

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“FUNCIONES EJECUTIVAS Y PROBLEMAS DE
CONDUCTA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL
DE LIMA, 2023”

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciado en Psicología

Autores:

Dayana Andrea Corahua Arroyo
Franklin Victor Zelada Travezaño

Asesor:

Dr. Eddy Eugenio García García
Código ORCID 0000-0003-3267-6980

Lima - Perú

2024

JURADO EVALUADOR

Jurado 1	José Fernando Vega Lujan
Presidente(a)	Nombre y Apellidos

Jurado 2	Kenia Keith Del Rocio Casiano Valdivieso
	Nombre y Apellidos




Jurado 3	Eddy Eugenio Garcia Garcia
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud

14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Fuentes principales




- 12%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)



Página 3 of 53 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega tm:oid:::1:3005483740

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Trabajos del estudiante Universidad Cesar Vallejo	2%
2 Internet hdl.handle.net	2%
3 Internet repositorio.ucv.edu.pe	1%
4 Trabajos del estudiante Universidad Cuauhtemoc	1%

Dedicatoria

Dedicó la presente investigación a Dios y a familia por la motivación, comprensión y amor que siempre me brindaron durante este viaje académico, su compañía en mi vida es un regalo invaluable.

Corahua, Dayana.

Dedicó el presente trabajo a Dios, quien me protege y guía mi camino. A mi madre, por su amor incondicional y quien mi enseñó a ser constante y luchar por mis sueños. A mi padre por su inalcanzable apoyo durante mi etapa universitaria. También, a mi hermana Noemi y mi cuñado Nahún, quienes me han brindado su apoyo, comprensión y me ampararon en diversas situaciones.

Zelada, Franklin.

Agradecimiento

Con profunda estima, extendiendo mi sincera gratitud a la Universidad Privada del Norte por haberme permitido ser parte de esta comunidad académica que brinda desafíos para desarrollar competencias y habilidades. Asimismo, a mi asesor de tesis y docentes, en ellos he visto ejemplos un modelo profesional, por su guía, paciencia y observaciones precisas y rigurosas que forjaron conocimientos y valores que tendré presente a lo largo de mi vida profesional.

Corahua, Dayana y Zelada, Franklin.

Tabla de contenido

JURADO EVALUADOR	2
INFORME DE SIMILITUD	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
TABLA DE CONTENIDO	6
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
RESUMEN	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	29
CAPÍTULO III: RESULTADOS	38
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	47
REFERENCIAS	57
ANEXOS	66

Índice de tablas

Tabla 1. Prueba de normalidad de Kolmogórov - Smirnov	39
Tabla 2. Correlación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta	39
Tabla 3. Correlación entre sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes	40
Tabla 4. Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes	41
Tabla 5. Correlación entre sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes	42
Tabla 6. Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes	43
Tabla 7. Correlación entre sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes	44
Tabla 8. Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes	45
Tabla 9. Correlación entre sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes	46
Tabla 10. Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes	46

Índice de Figuras

Figura 1. Esqueña de diseño correlacional	31
-------------------------------------------	----

Resumen

Este estudio se propuso como objetivo determinar la relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023. La metodología se orientó bajo una investigación de tipo básica donde se utilizó un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, no experimental y de modelo transversal; asimismo, la muestra se constituyó por 300 estudiantes entre 13 y 18 años de edad, donde se empleó la encuesta mediante la aplicación de la Escala de Problemas Internalizantes y Externalizantes (EPIE) y la Escala de Evaluación de Funciones Ejecutivas en formato de Autoinforme (EFECO). Los resultados arrojaron una significancia de .00 (p .valor $<.05$) y una correlación de $Rho=.721$ directa de fuerte intensidad entre las variables de estudio. Del mismo modo, el sistema supervisor de la conducta se correlaciono de manera directa con los problemas internalizantes ($Rho=.625$) y externalizantes ($Rho=.656$); y el sistema supervisor de la cognición se correlaciono de manera directa con los problemas internalizantes ($Rho=.480$) y problemas externalizantes ($Rho=.655$). Se concluyó que, los adolescentes que manifiestan baja presencia de dificultades en funciones ejecutivas, también presentan bajo problemas de conducta, y viceversamente.

PALABRAS CLAVE: funciones ejecutivas, proceso ejecutivo, problemas de conducta, problemas emocionales, problemas conductuales.

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between executive functions and behavioral problems in high school students of a national educational institution in Lima, Peru, 2023. The methodology was oriented under a basic type of research where a quantitative, correlational, non-experimental and cross-sectional model approach was used; likewise, the sample consisted of 300 students between 13 and 18 years of age, where the survey was used through the application of the Internalizing and Externalizing Problems Scale (EPIE) and the Executive Functions Evaluation Scale in Self-Report Format (EFECO). The results showed a significance of .00 ($p.value < .05$) and a strong direct correlation of $Rho = .721$ between the study variables. Similarly, the behavioral supervisory system correlated directly with internalizing problems ($Rho = .625$) and externalizing problems ($Rho = .656$); and the cognitive supervisory system correlated directly with internalizing problems ($Rho = .480$) and externalizing problems ($Rho = .655$). It was concluded that adolescents who show low presence of difficulties in executive functions, also present low behavioral problems, and vice versa.

KEYWORDS: executive functions, executive process, behavioral problems, behavioral problems, emotional problems, behavioral problems.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) sostiene que la adolescencia es una fase fundamental, ya que, la persona se forma mediante los cambios sociales, físicos y emocionales que se van presentando. Ante ello, en el mundo, uno de cada siete adolescentes entre 10 a 19 años refleja problemas de salud mental, llegando a no ser identificados de manera oportuna ni tampoco tratados.

Por otro lado, durante la etapa de la adolescencia los trastornos emocionales tienden a aparecer muy a menudo, por ejemplo, el trastorno de ansiedad, teniendo una incidencia en la población de adolescentes mayores en comparación con los adolescentes jóvenes viéndose reflejado muy frecuentemente entre las edades de 10 a 14 años equivalente al 3,6% y un 4,6% de la población adolescente que se sitúa en edades de 15 a 19 años. Por otro lado, la predominancia de la depresión en adolescentes es de 1.1% en edades de 10 a 14 años; mientras que, los que se sitúan en edades de 15 a 19 años es de 2,8% (OMS, 2021).

En ese sentido los trastornos de conducta se ven reflejados en el universo de adolescentes entre edades de 10 a 14 años, representando el 3,6% de la población a diferencia de los 15 a 19 años, que se sitúa en el 2,4%; asimismo, los trastornos del comportamiento se presentan con mayor incidencia en adolescentes jóvenes a diferencia de los adolescentes mayores (OMS, 2021). No obstante, los trastornos de conducta disruptiva y disocial se presentaron en la población de niños y adolescentes llegando a abarcar 40 millones de personas en el año 2019 (OMS, 2022).

En el Perú, según el Ministerio de Salud (MINSA, 2023) los profesionales pertenecientes a los servicios de salud atendieron a más de 23,657 atenciones sobre trastornos de conducta en población de niños y adolescentes. Asimismo, el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi (INSMHD-HN, 2023) afirma que el 8,6% de los adolescentes situados en el departamento de Lima han vivenciado probablemente durante el curso de su ciclo vital un episodio depresivo. En Ayacucho, el 7,8% han evidenciado trastorno de ansiedad. Mientras que, en la provincia de Puno, el 5,8% tiene predominio los problemas conductuales asociados al consumo desmesurado de alcohol; en consecuencia, uno de cada ocho niños o adolescentes tienen mayor riesgo de denotar dificultades en la salud mental.

Similarmente, el ente de salud INSMHD-HN (2021) reportó mediante su informe general estadísticas significativas donde niños de seis y 11 años de edad (6,5%) presentaron trastorno adaptativo en comparación a los adolescentes (8,1%). Además, durante el último año, el público adolescente presentó un 10,3% del trastorno de la conducta y un 27,5% del trastorno negativista desafiante; es por ello, que la salud mental en niños y adolescentes se han visto perjudicadas, propiciando diferentes incidencias a nivel nacional y mundial (INSM HD-HN, 2021).

En Lima Metropolitana, el INSMHD-HN (2021) realizó una investigación de evaluación epidemiológica sobre la salud mental en 2,639 niños y adolescentes la coyuntura del Covid-19 en el año 2020, donde reportó que una tercera parte evidenció presentar problemas de conducta y emocionales. Asimismo, los adolescentes entre 11 a 18 años un 28% presentaban un episodio depresivo mayor; mientras que, un 7,9% de ellos, cumplía con criterios diagnóstico del trastorno de la conducta.

Esta investigación, a nivel teórico, pretende brindar nueva información para sustentar las teorías vigentes y aportar a las bases teóricas de otros investigadores que deseen escudriñar este tema en población adolescente. Asimismo, fomentar a los investigadores a realizar nuevos estudios para clarificar la relación entre las variables.

Desde una perspectiva social, la presente investigación está orientada a difundir información sobre la importancia de conocer la relación entre el desarrollo óptimo de las funciones ejecutivas con los problemas de conducta, lo que permitirá a las instituciones educativas, centros de salud público y comunitario poder elaborar programas de promoción y prevención que reduzcan los factores de riesgo en los adolescentes.

Por ello, nace el interés por conocer si existe o no una relación entre las variables planteando la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?

Con respecto a la literatura internacional, Trujillo (2023) en México realizó una investigación en una población adolescente post pandemia, donde tuvo como objetivo medular analizar la relación entre inflexibilidad psicológica, el uso problemático del internet con la salud mental y problemas emocionales y conductuales, la resiliencia y el apoyo social percibido en adolescentes post pandemia. La muestra fue de 266 estudiantes de una institución pública, donde 158 fueron mujeres, y 108 varones entre edades de 15 a 18 años. Los instrumentos utilizados fueron la escala de apoyo social familiar y de amigos revisada, la escala de uso problemático de internet en adolescentes, escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes, cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes validado y, por último, el cuestionario de evitación y fusión de ocho elementos para niños y adolescentes. Los hallazgos muestran que existe una correlación moderada entre la inflexibilidad psicológica

con problemas internalizantes y externalizantes. En resumen, concluyen que, los adolescentes que reflejan mayor inflexibilidad psicológica, también presentan problemas internalizantes y externalizantes.

En India, Nattala et al. (2022) buscaron conocer la relación entre problemas del funcionamiento ejecutivo y problemas emocionales y de comportamiento en dos grupos: El primer grupo compuesto por 39 adolescentes de padres con dependencia del alcohol (AOFAD), mientras que el segundo grupo estuvo conformado por 45 adolescentes sin antecedentes paternos de dependencia del alcohol (objetivo). Fueron evaluados utilizando medidas estandarizadas de funciones ejecutivas y problemas emocionales y de comportamiento. Para la recopilación de la información emplearon los instrumentos de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF 2 – familia) y el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ). Los resultados hallados mostraron un coeficiente de correlación de $Rho = 0,49$ directa de moderada intensidad entre el funcionamiento ejecutivo y problemas emocionales y problemas de comportamiento. Se concluyó la relación entre funciones ejecutivas y problemas emocionales y conductuales en adolescentes, donde a mayor existencia de deterioro en funciones ejecutivas; también, hay existencia de problemas emocionales y conductuales.

En España, Moreno et al., (2021) tuvieron como objetivos analizar la relación entre los procesos ejecutivos, las dificultades emocionales y los problemas de conducta y en qué medida las dificultades de los primeros pueden predecir los últimos. La muestra fue de 61 jóvenes entre 13 y 18 años, siendo mujeres (47,5%) y hombres (52,5%) provenientes de una residencia con medidas de protección. Los instrumentos utilizados fueron Prueba de colores y palabras (Stroop), La prueba de los caminos (TESen) y el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). Los resultados reflejaron una correlación negativa significativa entre

procesos ejecutivos (funciones ejecutivas) y problemas emocionales y problemas de conducta; del mismo modo, reportaron que el control inhibitorio y flexibilidad cognitiva se correlacionaron de manera negativa con los problemas internalizantes y problemas externalizantes. Para concluir, los adolescentes con baja capacidad en los procesos ejecutivos, evidencian mayor existencia de problemas emocionales y conductuales; asimismo, se demostró que las dificultades ejecutivas actúan como predictores de los problemas emocionales y de conducta.

