UNIVERSIDAD VERACRUZANA

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Instrumentos de Medida para la Valoración social e interdisciplinar de la conducta disruptiva en el preescolar

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

María Liliana Del Rio Galván

XALAPA VER. 16 de Octubre de 2017
Agradecimientos

A la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca con número (CVU/Becario): 712445/590452, otorgada durante el periodo de 1 de agosto de 2015 hasta el 31 de julio de 2017, y que ha hecho posible la realización del trabajo de tesis presentado

A mi Directora de tesis Mtra. Cecilia Magdalena Molina López por su apoyo en el ámbito académico, por su confianza que me ha acompañado, guiado y enseñado en todo momento de este proceso. Mi admiración y reconocimiento.

A mi asesor de tesis, Mtro. Enrique Zepeta García por su compromiso con el desarrollo profesional y personal de sus alumnos; por su acertada orientación y discusión crítica que me ayudó en este proceso de formación y su apoyo incondicional en la investigación que lleve a cabo. Toda mi admiración, gratitud y respeto.
Dedicatoria

A mis padres

Por haberme apoyado en todo momento, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien; por ser un ejemplo de perseverancia y constancia y que me ha infundado siempre; por el valor mostrado para salir adelante, ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por sus consejos, sus valores, sobre todo por el amor que día a día me dan, que es motivo para levantarme todos los días y esforzarme. Este trabajo ha sido posible gracias a ustedes.

A mi familia

Hermanos, sobrinos y cuñadas, por compartir conmigo estos momentos, por ser el apoyo para que me supere día con día; por su ayuda constante y su amor incondicional; por darme las fuerzas necesarias para llegar a culminar este proceso.

A mis amigas

Alejandra, Rebeca y Liliana por su apoyo incondicional en este proceso de formación, por animarme todos los días a creer que algún día lograría concluírlo. De corazón, muchas gracias.
Índice general

Índice de Tablas.......................................................................................................................... 6
Índice de Figuras.......................................................................................................................... 6
Resumen....................................................................................................................................... 7
Abstract.................................................................................................................................... 7
Presentación ................................................................................................................................. 8
Concepción, problemas y la dimensión psicológica en el niño: un análisis histórico-conceptual 11
  Significación de la niñez: un recorrido histórico........................................................................ 11
  Noción de conducta del niño desde una perspectiva externalista............................................... 13
  La disciplina psicológica como una alternativa de la ciencia del comportamiento.................. 14
Nociones epistemológicas: Juegos de Lenguaje y Formas de Vida........................................... 15
Nociones lógicas: Una teoría de campo........................................................................................ 17
Nociones metodológicas: Análisis funcional de la conducta- contingencias de ocurrencia y de función................................................................................................................................. 17
  Análisis de los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario......................... 18
  Dimensión psicológica: Conducta disruptiva en el aula de preescolar dentro de una teoría del comportamiento................................................................................................................................. 21
Revisión de la literatura La aplicabilidad del conocimiento psicológico...................................... 23
  Fundamentos acerca del objeto de conocimiento de la psicología ............................................... 23
Elementos considerados en la psicología aplicada........................................................................ 25
  Lenguaje ordinario: fuente de problemas y medio de interacción............................................ 25
  La existencia de problemas sociales a través de la valoración de los usuarios........................... 26
Proceso de medida en la práctica de la psicología...................................................................... 27
  La conducta disruptiva valorada socialmente............................................................................ 29
  Dimensión individual: Conducta Disruptiva en el aula de preescolar dentro de una teoría del comportamiento................................................................................................................................. 31
Planteamiento del problema......................................................................................................... 35
Método ........................................................................................................................................ 44
Experimento 1. Valoración Social de la Conducta Disruptiva...................................................... 45
  Participantes................................................................................................................................. 45
  Situación.................................................................................................................................... 45
  Recursos..................................................................................................................................... 45
  Procedimiento............................................................................................................................. 45
Experimento 2. Valoración Interdisciplinar de la Conducta Disruptiva ........................................ 48
  Participantes................................................................................................................................. 48
  Situación.................................................................................................................................... 48
  Recursos..................................................................................................................................... 48
  Procedimiento............................................................................................................................. 48
Resultados .................................................................................................................................... 51
Experimento 1. Valoración Social de la Conducta Disruptiva...................................................... 51
Experimento 2. Valoración Interdisciplinar de la Conducta Disruptiva ........................................... 53
Comentarios......................................................................................................................................... 58
Bibliografía y Referencias.................................................................................................................. 62
Apéndices ............................................................................................................................................. 68
Apéndice A Preguntas de investigación y objetivos generales .................................................................. 69
Apéndice B. Instrumento preliminar de Valoración Social ........................................................................ 88
Apéndice C. Instrumento Valoración Social............................................................................................ 90
Apéndice D. Instrumento de Valoración Interdisciplinar .......................................................................... 94
Apéndice E. Frecuencias relativas del instrumento-adultos-.................................................................. 96
Apéndice F. Frecuencias relativas del instrumento-niños...................................................................... 99
Apéndice G Dimensión Dentro del Aula .............................................................................................. 102
Apéndice H. Dimensión Fuera del Aula .............................................................................................. 105
Apéndice I. Dimensiones entorno Escuela ........................................................................................... 108
Índice de Tablas

Tabla 1. Preguntas de investigación y objetivos generales del problema planteado por categoría 38
Tabla 2. Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración social del problema .....39
Tabla 3. Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar ..........40
Tabla 4. Frecuencias relativas por dimensión en el instrumento de juzgado aplicado a los adultos ..........................................................................................................................51
Tabla 5. Frecuencias relativas por dimensión en el instrumento de juzgado aplicado a los niños. .52
Tabla 6. Calificación General del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas aplicado a diez alumnos ........................................................................................................................................55
Tabla 7. Calificación del entorno escuela, especificando sub-entorno dentro del aula del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas ..............................................................................................................56
Tabla 8. Calificación del entorno escuela, especificando sub-entorno fuera del aula del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas ..............................................................................................................56

Índice de Figuras

Figura 1. Estrategia metodológica de la aplicación del conocimiento psicológico ..........................444
Figura 2. Frecuencias relativas al entorno de la Escuela..................................................................53
Figura 3. Frecuencias relativas al sub-entorno Dentro del Aula .........................................................554
Figura 4. Frecuencias relativas al sub-entorno Fuera del Aula ..........................................................54
Resumen

La psicología, desde un punto de vista aplicado, debe considerar al individuo como parte de una sociedad, como representante de las interacciones que se establecen en circunstancias, tiempo y espacio determinados dentro de este sistema social. El proceso de aplicación consiste en: valoración social, ya que los problemas sociales residen en un acto de valoración, es decir son calificados dependiendo a quién afecte y quién lo valore. Posteriormente la valoración interdisciplinar e intervención de la disciplina en la dimensión psicológica del problema, la cual hace evidente en el sistema de relaciones que se actualizan como funciones; para retornar a la valoración social e interdisciplinar. Enmarcado en esta perspectiva teórica, se elaboraron dos instrumentos, uno para valorar socialmente la Conducta Disruptiva en el aula de preescolar, constando de: 1) Construcción del instrumento, donde se elaboraron los indicadores con información de cada uno de los agentes de interacción del niño tomando como referencia la definición funcional de la conducta disruptiva; 2) Jueceo del instrumento, en la cual 12 expertos evaluaron el lenguaje y contenido de los reactivos; 3) Tabulación y análisis de datos e 4) Instrumento final, se eliminaron los reactivos seleccionados. El segundo instrumento relacionado con la valoración interdisciplinar, consta de: 1) Construcción del instrumento; se redactaron los indicadores con la descripción de las acciones que caracterizan las funciones de la conducta disruptiva 2) Aplicación del instrumento a cuatro educadoras para <<identificar un posible caso de niño con conducta disruptiva>>. 3) Tabulación y análisis de dato para considerar si el niño presenta o no una conducta disruptiva.

Palabras clave: Valoración Social, Valoración Interdisciplinar, Conducta Disruptiva, Preescolar

Abstract

The psychology must consider the individual as parter of society, as well as representative of the interactions that are established in circumstance, time and space determined within this social system. There are three stages in the application process: 1. Social valuation, because the social problems are in an act of valuation, this is qualified dependent on whoever affects who values it. 2. Interdisciplinary valuation and intervention of the discipline in the psychological dimension of the problem. 3. Interdisciplinary and social valuation. Framed in this theoretical perspective, two instruments were designed, the first of them aims to socially value disruptive behavior into the preschool classroom, to design this instrument, there were 4 steps: 1) Construction of the instrument, which consist of the elaboration of items, 2) Evaluation of the instrument, which 12 experts evaluated the language and content of the items, 3) Tabulation and analysis of data, 4) Final Instrument. The second one, is related with the interdisciplinary valuation, for which these three steps were followed: 1) Construction of the instrument, which consist of the elaboration of items with the description of the actions that characterize the functions of disruptive behavior. 2) Application of the instrument to four teachers to identify a possible case of child with disruptive behavior, 3) Tabulation and analysis of data, which allows to consider whether or not a child has disruptive behavior.

