relación con sus iguales.

El núcleo de la cuestión radica en si la sintomatología externalizante deriva en problemas académicos o si estos problemas dan lugar a trastornos de tipo externalizante. Hay estudios que avalan la vinculación entre el comportamiento antisocial y las habilidades académicas incluso antes de la etapa escolar (Hinshaw y Anderson, 1996). No obstante, el comportamiento antisocial parece socavar el rendimiento académico a lo largo de todos los años de escolarización (Bradshaw, Buckley e Ialongo, 2008; Chen, Rubin y Li, 1997; Hawkins et al., 2003; Herman y Ostrander, 2007; Risi, Gerhardstein y Kistner, 2003). Determinar si la aparición de problemas académicos puede conducir a problemas de comportamiento no está tan claro, sobre todo en los primeros años de escolarización. Concretamente, en educación secundaria, el fracaso académico sí parece contribuir al empeoramiento de la sintomatología antisocial, quizá como resultado del descontento con las normas de clase y las actividades y asociación con compañeros problemáticos (Deater-Deckard, 2001; Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Williams y McGee, 1994). A la inversa, también se ha observado en la literatura sobre el desarrollo que, altos niveles de rendimiento académico constituyen un factor protector frente al incumplimiento de normas (Maguin y Loeber, 1996; Thornberry, Lizotte, Krohn, Smith y Porter, 2003). En todo caso, si parecen identificados factores protectores y de riesgo para el comportamiento y los resultados académicos en conjunto. Así, las habilidades intelectuales, las relaciones con los padres y el nivel socioeconómico, de forma general y; el funcionamiento ejecutivo, la violencia parental y el cambio de residencia en relación a la pobreza, de manera específica, constituyen en uno y otro extremo factores protectores o de riesgo (Bradley y Corwyn, 2002; Elder y Conger, 2000; Masten y Curtis, 2000).

La consecuencia fundamental de esta breve introducción es que resulta primordial que haya los suficientes medios económicos y personales para la prevención, detección y tratamiento de la problemática externalizante en tanto en cuanto ésta está afectando a la relación del niño con su medio y sus iguales y a su rendimiento académico (Ialongo et al., 2006; McIntosh, Horner, Chard, Bolland y Good, 2006).

MÉTODO

Objetivos

Esta investigación tiene dos objetivos principales, en primer lugar definir en qué medida el rendimiento académico está relacionado con la presencia de sintomatología externalizante y, en segundo lugar, ofrecer cifras de prevalencia de dicha sintomatología en una muestra comunitaria.

Hipótesis

En base a las investigaciones consultadas, las hipótesis que planteamos son las siguientes: (a) Se espera que la prevalencia de sintomatología externalizante en una muestra comunitaria se sitúe alrededor del 3%. (b) Se espera que la presencia de sintomatología externalizante esté relacionada con el bajo rendimiento académico.



SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Muestra

La muestra estuvo constituida por 87 niños y niñas (45 niños y 42 niñas) escolarizados en 5º y 6º de Primaria en colegios públicos de Albacete. Esta muestra se obtuvo de 2 centros seleccionados al azar de entre los 32 centros de los que dispone la capital. Todos los niños incluidos en el estudio tienen una capacidad intelectual normal (Test de Matrices Progresivas de Raven) y ninguno de ellos estaba recibiendo tratamiento farmacológico, psicológico o psicopedagógico. Se excluyeron aquellos niños con defectos visuales o auditivos, enfermedad médica y trastornos generalizados del desarrollo. El nivel socioeconómico de las familias es medio.

Diseño

El diseño de esta investigación siguió una metodología propia de los estudios de doble fase, a saber, una primera fase de screening y una segunda fase de selección de la muestra definitiva. En la primera fase se incluyeron todos los niños escolarizados en 5º y 6º de Primaria ($n=153$) de los colegios seleccionados y que cumplían con los criterios de inclusión. La muestra definitiva se definió en función del rendimiento académico según los criterios expuestos en el apartado de Instrumentos.