En Francia, Potard et al. (2021) realizaron una investigación con la finalidad de explorar las asociaciones entre los diferentes tipos de funciones ejecutivas y la participación en el acoso escolar de chicos y chicas adolescentes. Participaron 385 adolescentes de sexto a noveno curso de nueve institutos franceses situados en cuatro regiones de Francia, la edad media fue de 12,6 años. Para medir las variables utilizaron la versión francesa del Cuestionario Olweus de Acoso/Víctima y el formulario para padres del BRIEF. Los resultados hallados reportaron una correlación positiva entre funciones ejecutivas y victimización ($r=0.13$; $p < .01$); sin embargo, no reportaron una correlación con la agresión ($r=0.05$; no significativo). En ese sentido, la regulación conductual (BRI) se correlacionó de manera positiva con victimización ($r=0.16$; $p < .01$), donde los valores fueron en inhibición ($r=0.21$; $p < .01$), control emocional ($r=0.07$; $p < .05$) a excepción de flexibilidad cognitiva ($r=0.11$; no significativo); asimismo, el BRI se correlacionó con la agresión ($r=0.11$; $p < .05$), donde los puntajes obtenidos fueron en inhibición ($r=0.15$; $p < .01$), y flexibilidad cognitiva ($r=0.09$; $p < .05$) a excepción de control emocional ($r=0.04$; no significativo). Respecto a las subdimensiones de regulación de la cognición (MI) se correlacionaron de manera positiva con la victimización ($r=0.11$; $p < .05$), donde los valores fueron en memoria de trabajo ($r=0.08$; $p < .05$), planificación ($r=0.13$; $p < .01$), organización de

materiales ($r=0.11$; $p < .05$), monitorización ($r=0.10$; $p < .05$) a excepción de iniciativa ($r=0.06$; no significativo); sin embargo, el MI no se correlacionó con la agresión ($r=0.03$; no significativo), donde los valores hallados fueron en iniciativa ($r=0.01$; no significativo), planificación ($r=0.05$; no significativo), organización de materiales ($r=-0.04$; no significativo), monitorización ($r=0.01$; no significativo) a excepción de memoria de trabajo ($r=0.09$; $p < .05$). En síntesis, los adolescentes que reflejan altos grados de déficit en funciones ejecutivas, tienen mayor presencia de victimización; puesto que, quienes son víctimas puras y víctimas de acoso, presentan más dificultades en las funciones ejecutivas.

Con respecto a la literatura nacional, el estudio de Trigueros et al. (2023), tuvo como propósito buscar la relación entre funciones ejecutivas y bienestar psicológico en escolares del nivel secundaria en una institución educativa en el distrito de Callao. En cuanto a la población, se contó con la participación de 216 escolares del nivel secundaria formado por ambos sexos. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Evaluación de las Funciones Ejecutivas en Formato de Autoinforme (EFECO) y el Test de Bienestar Psicológico (BIPSI). Los resultados hallados fueron de una correlación positiva del .543 con un nivel de significancia .000. En resumen, a mayor grado de funcionamiento de funciones ejecutivas, mayor será el bienestar psicológico de los escolares.

Desde la perspectiva de Ardila (2008) afirma que la reseña histórica de las funciones ejecutivas se remonta a las investigaciones clínicas que se desarrollaron a finales del siglo XIX e inicios del periodo de siglo XX, donde empezaron a registrarse múltiples casos de trastornos conductuales en personas que presentaban una patología frontal. Así pues, surge la terminología de síndrome disejecutivo o también nombrado como síndrome del lóbulo frontal en el ámbito clínico, y fue estudiado por el investigador Feuchtwanger (1923), quién buscaba en sus investigaciones asociar el déficit del lóbulo frontal con conductas que no se relacionen con funciones del lenguaje, memoria o alteraciones a nivel sensorial y motor. En ese sentido, según Harlow (1868) un hito en la historia de la patología y del trastorno de las funciones ejecutivas es el caso de Phineas Gage.

Por su parte, Muriel Lezak acuña el término funciones ejecutivas para referirse a una agrupación de capacidades mentales relevantes que originan objetivos, planear y desarrollar diversas actividades socialmente aceptadas y de manera eficaz en la persona (González, 2015). Cabe señalar que, las funciones ejecutivas son nombradas como “funcionamiento ejecutivo” o “control ejecutivo” y son un conjunto de mecanismos que intervienen de manera concatenada en la mejora de los procesos cognitivos (Restrepo et al, 2019).

De acuerdo con Miyake et al. (2000) las funciones ejecutivas son procesos que tienen como funcionalidad controlar o regular los diferentes subprocesos cognitivos que están orientadas al logro de objetivos; por ello, juegan un rol relevante regulando el pensamiento, comportamiento, la afectividad y las habilidades cognoscitivas.

Tal como expresan Gioia et al. (2000) las funciones ejecutivas son mecanismos que están encargados en guiar, dirigir, planificar y manejar el aspecto cognitivo, emocional y comportamental, es decir, direccionan el comportamiento hacia una actividad o logro de objetivo. Similarmente, el funcionamiento ejecutivo (FE) es un proceso complejo que se desarrolla de manera organizada, y que necesita la ejecución de diversos subcomponentes para alcanzar un objetivo en particular (Elliott, 2003).

Desde el punto de vista de Rosselli et al. (2008) postulan que las funciones ejecutivas son una agrupación de habilidades que tienen como finalidad hacer que la persona logre adaptarse a su entorno empleando diversas destrezas; lo cual, permite originar metas, planificar una secuencia de como accionar en situaciones, frenar conductas inadecuadas, tolerar cambios de pensamiento, una elocuencia verbal, y regulación de las emociones y sentimientos.

Tal como expresan Tirapu et al. (2011), las Funciones ejecutivas son capacidades que permite al individuo analizar y pronosticar posibles resultados a los que puede llegar con cada solución planteada ante situaciones problemáticas nuevas.

Por otro lado, Flores et al. (2014) expone que desde la etapa de la infancia comienza a desarrollarse el control ejecutivo, cursando la etapa de la adolescencia y llegando a afianzar su funcionamiento en las primeras fases de la adultez. En tal sentido, las funciones ejecutivas tienen como característica de hacer que el individuo pueda frenar su conducta inadecuada, ordenar y planear anticipadamente las actividades; además, escoger adecuadamente diferentes metas e iniciar un plan de acción mediante la tolerancia a los cambios de estrategias dirigidas a lograr una meta (Banich, 2009; Shallice, 1994; Soprano, 2003). Por ende, el funcionamiento ejecutivo tiene un rol relevante para el desarrollo del individuo en diversos ámbitos, tales como: educativo, familiar y social (Anderson, 2002; Vuontela et al., 2013).

Por ello, si la persona refleja déficits en las funciones ejecutivas, las áreas afectadas son la regulación comportamental, funcionamiento metacognitivo, y la regulación emocional (Barkley, 1997; Brown, 2008; Navarro & García, 2011; Fernández et al., 2013; Ghassabian et al., 2013; Silver, 2014). En esa misma línea, según García y Muñoz (2000) afirman que un individuo que no presenta que dificultades en el funcionamiento ejecutivo, tiene mejor calidad de vida; puesto que, las funciones ejecutivas tienen injerencia en guiar la conducta al logro de objetivos planteados; por lo que, es relevante evaluar dicho funcionamiento desde temprana edad. Ante ello, los déficits de las funciones ejecutivas se relacionan con las conductas externalizantes desde la etapa de la infancia (Lezama, 2015).

En función a las teorías explicativas, Norman y Shallice (1986) proponen que las funciones ejecutivas se componen de tres niveles de mecanismo en el control del comportamiento, tales como: 1) Control totalmente automático, 2) Control sin dirección consciente y 3) Control deliberado y consciente. El primer control hace referencia al nivel básico de los procesos cognitivos, por ejemplo, percepción, atención y memoria; aquellas que dirigen o conducen las conductas rutinarias del sujeto. Mientras que el segundo control es un nivel donde se caracteriza por conformarse por los procesos cognitivos básicos del primer control. El tercer control tiene como característica que las funciones ejecutivas tienen un papel relevante donde hay presencia de capacidades como la planificación, monitorización, inhibición, y tomas de decisiones que buscan alcanzar un objetivo.

Desde el punto de vista de Anderson (2002) postula que las funciones ejecutivas se clasifican en cuatro componentes. El primer componente es Flexibilidad cognitiva, la cual se constituye por atención dividida, memoria de trabajo, transferencia conceptual y retroalimentación. El segundo componente es el establecimiento de metas, y se agrupa por razonamiento conceptual, planificación y organización estratégica. El tercer componente se llama procesamiento de la información y se conforma por eficiencia, fluidez y velocidad de procesamiento.

Los investigadores Gioia et al. (2000) señalan que las funciones ejecutivas se componen de dos dimensiones, siendo la regulación de la conducta o sistema supervisor de la conducta y regulación de la cognición o sistema supervisor de la cognición. En cuanto a la primera dimensión, se compone de inhibición o control inhibitorio, flexibilidad cognitiva o cambio cognitivo, y control emocional. Respecto a la segunda dimensión, se compone de iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales u orden, planificación y monitorización.

Posteriormente, Gioia et al. (2002) postulan que las funciones ejecutivas (FE), se componen por tres componentes. El primer componente es la regulación comportamental, que se constituye por la inhibición y monitorización personal. El segundo componente es la metacognición, la cual se agrupa por memoria de trabajo, iniciativa, planificación, organización de materiales y monitorización de tareas. Mientras que el tercer componente es la regulación emocional, que se conforma por el control emocional y la flexibilidad cognitiva. Así pues, los tres componentes forman un sistema global de las funciones ejecutivas.

De acuerdo con lo postulado por Portellano (2005) las funciones ejecutivas se componen de diversas capacidades que fundamentan su funcionamiento: 1) Fluidez verbal, 2) Flexibilidad mental, 3) Motivación, 4) Control inhibitorio, 5) Fluidez Semántica y 6) Fluidez Fonológica.

Años más tarde, Portellano (2009) propone que las funciones ejecutivas pueden entenderse mediante la descripción de cinco capacidades; tales como: 1) Fluidez verbal; 2) atención dividida; 3) Flexibilidad cognitiva; 4) Planificación; y 5) Control inhibitorio.

Según el modelo postulado por Brown (2008), afirma que las funciones ejecutivas están conformadas por seis componentes. La activación como primer componente que se caracteriza por tener organización y establecimiento de prioridades. La concentración como segundo componente que controla de manera voluntaria la atención. El esfuerzo como tercer componente que se destaca por tener regulación del estado de alerta y velocidad de procesamiento de toda información que procese la persona. La emoción como cuarto componente que se destaca por tener regulación hacia la frustración y de las emociones mismas. Mientras que la memoria como quinto componente que se diferencia del resto por tener memoria de trabajo, organización de la información aprendida y; por último, el sexto componente es la acción, que viene siendo el automonitoreo (controlar las acciones que realiza la persona) y la autorregulación.

El presente estudio se conduce bajo la teoría de Gioia et. al (2000), quienes desarrollaron el Inventario de Evaluación de la Conducta de las funciones Ejecutivas (BRIEF), donde definen que las funciones ejecutivas son conjuntos de habilidades, las cuales están agrupadas en dos sistemas, siendo la regulación de conducta o también llamado sistema supervisor de la conducta) y metacognitivo, conocido también como regulación de la cognición o sistema supervisor de la cognición. El sistema supervisor de la conducta, según Arango et al. (2008) permite que el sujeto pueda regular conductas impulsivas que no van acorde a la planeación cognitiva diseñada; asimismo, si existiera algún déficit en dicho sistema, este generaría respuestas emocionales desventajosas, tales como: llanto, ira, frustración o agresividad,

propiciando dificultades para el logro de objetivos. Por otro lado, Gioia et al. (2000) refiere que la regulación de cognición tiene como funcionamiento iniciar una tarea de forma independiente, organizar los elementos que están en el entorno, planificar para llevar a cabo acciones de manera secuencial al logro de un objetivo y supervisar y retener información durante el proceso de solución de un problema.

Respecto al sistema supervisor de la conducta, según Gioia et al. (2000) propone que esta agrupado por subsistemas, de control inhibitorio o inhibición, flexibilidad cognitiva, y control emocional. A respecto, el control inhibitorio es la habilidad que tiene la persona para frenar o parar la conducta impulsiva en situaciones apropiadas; por otro lado, la flexibilidad cognitiva se refiere a la destreza para realizar cambios de tarea o actividad, teniendo mayor aguante a la tolerancia a cambios y así resolver problemas cuando se necesite. Mientras que, el control emocional es la habilidad para expresar y regular las emociones y sentimientos.

En cuanto al sistema supervisor de la cognición, Gioia et al. (2000) postula que se compone por diversos subsistemas, tales como: iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales y planificación, monitorización. La iniciativa permite iniciar una tarea o actividad de manera autónoma. La memoria de trabajo permite retener, registrar y evocar información y poder manipularla al realizar una tarea. La organización de materiales genera que la persona ordene los elementos del entorno; asimismo, la planificación es la habilidad para plantearse objetivos que tengan un proceso secuencial de como ejecutar y resolver la tarea o actividad. Mientras que, la monitorización es la habilidad para supervisar su rendimiento durante la realización de una tarea e identificar posibles errores.

En ese mismo sentido, diversos autores definen de manera similar los subsistemas mencionadas anteriormente. Ante ello, según Diamond (2016) el control inhibitorio, dentro del

aspecto conductual y emocional, ayuda a repensar una reacción impulsiva, aplazando la gratificación de esa primera reacción por una más prudente; por otro lado, en el aspecto académico, esta habilidad propicia el mantenerse atento en tareas escolares, por más tediosas o complejas que sean, inhibe la tentación de realizar algo más entretenido. Con respecto a la memoria de trabajo, Baddeley (2012) expone que esta capacidad posibilita mantener información presente mientras se ejecuta una actividad, recordando las normas sociales de conducta. La flexibilidad cognitiva (Anderson, 2002) es la capacidad para cambiar prontamente de una respuesta a otra, haciendo uso de tácticas, analizando los resultados de una acción y generando aprendizajes de sus fallas. En cuanto a las otras funciones ejecutivas, Gioia et al. (2002) explica que la organización de materiales permite administrar las piezas que se usan en un proceso de aprendizaje. La monitorización examina el rendimiento idóneo en las tareas escolares y de conducta. La planificación idea una ruta de acciones para llegar a los objetivos basándose en la anticipación de posibles resultados. La regulación emocional es la correcta forma de reconocer y comunicar nuestras emociones al interactuar con otros en diversas situaciones. Y finalmente, la iniciativa, favorece al comienzo de actividades sin ser incitado por contar con una motivación externa.