Keywords: Social Valuation, Interdisciplinary Valuation, Disruptive Behavior, Preschool
Presentación

La escuela es la institución encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece a través de las relaciones que se crean entre el alumno, los maestros y los elementos del ambiente. Sin embargo existen problemáticas que surgen dentro de este contexto, como la falta de recursos didácticos, económicos, infraestructura inadecuada o deficiente, mayor importancia a la parte administrativa que educativa, falta de personal adecuado para las necesidades de los niños, entre otras, impactan de manera directa e indirecta en el aprendizaje y la enseñanza. De manera que uno de los principales problemas que se generan de forma constante, son los relacionados con el comportamiento del niño que es catalogado como "<inadecuado>" efectuado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se refleja en la dinámica de trabajo diario, impactando en su desempeño y el de los demás compañeros que integran el centro de trabajo. Dicha conducta es etiquetada por el maestro, desde un lenguaje coloquial, como niño disruptivo, latoso, inquieto, revoltoso, bullicioso, travieso, impaciente, nervioso, etc., una serie de rótulos con el fin de determinar la existencia de un "<problema de conducta>" dentro del aula, catalogado como un problema (Herruzo & Luciano, 2001).

Es a través de la aplicación del conocimiento psicológico como se espera resolver los problemas sociales, para lo cual se debe tener una ley o principio sólido que aplicar. Al encontrar dicho principio, se somete a prueba, y se observa si funciona o no al momento de la intervención; de modo que tener claro que el objetivo de la aplicación de la psicología no es fortalecer o validar una teoría, sino buscar el bienestar de un sujeto, de un grupo, y resolviendo un problema social. Por tanto la conducta disruptiva (inadecuada) no es un problema de la psicología, sino un problema visto y validado por los demás como un problema social (Ribes 2009).

Para lograr esta validación social debemos considerar ¿cómo se va a medir?, ya que no es suficiente que se ubique un problema social, sino hay que generar las herramientas, los recursos o los instrumentos correspondientes para la medición, entendida por Wartosfky (1987) como el reconocimiento del orden y la conservación del organismo mediante una expresión natural del comportamiento humano.

Por consiguiente como primera fase dentro de este proceso de aplicación del conocimiento psicológico se busca la medición de la validación social, es decir valorar un problema social dependiendo "<a quién afecte y quién lo valore>". Ribes (2009) afirma que todo acto de
comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social en que tiene lugar, es decir es un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre. Como parte de la segunda fase se mide la valoración interdisciplinar de dicha conducta, es decir a partir de este punto se comienza a hacer uso de la disciplina psicológica. Posteriormente a esta fase comienza la intervención en la dimensión psicológica del problema. Finalmente se regresa a la medición de la valoración interdisciplinar y social del problema abordado.

Con base en el proceso de aplicación de la psicología, en la presente tesis, se elaboraron dos instrumentos, uno correspondientes a la fase de valoración social para medir la <<Valoración Social de la Conducta Disruptiva>> y otro relacionado con la fase de valoración interdisciplinar para medir <<Valoración Interdisciplinar de la Conducta Disruptiva>>.

En este documento se incluyen los siguientes apartados: el primer capítulo contiene un análisis histórico conceptual acerca del concepto del niño, de los paradigmas del desarrollo y una propuesta funcional del comportamiento; posteriormente aparece el análisis empírico donde se da una explicación de la aplicación del conocimiento psicológico, determinando qué contenidos se aplican dentro de la psicología y cómo se aplican, brindando un camino a través de la valoración social. En el capítulo referente al Método, se describe el procedimiento seguido en la elaboración del instrumento de valoración social de conductas disruptivas en niños de preescolar que consta de cuatro etapas: 1) Construcción del instrumento, 2) Jueceo del instrumento, 3) Tabulación y análisis de dato; e 4) Instrumento final. En la primera etapa se elaboraron los indicadores con información de cada uno de los agentes de interacción del niño tomando como referencia la definición funcional de dicha conducta. En la segunda etapa participaron doce sujetos, los cuales evaluaron el lenguaje y contenido de los reactivo. En la tercera se analizaron los datos a partir de la generación de variables (contexto, dimensión, participantes-niños, adultos-) para determinar el valor de cada uno de los reactivos a partir de frecuencias porcentuales. En el instrumento final se reestructuraron algunos reactivos considerando las observaciones pertinentes de los participantes.

Además en el Método se incluye la elaboración del instrumento de valoración interdisciplinar de la conducta disruptiva, el cual consta de tres etapas: 1) Construcción del instrumento, 2) Aplicación del instrumento, 3) Tabulación y análisis de dato. En la primera etapa se elaboraron los indicadores con la descripción de las acciones que caracterizan a cada una de las funciones de la conducta disruptiva. En la segunda se aplicó el instrumento a cuatro educadoras para <<identificar un posible caso de niño con conducta disruptiva>>. En la última etapa se
crearon variables y se analizaron las frecuencias relativas por el total del instrumento, sub-entorno, dimensiones y reactivos, se estableció la escala para considerar si el niño presenta o no una conducta disruptiva.

En el capítulo de Resultados, se incluyen los valores que se obtuvieron en el proceso de juzgamiento del instrumento de valoración social y de valoración interdisciplinar. A partir de los resultados y el análisis realizado a lo largo de la investigación, en la sección de Comentarios se reconoce la importancia de la valoración social, como una fase necesaria en la identificación de problemáticas social y la valoración interdisciplinar como un momento clave para la intervención psicológica en dicha problemática. Además de identifica que el conocimiento psicológico no es aplicable en forma de una profesión, sino como contribución a la multidisciplina y a la interdisciplina en todos aquellos casos en que los objetos de conocimiento o de aplicación de conocimiento posean una dimensión psicológica.
Concepción, problemas y la dimensión psicológica en el niño: un análisis histórico-conceptual

Significación de la niñez: un recorrido histórico

El interés y la manera de educar y criar a los niños ha sido considerado un tema contrastante y de cambio constante a lo largo de la historia. Desde la edad media (XV y XVI) no se reconocía al niño con cualidades propias, sino con características diferentes a la del adulto, esto en parte por influencia del cristianismo, donde la función e importancia del niño radicaba en su preparación para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia. En el siglo XVII, continuaba la falta de independencia del niño como ser diferente al adulto, es decir que no se mostraba una preocupación por la infancia como tal y la educación no se adaptaba a sus necesidades. Se tenía un concepto del niño como un *homúnculo* (hombre en miniatura), el cual no presentaba evolución ni cambios cualitativos a lo largo del tiempo, sino una modificación desde un estado inferior a otro superior: *adulto*. Desde este punto de vista el niño y el adulto no tenían diferencias significativas entre sí, pudiendo emplear a los niños como mano de obra en cualquier fuente de empleo. Posteriormente con la Revolución Industrial y la emergencia de la burguesía disminuyó la necesidad de mano de obra infantil y muchos niños dejaron de trabajar. En este mismo siglo con las ideas de Jean-Jacques Rousseau en su libro Emilio (1762), la concepción acerca del niño tuvo modificaciones, ya no eran considerados como adultos en miniatura, sino como seres distintos. Las primeras concepciones estaban enfocadas a que el niño aprende de modo diferente que los adultos, por consiguiente el proceso educativo en el que está inmerso debe partir de sus conocimientos, intereses y características. Es así como conoce el mundo exterior de manera natural haciendo uso de sus sentidos (Morales, 2002).

Años más tarde surgió el interés por atender las necesidades de los niños, adaptarse a sus características y darle prioridad a la experiencia como una forma para adquirir el conocimiento. Con Rousseau florecieron las primeras ideas de la educación obligatoria, además aparecieron ideas innovadoras como las de Pestalozzi y Froebel acerca del "kindergarten" (escuela preescolar) y la continuación educativa entre escuela-hogar-comunidad, la importancia del juego infantil, el desarrollo y la necesidad de interacción entre padres e hijos (Enesco, 2000).
Para el siglo XX surgieron diferentes paradigmas que intentaban exponer ideas acerca del desarrollo del niño empleando lógicas distintas. Dentro de la psicología destacan: El paradigma estimulo-respuesta, el cual representa la conducta a partir de la relación mecánica entre las entradas ambientales (estímulos) y las salidas conductuales (respuestas). El paradigma psicodinámico que explica la conducta a través de distribución de energía en el organismo, la cual se puede bloquear o redistribuir por el mismo. El paradigma organísmico del desarrollo que ve a la conducta como crecimiento orgánico y reorganizado. Por último el paradigma etológico que identifica a la conducta en función de la adaptación filogenética del organismo (Achenbach, 1981).

Con relación a los paradigmas internalista (organísmico y psicodinámico) no logran dar explicación a todas las interrogantes acerca de la conducta, pues se basan en aspectos inobservables que hace el sujeto, donde no se tienen certeza si realmente las características de cada etapa se presenten en el niño. A pesar de las aportaciones que Freud dio al estudio del desarrollo humano, considero que la falta de estudios empíricos fue uno de los impedimentos que limitó la validez de su teoría. Mantenía una lógica entre su teoría y el paradigma en el cual se sustentaba, sin embargo no logró comprobar la existencia de términos como la <<conciencia>>; los elementos de la personalidad, energía libidinal, entre otros, mediante estudios empíricos. Con las aportaciones de Piaget se rescata la idea de que los individuos se ajustan a su ambiente, porque se toma en cuenta en teorías posteriores para analizar la conducta de los individuos.

Como una propuesta opuesta a estos paradigmas internalistas, surge el paradigma estimulo-respuesta. Es importante diferenciar en este paradigma el aspecto teórico y metodológico para poder comprender la perspectiva con la que se analiza el desarrollo del niño.