Procedimiento

Se solicitó consentimiento informado a los padres o tutores para la aplicación de las pruebas y consulta de los expedientes académicos y se mantuvo la confidencialidad de los datos durante todo el proceso. Los instrumentos fueron aplicados por un único experimentador, con el fin de evitar el sesgo introducido por varios examinadores (Martínez Arias, 1995). En primer lugar se aplicó el cuestionario de Raven para descartar niños con una posible deficiencia mental. Posteriormente se aplicó el Youth Self Report (YSR; Achenbach y Edelbrock, 1987) y se recogieron datos sobre el rendimiento académico de cada uno de los expedientes de los alumnos de la muestra.

Instrumentos

Matrices Progresivas de Raven (Raven, 1995). El test de Matrices Progresivas de Raven es un test no verbal, donde el sujeto debe encontrar la pieza que falta dentro de una matriz. Las habilidades que se evalúan son perceptuales, de observación y de razonamiento analógico. Está formado por un total de 60 ítems organizados en 5 series de 12 elementos cada una. Las dos primeras series ofrecen seis opciones de respuestas y las tres últimas ocho. El test de Raven es un instrumento para evaluar la capacidad intelectual en base a la comparación de formas y el razonamiento por analogías, independientemente de los conocimientos adquiridos. La versión empleada en este estudio fue la Escala General.

Youth Self Report (Achenbach y Edelbrock, 1987). El Autoinforme del comportamiento de Jóvenes (Youth Self Report for ages 11-18) fue construido a partir del Child Behavior Checklist for ages 4 to 18 (CBCL/4-18) (Achenbach y Edelbrock, 1985) con el objetivo de evaluar las manifestaciones psicopatológicas (es decir, los problemas conductuales y emocionales) de los niños y adolescentes con una edad comprendida entre los 11 y los 18 años. Este cuestionario pretende obtener información sistematizada sobre diversas competencias y problemas de conducta. La prueba consta de dos partes; la primera, se compone de 17 ítems que evalúan las competencias psicosociales de los jóvenes. La segunda parte comprende 112 ítems, de los cuales 16 evalúan comportamientos adaptativos o prosociales y el resto se centra en diversas conductas problemáticas. Las escalas de problemas se agrupan a dos niveles. El primer nivel está formado por los síndromes de “banda estrecha” (ansiedad-depresión, retraimiento, conducta agresiva, problemas atencionales, delincuencia, problemas sociales, problemas de pensamiento, quejas somáticas) derivados empíricamente mediante la aplicación de un análisis de componentes principales a los ítems. Por otra parte, el segundo nivel denominado de “banda amplia” hace refe-



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

rencia a una estructura jerárquicamente superior derivada a partir de un análisis factorial de segundo orden, diferenciando tres patrones generales de carácter psicopatológico: el síndrome internalizado (retraimiento, quejas somáticas y ansiedad-depresión), el externalizado (comportamiento delincuente y comportamiento agresivo) y el mixto (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención). En este estudio sólo se han tenido en cuenta los problemas de tipo externalizante evaluados a partir de la segunda parte del test. Cada ítem se puntuaba de 0 a 2 en función de la severidad del síntoma o la conducta correspondiente (0, en absoluto; 1, a veces y 2, con frecuencia). El YSR ha sido ampliamente utilizado en la práctica clínica y en la investigación psicopatológica.

Rendimiento académico: Ha sido evaluado a partir de calificación obtenida, en el curso anterior a la evaluación, en las asignaturas de Matemáticas, Lengua, Inglés y Conocimiento del Medio. Las calificaciones se han codificado de la siguiente manera: (a) Sobresaliente (4 puntos), (b) Notable (3 puntos), (c) Bien (2 puntos), (d) Suficiente (1 punto), (e) Insuficiente (0 puntos) y se ha realizado la calificación media estableciendo los siguientes criterios para la inclusión en cada uno de los grupos: (a) Rendimiento alto: puntuación igual o superior a 3,75; (b) Rendimiento medio: puntuación mayor o igual a 2 y menor a 2,75 y (c) Rendimiento bajo: puntuación igual o inferior a 1.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis realizados han sido: (a) Correlación bilateral entre el rendimiento académico, la sintomatología externalizante y el sexo y (b) Análisis de varianza con la sintomatología externalizante (conducta delictiva, conducta agresiva y sintomatología externalizante en conjunto) como variable dependiente y la pertenencia a un determinado grupo (alto, medio y bajo rendimiento académico) como factor.