A cerca de los problemas de conducta, Achenbach (1983) fue la persona que acuñó el concepto de dicho constructo y lo dividió en conductas externalizantes e internalizantes; asimismo, en un primer momento lo definió como un grupo de tipologías o signos que se presentaban en el infante y que podrían ser altamente perjudiciales, ya que, se relacionaban con trastornos y psicopatologías debido al bajo dominio de factores de riesgo que lo propiciaban (Maestre et al., 2006).

Según la American Psychiatric Association (APA, 2000) los problemas de conducta como el agrupamiento de comportamientos inadecuados que mantienen una secuencia durante un periodo de tiempo generando que la persona transgreda la equidad de derechos humanos; como también, infringir normas establecidas como adecuadas para la edad en la sociedad; y por lo general se diagnostica después de los 9 años, pero antes de los 18 años de edad.

Según Betancourt (2007) afirma que los problemas de conducta se rigen a diversos factores donde se desarrolla el sujeto; por ejemplo, el medio social, cultural histórico y de sus propias peculiaridades a nivel individual; debido a que la sociedad establece o asigna valores a diversas conductas categorizándolas de manera dicotómica (normal o anormal), ciertamente cumplen o no con expectativas establecidas.

En relación a las teorías, Miller et al. (2008) postula el modelo de los rasgos, donde sitúa a las conductas externalizantes en tres rasgos: 1) la identificación de los rasgos de personalidad en individuos propensos a la manifestación de conductas externalizantes, 2) los rasgos de personalidad y síntomas pueden explicar el patrón de comorbilidad de los trastornos externalizantes y 3) los rasgos pueden comprender la permanencia de las conductas externalizantes.

Por otro lado, Achenbach y Edelbrock (1978) proponen el Modelo Multiaxial Basado Empíricamente, donde la taxonomía de los problemas de conducta se rige por un enfoque psicopatológico donde hay disfunciones en el comportamiento y emociones.

Esta investigación se guía por la teoría de Achenbach (1991), donde sostiene que los problemas de conducta son una congregación de dificultades a nivel socioemocional que se refleja mediante diferentes conductas; propiciando conflictos en el ámbito social entre el padre

y el hijo; del mismo modo, sostiene que se manifiestan de forma interna (internalizados) y de manera externa (externalizados). Es por ello, son una expresión conductual en el individuo y que genera perturbaciones durante la etapa del desarrollo psicosocial que cursa el adolescente impidiendo generar y sostener en su entorno interacciones o relaciones sociales saludables. En tal sentido, Ellis et al. (2009) afirman que cualquier persona de un grupo heterogéneo que refleje problemas de conducta, se verán afectados distintas etapas de su desarrollo; y a su vez, favorece a que dichos comportamientos se mantengan.

Referente a la clasificación de los problemas de conducta, los autores Achenbach y Edelbrock (1978; 1985) y Achenbach y Rescorla (2001) concuerdan que se componen de dos grupos, la primera llamada internalizante, y la segunda externalizante.

De acuerdo con Achenbach y Edelbrock (1985) proponen que los problemas emocionales o problema internalizantes son el conjunto de manifestaciones que se ven reflejados desde el aspecto cognitivo y conductual que afectan a la persona y se refleja denotando ansiedad, fobias, alteración del estado de ánimo, timidez, tristeza, retraimiento, soledad, abandono, depresión, baja autoestima, y miedos que generan una desadaptación social que se ve plasmado en conductas de inhibición, timidez y creencias irracionales, las que favorecen el origen de angustia en niños y adolescentes. Estas manifestaciones están relacionadas con el ámbito afectivo y emocional (Achenbach y Rescorla, 2001).

Las conductas internalizantes se expresan mediante un nivel alto de control hacia el interior de uno mismo, lo cual puede desencadenar niveles grandes de inflexibilidad ante cambios de rutina y situaciones angustiantes; además, tienen otras características importantes a tomar en cuenta como la rigidez cognitiva y ansiedad, lo cual genera una incapacidad para poder cambiar conductas y pensamientos obsesivos (Coplan, 2013).

Los problemas externalizantes según Achenbach y Edelbrock (1978, 1985) se caracterizan por generar daño a las demás personas mediante conductas disruptivas y agresivas, consumo de alcohol y de sustancias. Estas conductas son observables, por ejemplo, el oposicionismo, desobediencia y el rechazo a las normas sociales (Achenbach y Rescorla, 2001).

De acuerdo con Betancourt (2007) postula que los problemas externalizantes son conocidos como infracontrol o disocial; ya que, son problemas de conducta que se pueden observar en diversas situaciones que pueda realizar el individuo, tales como: robo, mentiras, hiperactividad, impulsividad, agresividad y desobediencia con otros sujetos de su entorno propiciando la inadecuada adaptación de la persona en grupos donde se encuentran sus pares y en la sociedad. De manera similar, Vazsonyi y Huang (2010) proponen que estos rasgos generan poca aceptación social, elevada desaprobación, marginación y discriminación en ambientes donde interactúa la persona. Los problemas de conducta externalizantes se asocian a un bajo autocontrol emocional, y al cuidado parental inapropiado.

Por otro lado, los problemas externalizantes o problemas conductuales son el resultado proveniente de la relación entre factores de riesgo de carácter biológico y psicosocial; puesto que, explican sobre el pronóstico y lo sostenible que pueden ser las conductas externalizantes durante el desarrollo (Sampaio y Flores, 2018). En esa misma línea, en el aspecto biológico, el factor de riesgo abarca lo genético, periodo de embarazo y etapa perinatal; por otro lado, en lo psicosocial, el elemento que ejerce como factor de riesgo es el bajo nivel socioeconómico, educativo, estilos parentales ineficiente y represivos, y la continua exposición a circunstancias estresantes Lui (2004).

1.2 Formulación del problema

El presente trabajo se condujo bajo la interrogante general:

¿Existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?

En función de la interrogante general, se plantearon interrogantes específicas:

¿Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de lima, 2023?

¿Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?

¿Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?

¿Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?

1.3 Objetivos

En función al problema identificado, se planteó el siguiente objetivo general:

Determinar la relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

En relación al objetivo general planteado se establecen los siguientes objetivos específicos:

Determinar la relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

Determinar la relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

Determinar la relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

Determinar la relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

1.4 Hipótesis

H0 No existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

H1 Existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.

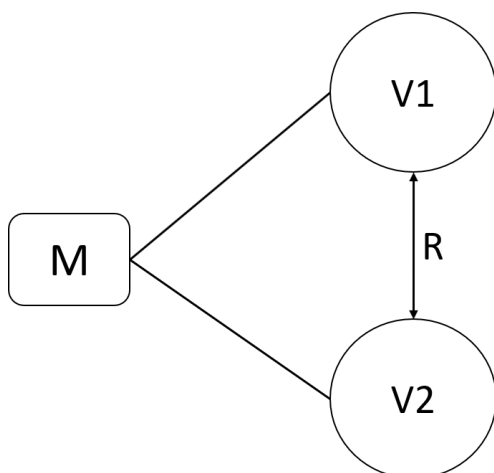
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, en ese sentido se fundamenta mediante el análisis y recopilación de información estadístico con el propósito de contestar las interrogantes formuladas (Sánchez et al., 2018). Con respecto al conocimiento que persigue, la investigación es de tipo básico; puesto que, pertenecen a una investigación pura, es decir, tiene propósito de proporcionar más conocimiento sobre el objeto de estudio para posteriores investigaciones (Salinas, 2012).

En relación a la intervención de investigador, el estudio se condujo bajo un modelo observacional y no experimental; puesto que, no hay intervención del investigador, tampoco la manipulación de las variables (Veiga y Zimmermann, 2008).

Con respecto a la medición en el tiempo, se empleó el diseño transversal; puesto que, la recopilación de información se dio en un momento determinado y en una sola etapa (Ñaupas et al., 2018).

En cuanto al nivel de investigación es correlacional; dado que, se orienta a analizar el grado de relación que hay entre dos variables en una muestra específica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Figura 1. *Esquema de diseño correlacional*

M: Muestra de la población total.

V1: Funciones Ejecutivas.

V2: Problemas de conducta.

R: La relación entre la V1 y V2.

Respecto a la conformación de la población fue de 1,196 estudiantes matriculados de educación básica regular del nivel secundario, correspondientes a los turnos mañana y tarde. Asimismo, cada aula de clase estuvo conformada entre 25 y 35 estudiantes de ambos sexos. La población puede llegar a constituirse con un número determinado o indeterminado de individuos que comparten particularidades similares o comunes entre sí (Arias, 2012). De la misma manera, Mejía (2005) sostiene que la población se compone de la totalidad de elementos del estudio; además, se caracteriza por ser delimitado por el investigador según la formulación del estudio.

En relación a los criterios de inclusión, se exponen los siguientes puntos: a) matriculados en los turnos mañana y tarde del nivel secundario, b) edades entre los 13 y 18 años, c) sexo femenino y masculino y c) que residan en Lima metropolitana. En cuanto a los criterios de exclusión, se exponen los siguientes puntos: a) estudiantes con algún trastorno del neurodesarrollo y d) participación no voluntaria.

En relación a la muestra, se constituyó por 300 estudiantes, de los cuales 43.7% estuvo conformado por mujeres y el 56,3% por varones entre 13 y 18 años de edad. Como señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la muestra es una fracción que refleja la población.

Así pues, para determinar la muestra, se empleó el muestreo probabilístico de tipo estratificado, debido a que permite tomar una submuestra a partir de cada estrato mediante un procedimiento aleatorio simple (Porrás, 2017). Los estratos obtenidos aleatoriamente fueron desde el segundo grado hasta quinto grado; para el caso del segundo grado se consideró a 78 estudiantes, para el tercer grado se consideró a 70, para el cuarto grado a 81 y para que el quinto grado correspondió 71 estudiantes.

Para la selección de la información, se empleó la técnica de la encuesta, la cual pertenece a una serie de mecanismos que garantizan la recopilación, procesamiento y clasificación de la información referida al objetivo de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En función a los instrumentos utilizados, el primero fue la Escala de Problemas Internalizantes y Externalizantes (EPIE) adaptado de la escala original que tiene como nombre Youth Self Report (YSR) elaborado por Achenbach y Rescorla, su finalidad es analizar la sintomatología de siete cuestiones emocionales y conductuales (Achenbach y Rescorla, 2001). El instrumento se adaptó al contexto de habla hispana por Andrade et al. (2010), con

procedencia mexicana. Posteriormente, Barreto (2018) adaptó al contexto peruano el instrumento en una población adolescente.

El EPIE puede ser aplicado de forma individual y colectiva, está dirigido a adolescentes de entre los 12 y 18 años. La escala se compone de 38 ítems que explican siete dimensiones (Depresión, Rompimiento de reglas, Conducta agresiva, Consumo de Alcohol y tabaco, Problemas somáticos, Problemas del pensamiento y Lesiones autoinfligidas). La primera dimensión comprende tristeza, incomprensión y soledad, constituida por ocho ítems. La segunda dimensión comprende conductas que importunan y enfrentan a otros como el incumplimiento de reglas, está constituida por siete ítems. La tercera dimensión abarca la participación en discusiones y peleas, compuesto por cuatro ítems. En la cuarta dimensión denotan consumo de alcohol y tabaco, compuesta por cuatro ítems. Con respecto a la quinta dimensión, la cual está constituida por cinco ítems, denota dolores de cabeza, estómago y aflicción general. La sexta dimensión incluye tres ítems que reflejan pensamientos y conductas que el mismo adolescente percibe como anormales. Por último, la séptima dimensión incluye tres ítems que denotan ideas e intentos suicidas como también daño corporal.

Asimismo, contiene una escala Likert de cuatro opciones, tales como: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre con valores del uno al cuatro respectivamente. Para la calificación, se tiene los siguientes puntos de corte: puntaje menor a 50 puntos expone la existencia de conductas problema baja, puntaje entre el rango de 50 y 70 expone una moderada existencia de conductas problema y, por último, calificaciones mayores a 70 exponen severa existencia de problemas emocionales y conductuales (Barreto, 2018).

En cuanto a las propiedades psicométricas, los valores conseguidos fueron cercanos a .90, mostrando un ajuste satisfactorio. La puntuación obtenida en el SRMR fue igual a .05; es decir, que el EPIE tiene un aceptable ajuste, del mismo modo, en el RMSEA fue igual a .05, inferior al 0.06, lo cual indica un rango aceptable. En la consistencia interna, el Coeficiente Omega, tuvo como resultados .07 y .90 de cada una de las siete dimensiones, evidenciado que todas obtienen una adecuada confiabilidad (Barreto, 2018).

Los resultados de confiabilidad del EPIE muestran que cada dimensión tiene una consistencia interna idónea, siendo la menor .73 y la mayor .83. La consistencia interna de cada dimensión fueron las siguientes: Depresión recibió una consistencia interna de =.83, en Rompimiento de reglas se obtuvo un puntaje menor =.73, Conducta agresiva =.74, Consumo de alcohol y tabaco =.80, Problemas somáticos =.82, Problemas de pensamiento = 80 y Lesiones autoinfringidas =. 77 (Barreto, 2018).