El concepto teórico proviene desde las ideas de Aristóteles (1941) quien señalaba al niño como una <<tabula rasa>>. A partir de esta concepción, se va desarrollando progresivamente con ayuda de los sentidos en relación con el ambiente, de manera que la fuente sensorial es la fuente principal del pensamiento y la conducta.

El aspecto metodológico se originó con los estudios de Pavlov (1927) y Thorndike (1904) en animales para estudiar el comportamiento a través de estímulos y respuestas. Sin embargo fue Watson (1913) quien extrapoló algunos elementos de este estudio, para aplicarlo a humanos, basándose en la idea que el estudio del comportamiento debe restringirse a analizar solamente las entradas ambientales y respuestas observables de los organismos; además afirmaba que la conducta
de los niños esta moldeada por las experiencias, de manera que los padres están en condiciones de arreglar las experiencias para modificar su conducta.

Dentro de este mismo paradigma se encuentran los estudios de Reese y Lipsitt (1974) quienes han estudiado el comportamiento observable de los organismos a través de diferentes experimentos. También los realizados por que Bijou y Baer (1978) que identifican una postura en la cual descartan la probabilidad de que las conductas infantiles están determinadas por las características de la especie, la maduración biológica y la historia de interacción con el ambiente particular desde el momento de la concepción. Resaltando que la psicología se ocupa de la conducta observable, en términos tanto de sus propiedades físicas como funcionales, es decir el desarrollo del niño se basa en la conducta que se puede observar, propiciada por diferentes factores entre ellos la interacción con el ambiente. Los mismos autores resaltan que dicha interacción es recíproca, continua e independiente, donde el niño todo el tiempo se está comportando y está recibiendo estímulos del ambiente en el que se encuentra, “ambos forman una unidad invisible consistente en un conjunto interrelacionado de variables, o campo interactivo que es el objeto de análisis” (p.43). Con base en esta lógica, el niño se estudia, como creador de estimulación en el ambiente, como un cúmulo de funciones de conducta interrelacionadas y fuente de funciones de estímulo, es decir que el mismo niño puede ser estímulo para su propia conducta. Otra fuente de estímulo es el ambiente externo, que mediante objetos y otros sujetos puede servir de estímulo en el comportamiento del niño. De manera que todas las variables se relacionan entre si ocasionando cambios tanto en la conducta del niño como en el ambiente.

Como otra propuesta dentro de esta lógica externalista surge el condicionamiento operante. Skinner (1979) menciona la existencia de una operante, es decir una parte identificable de la conducta de la que puede decirse, que en las ocasiones en las que se observa su ocurrencia, no puede identificarse un estímulo correlacionado, de manera que se limita al estudio de elementos que pueden ser observados, medidos o reproducidos.

**Noción de conducta del niño desde una perspectiva externalista.**

En el artículo de López (2002), designado <<Siete conductismos contemporáneos: una síntesis verbal y gráfica>>, habla acerca del concepto de conducta asignado por Skinner, definiéndola como <<la acción del organismo individual en función de las contingencias>>. Es decir que le da importancia simplemente al movimiento de un organismo o sus partes dentro de un marco
de referencia suministrado por el mismo organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza.

Por otra parte, Skinner (1979) menciona que “la conducta es el movimiento de un organismo o de sus partes dentro de un marco de referencia suministrado por el mismo organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza” (p. 20). Por tanto es conveniente cuando hablamos de conducta hacer referencia a la acción del organismo sobre su mundo exterior, es decir poder observar el efecto que tiene el organismo en lugar del propio movimiento.

Dentro de esta misma línea del concepto de conducta como el comportamiento del organismo en su ambiente, Bijuo y Baer (1978) afirman que “la mayoría de los psicólogos se concentran en la fase de la interacción de estímulo respuesta relacionada con la modificación de la conducta como una consecuencia de los eventos de estímulo” (p. 25), es decir que conciben la conducta como una función o consecuencia de los eventos de estímulo \( C = f(E) \), donde \( E \) se refiere a los estímulos que actúan en el momento de la interacción y los estímulos pasados con los que tuvo relación el sujeto. Por lo cual los mismos autores definen a la conducta como una función de la situación actual y de la historia de un individuo.

Es evidente que la psicología aún no tiene una explicación unificada acerca de este concepto, de ahí que en la actualidad existen diferentes enfoque o teoría que pretende explicar el comportamiento humano, por tanto se debe guardar una lógica entre el concepto de conducta (con un sustento teórico específico) que se está utilizando y la metodología que se pretenda llevar a cabo.

Considerando que la concepción de conducta establecida por el condicionamiento operante no nos permite comprender detalladamente todos los elementos que intervienen en el comportamiento del sujeto, limitándose a las acciones del sujeto; tomamos para fines del presente proyecto una concepción de la conducta enmarcada en una lógica de comportamiento en situación, es decir se toman en cuenta los diferentes sujetos u objetos que interactúan con el individuo en el momento específico que se está comportando y que establecen una función con éste.

**La disciplina psicológica como una alternativa de la ciencia del comportamiento.**

Toda práctica humana o social constituye una actividad de conocimiento, por tanto la ciencia representa sólo un modo de conocer. Ribes (1982) afirma que toda teoría científica debe
satisfacer ciertos criterios para considerarse como una ciencia, entre los cuales destacan: a) definir el dominio u objeto de estudio de la disciplina y su relación con otros campos de la ciencia; b) proporcionar los criterios metodológicos para clarificar ese dominio de eventos y seleccionar aquellas propiedades y relaciones consideradas como las más pertinentes; c) formular conceptos, definiciones y reglas básicas para diferentes tipos de eventos, datos y operaciones, a fin de armonizar la interacción entre la investigación científica y los procedimientos observacionales con los eventos y objetos con los que trata la disciplina; d) integrar observaciones no relacionadas y aun contradictorias, mediante la derivación de conceptos que reflejen las propiedades de los eventos y las interacciones; y e) abrir nuevos dominios empíricos y conceptuales en el cumplimiento de su función heurística, esencial a cualquier sistema teórico.

Por tanto la naturaleza y los límites de la explicación de la ciencia son evidentes cuando los científicos investigan y formula teorías bajo el supuesto de que explicar constituye una actividad compleja respecto de la cual existe consenso. Sin embargo en la práctica, la explicación científica ha cambiado continuamente de significado en la historia del conocimiento, es decir no existe una explicación legítima acerca de la ciencia, y por tanto un método establecido sobre el cuál se use en las diferentes disciplinas científicas (Ribes, 1984).

Lo esencial no está en buscar una explicación científica consensuada y legítima, sino como afirma Hogan citado en Ribes (1984) quizá sea más conveniente interrogarse acerca del tipo de preguntas de investigación que pueden formularse y su alcance relativo, que del método establecido que se deba seguir. No obstante dicho planteamiento no se restringe únicamente a la forma de las preguntas si no a la cuestión fundamental de <<qué es>> lo que se propone conocer. De esta manera la explicación del <<porqué>> de los eventos, no es más que un corolario del <<qué y cómo>> se estudian, es decir, es consecuencia inevitable de la naturaleza teórica del objeto de conocimiento y de las preguntas que respecto a él se hacen y que obligadamente se transforman en prácticas o métodos de conocimiento.

**Nociones epistemológicas: Juegos de Lenguaje y Formas de Vida**

Una vez definido el planteamiento de la pregunta de investigación, se requiere del diseño de alguna metodología desprendida del qué es lo que se propone conocer. Para fines de este proyecto, se parte de algunas premisas: <<Juegos de Lenguaje y Formas de Vida >>. La primera, <<Juegos de Lenguaje>> constituye una caracterización de la vida humana en todas sus
manifestaciones, concibe al lenguaje como un complejo práctico entre los individuos que comparten costumbres y convenciones de una organización social, se trata de visualizar al lenguaje como convención, no solo como formas o palabras, destacando que forma parte de una actividad o de las "<Formas de Vida>". Dichos juegos dan sentido al individuo y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación, y que se aprenden directamente de otros que conocen o participan del juego de lenguaje en cuestión, en la forma de un entrenamiento. Así mismo, también los juegos de lenguaje constituyen un flujo cambiante de relación con los otros y las cosas, de acuerdo a sus convenciones, que a su vez se transforman, modifican y renuevan históricamente; además apuntan a la diversidad de prácticas posibles y a su carácter institucional, a su origen y funcionalidad social como acuerdo, mediante entrenamiento y a la necesidad de dominar su ejercicio técnicamente a través del lenguaje y las actividades no lingüísticas que integran distintos juegos de lenguaje. Por tanto los "<Juegos del Lenguaje>" son la técnica crucial del método filosófico o técnica de inventar en la que el propósito es liberarnos de las confusiones filosóficas al considerar aisladamente al lenguaje del acto en específico donde se está usando, por lo que estas nociones filosóficas nos permiten entender el significado del lenguaje solo en el contexto en el que se usa, sin que las palabras que utilicemos tengan definiciones univocas, sino definiciones ostensivas. Es evidente que la filosofía tradicional ha usado de forma ilegítima el lenguaje, despojando a las palabras de aquello que les da vida "<su uso cotidiano>", de manera contraria la filosofía como "<Terapia>", propuesta por Wittgenstein, considera el significado que tienen las palabras para un determinado contexto y personas, es decir ésta filosofía no pierde el tiempo en inventar categorías para teorizar la realidad, sino que se presenta como pura actividad del ser humano en su vida cotidiana (Tomasini, 2012).