RESULTADOS

La muestra inicial fue de 153 niños. Los criterios sobre rendimiento académico descritos en el apartado de Instrumentos determinaron la inclusión de los sujetos en el grupo con bajo, medio o alto rendimiento académico quedando una muestra final de 87 niños. Cada grupo estuvo constituido por 29 sujetos (niños y niñas). El grupo con alto rendimiento académico estuvo formado por 12 niños (41,4%) y 17 niñas (58,6%). Este grupo mostró en la escala de conducta delictiva (YSR-VII) puntuaciones que oscilaron entre 0 y 6 mientras que en la escala de comportamiento agresivo (YSR-VIII) sus puntuaciones fueron desde 0 a 15. En conjunto, las puntuaciones de la banda de comportamiento externalizante para el grupo con alto rendimiento fluctuaron entre 0 y 20 (ver Tabla 1). El grupo con rendimiento medio, por su parte, estuvo integrado por 15 niños (51,7%) y 14 niñas (48,3%). En la escala de conducta delictiva (YSR-VII) este grupo obtuvo puntuaciones comprendidas entre 0 y 10 mientras que en la escala de comportamiento agresivo (YSR-VIII) las puntuaciones estuvieron entre 0 y 17. En conjunto, la banda de comportamiento externalizante de este grupo se situó entre los 0 y 27 puntos (ver Tabla 1). Por último, el grupo con el nivel más bajo de rendimiento académico estuvo constituido por 18 niños (62,1%) y 11 niñas (37,9%). En la escala de conducta delictiva (YSR-VII) las puntuaciones de este grupo oscilaron entre 0 y 23 mientras que en la escala de comportamiento agresivo (YSR-VIII) estuvieron entre 0 y 21. En conjunto, la banda de comportamiento externalizante para el grupo con bajo rendimiento ofreció puntuaciones entre 0 y 35 (ver Tabla 1).

**SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO***Tabla 1. Datos de la sintomatología externalizante en los grupos con alto, medio y bajo rendimiento académico.*

RENDIMIENTO ACADÉMICO	YSR-VII M (DT)	YSR-VIII M (DT)	SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE M (DT)
1. Bajo (n=29)	M=5,72 (5,93)	M=8,55 (5,27)	M=13,59 (9,25)
2. Medio (n=29)	M=2,66 (2,60)	M=6,14 (5,13)	M=8,80 (7,20)
3. Alto (n=29)	M=1,72 (1,60)	M=4,90 (4,04)	M=6,62 (5,20)

El análisis de correlación bivalente (ver Tabla 2) desvela, como luego confirmará el análisis de varianza que, tanto la conducta delictiva (YSR-VII), como la agresiva (YSR-VIII) y la sintomatología externalizante en conjunto están relacionadas con el nivel de rendimiento académico; las correlaciones negativas indican que un rendimiento más bajo está relacionado con mayor número de síntomas de tipo externalizante y viceversa. Además, podemos ver que la sintomatología delictiva y la agresiva correlacionan entre sí. En cuanto al sexo, las correlaciones sólo se muestran significativas con respecto a la conducta agresiva mostrando que esta sintomatología está relacionada, en mayor medida, con el género masculino.

Tabla 2. Coeficientes de correlación bilateral entre sexo, rendimiento académico y sintomatología externalizante.