Para la presente investigación se realizó la validez y confiabilidad del EPIE, debido a que el instrumento supera los cinco años de antigüedad desde su adaptación al contexto peruano. Conforme a la validez de contenido se realizó el juicio de expertos, considerando como criterios de evaluación la pertinencia, relevancia y claridad sobre los ítems, y la V de Aiken para cuantificar la relevancia de los indicadores con respecto a la variable. De acuerdo al juicio de expertos, se contó con la participación de tres profesionales especializados en el campo de la psicología. Los resultados de los jueces arrojaron una óptima validez en relación a los criterios de evaluación, sin descartar ningún reactivo de cada instrumento. Luego, se procedió a realizar el análisis de la V de Aiken, donde se obtuvo que todos los ítems del instrumento se situaron en un valor de 1, lo que indicó la validez de cada reactivo.

Para corroborar la confiabilidad se procedió a realizar la prueba piloto en 50 estudiantes del nivel secundario que cumplieran con los criterios de inclusión requeridos para esta investigación. Se obtuvo como Alfa de Cronbach un $\alpha = 0.892$., lo cual indica una fiabilidad.

Por otra parte, la escala de valoración de las Funciones Ejecutivas en Formato de AutoReporte (EFECO) proviene de la adaptación del Cuestionario de observación para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas en la Infancia que fue diseñado por García (2015), y era dirigido hacia los padres de familia con el objetivo de que ellos evaluaran el nivel de las funciones ejecutivas de sus hijos. Luego, fue adaptado al español en Ecuador recibiendo el nombre de EFECO, con el propósito de ser un autoreporte dirigido a adolescentes de entre los 13 y 18 años de edad, se determinó que su ejecución puede ser tanto de forma individual como colectiva y su objetivo es valorar las ocho dimensiones de las funciones ejecutivas (Ramos et al., 2019).

De acuerdo con Ramos et al. (2019) expone que el EFECO se compone de ocho dimensiones (Monitorización, Inhibición, Flexibilidad cognitiva, Control emocional, Planificación, Organización de materiales, Iniciativa y Memoria de trabajo). La escala está constituida de 67 ítems que se valoran mediante una escala tipo Likert: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

En cuanto a las propiedades psicométricas, la escala EFECO se analizó mediante el análisis factorial, confirmatorio y Coeficiente de Alpha donde se halló que la dimensión del sistema supervisor de la cognición obtuvo un valor .96, y el sistema supervisor de la conducta .93, obteniendo como resultado que el instrumento cumple con los criterios para ser empleado (Ramos et al., 2019).

En cuanto a la consistencia y validez de la estructura interna del instrumento, se halló valores adecuados, donde Chi cuadrado reflejó: .04, .02 y .005. y gl: 67.77, 38.87 y 122.20. Asimismo, mediante el método de consistencia interna se halló un nivel de confiabilidad de $p = .88$, y un parámetro de RMSEA inferior a .07 (Ramos et al., 2019).

Para la presente investigación se realizó la validez y confiabilidad del EFECO, puesto que no se encontró en la literatura la validación del instrumento al contexto peruano. En este aspecto, la validez de contenido se aplicó el juicio de expertos, considerando como criterios de evaluación la pertinencia, relevancia y claridad sobre los ítems, y la V de Aiken para cuantificar la relevancia de los indicadores con respecto a la variable. De acuerdo al juicio de expertos, se contó con la participación de tres profesionales especializados en el campo de la psicología. Los resultados de los jueces arrojaron una óptima validez en relación a los criterios de evaluación, sin descartar ningún reactivo de cada instrumento. Después, se procedió a realizar el análisis de la V de Aiken, donde se obtuvo que todos los ítems del instrumento se situaron en un valor de 1, lo que indicó la validez de cada reactivo.

Para corroborar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba piloto en 50 estudiantes del nivel secundario que cumplían con los criterios de inclusión requeridos para esta investigación. Se obtuvo como Alfa de Cronbach un $\alpha = 0.964$, lo cual indica una fiabilidad muy buena.

A cerca del procedimiento, primero se entregó una carta de presentación al director de la institución educativa estatal, detallando los nombres de las pruebas, la finalidad del trabajo de investigación y el aporte del estudio hacia la institución y a los investigadores. Asimismo, luego de haber obtenido la autorización de la plana directiva correspondiente, se tuvo una reunión con el director para determinar el rango de aplicación en el nivel secundario, desde el

segundo grado hasta quinto grado; además, de coordinar las fechas y horarios de aplicación de los instrumentos.

Para la recolección de la data se emplearon 300 ejemplares en un formato físico conformado por el consentimiento informado, ficha sociodemográfica e instrumentos. A su vez, se ejecutó la aplicación de manera presencial con la finalidad de disminuir los sesgos al momento de recabar la información y registrar adecuadamente las respuestas de cada estudiante.

Con respecto al análisis de datos, al momento de concluir la aplicación de los instrumentos, se procedió a trasladar la información obtenida al programa Excel, con la finalidad de elaborar una base de datos sistematizada en función los criterios sociodemográficos y registro de respuestas de cada instrumento. Luego de recabar la información de cada estudiante se procedió a excluir aquellos protocolos de respuesta incompletos, puesto que no cumplían con los criterios para el análisis correspondiente. Seguidamente, se trasladó la información hacia el programa Excel, donde se realizó la tabulación y sistematización de las respuestas, siendo separadas por variable y sus respectivas dimensiones.

Tras haber culminado el filtrado y de ordenar los datos obtenidos en el programa Excel, se trasladó toda la información hacia el software estadístico Statistical Product and Service Solution (SPSS) en su versión 29 para el análisis respectivo de las variables. Cabe señalar que, el programa estadístico SPSS es una herramienta que está conformada por programas y subprogramas relacionados entre sí de manera ordenada y sincronizada (López & Fachelli, 2015).

Seguidamente, se llevó a cabo el análisis de normalidad mediante el método de Kolmogorov-Smirnov para determinar a forma en cómo se distribuye o comporta la muestra. Según Novales (2010) este método se emplea para muestras que superen los 50 individuos. Ante ello, los resultados que se hallaron reflejaron una distribución que no se ajustó a lo normal; por ende, se optó por utilizar la estadística no paramétrica, específicamente el coeficiente de correlación de rho de Spearman. Finalmente, se realizó el análisis inferencial para corroborar la hipótesis general y determinar el grado de relación entre las variables.

Para concluir, en función a los aspectos éticos se consideró la autorización de los autores de cada instrumento utilizado en el presente trabajo, donde se obtuvo el asentimiento de cada uno de ellos mediante un correo electrónico.

Asimismo, se cumplió con los criterios de confidencialidad y consentimiento informado que la Universidad Privada del Norte (UPN, 2024) emitió en su Código de Ética del Investigador Científico en el artículo N° 2. En cuanto a la confidencialidad, se mantuvo la preservación, respeto y almacenamiento de los datos personales de los participantes. Por otro lado, con respecto al consentimiento informado, se propició información veraz a los participantes indicando el título de la investigación, objetivos y confidencialidad de la información a recolectar.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 1

Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov

	K - S	gl	Sig.
Funciones ejecutivas	.092	300	.000
Problemas de conducta	.064	300	.005

Nota: gl = grado de libertad, Sig. = nivel de significancia.

En la Tabla 1, se muestra que, según los datos de las variables de estudio no presenta una distribución normal, debido a que el coeficiente de K-S obtenido es menor a ($p < 0.00$); por ende, se empleó la prueba no paramétrica siendo el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para el contraste de las hipótesis de la presente investigación.

Tabla 2

Correlación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta

Problemas de conducta y funciones ejecutivas según Rho de Spearman	
Coefficiente de correlación	.721
Sig. (bilateral)	.000
N	300

En la tabla 2, se obtuvo un nivel de significancia de .00 (p -valor $< .05$) y una correlación fuerte positiva de $Rho = .721$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyendo la existencia de una correlación directa y de fuerte intensidad entre las funciones ejecutivas y los problemas de conducta. Estos resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en funciones ejecutivas,

quiere decir que reflejan déficit, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas de conducta.

Tabla 3

Correlación entre sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes

Sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes según Rho de Spearman

Coefficiente de correlación	.625
Sig. (bilateral)	.000
N	300

En la tabla 3, se obtuvo un nivel de significancia de .000 (p-valor <.05) y una correlación moderada positiva de $Rho=.625$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyendo la existencia de una correlación directa y de moderada intensidad entre sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes. Estos resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en el sistema supervisor de la conducta, quiere decir que refleja déficit, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas internalizantes.

Tabla 4

Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la conducta y problemas internalizantes

	Inhibición	Flexibilidad Cognitiva	Control Emocional
Coefficiente de correlación	.381	.466	.686
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
N	300	300	300

En la tabla 4, las subdimensiones inhibición, flexibilidad cognitiva y control emocional obtuvieron un nivel de significancia de .00 (p -valor $<.05$), lo que indica una correlación directa con los problemas internalizantes, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula. En relación a la inhibición, esta obtuvo una correlación de $Rho = .381$, de débil intensidad. Mientras que flexibilidad cognitiva y control emocional obtuvieron una correlación de $Rho = .466$ y $Rho = .686$ respectivamente, de moderada intensidad. En tal sentido, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en dichos subdimensiones, quiere decir que reflejan déficits, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas internalizantes.

Tabla 5

Correlación entre sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes

Sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes según Rho de Spearman

Coeficiente de correlación	.656
Sig. (bilateral)	.000
N	300

En la tabla 5, se obtuvo un nivel de significancia de .000 (p-valor <.05) y una correlación moderada positiva de $Rho=.656$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyendo la existencia de una correlación directa y de moderada intensidad entre sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes. Los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en el sistema supervisor de la conducta, quiere decir que refleja déficit, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas externalizantes.

Tabla 6

Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la conducta y problemas externalizantes

	Inhibición	Flexibilidad Cognitiva	Control Emocional
Rho de Spearman	.691	.547	.423
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
N	300	300	300

En la tabla 6, las subdimensiones inhibición, flexibilidad cognitiva y control emocional obtuvieron un nivel de significancia de .00 (p -valor $<.05$), lo que indica una correlación directa con los problemas externalizantes, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula. En relación al valor de correlación de los subdimensiones, inhibición obtuvo un Rho =.691, flexibilidad cognitiva un Rho =.547 y control emocional un Rho =.423, por lo cual se manifiesta una correlación de moderada intensidad. En tal sentido, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en dichos subdimensiones, quiere decir que reflejan déficits, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas externalizantes.

Tabla 7

Correlación entre sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes

Sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes según Rho de Spearman

Coeficiente de correlación	.480
Sig. (bilateral)	.000
N	300

En la tabla 7, se obtuvo un nivel de significancia de .000 (p-valor <.05) y una correlación moderada positiva de $Rho=.480$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyendo la existencia de una correlación directa y de moderada intensidad entre sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes. En ese sentido, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en el sistema supervisor de la cognición, quiere decir que refleja déficit, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas internalizantes.

Tabla 8

Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la cognición y problemas internalizantes

	Monitorización	Planificación	Organización de Materiales	Iniciativa	Memoria de trabajo
Rho de Spearman	.274	.431	.300	.494	.481
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
N	300	300	300	300	300

En la tabla 8, las subdimensiones monitorización, planificación, organización de materiales, iniciativa y memoria de trabajo obtuvieron un nivel de significancia de .00 (p-valor <.05), lo que indica una correlación directa con los problemas internalizantes, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula. En relación al valor de correlación de los subdimensiones, monitorización obtuvo un Rho =.274 y organización de materiales un Rho =.300, lo que manifiesta una correlación de débil intensidad; mientras que, planificación obtuvo un valor de Rho =.431, iniciativa un Rho =.494 y memoria de trabajo un Rho =.481, reflejando una moderada intensidad. Al respecto, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en dichos subdimensiones, quiere decir que reflejan déficits, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas internalizantes.

Tabla 9

Correlación entre sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes

Sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes según Rho de Spearman

Coeficiente de correlación	.655
Sig. (bilateral)	.001
N	300

En la tabla 9, se obtuvo un nivel de significancia de .001 (p -valor $< .05$) y una correlación moderada positiva de valor $Rho = .655$. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyendo la existencia de una correlación directa y de moderada intensidad entre sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes. Al respecto, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en el sistema supervisor de la cognición, quiere decir que reflejan déficits, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas externalizantes.