Esta filosofía surge como alternativa a la problemática de emplear los términos del lenguaje ordinario descontextualizándolos de su uso como si tuvieran un solo sentido y referente. Esto se hace evidente en los errores categoriales al cosificar las actividades llamadas en un lenguaje ordinario como mentales y el uso indiscriminado de estos convierte a los conceptos del lenguaje ordinario en referentes de entidades y substancias no existentes (Ryle, 1949). Éste proceso se ha llevado a cabo en la naturaleza del lenguaje científico, donde hace referencia a eventos pero no a eventos singulares, abstraen las propiedades compartidas por eventos singulares distintos para el sentido común y los vuelve equivalentes pero sin referirse a ellos.
**Nociones lógicas: Una teoría de campo**

Dentro de la perspectiva interconductual de Kantor (1978) el evento psicológico es analizado como una interacción, es decir un flujo continuo de relación del individuo con objetos de estímulo que se encuentran en un medio. Dicho flujo continuo se puede analizar a través del campo conductual, el cual consiste en segmentos conductuales. El segmento conductual, es un evento psicológico unitario, es decir la unidad más simple de un evento interactivo, que consiste en una función de respuesta ($fr$) y una función de estímulo ($fe$), la primera se identifica con una actividad del organismo, y la segunda con una actividad de objeto estimulante. Es importante rescatar que una respuesta puede tener distintas funciones, que dependen de las condiciones y la naturaleza de todo el evento interconductual (ej. el acto de coger un objeto, contiene las funciones de quitarlo sólo del lugar o de lanzarlo a alguien). Del mismo modo el objeto de estímulo tiene como función estimular al organismo psicológico en la interacción; ésta siempre está ligada a las actividades del individuo en particular; por ejemplo un niño dentro del aula está rodeado de varios objetos con los que eventualmente interactúa, hasta que el niño entra en contacto con cualquier objeto en particular es cuando se realiza la función, antes de esto el niño no posee sistemas reactivos con respecto al objeto y éste no tiene función de estímulo para él. De esta manera un elemento importante en este campo interconductual es el proceso histórico interconductual ($hi$) donde se generan las funciones de respuesta y de estímulo, puesto que la clase de interconsulta psicológica que observamos se ha desarrollado a través de una serie de contactos del organismo con los objetos, es decir nos referimos a su historia interconductual como el aprendizaje de una lengua particular. Además, existe el factor disposicional ($ed.$) que consiste en las circunstancias inmediatas que influyen en la $fe-fr$ particular que ocurrirá; por ejemplo, el que se diga “casa” en vez de “choza” puede depender de la presencia o ausencia de ciertas personas. Por tanto para “ver” la casa, se requiere que haya luz; la luz es entonces el medio del contacto, el medio de la interconducta ($md$). Para un evento psicológico ($EP$), todos estos factores pueden representarse por la siguiente fórmula: $EP = C (k, fe, fr, hi, ed, md)$ (Kantor, 1967).

**Nociones metodológicas: Análisis funcional de la conducta**

Estudiar la conducta del niño desde una visión de contingencias conlleva a identificar que dicha conducta se da en situación, es decir bajo ciertas condiciones que se van a acomodar de
manera específica para que el sujeto se comporte de una forma u otra. Como primer elemento se debe analizar el concepto de contingencia, para comprender su uso.

Desde la definición de la Real Academia Española (RAE, 2016) la contingencia suele referirse a algo que es probable que ocurra, aunque no se tiene una certeza al respecto; por lo tanto, es lo posible o aquello que puede, o no, concretarse.

Enmarcado en los paradigmas externalistas, el concepto de contingencia varía, dependiendo de la precisión con la que se esté analizando el episodio conductual. En este sentido, el condicionamiento operante, la denomina como <<la triple relación de contingencia>>. Bruner (1995) emplea el término de contingencia operante para designar al mecanismo por el cual las consecuencias modelan la conducta, la considera como la descripción de la variable independiente responsable del aumento en la tasa de la respuesta condicionada, es decir se considera como la interconexión entre los elementos de estímulo y respuesta.

Por otro lado Ribes (2004) señala que las relaciones de contingencia son de condicionalidad o circunstancialidad recíprocas entre los diversos elementos que participan en la interacción, el organismo individual (el niño) y otros organismos individuales (personas que interactúan con él) y los objetos de estímulo. En este sentido las acciones que realicen estos elementos son condiciones necesarias más no suficientes para que se dé el acto psicológico, es decir que lo psicológico está dado por la relación entre dichas acciones.

Existen dos tipos de relaciones de contingencia: las contingencias de ocurrencia hacen referencia a las condiciones necesarias y suficientes para que ocurra un evento; y la contingencia de función son las propiedades circunstanciales que se establecen entre propiedades de los objetos de estímulo y de las respuestas del organismo como efecto de contingencias de ocurrencia existentes entre ellas (Ribes, 2004).

**Análisis de los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario.**

Como hemos visto a lo largo de la historia, resulta peligroso tomar los términos del lenguaje ordinario descontextualizándolos de su uso como si tuvieran un solo sentido y referente. La cosificación o sustantivación de actividades llamadas en un lenguaje ordinario como mentales de acuerdo con Ryle (1949) se denominan errores categoriales y el uso indiscriminado de estos convierte a los conceptos del lenguaje ordinario en referentes de entidades y substancias no
existentes. Éste proceso se ha facilitado por la naturaleza misma del lenguaje científico, donde hace referencia a eventos pero no a eventos singulares, abstrae las propiedades compartidas por eventos singulares distintos para el sentido común y los vuelve equivalentes pero sin referirse a ellos.

La psicología concebida como ciencia, de acuerdo con Ribes (2009) identifica las siguientes etapas en su proceso de aplicación del conocimiento científico. Primero hace un recorrido en el mundo del conocimiento ordinario, compartido socialmente por todos los individuos. Posteriormente en el lenguaje de la historia natural se buscan las regularidades en las formas de interacción cotidiana. En la tercera etapa a partir del lenguaje técnico se describe las formas de las distintas regularidades observadas y promueve la visibilidad de nuevas regularidades, dichas descripciones se realizan en un lenguaje abstracto que no hace referencia a particulares. Finalmente se retorna de la teoría hacia el mundo cotidiano, es decir se hace uso de las categorías de un cuerpo teórico para interpretar un conjunto de observaciones de otro campo disciplinario (multidisciplina). Se trata de la aplicación de la teoría de proceso a la interpretación de intersecciones con otras disciplinas.

A diferencia de otras ciencias donde existe un consenso sobre el objeto general de conocimiento de la disciplina y las diferencias solo se dan en los planteamientos de cómo examinar un campo particular del fenómeno, la disciplina de la psicología habla de varias <<psicologías>>, distintas entre sí, que transitan por rutas independientes, paralelas o divergentes. Esta condición reside en el desacuerdo existente sobre el objeto de conocimiento específico abordado. Es decir que cada una de ellas analiza fenómenos de distinta naturaleza y a partir de esto los métodos, las medidas, criterios de evidencia y explicaciones son diversas.

A pesar de las diferencias que separan a las <<psicologías>>, todas parten del lenguaje ordinario. Congruente con Wittgenstein, Ribes (2000) afirma que el punto de inicio para identificar lo psicológico como fenómeno son las prácticas del lenguaje ordinario. Dicho lenguaje tiene un sentido de multivocidad, propiciando que las palabras aisladas per se carezcan de significado y recobran sentido en las prácticas sociales, existentes en situación y contexto.

Desde esta perspectiva de recuperación del lenguaje ordinario Ribes (2000) menciona que lo psicológico, como fenómeno, ocurre y se identifica en un principio en la dimensión de lo individual humano, por tanto el fundamento de la psicología reside en la base del lenguaje ordinario y de las prácticas individuales involucradas en cada una de las expresiones, es decir el significado de lo psicológico radica única y exclusivamente en el episodio donde tiene lugar.
Así mismo la validez de dicho conocimiento psicológico depende de las condiciones, circunstancias históricas y propósitos sociales bajo los cuales se genera. De ahí que la verdad, como expresión de la validez de conocimiento producida por la ciencia, no es el objeto de estudio de ésta, porque significaría suponer una realidad determinada, ajena a la historia y las condiciones antes mencionadas. Por consiguiente no es una propiedad de la realidad, sino que el ser humano la emplea como una propiedad atribuida de su explicación, interpretación y descripción de la realidad misma.

De acuerdo con Tomassini (2012) los escritos de Wittgenstein pueden ofrecer a la psicología la posibilidad de caracterizar la lógica de una teoría del lenguaje como comportamiento psicológico a partir de las nociones de <<Forma de Vida >> y <<Juego de Lenguaje >> así como la función heurística que se desprende de ellas para visualizar algunos problemas teóricos y de investigación de la psicología desde escenarios lógicamente ampliados. Bajo esta perspectiva resulta imprescindible la consideración del comportamiento como una forma de actuar, ante el hacer y decir de los individuos y en relación con las cosas, otros individuos y los acontecimientos que suscitan a su alrededor; esto conlleva a perder los límites <<internos – externos >> que caracterizan a la psicología mentalista y algunas variantes conductistas que sitúan al individuo frente al mundo pero no como parte de él.