	SEXO	RENDIMIENTO ACADÉMICO	YSR-VII
YSR-VII	No significativo	-0,43 (p=0,01)	---
YSR-VIII	-0,22 (p=0,05)	-0,32 (p=0,01)	0,62 (p=0,01)
SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE	No significativo	-0,41 (p=0,01)	---

El análisis de varianza (ver Tabla 3) muestra diferencias significativas (precisadas en el análisis post-hoc) entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico, tanto en conducta delictiva (YSR-VII) como en conducta agresiva (YSR-VIII) y en la sintomatología externalizante total.

Tabla 3. Análisis de varianza. Factor: Rendimiento Académico. Variable dependiente: Sintomatología Externalizante (Delictiva-YSR-VII, Agresiva-YSR-VIII y Total)

ANOVA	YSR-VII	YSR-VIII	SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE
F	$F_{(2,84)} = 8,60$ (p=0,00)	$F_{(2,84)} = 4,27$ (p=0,02)	$F_{(2,84)} = 7,60$ (p=0,00)
Análisis post-hoc	Alto < Bajo Medio < Bajo	Alto < Medio Alto < Bajo	Alto < Bajo

Para determinar la prevalencia de la sintomatología externalizante se han analizado los datos de la muestra completa, es decir, de los 153 niños escolarizados en 5º y 6º de Primaria. Para este cálculo hemos considerado las puntuaciones mínima y máxima de cada escala (conducta delictiva y



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

conducta agresiva) así como las de la banda externalizada en conjunto y hemos considerado como presencia positiva de sintomatología externalizante la puntuación mayor que la media. Así, las cifras obtenidas han sido en conducta delictiva o ruptura de normas (YSR-VII) cuyas puntuaciones oscilan entre 0 y 30, un 3,4%. En comportamiento agresivo cuyas puntuaciones en la escala oscilan entre 0 y 34, un 2,7% y, en sintomatología externalizante total cuyas puntuaciones oscilan entre 0 y 64, un 2,7%.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio apoyan las hipótesis planteadas, mostrando un porcentaje en torno al 3% de niños que manifiestan tanto conductas agresivas como delictivas relacionadas, entre otros factores, con su bajo rendimiento académico. De los resultados, también se desprende que tanto niños como niñas están afectados por estas conductas, pues sólo se vislumbran pequeñas diferencias en relación a la conducta agresiva, más relacionada con el género masculino.

Las conductas externalizantes, como ya se vio en el desarrollo del artículo, se refieren a conductas de tipo delictivo y de tipo agresivo. Dentro del primer grupo, podemos incluir conductas como beber alcohol, saltarse las normas, no sentirse culpable cuando se actúa mal, ir con chicos que se meten en problemas, decir mentiras o engañar, robar, decir groserías, fumar, o faltar a clase sin motivo. Incluidas en el segundo grupo, tendríamos conductas como discutir mucho, comportarse mal con los demás, ser tozudo, cambiar de humor de repente, ser desconfiado, intentar llamar la atención, desobedecer a los mayores, o meterse en peleas. Según los resultados, la conducta delictiva es la que está relacionada, en mayor medida, con un bajo rendimiento académico. La explicación podría encontrarse en el hecho de que el éxito en la escuela tiene mucho que ver con el cumplimiento de normas, tanto en clase como en casa y, con la creación de hábitos de estudio que lleven consigo el acatamiento de esta normativa.

De manera general, según nuestros resultados, la sintomatología externalizante aumenta en relación al fracaso académico y sólo evidencia diferencias significativas entre los niveles alto y bajo de rendimiento, no con respecto al grupo con rendimiento medio. Sin embargo, cuando consideramos las dos escalas incluidas en la conducta externalizante, es decir, conductas delictivas y conductas agresivas, además de las diferencias entre los grupos con alto y bajo nivel, podemos asumir distinciones con respecto al grupo con rendimiento medio. Así, vemos que este grupo muestra más conductas de tipo agresivo que el grupo con alto rendimiento pero, menor número de conductas delictivas que el grupo con rendimiento bajo. Visto esto, como confirmaba el análisis correlacional, parece ser que las conductas delictivas son las que tienen un papel más determinante en la consecución de unos niveles académicos aceptables.