Tabla 10

Correlación entre subdimensiones del sistema supervisor de la cognición y problemas externalizantes

	Motorización	Planificación	Organización de Materiales	Iniciativa	Memoria de trabajo
Rho de Spearman	.490	.648	.493	.528	.586
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
N	300	300	300	300	300

En la tabla 10, los subdimensiones monitorización, planificación, organización de materiales, iniciativa y memoria de trabajo obtuvieron un nivel de significancia de .000 (p -valor $<.05$), lo que indica una correlación directa con los problemas externalizantes; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula. En relación al valor de correlación de los subdimensiones, monitorización obtuvo un $Rho = .490$, planificación un $Rho = .648$, organización de materiales un $Rho = .493$, iniciativa un $Rho = .528$ y memoria de trabajo un $Rho = .586$, lo que manifiesta una correlación de moderada intensidad. Al respecto, los resultados indican que, a mayor puntaje obtenido en dichos subdimensiones, quiere decir que reflejan déficits, lo cual se relaciona con mayor presencia de problemas externalizantes.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como finalidad principal conocer la relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima del 2023. Los resultados obtenidos demuestran una significancia de .000 (p . valor, $<.05$) y un coeficiente de correlación $Rho= 0.721$, lo que indica una relación directa de fuerte intensidad entre ambas variables de estudio. Los hallazgos coinciden con el estudio realizado por Nattala et al. (2023) quienes concluyeron la existencia de una correlación positiva con un $Rho= 0.49$ entre ambas variables, indicando que a mayor presencia de deterioro en el funcionamiento ejecutivo (funciones ejecutivas); también, hay presencia de problemas emocionales y de comportamiento. De la misma manera, concuerdan con lo hallado por los autores Moreno et al. (2021) quienes encontraron una correlación negativa entre las variables y los subdimensiones, demostrando que, a mayor capacidad en funciones ejecutivas, menor presencia de problemas conductuales y emocionales. En esa misma línea, es similar a lo reportado por Trigueros (2023), donde encontró una correlación positiva del .543 entre las funciones ejecutivas y bienestar psicológico, refiriendo que, a mayor eficiencia de las funciones ejecutivas, hay mayor presencia de bienestar psicológico. En relación a las funciones ejecutivas, estas son mecanismos que están encargados en guiar, dirigir, planificar y manejar el aspecto cognitivo, emocional y comportamental, es decir, direccionan el comportamiento hacia una actividad o logro de objetivo (Gioia et al., 2000). Respecto a los problemas de conducta son un conjunto de dificultades a nivel socioemocional y que se manifiesta mediante diversas conductas que generan conflictos con su ámbito social (Achenbach, 1991). En tal sentido, los estudiantes obtuvieron puntuaciones bajas en las funciones ejecutivas; así como también, puntuaciones bajas en problemas de conducta. Es por ello que, existe una relación directa, dado

que, al haber bajo déficit en funciones ejecutivas; también, hay menor presencia de problemas de conducta, tales como: ansiedad, inflexibilidad ante el cambio, depresión, conductas impulsivas, rompimiento de reglas, alteración de ánimo, entre otras. Cabe señalar que, los adolescentes involucrados en la muestra se sitúan en bajo déficit de funciones ejecutivas, lo cual hace que haya una poca presencia de problemas de conducta; por ende, presentan una adaptación e interacción adaptativa con su ámbito social y académico, lo cual, les permite lograr objetivos y desarrollar habilidades sociales.

En relación al primer objetivo específico, se halló como resultado que el sistema supervisor de la conducta obtuvo una significancia de .000 (p. valor, $<.05$) y un coeficiente de correlación de $Rho=.625$, siendo directa y de moderada intensidad con los problemas internalizantes. De igual forma, las subdimensiones que componen al sistema supervisor de la conducta se correlacionaron con los problemas internalizantes; así pues, flexibilidad cognitiva obtuvo un $Rho=.466$ de moderada intensidad, control emocional obtuvo un $Rho=.686$ de moderada intensidad e inhibición obtuvo un $Rho=.381$ de leve intensidad. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Moreno et al. (2021) quienes reportaron como hallazgo que inhibición y flexibilidad cognitiva se correlacionaron de manera negativa con los problemas internalizantes, concluyendo que, a mayor capacidad de inhibición y flexibilidad cognitiva, menor presencia de problemas internalizantes. De manera similar, los resultados concuerdan con Trujillo (2023) quien obtuvo como hallazgo que la flexibilidad psicológica se correlaciona de manera positiva con los problemas emocionales, es decir, ante dificultades en la flexibilidad psicológica, existen problemas emocionales. Al respecto Potard et al. (2021) hallaron una correlación positiva entre procesos ejecutivos con la victimización, la cual está considerada como parte de los problemas internalizantes; de tal manera, reportaron que la inhibición obtuvo

un $Rho=.21$ y control emocional un $Rho=.11$; sin embargo, flexibilidad cognitiva con un $Rho=.07$ no se correlacionó con problemas internalizantes. En ese sentido, el sistema supervisor de la conducta, según Arango et al. (2008) dicho sistema permite que el sujeto pueda regular conductas impulsivas que no van acorde a la planeación cognitiva diseñada; asimismo, si existiera algún déficit en dicho sistema, este generaría respuestas emocionales desventajosas, tales como: llanto, ira, frustración o agresividad, propiciando dificultades para el logro de objetivos. Respecto a las conductas internalizantes, según Coplan (2013) afirma que se reflejan en un alto nivel de control hacia el interior de sí mismo; sin embargo, de no haber dicho control puede desencadenar mayor inflexibilidad ante cambios de rutina y situaciones angustiantes. En tal sentido, existe una relación directamente proporcional entre las variables, dado que, al haber menor presencia de problemas en el sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones; también hay menor presencia de problemas internalizantes. En el contexto de los adolescentes de la investigación, presentan bajo déficit en la habilidad para controlar su propia conducta, cambiar de actividades, y de expresar sus emociones y sentimientos; de la misma manera, presentan baja ansiedad, inflexibilidad ante el cambio, depresión, retraimiento, entre otras. Es por ello que, los adolescentes se adaptan adecuadamente en su ámbito socioemocional.

Con respecto al segundo objetivo específico, se halló como resultado que el sistema supervisor de la conducta obtuvo una significancia de .000 (p-valor, $<.05$) y un coeficiente de correlación de $Rho=.656$, siendo directa y de moderada intensidad con los problemas externalizantes. Del mismo modo, las subdimensiones que componen al sistema supervisor de la conducta se correlacionaron con los problemas externalizantes; así pues, flexibilidad cognitiva obtuvo un $Rho=.547$, control emocional obtuvo un $Rho=.423$ e inhibición obtuvo un $Rho=.691$, todos con moderada intensidad. Estos resultados coinciden con lo encontrado por

Moreno et al. (2021) quienes reportaron como hallazgo que el control inhibitorio y flexibilidad cognitiva se correlacionaron de manera negativa con los problemas externalizantes; concluyendo que, a mayor capacidad de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, menor presencia de problemas externalizantes. De manera similar, los resultados concuerdan con el estudio de Trujillo (2023) quien obtuvo como hallazgo que la flexibilidad psicológica se correlaciona de manera positiva con los problemas externalizantes, es decir, ante dificultades en la flexibilidad psicológica, existen problemas externalizantes. Al respecto Potard et al. (2021) hallaron una correlación positiva entre procesos ejecutivos con la agresión, la cual es parte de los problemas externalizantes, reportando que la inhibición obtuvo un $Rho=.15$ y flexibilidad cognitiva un $Rho=.09$; sin embargo, control emocional obtuvo un $Rho=.04$ que no se correlacionó con problemas externalizantes. Es por ello, el sistema supervisor de la conducta, según Gioia et al (2000) consiste en la destreza de diversas capacidades, por ejemplo, la habilidad para que la persona pueda frenar su propio comportamiento en el momento oportuno (control inhibitorio), hacer transiciones de una tarea a otra tolerando los cambios (flexibilidad cognitiva); asimismo, de regular y expresar adecuadamente las emociones y sentimientos (control emocional). Respecto a las conductas externalizantes, según Betancourt (2007) se conocen como infracontrol o disocial; ya que, la persona refleja conductas que son visibles por los demás, por ejemplo, robo, mentiras, hiperactividad, impulsividad, agresividad y desobediencia, propiciando una desventajosa adaptación de la persona con sus pares y en la sociedad. En tal sentido, existe una relación directamente proporcional entre las variables, dado que, al haber menor presencia de problemas en el sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones; también hay menor presencia de problemas externalizantes. En el contexto de los adolescentes de esta investigación, presentan poco déficit en la habilidad para controlar su

propia conducta, cambiar a nuevas tareas o actividades, y de expresar sus emociones y sentimientos; asimismo, reflejan menor presencia conductas relacionadas a comportamientos agresivos, sustracción de objetos ajenos, impulsividad, agresividad, desobediencia a las normas sociales, entre otros. Por tal motivo los adolescentes manifiestan conductas adecuadas que se ajustan a las normas sociales dentro de su entorno.

En función al tercer objetivo específico, se halló como resultado que el sistema supervisor de la cognición obtuvo una significancia de .000 (p -valor, $<.05$) y un coeficiente de correlación de $Rho=.480$, siendo directa y de moderada intensidad con los problemas internalizantes. De la misma manera, los subdimensiones que componen a dicho sistema se correlacionaron con los problemas internalizantes; así pues, monitorización obtuvo un $Rho=.274$, planificación un $Rho=.431$, organización de materiales un $Rho=.300$, iniciativa un $Rho=.494$ y memoria de trabajo un $Rho=.481$. Al respecto Potard et al. (2021) hallaron una correlación positiva entre procesos ejecutivos con victimización, la cual está considerada como parte de los problemas internalizantes, reportando que la memoria de trabajo obtuvo un $Rho=.8$, planificación un $Rho=.13$, organización de materiales $Rho=.11$ y monitorización un $Rho=0.10$; sin embargo, iniciativa obtuvo un $Rho=.06$, que no se correlacionó con problemas internalizantes. De aquí que, el sistema supervisor de la cognición, según Giogia et al., (2000) tiene como funcionamiento iniciar una tarea de forma independiente, organizar los elementos que están involucrados en una actividad, planificar de manera secuencial para llevar a cabo una tarea y supervisar y retener información durante el proceso de solución de un problema. Respecto a las conductas internalizantes, según Coplan (2013) afirma que se reflejan en un alto nivel de control hacia el interior de sí mismo; sin embargo, de no haber dicho control puede presentar rigidez cognitiva, ansiedad, timidez, baja autoestima y creencias irracionales. En tal

sentido, existe una relación directamente proporcional entre las variables, dado que, al haber menor presencia de problemas en el sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones; también hay menor presencia de problemas internalizantes. En el contexto de los adolescentes de esta investigación, presentan bajo o poco déficit en la habilidad para iniciar actividades de manera autónoma, mantener organizada su zona de trabajo, establecer un proceso para la ejecución de tareas, y la destreza para detectar pequeños errores en ellas; de la misma manera, reflejan menor presencia de rigidez cognitiva, ansiedad, timidez, baja autoestima y creencias irracionales entre otros. Es por ello que, los adolescentes muestran comportamientos adaptativos para su funcionamiento en el ámbito socioemocional.

En función al cuarto objetivo específico, se halló como resultado que el sistema supervisor de la cognición obtuvo una significancia de .000 (p -valor, $<.05$) y un coeficiente de correlación de $Rho=.655$, siendo directa y de moderada intensidad con los problemas externalizantes. Igualmente, los subdimensiones que componen dicho sistema se correlacionaron con los problemas externalizantes, así pues, monitorización obtuvo un $Rho=.490$, planificación un $Rho=.648$, organización de materiales un $Rho=.493$, iniciativa un $Rho=.528$ y memoria de trabajo un $Rho=.586$. Estos resultados, concuerdan con lo encontrado por Nattala et al. (2022) quienes hallaron una correlación positiva entre el componente de regulación cognitiva con hiperactividad, la cual está asociada con los problemas externalizantes, reportando un coeficiente de correlación de $Rho=.58$. No obstante, difieren con lo encontrado por Potard et al. (2021) quienes no hallaron una correlación entre el componente de regulación cognitiva con la agresión, la cual pertenece a los problemas externalizantes, donde la organización de materiales obtuvo un $Rho=-.04$, monitorización un $Rho=0.1$, iniciativa un $Rho=.01$ y planificación un $Rho=.05$; sin embargo; memoria de trabajo si obtuvo una

correlación positiva con los problemas externalizantes de un $Rho=.09$. Es por ello, el sistema supervisor de la cognición, según Giogia et al (2000) tiene un rol relevante, ya que, está involucrado en el funcionamiento de habilidades, tales como: retener, registrar y evocar información (memoria de trabajo); planificar objetivos mediante la adecuada ejecución (panificación); organizar de manera sistematizada información para luego manipularlas a voluntad (organización de materiales); comenzar actividades por motivación de sí mismo mostrando autonomía (iniciativa) y examinar su propio rendimiento en la ejecución de la tarea e identificar posibles errores (monitorización). En función de las conductas externalizantes, según Betancurt (2007) son comportamientos que se pueden observar visiblemente dentro del entorno donde se desenvuelve el sujeto, y dichos comportamientos pueden reflejarse en hiperactividad, impulsividad y desobediencia con otras personas, propiciando una inadecuada adaptación con el ámbito social. En tal sentido, existe una relación directamente proporcional entre las variables, dado que, al haber menor presencia de problemas en el sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones; también hay menor presencia de problemas externalizantes. En el contexto de los adolescentes de esta investigación, presentan bajo o poco déficit en la habilidad para iniciar actividades de manera autónoma, mantener organizada su zona de trabajo, establecer un proceso para la ejecución de tareas, y la destreza para detectar pequeños errores en ellas; de la misma manera, presentan menor hiperactividad, impulsividad y desobediencia con otras personas. Es por ello que, los adolescentes muestran comportamientos adaptativos para la participación en el ámbito social, y en otras áreas de su vida, como la académica.