Este punto de partida filosófico aun cuando no pretende esbozar una teoría psicológica, constituye una reformulación para la psicología como ciencia pues los conceptos deberán estar ubicados en los individuos en circunstancias determinadas dentro de una forma de vida, por ello que de acuerdo con Ribes (2012) el desarrollo psicológico no está constituido a partir de lo naturalmente dado sino que también se estructura a partir de la práctica compartida de las personas, mediante relaciones en forma de lenguaje como elemento fundamental, y donde el desarrollo psicológico constituye un proceso social en el que se construyen a partir de y como lenguaje, las competencias y funciones que posibilitan la interacción y ajuste apropiado al medio natural y cultural. Wittgenstein citado en Ribes (2012) argumentó que <<imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida>>, por lo tanto la cultura es lenguaje en la medida en que se constituye el ambiente construido en la forma de prácticas compartidas entre los individuos y respecto a las cosas, así que ninguna práctica humana tiene sentido separada de cualquiera de los modos en que ocurre el lenguaje como fenómeno vivo (Kantor, 1978).

Santoyo y López (1990) señalan que la solución a una problemática social, se debe entender en las relaciones, medios y sistemas sociales en que ocurre la conducta, considerando la historia y
el presente de patrones bidireccionales de interacción social y la función de las diversas restricciones en las que se ven expuestas las personas en circunstancias sociales. Por lo tanto lo psicológico representará la dimensión individual de toda relación social, donde ninguna interacción entre individuos puede sustraerse a la calificación de las prácticas implicadas (Ribes, 1985).

**Dimensión psicológica: Conducta Disruptiva en el aula de preescolar dentro de una Teoría del Comportamiento.**

Dentro de la perspectiva de conducta como *<<todo lo que hacemos>>*, podemos darnos cuenta que los seres humanos denominamos cada comportamiento con rótulos que en la vida cotidiana nos permiten dar un orden y comunicar los acontecimientos en los que estamos inmersos. En este sentido, para fines de esta investigación hablamos de una conducta disruptiva, en un lenguaje ordinario, como un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo donde se desenvuelve (Herruzo & Luciano, 2001).

Castro (2007) menciona que en la conducta disruptiva existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad, por ejemplo acciones tales como: levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, pelear entre iguales, pueden llegar a impactar en personas con las que interactúa el sujeto que la emite.

Con relación a este comportamiento, O´Leary y Drabman (1978) realizaron estudios acerca de la conducta *<<perturbadora>>* a través de programas de reforzamiento con la estrategia de economía de fichas.

Para fines de este proyecto la conducta disruptiva estará enmarcada en el concepto de Herruzo y Luciano (2001), el cual las define como comportamientos que no resultan socialmente adaptativos porque dificultan o reducen tanto la probabilidad del sujeto en el contexto social como la adquisición de repertorios que puedan ser reforzados. Dichos comportamientos resultan funcionales en ciertos contextos específicos (hablar, saltar en el recreo, pararse, como ejemplos), pero resultan disfuncionales en otros porque impiden la emisión del comportamiento requerido.

Este tipo de conducta resulta ser inapropiada en cualquier ambiente, pero en el ámbito educativo alteran la dinámica de trabajo, además es catalogada por los actores educativos como una actitud de falta de cooperación, mala educación, agresividad, provocación, falta de respeto,
dificultad para establecer relaciones interpersonales o de aprendizaje, impulsividad, entre otras conductas.

Con base en la definición de Herruzo y Luciano (2001) acerca de la conducta, estas tienen como función interrumpir las indicaciones y la explicación de la tarea dada por el docente; distraerse o a los compañeros durante la explicación del docente o en la elaboración de la tarea y con esto impedir su participación en la actividad y la adquisición de algún aprendizaje.

Desde una teoría del comportamiento, la conducta disruptiva se debe analizar identificando los elementos del entorno educativo, es decir el ambiente en el cual se llevan a cabo las situaciones didácticas que propician el aprendizaje de los alumnos. Destacando: a) recursos físico y humanos; b) interacciones docente-alumno, alumno-alumno y alumno- material; y c) situaciones de aprendizaje, es decir las formas de organización del trabajo docente donde se incluye aprendizajes esperados, campos formativos, momentos de la situaciones de aprendizaje y previsión de recursos.

Es a través de la psicología como se busca resolver este tipo de problemática social, abordando la dimensión psicológica de dicho problema, la cual se identifica en las relaciones de contingencia, las cuales son relaciones de circunstancialidad o condicionalidad recíprocas entre organismos individuales y otros organismos individuales y objetos de estímulo. Es decir lo psicológico reside en el sistema de relaciones que se actualizan como funciones, y no en el organismo ni en la entidad con la que se relacionan (Ribes, 2004)

En esta conducta identificada como «problema», lo psicológico se identifica en la interacción funcional no pertinente del comportamiento del niño en condiciones donde se espera otro tipo de ajuste funcional para el segmento de interacciones con sus pares, profesores, el nivel de complejidad de la tarea y los recursos apropriados para la actividad. Estas relaciones funcionales se evidencian a través de interacciones: niño – niño, profesor-niño, niño-tarea y niño-recursos materiales.
Revisión de la Literatura
La aplicabilidad del conocimiento psicológico

El conocimiento psicológico proviene de tres fuentes: una relacionada con el leguaje ordinario como el conjunto de prácticas sociales estructuradas, medidas y ejercitadas en la forma de lenguaje en acción; otra referida a la teoría y la investigación científica acerca de los procesos, la evolución y la individualización del comportamiento; y finalmente la práctica social más o menos sistematizada, relativa a la valoración, observación y modificación del comportamiento de los individuos en la sociedad. Por consiguiente, al identificar de donde proviene dicho conocimiento psicológico, se requiere responder dos interrogantes relacionadas con el proceso de aplicación: ¿qué se aplica? y ¿cómo se aplica el conocimiento generado dentro de la disciplina psicológica?.

Fundamentos acerca del objeto de conocimiento de la psicología

Existen varios problemas relacionados con el conocimiento que se aplica, uno hace referencia al cuerpo de conocimientos científicamente validado y susceptible de aplicación en otras disciplinas científicas, y la traductibilidad del conocimiento analítico propio de la teoría científica a la dimensión sintética característica del conocimiento tecnológico y práctico. De ahí que para poder aplicar los conocimientos de la disciplina psicológica en el quehacer cotidiano, es necesario la existencia de un cuerpo teórico estructurado y consensuado, que sea capaz de emplearse por profesionales, investigadores y personal de la disciplina como un parámetro de uso en cualquier ámbito; de la misma manera que otras disciplinas científicas como la química, física, biología, donde el significado de sus conceptos teóricos es el mismo en cualquier terreno de aplicación. Así mismo se requiere de un objeto de conocimiento, el cual para la psicología se ha convertido en un debate entre el comportamiento o acción y la mente o cognición. Por tanto hasta el momento carece de un objeto de conocimiento consensuado, generando la existencia de muchas psicologías, con diferentes objetos de conocimiento, métodos y lógica, por lo que para poder construir una ciencia es necesario tomar en cuenta dos aspectos: identificar un campo de fenómenos en la naturaleza o realidad que no se intersecte con los campos de conocimientos de otras ciencias y delimitar un objeto de conocimiento consensuado (Ribes, 2011).
La psicología se conforma con un conglomerado de concepciones inconmensurables en las representaciones de los <<hechos>> psicológicos, es decir que no son traducibles entre sí. Podría verse que aparentemente en el lenguaje ordinario se tiene una definición idéntica de los <<hechos>>, pero al momento de traducirla a un lenguaje propio de la teoría no se llega a consensuar los elementos a considerar en su definición. En este sentido se puede ver que la psicología no ha alcanzado un consenso inicial que lo represente como disciplina científica, ya que existen múltiples modelos y ejemplares del objeto de conocimiento, en tanto que se encuentra en una etapa pre-paradigmática (Kuhn, 1977).

Por otra parte la psicología como disciplina científica requiere considerar la existencia de un conocimiento científico formulado a través de nuevos objetos y acontecimientos derivados de abstracciones analíticas, construyendo generalidades de las propiedades que se observan, tomando en cuenta el conocimiento aplicado, el cual requiere de las síntesis de las propiedades de los objetos a través de la experiencia directa con ellos. Sin embargo existe un problema en relación con el proceso de síntesis del conocimiento psicológico producto de la falta de consenso en los mismos, lo único claro es el ámbito en el que se genera la aplicación práctica, el cual se refiere al individuo comportándose en relación con otros individuos y circunstancias concretas; es decir que el problema de la aplicación del conocimiento recae en la falta de un lenguaje de inter-fase entre el lenguaje específico de la teoría y el lenguaje de los fenómenos, es decir una lógica que permita adecuar la naturaleza abstracta a las condiciones de aplicación. Por tanto podemos ver que a raíz de las inconsistencias mencionadas, se identifica que el conocimiento psicológico no es aplicable en forma de una profesión o una interdisciplina, sino como contribución a la multidisciplina y a la interdisciplina en todos aquellos casos en que los objetos de conocimiento o de aplicación de conocimiento posean una dimensión psicológica, la cual reside en el sistema de relaciones que se actualizan como funciones, y no en el organismo ni en la entidad con la que se relaciona. En este sentido la psicología empleada en este proyecto se encamina a estudiar científicamente el comportamiento de los individuos y desarrollar aplicaciones del conocimiento a la solución de problemas sociales, sin cuestionar el origen, abordando la dimensión psicológica del problema social identificado (Ribes, 2009).
Elementos considerados en la psicología aplicada

Considerar a la psicología como una ciencia implica que ésta mantenga coherencia en sus fundamentos lógicos, epistemológicos y metodológicos, por tanto es necesario definir su dominio u objeto de estudio, a partir del análisis de los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario, puesto que no existen problemas propios de la psicología, sino problemas valorados socialmente. Es decir que dentro de la aplicación del conocimiento hay que considerar las circunstancias a las que se aplica el conocimiento. En este sentido es importante reconocer que los problemas sociales no están ahí, sino son siempre problemas valorados por las instituciones y sujetos que intervienen desde un lenguaje ordinario (Ribes, 2009).