Considerando estos resultados y, especialmente en un tiempo de crisis en el que las organizaciones sociales no siempre pueden cumplir sus cometidos, es importante que la escuela se planteé algo más que objetivos cognitivos. La premura en el cumplimiento de programas de contenidos académicos puede relegar otros objetivos a un segundo plano. Lo importante de esta cuestión, y en lo que intenta hacer hincapié este trabajo, es que no tienen porque existir discrepancias entre las destrezas cognitivas y las competencias personales y sociales, máxime cuando parece consensuado que el centro escolar consigue más resultados en la mejora de la conducta social o la educación afectiva si estos contenidos se relacionan con el desarrollo cognitivo. Aunque ya se han hecho transformaciones en este sentido otorgando un mayor papel al desarrollo de competencias, todavía queda mucho por hacer para integrarlas de forma efectiva en el currículo.

**SINTOMATOLOGÍA EXTERNALIZANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO****REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1985). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Aláez, M., Martínez-Arias, R., y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 525-532.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradshaw, C. P., Buckley, J., e Ialongo, N. (2008). School-based service utilization among urban children with early-onset educational and mental health problems: The squeaky wheel phenomenon. *School Psychology Quarterly*, 23, 169-186.
- Chen, X., Rubin, K. H., y Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., y Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Archives of General of Psychiatry*, 60, 837-844.
- Cova, F., Maganto, C., y Melipillán, R. (2005). Género, adversidad familiar y síntomas emocionales en preadolescentes. *Psykhé*, 14(1), 227-232.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 565-579.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., y Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Elder, G. H., Jr., y Conger, R. D. (2000). *Children of the land: Adversity and success in rural America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., Hill, K. G., Kosterman, R. F. C., Catalano, F. C., y Abbott, R. D. (2003). Understanding and preventing crime and violence: Findings from the Seattle Social Development Project. En T. P. Thornberry y M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 255-312). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Herman, K. C., y Ostrander, R. (2007). The effects of attention problems on depression: Developmental, academic, and cognitive pathways. *School Psychology Quarterly*, 22, 483-510.
- Hinshaw, S. P., y Anderson, C. A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. En E. J. Mash y R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 113-149). New York: Guilford.
- Hudziak, J.J., Copeland, W., Stanger, C., y Wadsworth, M. (2004). Screening for DSM-IV externalizing disorders with the Child Behavior Checklist: A receiver-operating characteristic analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1299-1307.
- Ialongo, N. S., Rogosch, F. A., Cicchetti, D., Toth, S., Buckley, J. A., Petras, H., y Neiderhiser, J. (2006). A developmental psychopathology approach to the prevention of mental health disorders. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 968-1018). New York: Wiley.
- Maguin, E., y Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and Justice: A Review of Research*, 20, 145-264.



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

- Martínez Arias, R. (1995). *Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Masten, A. S., y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529–550.
- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Boland, J. B., y Good, R. H. (2006). The use of reading and behavior screening measures to predict nonresponse to school-wide positive behavior support: A longitudinal analysis. *School Psychology Review*, 35, 275 - 291.
- Raven, J. C. (1995). *Matrices progresivas*. Madrid: TEA.
- Risi, S., Gerhardstein, R., y Kistner, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 32, 351–361.
- Sandoval, M., Lemos, S., y Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18, 804-809.
- Shapiro, E.S. (2011). *Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Silverthorn, P., y Frick, P.J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls. *Development and Psychopathology*, 11, 101-126.
- Siu, A. (2008). A Prevalence Study on Internalizing Problems Among Primary School Children in Hong Kong. *Journal of child and family studies*, 17(6), 779-790.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Smith, C. A., y Porter, P. K. (2003). Causes and consequences of delinquency: Findings from the Rochester Youth Development Study. En T. P. Thornberry y M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 11–46). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Williams, S., y McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 441–459.