Respecto a las limitaciones, la presente investigación destaca que los hallazgos obtenidos no son generalizables a poblaciones que se sitúen en los diferentes departamentos a nivel nacional, y sólo podrá describir a la muestra estudiada con sus propias características demográficas. En cuanto a la literatura a nivel internacional y nacional, se resalta la poca cantidad de investigaciones que cumplen con el rango de cinco años de antigüedad y la relación entre las variables de estudio en la población adolescente; lo que impidió una comparación más significativa entre los resultados. En último término, existen diversas escalas que miden las variables de estudio; no obstante, algunas de ellas requerían de un costo monetario. Es por ello que, la investigación se rigió en la ejecución de instrumentos de acceso libre por parte de los autores.

Los resultados de la presente investigación generan implicancias a nivel teórico; puesto que, brinda más conocimiento y precisión al bagaje de data científica en relación a la asociación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta. Asimismo, fomenta el desarrollo de futuros estudios en la línea de investigación de salud pública y poblaciones vulnerables.

Se reportan las siguientes conclusiones en base a los objetivos de la investigación:

En función al objetivo general de la presente investigación se concluye la relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta. Ante ello, es relevante considerar que las funciones ejecutivas tienen un papel primordial en el desarrollo madurativo desde la infancia hasta la etapa de la adolescencia. Es por ello que, aquellos adolescentes que presenten déficits en las funciones ejecutivas tienen mayor riesgo de manifestar problemas de conducta, lo que propicia dificultades en la adaptación e interacción en su entorno social educativo y familiar; además, los problemas de conducta no favorecen al logro de objetivos y ni al adecuado desarrollo socioemocional del adolescente.

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que hay relación entre el sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes. En ese sentido, dicho sistema tiene una participación relevante para inhibir conductas inadecuadas e impulsivas y de regular las emociones y sentimientos. En consecuencia, los adolescentes que presentan dificultades en dicho sistema y subdimensiones tienen mayor riesgo de manifestar problemas internalizantes, por ejemplo, ansiedad, inflexibilidad ante el cambio, depresión, alteración de ánimo y retraimiento; puesto que, generan desventajas para el adecuado desarrollo socioemocional del adolescente.

Con respecto al segundo objetivo específico, se concluye que hay relación entre el sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes. En tal sentido, tienen un rol regulador y de control del comportamiento para que se ajuste a las normas sociales y de convivencia. Por esa razón, los adolescentes que presentan dificultades en dicho sistema y sus subdimensiones tienen mayor riesgo de manifestar comportamientos no adaptativos; en consecuencia, generan baja aceptación social obstaculizando el adecuado desarrollo del adolescente con su entorno.

Con respecto al tercer objetivo específico, se concluye que, existe relación entre el sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes. En este aspecto, dicho sistema tiene un rol relevante en la consecución de logros mediante diversas habilidades que manifiesta la persona, ya sea para mantener, ordenar y evocar información que se adquirió; como también, para planificar objetivos mediante una adecuada ejecución identificando posibles errores. Al haber déficit en dichas habilidades, el adolescente tiene mayor riesgo de presentar problemas internalizantes, lo cual se puede reflejar en una baja capacidad para cambiar conductas y errores de pensamientos.

En relación al cuarto objetivo específico, se concluye que, existe relación entre el sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes. Así pues, los adolescentes que presentan dificultades en las habilidades mencionadas anteriormente tienen mayor riesgo de presentar no solo conductas impulsivas, haciendo que el adolescente refleje baja capacidad para anticipar las consecuencias de sus conductas inadecuadas, sino también, una inapropiada adaptación con su entorno, y dificultad para mantener sus relaciones interpersonales acorde a las normas sociales.

REFERENCIAS

- Achenbach, (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
https://archive.org/details/manualforyouthse00ach_23j/page/n3/mode/2up
- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1978). *The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts*. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1985). *Manual for the Child Behavior Checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
<https://search.worldcat.org/es/title/manual-for-the-child-behavior-checklist-and-revised-child-behavior-profile/oclc/610378416>
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1983). *Taxonomic issues in child psychopathology*. In *Handbook of child psychopathology* (pp. 65-93). Boston, MA: Springer US.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-7136-0_4
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School: Age forms profiles. Child Behavior Checklist for ages 6-18, Teacher's Report Form, Youth Self-Report and integrated system of multi-informant*. Assessment. Burlington, Estados Unidos: University of Vermont.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1855203>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–Revision*, 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
<https://img3.reoveme.com/m/2ab8dabd068b16a5.pdf>
- Anderson, P. (2002). *Assessment and development of executive function (EF) during childhood*. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://acortar.link/z5mHvq>
- Andrade, P., Betancourt, D., & Vallejo, A. (2010). *Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes*. *Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar*, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705750.pdf>

- Arango, O., Puerta, I., & Pineda, D. (2008). *Estructura factorial de la función ejecutiva desde el dominio conductual*. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 4(1), 63-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982008000100006
- Ardila, A., & Solís, F. (2008). *Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. [6ta edición]. Caracas: Editorial Episteme, C.A. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Baddeley, A. (2012). *Working memory: Theories, models, and controversies*. *Annual review of psychology*, 63(1), 1-29. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21961947/>
- Banich, M. (2009). *Executive Function: The search for an integrated account*. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 89-94. <https://sci-hub.se/10.1111/j.1467-8721.2009.01615.x>
- Barkley, R. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9000892/>
- Barreto, Y. (2018). *Propiedades psicométricas de la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales en Adolescentes de San Juan de Lurigancho, Lima 2018*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31959/Barreto_MY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Betancourt, D. (2007). *Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000622971/3/0622971.pdf>
- Brown, T. (2008). *ADD/ADHD and impaired executive function in clinical practice*. *Current Psychiatry Reports*, 10(5), 407-411. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18803914/>

- Código de Ética, U. P. N. (2024). *Código de ética para la investigación científica en UPN*.
<https://www.upn.edu.pe/sites/default/files/documentos/codigo-de-etica-para-la-investigacion-cientifica-en-upn.pdf>
- Coplan, J. (2013). *Behavior Management Plan for Internalizing Behavior*. Neurodevelopmental
Pediatrics of the Maine Line, PC. Recuperado de
<http://www.drcoplan.com/media/NASP-1.pdf>.
- Diamond, A. (2016). *Why improving and assessing executive functions early in life is critical*.
[https://devcogneuro.com/Publications/Diamond_\(2016\)_Why_improving_and_assessing_executive_functions.pdf](https://devcogneuro.com/Publications/Diamond_(2016)_Why_improving_and_assessing_executive_functions.pdf)
- Elliott, R. (2003). *Executive functions and their disorders*. British Medical Bulletin, 65, 49-59.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12697616/>
- Ellis, M., Weiss, B., y Lochman, J. (2009). *Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing*. Journal of Abnormal Child Psychology, 37(7), 945-956. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3978175/>
- Fernández, A., Fernández, D., & Fernández, A. (2013). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: del tipo inatento al tipo restrictivo*. Revista de Neurología, 56(1), 577-584. <https://neurologia.com/articulo/2012651>
- Feuchtwanger, E. (1923). *Die Funktionen des Stirnhirns*. Berlin: Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-90803-3>
- Flores, J., Castillo, R., & Jiménez, N. (2014). *Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud*. Anales De Psicología/Annals of Psychology, 30(2), 463-473.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000200009
- Flores, J., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. México: Manual Moderno. <https://shorturl.at/ALfMa>
- García, D., & Muñoz, P. (2000). *Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria: Un estudio exploratorio*. Revista complutense de educación.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38820988.pdf>

- Ghassabian, A., Herba, C., Roza, S., Govaert, P., Schenk, J., Jaddoe, V., Hofman, A., White, T., Verhulst, F., & Tiemeier, H. (2013). *Infant brain structures, executive function, and attention deficit/hyperactivity problems at preschool age*. A prospective study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 96-104. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22928649/>
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function: BRIEF*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S., & Kenworthy, L. (2000). *Test review behavior rating inventory of executive function*. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235-238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Gioia, G., Isquith, P., Retzlaff, P., & Espy, K. (2002). *Confirmatory factor analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a clinical sample*. *Child neuropsychology*, 8(4), 249-257. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12759822/>
- Gómez, A. (2015). *Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 141-162. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/149/126>
- González, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. México: Manual Moderno. https://books.google.com.pe/books/about/Desarrollo_neuro%C3%B3gico_de_las_funciones.html?id=feghCQAAQBAJ&redir_esc=y
- Harlow, J. (1868). *Recovery from the passage of an iron bar through the head*. Massachusetts Medical Society Publications, 2, 327-346. <https://collections.countway.harvard.edu/onview/items/show/25407>
- Hernández, R., y Mendóza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill. <https://shorturl.at/rAwwZ>

- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi. (2021). *Estudio epidemiológico de salud mental en niños y adolescentes en Lima metropolitana en el contexto de la covid-19 2020*.
https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/_notes/EESM_Ninos_y_Adolescentes_en_LM_ContextoCOVID19-2020.pdf
- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi. (2023). *Uno de cada ocho niños o adolescentes presentarán algún problema de salud mental*.
<https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2012/011.html>
- Lezama, E. (2015). *Relación de las funciones ejecutivas con trastornos externalizantes y/o internalizantes en niños de 5 a 15 años con TDAH que asisten a programas de atención a la población infantil de la Ciudad de Manizales* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de:
https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2410/Lezama_Erly_Astrid_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/142929/metinvsocua_cap3-12a2015.pdf
- Luria, A. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper & Row.
<https://jamanetwork.com/journals/jamaneurology/article-abstract/567022>
- Luria, A. (1969). *Frontal lobe syndromes*. En P. J. Vinken, & G. W. Bruyn (Eds.), *Handbook of clinical neurology* (Vol. 2, pp. 725-757). Amsterdam: North Holland.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=117567>
- Maestre, E., Moya, J., Edo, S., Mezquita, L., Ruipérez, M., y Villa, H. (2006). *Relación de la personalidad y los factores de internalización y externalización en niños*. En Universitat Jaume I. (pp. 2-10). Valencia, España.
https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78549/forum_2006_1.pdf?sequence=1
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación* (Primera ed.). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/tecnicas.pdf>

- Miller, J., Lynam, D., & Jones, S. (2008). *Externalizing behavior through the lens of the five factor model: a focus on agreeableness and conscientiousness*. *Journal of Personality Assessment*, 90(2), 158-164. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18444110/>
- Ministerio de Salud (24 de septiembre del 2023). *Salud mental: Minsa atendió más de 23,000 casos de trastornos de la conducta en niños y adolescentes*. <https://www.elperuano.pe/noticia/221465-salud-mental-minsa-atendio-mas-de-23000-casos-de-trastornos-de-la-conducta-en-ninos-y-adolescentes>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal Lobe' tasks: A latent variable analysis*. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.073. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10945922/>
- Moreno, J., García, M., Guerrero, E., Godoy, M., Guerrero, M., & Barbosa, C. (2021). *Executive processes and emotional and behavioural problems in youths under protective measures*. *Frontiers in Psychology*, 12, 716489. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.716489/full>
- Nattala, P., Kishore, M., Murthy, P., Christopher, R., Veerabathini, J., & Suresh, S. (2022). *Association between Parent-Reported Executive Functions and Self-Reported Emotional Problems among Adolescent Offspring of Fathers with Alcohol-Dependence*. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 13(03), 441-447. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9357492/>
- Navarro, M. & García, D. (2011). *Funcionamiento ejecutivo en el trastorno de déficit de atención con hiperactividad: una perspectiva ecológica de los perfiles diferenciales entre los tipos combinado e inatento*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690928>
- Novalés, A. (2010). *Análisis de regresión*. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis de Regresion.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis%20de%20Regresion.pdf)
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, D. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

Organización Mundial de la salud (17 de noviembre del 2021). *Salud mental del adolescente*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Mundial de la salud (8 de junio del 2022). *Trastornos mentales*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Porras, A. (2017). *Diplomado en análisis de información geoespacial*. Centrogeo.

<https://centrogeo.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/163/1/19-Tipos%20de%20Muestreo%20-%20%20Diplomado%20en%20An%C3%A1lisis%20de%20Informaci%C3%B3n%20Geoespacial.pdf>

[Geoespacial.pdf](https://centrogeo.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/163/1/19-Tipos%20de%20Muestreo%20-%20%20Diplomado%20en%20An%C3%A1lisis%20de%20Informaci%C3%B3n%20Geoespacial.pdf)

Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. McGrawHill. Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/463627516/Introduccion-a-la-Neuropsicologia-Portellano-pdf>

Potard, C., Henry, A., Pochon, R., Kubiszewski, V., Combes, C., Brouté, V., & Roy, A. (2021).

Sex differences in the relationships between school bullying and executive functions in adolescence. Journal of school violence. <https://awspntest.apa.org/record/2021-73637-001>

Ramos, C., Bolaños, M., García, A., Martínez, P., & Jadán, J. (2019). *La escala EFECO para valorar funciones ejecutivas en formato de auto-reporte*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1(50), 83-93. Recuperado de:

<https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-01/RIDEP50-Art7.pdf>

Restrepo, G., Calvachi, L., Cano, I., & Ruiz, A. (2019). *Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura*. Informes Psicológicos, 19(2), 81-94.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>

Rosselli, M., Matute, E., & Jurado, M. (2008). *Las funciones ejecutivas a través de la vida*.

Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8, 23-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987451>

- Salinas, P. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Mérida: Universidad de los Andes.
https://scholar.archive.org/work/3atp6t6trjfatnl3bndo4m6a3q/access/wayback/http://botica.com.ve/PDF/metodologia_investigacion.pdf
- Sampaio, L., & Flores, C. (2018). *Relación entre conductas externalizantes en la infancia y rasgos de personalidad en la vida adulta*. Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6543773>
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación de términos científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Shallice, T. (1994). *Multiple levels of control processes*. En C. Umiltà y M. Moscovitch (Eds.), *Attention and performance XV* (pp. 395-420). Cambridge, MA: MIT Press.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cOAmbT3ORLcC&oi=fnd&pg=PA395&dq=Shallice,+T.+\(1994\).+Multiple+levels+of+control+processes.+En+C.+Umiltà+y+M.+Moscovitch+\(Eds.\),+Attention+and+performance+XV+\(pp.+395-420\).+Cambridge,+MA:+MIT+Press.&ots=niuEMR1590&sig=zHxX-6L7TsnYfBX-YThZM4MSx6o](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cOAmbT3ORLcC&oi=fnd&pg=PA395&dq=Shallice,+T.+(1994).+Multiple+levels+of+control+processes.+En+C.+Umiltà+y+M.+Moscovitch+(Eds.),+Attention+and+performance+XV+(pp.+395-420).+Cambridge,+MA:+MIT+Press.&ots=niuEMR1590&sig=zHxX-6L7TsnYfBX-YThZM4MSx6o)
- Silver, C. (2014). *Sources of data about children's executive functioning: Review and commentary*. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 20(1), 1-13.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23030631/>
- Soprano, A. (2003). *Evaluación de las funciones ejecutivas*. Revista de Neurología, 37(1), 44-50. https://www.academia.edu/download/39179726/FE_EN_EL_NINO_soprano.pdf
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M. y Ardila, A. (2011). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. España: Viguera Ediciones. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog%C3%ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf>

- Trigueros, N., Toledo, R., Siesquén, D., Capcha, M., & Gonzales, J. (2023). *Funciones ejecutivas y bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria*. Revista Innova Educación. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/678>
- Trujillo, I. (2023). *Factores individuales, sociales y ambientales asociados a la salud mental en adolescentes de educación media superior*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000841277/3/0841277.pdf>
- Vazsonyi, A., & Huang, L. (2010). *Where self-control comes from: on the development of self-control and its relationship to deviance over time*. *Developmental psychology*, 46(1), 245. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20053021/>
- Veiga, J., & Zimmermann, M. (2008). *Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño*. *Medicina y seguridad del trabajo*, 54(210), 81-88. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia interna

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables	Subdimensiones	Metodología
¿Existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?	Determinar la relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.	Existe relación entre funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.	<p>Variable 1</p> <p>Funciones ejecutivas</p> <p>Sistema supervisor de la conducta</p> <p>Sistema supervisor de la cognición</p> <p>Variable 2</p> <p>Problemas de conducta</p> <p>Problemas internalizantes</p> <p>Problemas externalizantes</p>	<p>Funciones ejecutivas</p> <p>Sistema supervisor de la conducta: permite que el sujeto pueda regular conductas impulsivas que no van acorde a la planeación cognitiva diseñada; asimismo, si existiera algún déficit en dicho sistema, este generaría respuestas emocionales desventajosas, tales como: llanto, ira, frustración o agresividad, propiciando dificultades para el logro de objetivos (Arango et al., 2008).</p> <p>Sistema supervisor de la cognición: tiene como funcionamiento iniciar una tarea de forma independiente, organizar los elementos que están involucrados en una actividad, planificar de manera secuencial para llevar a cabo una tarea y supervisar y retener información durante el proceso de solución de un problema (Gioia et al., 2000).</p>	<p>Tipo de investigación: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Corte: Transaccional</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Población: 1 196 estudiantes del nivel secundario de una institución educativa nacional de Lima.</p> <p>Muestra: 300 estudiantes del nivel secundario de una institución educativa nacional de Lima</p> <p>Instrumentos: Escala EFECO para Valorar Funciones Ejecutivas. Escala de Problemas Internalizados y Externalizados (EPIE).</p> <p>Análisis de datos: IBM SPSS V.29</p>
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas			
¿Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?	Determinar la relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.	Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.			
¿Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?	Determinar la relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.	Existe relación entre sistema supervisor de la conducta y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.			

<p>¿Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?</p> <p>¿Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023?</p>	<p>Determinar la relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.</p> <p>Determinar la relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.</p>	<p>Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas internalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.</p> <p>Existe relación entre sistema supervisor de la cognición y sus subdimensiones con los problemas externalizantes en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023.</p>		<p>Problemas de conducta</p> <p>Problemas internalizantes: son manifestaciones a nivel cognitivo como conductual que afectan a la persona y se refleja denotando ansiedad, fobias, alteración del estado de ánimo, timidez, tristeza, retraimiento y soledad (Achenbach y Edelbrock, 1985).</p> <p>Problemas externalizantes: son comportamientos disociales que se manifiestan en robo, mentiras, hiperactividad, impulsividad, agresividad y desobediencia con otros sujetos de su entorno propiciando la inadecuada adaptación de la persona en grupos donde se encuentra sus pares y en la sociedad (Betancourt, 2007).</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--


Anexo 2. Matriz de operacionalización de los problemas de conducta

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Niveles
Problemas de Conducta	Achenbach (1991) postula que los problemas de conducta se definen como un grupo de dificultades a nivel socioemocional que se refleja mediante diferentes conductas; propiciando conflictos en el ámbito social.	<p>Problemas internalizantes: son manifestaciones a nivel cognitivo como conductual que afectan a la persona y se refleja denotando ansiedad, fobias, alteración del estado de ánimo, timidez, tristeza, retraimiento y soledad (Achenbach y Edelbrock, 1985).</p> <p>Problemas externalizantes: son comportamientos disociales que se manifiestan en robo, mentiras, hiperactividad, impulsividad, agresividad y desobediencia con otros sujetos de su entorno propiciando la inadecuada adaptación de la persona en grupos donde se encuentra sus pares y en la sociedad (Betancourt, 2007).</p>	<p>Internalizantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Depression ● Problemas somáticos ● Problemas de pensamiento ● Lesiones auto infringidas <p>Externalizante</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rompimiento de reglas ● Consumo de alcohol y tabaco ● Conducta agresiva 	<p>8 reactivos</p> <p>5 reactivos</p> <p>3 reactivos</p> <p>3 reactivos</p> <p>7 reactivos</p> <p>4 reactivos</p> <p>8 reactivos</p>	Ordinal nunca (1), pocas veces (2), muchas veces (3) y siempre (4).

Anexo 3. Matriz de operacionalización de funciones ejecutivas

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Niveles
Funciones ejecutivas	Las funciones ejecutivas son conceptualizadas como mecanismos que están encargados en guiar, dirigir, planificar y manejar el aspecto cognitivo, emocional y comportamental, es decir, direccionan el comportamiento hacia una actividad o logro de objetivo (Gioia et al., 2000).	Sistema supervisor de la conducta: permite que el sujeto pueda regular conductas impulsivas que no van acorde a la planeación cognitiva diseñada; asimismo, si existiera algún déficit en dicho sistema, este generaría respuestas emocionales desventajosas, tales como: llanto, ira, frustración o agresividad, propiciando dificultades para el logro de objetivos (Arango et al., 2008). Sistema supervisor de la cognición: tiene como funcionamiento iniciar una tarea de forma independiente, organizar los elementos que están involucrados en una actividad, planificar de manera secuencial para llevar a cabo una tarea y supervisar y retener información durante el proceso de solución de un problema (Gioia et al., 2000).	Monitorización	2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35 y 43	Escala Likert: nunca (0), a veces (1), con frecuencia (2) y con mucha frecuencia (3)
			Inhibición	3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42 y 46	
			Flexibilidad cognitiva	4, 23, 27, 32, 49 y 59	
			Control emocional	7, 19, 48, 50, 55, 63 y 67	
			Planificación	22, 28, 39, 61, 62, 58 y 44	
			Organización de materiales	1, 9, 10, 26, 30, 45, 51, y 60	
			Iniciativa	8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64 y 65	
Memoria de trabajo	5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57 y 66				

Anexo 4. Consentimiento de autorización de la escala EFECO

 Franklin Victor Zelada Travezaño 😊 ↶ ↷ → 📅 ⋮
Para: ps_carlosramos@hotmail.com Mié 30/08/2023 11:29

Reciba un cordial saludo.

Le saluda Franklin Zelada Travezaño y Dayana Andrea Corahua Arroyo, somos estudiantes de psicología pertenecientes al último ciclo en la Universidad Privada del Norte, Lima - Perú. Actualmente estamos desarrollando nuestro proyecto de tesis para nuestra licenciatura.


Razón por la cual, el motivo de nuestro mensaje tiene como finalidad poder solicitar la autorización para emplear la "Escala Efeco Para Evaluar las Funciones Ejecutivas en Formato de Auto-Reporte".

Asimismo, pedirle, por favor, si nos puede compartir la escala original.

Me despido agradeciendo su atención.

Atentamente,

Franklin Zelada y Dayana Corahua

 Carlos Alberto Ramos G.<ps_carlosramos@hotmail.com> 😊 ↶ ↷ → ⋮
Para: Franklin Victor Zelada Travezaño; **y 1 más** Mié 30/08/2023 17:43

Saludos cordiales, la escala es de uso libre, no necesita autorización.

En el siguiente enlace puede acceder a la escala.
<https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-01/RIDEP50-Art7.pdf>

Saludos,

Carlos Alberto Ramos, Ph.D.
Neuropsicólogo Clínico
Contacto: 0998412108

[Web of Science Researcher ID](#)
[Scopus Author details](#)
[Researchgate Profile](#)

Anexo 5. Instrumento de escala EFECO

CUESTIONARIO EFECO

Instrucciones: Marque con una X en los siguientes recuadros que consideres que se relaciona más contigo. Recuerda que no hay opción correcta o incorrecta.

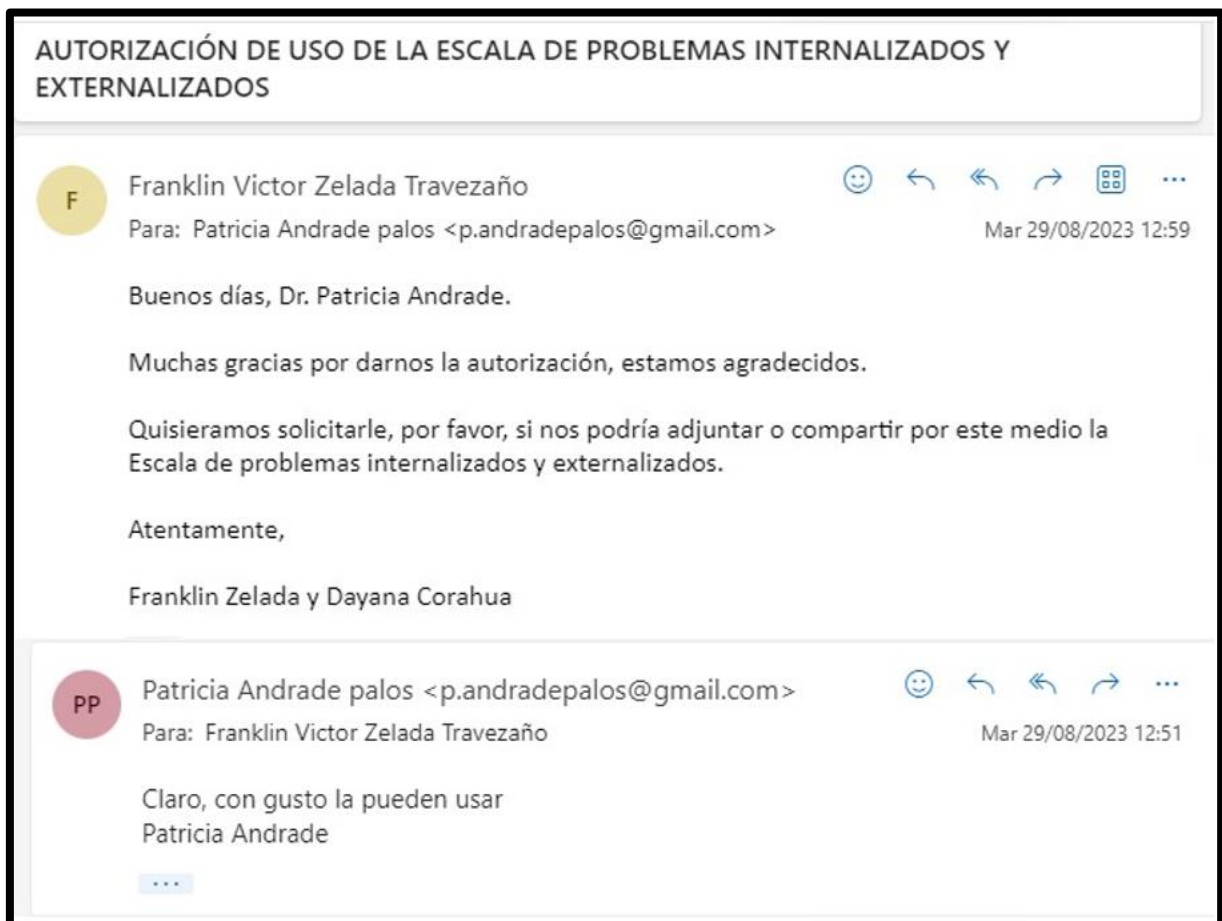
NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CON MUCHA FRECUENCIA
0	1	2	3

	0	1	2	3
1. Tengo dificultades para recoger y dejar ordenadas mis cosas cuando se me pide que lo haga.				
2. Necesito tener alguien cerca para que me ayude a terminar una tarea cuando es muy larga.				
3. Actúo sin pensar, haciendo lo primero que pasa por mi mente.				
4. Tengo dificultad para admitir mis errores.				
5. Me cuesta atender a las instrucciones que se me indican.				
6. Cometo errores por descuido.				
7. Me enfado por cosas insignificantes.				
8. Tengo dificultades para tomar decisiones en forma independiente.				
9. Dejo tiradas mis cosas por todas partes.				
10. Tengo dificultades para encontrar rápidamente mis materiales al buscarlos en mi cuarto o escritorio.				
11. Me cuesta realizar las tareas sin ayuda de los demás.				
12. Soy lento/a en la realización de mis tareas educativas y del hogar.				
13. Me cuesta concentrarme.				
14. Tengo dificultades para esperar tranquilamente a que llegue mi turno.				
15. Estoy moviéndome, no puedo estar quieto/a.				
16. Hago mal mis tareas porque no sigo las instrucciones que se me dan.				
17. Me cuesta hacer buenas propuestas para resolver problemas.				
18. Tengo dificultad para escuchar atentamente.				
19. Cuando me enfado tengo dificultad para calmarme con facilidad.				
20. Parece que tengo ganas de hacer cosas, pero enseguida me olvido de ellas.				
21. Interfiero o interrumpo las actividades de los demás.				
22. Me resulta difícil pensar o planificar las cosas con antelación.				
23. Me cuesta cambiar de una tarea a otra.				
24. Me cuesta mantener la atención en una actividad.				