Lenguaje ordinario: fuente de problemas y medio de interacción.

El lenguaje ordinario hace referencia a una lógica de las relaciones y de las prácticas sociales entre las personas, es decir no se refiere únicamente a la gramática de la lengua como forma de comunicación oral o escrita, sino a la gramática del comportamiento de los individuos en relación con otros en un contexto social y tiempo determinado, es decir en situación.

En la medida en que el lenguaje se usa en la sociedad a través de las relaciones entre los individuos adquiere diversos significados, dependiendo del uso y contexto. Esta perspectiva del lenguaje como formas de vida, es lo que se denomina «<Juegos de Lenguaje>» (Tomassini, 2012).

Ribes (2009) menciona que el lenguaje ordinario hace referencia a dos aspectos: por una parte es la fuente de los problemas psicológicos y por otro es un vehículo entre el psicólogo y los usuarios de sus servicios. En este sentido los problemas psicológicos sólo pueden comprenderse en el contexto de prácticas sociales, en el que uno u otro tipo de experiencia se reconoce como un problema, es decir como una forma de vida; así para plantear el problema se toma de referencia al lenguaje ordinario como la condición que va a hacer posible comprender, analizar los términos psicológicos inmiscuidos en dicha situación. De este modo la subjetividad «<interna>» desaparece de la lógica de la descripción de los problemas, ya que se hace un análisis funcional de las expresiones y su uso en situación. Esto último conlleva dos consideraciones: la necesidad de traducir el lenguaje técnico a un lenguaje ordinario, la segunda se refiere a que al tomar al lenguaje ordinario como fundamento de toda problemática, se cancela la generación de errores lógicos (el
mito del fantasma de la máquina). En este sentido al hacer uso del lenguaje ordinario se asegura la funcionalidad del conocimiento que se aplica.

**La existencia de problemas sociales a través de la valoración de los usuarios.**

Los problemas generados dentro de esta disciplina científica trascienden el nivel puramente técnico de la misma, es decir que se definen como una problemática con validez social, la cual legitimiza las características y circunstancias del comportamiento del sujeto, no como algo aislado e independiente, sino como parte de un sistema de interacciones. Este análisis del problema definido en lo social e ideológico, conllevará a un consecuente análisis conductual aplicado que hará contacto con los problemas sociales, con la intención de brindar soluciones en el aspecto individual sin perder de vista el contexto colectivo en el que se encuentra.

Una aproximación a la valoración social fue realizada por Ribes, Díaz, Rodríguez y Landa (1990) quienes estudiaron los problemas clínicos como expresiones de problemas que están vinculados a una valoración social del comportamiento del individuo (usuario del servicio terapéutico), donde la apreciación de la existencia de un problema, conlleva una valoración social por otros de que el comportamiento del usuario es <<anormal>>. En este sentido la valoración se deriva de todo intercambio, en tanto que toda relación social entre individuos constituye una relación valorada.

Se puede afirmar que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, es decir que el individuo es la representación de dichas prácticas sociales. Esta dimensión denominada psicológica se encuentra inmersa en toda problemática social, la cual no existe de forma per se, sino que reside en un acto de valoración; es decir todo acto de comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social en que tiene lugar, es decir es un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre (Ribes, 2009).

El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, calificado dependiente de a quién afecte y quién lo valore. No es un hecho que está ahí como objeto palpable en la realidad o como algo determinado por su existencia. Por tanto el problema deberá ser <<reconstruido>> entre el psicólogo y el usuario, con el propósito de satisfacer dos requerimientos: por un lado describir la naturaleza funcional del problema,
analizando al individuo y las prácticas en las que está inmerso en circunstancias determinadas y por otro identificar la relación de las circunstancias donde se genera dicho problema con condiciones similares.

Finalmente en la valoración social como un indicador decisivo dentro de la disciplina, es indispensable identificar la existencia de una doble dimensión en el comportamiento humano, una relacionada con las prácticas individuales, las cuales están condicionadas a circunstancias (históricas, culturales, sociales, etc.) que en dicha práctica se originan y se mantienen como interacción social. Y la otra, que considera la existencia de la relación social sólo como prácticas individuales vinculadas por condiciones comunes en tiempo y espacio (Ribes, 2009).

**Proceso de medida en la práctica de la psicología**

Una vez identificado el fundamento filosófico de la disciplina psicológica y la dimensión específica en la cual recae el estudio de dicha ciencia, es indispensable conocer de qué manera y a partir de qué instrumentos se logrará <<medir>> la valoración social e interdisciplinar del problema identificado.

El concepto de medida desde una perspectiva general, de acuerdo con la RAE (2016) implica comparar una cantidad con su respectiva unidad, para averiguar cuantas veces contiene a la primera. Sin embargo históricamente en la psicología, los procesos de medida en su mayoría han sido reducidos a la llamada <<psicometría>> lo que permitió crear métodos para medir los objetos psicológicos a través de pruebas estandarizadas que conllevan a la llamada objetividad de los resultados y a la consideración de un comportamiento promedio denominado como <<norma>> según señala Morales (2013), es decir con una finalidad de que el comportamiento llegue a estandarizarse. Este tipo de medición hace uso de procedimientos estadísticos para la comparación de características similares a través del registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento.

Esta noción acerca de estandarizar el comportamiento, elimina la concepción de interacción en situación abordada en este planteamiento, ya que reduce el comportamiento a patrones establecidos que los individuos deben realizar como una manera de generalización del comportamiento. Por tanto es importante considerar el argumento expuesto por Wartofsky (1987) señala que el proceso de medida está inmerso en cualquier organismo vivo capaz de sobrevivir a través de una sincronía y regularidad. Esta compleja actividad humana implica también medidas
de otro orden, definidas a partir del lenguaje, permitiéndonos acceder a las ideas de cosas iguales y diferentes revelando la idea de clases como concepto ordenador.

Ante ello, se resalta que la base de cualquier proceso de medida se encuentra en la más humilde y modesta de las operaciones intelectuales y lingüísticas <<la de identificar algo como perteneciente a un tipo dado>>. Este primer paso tan sencillo es también el último paso de un proceso de medida y requiere un sutil y complejo juego combinado de teoría y observación. Para iniciar requerimos de la identificación de un fenómeno o cosa, mediante un nombre o una descripción, a través de la observación que pone de manifiesto una clasificación, seleccionando los rasgos de las cosas que según las circunstancias o las convenciones, reciben el nombre de propiedades, atributos o cualidades.

Wartofsky (1987) también señala que conviene valorar cuáles son las aplicaciones del proceso de medida en la ciencia, que a su vez pone de manifiesto el pensamiento científico. Aun cuando dicho pensamiento se encuentra ligado a la creencia de que el método cuantitativo conlleva a la objetividad del conocimiento. Sin embargo el uso corriente del término cuantitativo, desde su expresión más elemental, se encuentra asociado a propiedades como magnitudes de peso, longitud, tamaño, etc., es decir a propiedades físicas que pueden ordenarse cuantitativamente. De manera contraria magnitudes de dulzor, inteligencia, ira o piedad, lo hacen de forma cualitativa pues carecen de precisión física al intentar medirse ya que su medición depende de los objetivos que se persigan con su medida, es decir se requiere de una precisión adecuada a la tarea de la que se trate, una metodología desprendida del conocimiento que se desea generar. Así mismo la teoría psicológica hace uso de la medición cualitativa debido a la naturaleza de su objeto de estudio, aun cuando en ella encuentre regularidades que pueden clasificarse cuantitativamente.

Considerar a la medida como un proceso elemental propio de los organismos como lo señala Wartofsky (1987) implica en la práctica científica, el reconocimiento del orden y la conservación de este como una expresión natural del comportamiento humano. Por tanto, partir del orden y la regularidad que expresan los organismos bajo estudio a través de sus actos, expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es regular en sus actos pero que también es sensible de modificarse a través del cambio en su entorno, haciendo posible también la lógica de la transformación de las prácticas y juegos de lenguaje.
La conducta disruptiva valorada socialmente.

El marco legal forma parte de una valoración general de los problemas sociales, por tanto es necesario considerar los elementos normativos desprendidos del marco legal que dirige los actuales modelos de intervención en materia educativa y de inclusión, como un elemento que parte de la caracterización actual de las intervenciones educativas.

Uno de los principales marcos legales es la declaración de los Derechos Humanos, emitida por la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU) la cual se considera como el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona; éstas se encuentran establecidas dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes (ONU, 1948).

Dentro de este marco legal se considera imprescindible respetar los derechos humanos de cada persona, de manera que todos y todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos establecidos en favor del individuo, esta obligatoriedad se rige por los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En el marco de los derechos humanos, toda persona tiene derecho a recibir educación. En México el nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior serán gratuitos y laicos y los padres o tutores de los menores tienen la obligación de hacer que sus hijos o pupilos acudan a recibir educación. Por otro lado la educación privada, puede impartir el servicio educativo en todos sus tipos y modalidades, cumpliendo con los requisitos establecidos en la Constitución y en la legislación correspondiente (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]; 2016).

Así mismo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), en su artículo tercero, en su reforma al año 2013 señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismos que conforman la educación básica; siendo obligatorias.

En este sentido la educación que imparta el estado debe desarrollar todas las facultades del ser humano, además de fomentar en él, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Para que se lleve a cabo el servicio de forma pertinente es necesario que el estado garantice la calidad en la educación obligatoria; brindando los materiales y métodos educativos, la
organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos para que se logre el aprendizaje de los educandos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Dentro del servicio educativo, como en la disciplina psicológica, también se hace uso de <<los Juegos del Lenguaje>>, los cuales son constituidos a partir de convenciones que se transforman, modifican y renuevan históricamente; por tanto es necesario identificar las convenciones que norman la aplicación de un conocimiento psicológico en la educación actual, para esto se hace uso del término <<inclusión>>. El Índex (2007) para la Inclusión en Educación Infantil, desde una perspectiva amplia, define a la inclusión como “un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados” (p.3), es decir que a partir de este punto de vista la inclusión está dirigida a un conjunto de elementos que componen un centro educativo, sin centrar el trabajo exclusivamente en un grupo de niños o un niño en particular o en niños con necesidades educativas especiales o discapacidad, es decir una <<Educación para Todos>>.

A partir del planteamiento de los derechos humanos así como la ratificación hacia los derechos de las personas con discapacidad es importante considerar el actual fundamento de intervención de la educación especial: la inclusividad, implicando la atención de la diversidad en relación al contexto social en el que se desarrollan los individuos, en el caso de México y en el ámbito educativo, se han venido fortaleciendo desde <<La Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos>> llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990 y la Cumbre Mundial a favor de la infancia en 1990 que plantea la integración de todos los niños en las escuelas, en el año de 1994 con la Declaración de Salamanca, en España se reafirma el principio de educación para todos, sentando las bases la educación inclusiva. En la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación organizada en el 2008 por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) se hace referencia a la inclusión educativa como <<el camino hacia el futuro>>, es decir como una orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos nacionales, además se enfatiza en el derecho de la infancia de aprender juntos sin distinción alguna, describiéndose los principios de la escuela inclusiva basados en la aceptación de la comunidad a la que se pertenece y el respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad. De acuerdo con esto, la inclusión educativa se entiende como un principio o derecho, presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la Convención de ONU sobre los Derechos

Así mismo United Nations Children´s Fund (UNICEF), ONU y el HINENI Fundación para la Inclusión en el Ciclo de debate: Desafíos de la Política Educacional (2000), en su informe "Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas" describen las prácticas educativas necesarias, las cuales se basan en currículos flexibles, enfoques metodológicos y pedagógicos basados en un enfoque por competencias, flexibilidad en los procesos de evaluación y promoción, así como proyectos educativos que consideren a la diversidad como elemento enriquecedor.

Dichas declaraciones fundamentan los objetos educativos en materia de Educación Básica y de Educación Especial, actualmente a través del Programa para la inclusión y equidad educativa (2015), cuyos objetivos específicos son: a) beneficiar con acciones de fortalecimiento académico implementadas en escuelas y/o servicios públicos de educación básica que atienden a población en contexto de vulnerabilidad; b) beneficiar a alumnas y alumnos en contexto de vulnerabilidad con acciones de inclusión y equidad educativa; c) fortalecer las capacidades de las escuelas y/o servicios públicos de educación básica que atienden a población en contexto de vulnerabilidad mediante equipamiento específico; d) contextualizar los materiales y contenidos para su uso en las escuelas y/o servicios públicos de educación básica que atienden a población en contexto de vulnerabilidad.

**Dimensión individual: Conducta Disruptiva en el aula de preescolar dentro de una Teoría del Comportamiento.**

La Reforma Integral de la Educación Básica [RIEB] 2011 reconoce que existen áreas de oportunidad que se deben identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos y necesidades de los agentes educativos, maestros, padres y madres de familia y estudiantes, que forman parte de la comunidad escolar. Es a través de la Educación básica como se atienden estas necesidades y donde se sientan las bases de los ciudadanos que nuestro país necesita. Por tal motivo la RIEB, ha establecido un Programa de Educación para cada uno de los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Dichos programas mantienen su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos
desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e
terdependiente (SEP, 2011).

En lo referente al Programa de Educación Preescolar, reconoce la diversidad social,
lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las
niñas y los niños, durante su tránsito por este nivel educativo, en cualquier modalidad (general,
indígena o comunitaria), por tanto espera que los alumnos vivan experiencias que contribuyan a
sus procesos de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los
otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo
hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva; pertinente porque
valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo; e inclusiva
porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los
distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011).

Este nivel educativo se enfoca en el desarrollo de competencias, entendidas como <<la
capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la
puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores>>; además propicia que los
alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. No existen patrones estables
respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, se espera que a lo
largo de los tres grados que constituyen este nivel educativo alcancen algunos. En cada grado,
debido a la flexibilidad del programa, la educadora debe diseñar actividades con niveles distintos
de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus
potencialidades de aprendizaje. La acción de la educadora es un factor clave porque establece el
ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de
los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus
competencias. En los niveles de educación básica se espera un comportamiento por parte de los
niños, en preescolar se requiere, que tengan un comportamiento dispuesto a aprender más de lo que
saben acerca del mundo y que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y
participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que les impliquen desafíos:
que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen,
comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la
convivencia, etcétera. Para alcanzarlo es indispensable el cumplimiento de los roles de cada uno
de los agentes educativos (niños, docentes, padres, etc.), que intervienen en este proceso de
enseñanza-aprendizaje. En este sentido en el intento del docente por controlar el ambiente escolar donde el niño aprende, se generan problemáticas que impiden el desarrollo óptimo de las situaciones de aprendizaje. Una de éstas es la conducta considerada como inadecuada en la dinámica de trabajo porque interrumpe la interacción con el docente, los alumnos y el material utilizado e impide la adquisición de aprendizajes, esta conducta se denomina como disruptiva, es decir un comportamiento que \textit{\textless altera\textgreater} el contexto donde se efectúa. Sin embargo enmarcado en esta perspectiva de valoración social de los problemas, se requiere que una vez detectado el \textit{\textless supuesto\textgreater} comportamiento inadecuado, se cuestione a los diferentes agentes de interacción con los que el niño que emite dicho comportamiento se relaciona. De manera general el niño de preescolar se desenvuelve dentro de dos ambientes que se destacan por el impacto y la importancia que tienen: la familia y la escuela; son los lugares donde el niño juega, aprende, y vive experiencias que le permiten formarse como persona al interactuar con seres humanos diferentes a él. El ambiente familiar es el lugar de educación, donde conoce las primeras reglas, normas, valores y formas de comportarse frente a otras personas, por otro lado la escuela es el espacio de formación donde el niño aprende conocimientos, desarrolla actitudes que le permitirán desenvolverse de manera pertinente en la sociedad. Por tanto los principales agentes de interacción del niño son la madre y hermanos (si es que los tiene) dentro del ambiente familiar, y la educadora y sus compañeros de grupo en la escuela. Ellos son quienes forman parte de las circunstancias en las que el niño se comporta, y poseen información suficiente para describir y catalogar la conducta del niño en algún momento determinado, identificándola como un problema (SEP, 2011).

La conducta disruptiva se presenta habitualmente en los ambientes escolares, por tanto en los últimos diez años se han buscado distintas soluciones para resolverlo, se han realizado algunos estudios empleando lógicas y metodologías distintas a la mencionada en esta investigación. Autores como Rolon Arroyo, Arnold, Harvey y Marshall (2016) evaluaron la atención y los síntomas de conducta disruptiva en niños en edad preescolar al utilizar un programa de entrevista de diagnóstico; Jochaim, Sanders y Turner (2015) emplearon un grupo de discusión con los padres como vía para trabajar las conductas disruptivas de sus hijos Liber, De Boo, Huizenga y Prins, (2013) realizaron una intervención para el comportamiento disruptivo en entornos desfavorecidos y analizaron las diferencias entre un ambiente controlado; Bratton, et al. (2013) emplearon una terapia lúdica centrada en el niño para modificar su comportamiento; Axelrad, et al. (2013) emplearon un tratamiento de intervención conductual breve para el comportamiento disruptivo...
preescolar; O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris y McClowry (2012), compararon las repercusiones que tiene la crianza en niños con este tipo de comportamiento; Abrahamse, Junger, Chavannes, Coelman, Boer y Lindauer (2012) aplicaron una terapia de interacción entre padres e hijos para niños en edad preescolar con esta conducta y analizaron las repercusiones; Murat, Zoroglu y Ozturk (2011) se realizaron un estudio a través de un tratamiento con risperidona en niños en edad preescolar con trastornos del comportamiento disruptivo para observar los efectos; Hayes, Giallo y Richardson (2010) identificaron los resultados de un programa de intervención temprana para niños con conductas disruptivas; finalmente Green y Gibbs (2010) aplicaron una terapia para preescolares con problemas de comportamiento disruptivo.