25. Necesito de alguien que me supervise para realizar mis trabajos.				
26. Tengo dificultades para cuidar mis pertenencias				
27. Me perturban los cambios de planes.				
28. Realizo mis tareas de manera apresurada.				
29. Tengo dificultad para hacer todos mis deberes sin detenerme.				
30. Me cuesta trabajo encontrar mis cosas cuando las necesito.				
31. Me resulta difícil comportarme adecuadamente en las reuniones sociales.				
32. Me resulta difícil dejar de hacer algo cuando se me pide que no lo haga más.				
33. Interrumpo a los demás cuando están hablando.				
34. Me cuesta anticipar las consecuencias de mis actos.				
35. Necesito de la ayuda de un adulto para terminar las tareas.				
36. Necesito que me animen constantemente para comenzar a hacer mis tareas educativas y del hogar				
37. Protesto cuando no se me deja hacer lo que quiero.				
38. Me resulta difícil concentrarme en el desarrollo de todo tipo de juegos (p. ej. juegos de mesa).				
39. Olvido revisar las tareas después de terminarlas.				
40. Tengo dificultades para tomar decisiones, incluso ante las cosas más sencillas				
41. Me resulta difícil concentrarme en algo.				
42. Puedo llegar a decir cosas inadecuadas a otras personas.				
43. Tengo dificultades para realizar apropiadamente actividades o tareas que tienen más de un paso.				
44. Me es difícil regresar a una tarea después de tomar un descanso.				
45. Olvido revisar mi cartera o mochila antes de ir a la Universidad/Colegio				
46. Me levanto de la silla o abandono mi lugar cuando no debo hacerlo.				
47. Necesito que se me diga que comience una tarea, aunque tenga ganas de hacerla.				
48. Me altero o pierdo el control cuando se extravía algo				
49. Tengo dificultades para adaptarme a los cambios de mis rutinas, a nuevos profesores o a cambios en los planes familiares.				
50. Me decepciono fácilmente.				
51. Parece que voy dejando todo desordenado por donde paso.				
52. Me distraigo fácilmente.				
53. Debo esforzarme incluso en las asignaturas que me gustan.				
54. Olvido llevar a casa las tareas, avisos o asignaciones educativas.				
55. Me molesto fácilmente.				
56. Me cuesta estar dispuesto(a) a iniciar las tareas con sólo proponérmelas.				
57. Tengo problemas para concentrarme en la realización de tareas educativas y del hogar.				

58. Me quedo en los detalles de la tarea y pierdo el objetivo principal.				
59. Me resisto a resolver de forma diferente tareas educativas, juegos con amigos, tareas del hogar, etc.				
60. Mi desorden tiene que ser recogido por otros.				
61. Tengo dificultad para terminar mis deberes a tiempo.				
62. Me cuesta tener buenos hábitos de estudio.				
63. Tengo cambios de ánimo de forma sorpresiva (triste, alegre, miedoso, sorprendido).				
64. Me cuesta tener iniciativa para comenzar actividades, juegos o tareas educativas.				
65. Me cuesta tener muchas ideas.				
66. Me olvido de las cosas.				
67. Pierdo el control de mis emociones (hago rabietas).				

Anexo 6. Consentimiento de autorización de la escala EPIE



Anexo 7. Instrumento de escala EPIE

CUESTIONARIO EPIE

Instrucciones: Indica con una “X” la frecuencia con la que has tenido alguno de los siguientes pensamientos:

Afirmaciones	Nunca (1)	Pocas Veces (2)	Muchas Veces (3)	Siempre (4)
1. Siento que nadie me quiere.				
2. Me siento inferior o creo que no valgo nada.				
3. Me siento solo(a).				
4. Me siento infeliz, triste o deprimido(a).				
5. Me siento incomprendido(a).				
6. Me siento culpable.				
7. Lloro mucho.				
8. Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes.				
9. Saco malas calificaciones.				
10. Soy irresponsable.				
11. Soy flojo(a).				
12. Trabajo poco en la escuela.				
13. Me distraigo fácilmente, no pongo atención.				
14. Soy desordenado.				
15. Juego en clase o casa cuando no debo.				
16. Peleo mucho.				
17. Discuto mucho.				
18. Rompo las reglas en la casa, en la escuela o cualquier lugar.				
19. Soy terco.				
20. Soy inquieto.				
21. Desobedezco en la escuela.				
22. Actúo sin pensar.				
23. Me junto con jóvenes que se meten en problemas.				
24. He consumido bebidas alcohólicas.				
25. Tomo alcohol sin el permiso de mis padres.				
26. Fumo, mastico o inhalo tabaco.				

27. Soy vago.				
28. Has tenido alguno de los siguientes problemas: Nauseas, ganas de vomitar.				
29. Vomito.				
30. Dolor de cabeza.				
31. Dolor de estómago.				
32. Me mareo.				
33. Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raros.				
34. Tengo ideas que otras personas piensan que son raras.				
35. Repito ciertas conductas una u otra vez.				
36. He intentado suicidarme.				
37. He pensado en suicidarme.				
38. Me araña la piel u otras partes del cuerpo.				

Anexo 8. Validación de contenido (criterio de jueces)**JUEZ EXPERTO 1**

Nombre y Apellido	José Oré Maldonado Paulino
Sexo	Masculino
Documento de identidad (DNI)	45115211
Grado académico	Doctor
Área de formación académica	Clínica
Años de experiencia profesional (desde la obtención del título)	14 años
Número de colegiatura (CPsP)	17449

Sugerencias del juez experto: Ninguna

Conclusión del juez experto: **Cumple lo esperado**

Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()



FIRMA DEL JUEZ EXPERTO

JUEZ EXPERTO 2

Nombre y Apellido	Shellah Raquel Andía Crispín
Sexo	Femenino
Documento de identidad (DNI)	40810677
Grado académico	Maestra
Área de formación académica	Clínica
Años de experiencia profesional (desde la obtención del título)	13 años
Número de colegiatura (CPsP)	17451

Sugerencias del juez experto: Ninguna

Conclusión del juez experto: Cumple lo esperado

Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()



FIRMA DEL JUEZ EXPERTO

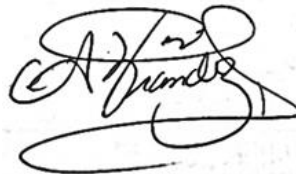
JUEZ EXPERTO 3

Nombre y Apellido	Aldi Rosalita Grandez Guevara
Sexo	Femenino
Documento de identidad (DNI)	43611506
Grado académico	Maestra
Área de formación académica	Clínica y Educativa
Años de experiencia profesional (desde la obtención del título)	12 años
Número de colegiatura (CPsP)	0529997

Sugerencias del juez experto: Ninguna

Conclusión del juez experto: Cumple lo esperado

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()



FIRMA DEL JUEZ EXPERTO

V DE AIKEN DE LA ESCALA EFECO

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	V de Aiken	Categoría
Ítem 1	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 2	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 3	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 4	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 5	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 6	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 7	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 8	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 9	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 10	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 11	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 12	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 13	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 14	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 15	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 16	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 17	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 18	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 19	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 20	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 21	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 22	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 23	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 24	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 25	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 26	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 27	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 28	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 29	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 30	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 31	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 32	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 33	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 34	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 35	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 36	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 37	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 38	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 39	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 40	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 41	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 42	9	9	9	1.00	Valido

Ítem 43	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 44	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 45	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 46	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 47	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 48	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 49	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 50	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 51	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 52	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 53	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 54	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 55	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 56	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 57	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 58	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 59	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 60	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 61	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 62	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 63	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 64	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 65	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 66	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 67	9	9	9	1.00	Valido

N: Los ítems fueron evaluados bajo los criterios de pertinencia, relevancia y claridad; escala likert de 0,1,2 y 3.

V DE AIKEN DE LA ESCALA EPIE

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	V de Aiken	Categoría
Ítem 1	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 2	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 3	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 4	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 5	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 6	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 7	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 8	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 9	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 10	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 11	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 12	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 13	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 14	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 15	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 16	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 17	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 18	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 19	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 20	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 21	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 22	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 23	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 24	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 25	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 26	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 27	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 28	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 29	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 30	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 31	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 32	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 33	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 34	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 35	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 36	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 37	9	9	9	1.00	Valido
Ítem 38	9	9	9	1.00	Valido

N: Los ítems fueron evaluados bajo los criterios de pertinencia, relevancia y claridad; escala likert de 0,1,2 y 3.

Escala	V de Aiken
Funciones Ejecutivas en Formato de AutoReporte (EFECO)	1.00
Problemas Emocionales y Conductuales (EPIE)	1.00

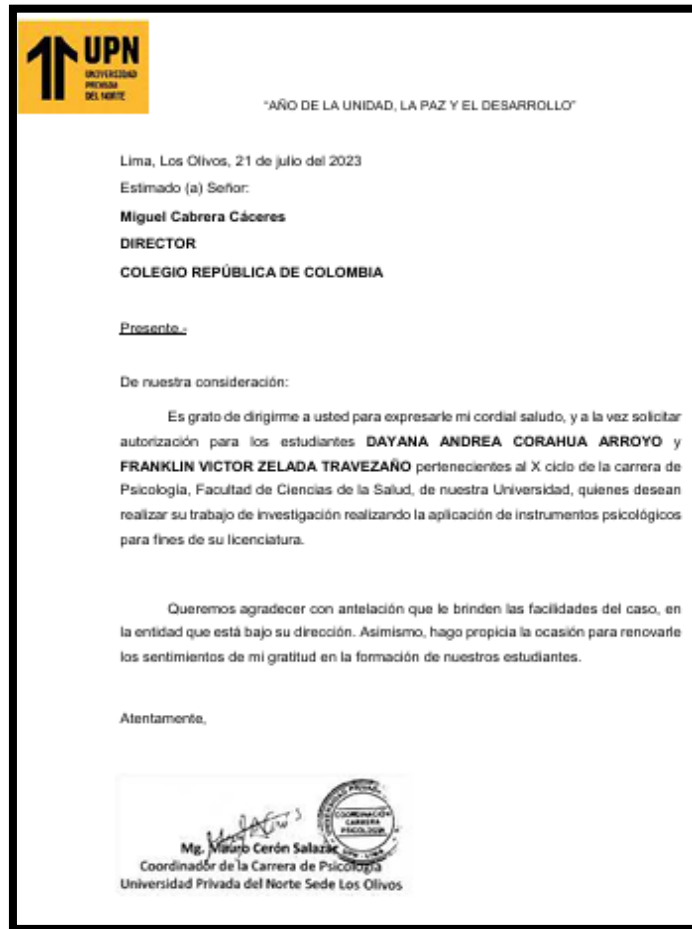
Nota: todos los ítems de ambas escalas obtuvieron puntaje de 1.00, siendo válido.

Anexo 9. Confiabilidad

Escala	Alfa de Cronbach
Funciones Ejecutivas en Formato de AutoReporte (EFECO)	0.964
Problemas Emocionales y Conductuales (EPIE)	0.892
N	50

Nota: puntuaciones mayores a 0.7 son de fuerte confiabilidad; N: Muestra piloto

Anexo 10. Carta de presentación



Anexo 11. Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRAFICA

Fecha de hoy: ____ / ____ / ____

1. Edad (con meses) : _____
2. Sexo : Mujer () Varón ()
3. Distrito en que vives :
4. Institución educativa : Estatal () Particular ()
5. Turno : Mañana () Tarde ()
6. Grado escolar : 1 2 3 4 5
7. Sección :