Se han generado estudios con diversas alternativas de solución, a través de diferentes líneas de investigación y haciendo uso de variadas metodologías. Sin embargo el problema sigue presentándose en los entornos educativos de preescolar como una limitante en este proceso educativo. Sería importante cuestionarse acerca de ¿cómo se está aplicando el conocimiento psicológico en la solución de los problemas sociales?.
Planteamiento del problema

La concepción del niño ha evolucionado a lo largo de la historia, en sus inicios se definía como un organismo con las mismas características y valor que el adulto. Con el tiempo y a partir de varios estudios acerca de su comportamiento, la noción de <<niño>> comenzó a tener diferencias significativas en comparación con la del adulto, como el modo de aprender. Por consiguiente surgió interés por las necesidades, conocimientos, intereses y desarrollo del niño.

En este sentido, dentro de la psicología surgieron dos grandes perspectivas con diferentes lógicas, donde se puede estudiar el desarrollo del niño, la primera internalista que identifica el desarrollo como un cambio en las características del sujeto las cuales posee como <<algo>> naturalmente dado. Como una propuesta opuesta, está la perspectiva externalista que plantea que el estudio del comportamiento debe restringirse a analizar solamente las entradas ambientales y respuestas observables de los organismos.

Dentro de la disciplina psicológica esta perspectiva externalista es la base de la teoría del comportamiento, fundamentada por nociones epistemológicas, las cuales hacen referencia a concepciones filosóficas de <<Juegos de Lenguaje>> y <<Formas de Vida>>, que conciben al lenguaje como convención, no solo como palabras, sino como parte de una actividad o formas de vida. Las nociones lógicas analizan la conducta desde un segmento conductual es decir como un flujo continuo de comportamiento donde intervienen varios elementos. Y las metodológicas dirigidas a un análisis funcional de la conducta, desde una visión de contingencias, entendidas como las relaciones de condicionalidad o circunstancialidad recíprocas entre los diversos elementos que participan en la interacción, esto es las circunstancias en las que se da la conducta.

A partir de estas nociones se fundamenta que la psicología no tiene problemas como tal que solucionar, sino busca resolver problemáticas sociales, abordando la dimensión psicológica de la misma, la cual se identifica en las relaciones de contingencia, en tanto que lo psicológico reside en el sistema de relaciones que se actualizan como funciones, y no en el organismo ni en la entidad con la que se relacionan.

Además es importante resaltar que el niño es individuo diferente al adulto, de ahí que es necesario estudiar su desarrollo, entender y describir su conducta, a partir de una teoría del comportamiento, que analiza la interacción del organismo con su ambiente en situación, percibiendo la conducta como un continuo. Para observarla requiere identificar un segmento
conductual, donde se está efectuando la interacción en una situación determinada con circunstancias específicas. Por lo cual la psicología, dentro de los problemas sociales en los que es participe el niño, aborda la dimensión psicológica del mismo, esto es la interacción funcional del sujeto con el medio.

Por otra parte en el proceso de aplicación del conocimiento psicológico se requiere tomar en cuenta dos criterios: ¿qué conocimiento se va a aplicar? y ¿cómo se aplica este conocimiento generado dentro de la disciplina psicológica??. De acuerdo con esto, en toda disciplina científica se necesitan principios teóricos consensuados que se *usen* para aplicar, por tanto en la psicología debe existir un cuerpo sólido teórico que sea capaz de emplearse por profesionales, investigadores y personal de la disciplina como un parámetro de uso en cualquier ámbito. Cuando hablamos de psicología aplicada, nos referimos a una disciplina encaminada a resolver problemas sociales, cuya intervención es en la dimensión psicológica del mismo. Además hace uso del lenguaje ordinario entendido como la gramática del comportamiento de los individuos en relación con otros en situación, ya que dimensión psicológica reside en un acto de valoración social. De modo que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, es decir que el individuo es la representación de dichas prácticas sociales (Ribes 2009).

Por consiguiente es indispensable conocer de qué manera y a partir de qué instrumentos se logra <<<*medir*>>> la dimensión psicológica del acto conductual analizado y valorado socialmente, interdisciplinaria y disciplinariamente. Es decir, el reconocimiento del orden y la conservación del comportamiento humano a través de sus actos, que expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es *regular* en sus actos y sensible a la modificación contingente de interdependencia del organismo con el entorno.

En la aplicación de la psicología es preciso un cuerpo de conocimientos científicamente validado y susceptible para aplicar, así mismo hay que considerar las circunstancias a las que se aplica el conocimiento. En este sentido es importante reconocer que los problemas sociales no están ahí, sino son siempre problemas valorados por las instituciones y sujetos que intervienen desde un lenguaje ordinario. Por otro lado es importante resaltar la existencia de deficiencias en el aspecto teórico. Primero, la psicología carece de un objeto de estudio consensuado, no posee un paradigma único que explique el comportamiento sino que derivan diversas <<<*psicologías*>> que tienen
lógicas distintas que vuelven incommensurable su objeto de estudio y por consiguiente los principios teórico (Ribes, 2009).

Con este ambiente disciplinar, se aborda esta investigación enmarcada en una teoría del comportamiento dentro de la disciplina psicológica, considerando las limitaciones en la falta de principios consensuados en dicha ciencia. En consecuencia hace falta construir una verdadera teoría del desarrollo a partir de la evidencia empírica, esto es la elaboración de investigaciones basadas en una teoría del comportamiento que trasforme alguna propuesta explicativa acerca del desarrollo del niño, donde se dé una explicación de la conducta disruptiva del preescolar.

Así mismo, la psicológica aplicada presenta inconsistencias en su proceso, por un lado requiere un cuerpo de conocimientos científicamente validado y susceptible de aplicación en otras disciplinas científicas, y por otro posee un problema en la traductibilidad del conocimiento analítico propio de la teoría científica a la dimensión sintética característica del conocimiento tecnológico y práctico. En efecto existe un problema en relación con el proceso de síntesis del conocimiento psicológico, esto es la falta de un lenguaje de interface entre el lenguaje específico de la teoría y el lenguaje de los fenómenos, es decir una lógica que permita adecuar la naturaleza abstracta a las condiciones de aplicación (Ribes 2009).

Se puede ver que a raíz de las inconsistencias mencionadas, se identifica que el conocimiento psicológico no es aplicable en forma de una profesión, sino como contribución a la interdisciplina en todos aquellos casos en que los objetos de conocimiento o de aplicación de conocimiento posean una dimensión psicológica, la cual reside en el sistema de relaciones que se actualizan como funciones, y no en el organismo ni en la entidad con la que se relaciona.

La psicología como disciplina científica, requiere de principios concretos consensuados que le permitan ser aplicados. En este sentido se sabe que la psicología no ha llegado a este grado de avance, que posea principios con un catálogo de recursos listos para su aplicación; es necesario generar esas leyes, tarea que le corresponde a la psicología como ciencia básica. Pero como los problemas siguen existiendo, y la sociedad está en movimiento, las personas validan o califican las conductas, independientemente que haya o no un principio establecido, de ahí el surgimiento de varias "psicologías".

Por otro lado cuando hablamos de psicología aplicada, se hace referencia a una disciplina encaminada a resolver problemas sociales, preocupada por el bienestar del sujeto, sin explicar o
fortalecer principios de la teoría, es decir toma principios que aplicar, se usan y se observa si funcionan o no en la solución del problema a tratar.

Por tanto la conducta disruptiva, en un lenguaje ordinario se refiere a un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo donde se desenvuelve; lo psicológico se identifica en la interacción funcional no pertinente del comportamiento del niño en condiciones donde se espera otro tipo de ajuste funcional para el segmento de interacciones con sus pares, profesores, el nivel de complejidad de la tarea y los recursos apropiados para la actividad. Estas relaciones funcionales se evidencian a través de interacciones: niño – niño, profesor-niño, niño-tarea y niño-recursos materiales.

A partir de esta justificación, la <<Conducta Disruptiva>> no es un problema de la psicología, sino es un problema social validado por los individuos pertenecientes al contexto donde efectúa dicho comportamiento. Se requiere primero generen las herramientas, los recursos o los instrumentos que permita medir la valoración social e interdisciplinar de la conducta.

Así pues en la aplicación del conocimiento psicológico se llevan a cabo diferentes fases enfocadas a la solución de la problemática social. Como primera etapa se requiere la medición de la valoración social de la conducta, para identificar la problemática social. En las fases posteriores la disciplina hace uso de principios para hacer una valoración interdisciplinar de dicha conducta a partir de la dimensión psicológica, después se sigue un proceso de intervención, en dicha dimensión, y finalmente se hace la valoración interdisciplinar y social (Ribes, 2009):

Con fundamento en el problema planteado y en la aplicación del conocimiento psicológico, surge la siguiente pregunta disciplinar ¿Cuál es la relación que se establece entre las condiciones del ambiente áulico y la conducta disruptiva en niños de preescolar? (ver tabla 1).

**Tabla 1.**

**Preguntas de investigación y objetivos generales del problema planteado por categoría**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categoría</th>
<th>Pregunta General</th>
<th>Objetivo General</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Disciplinar</td>
<td>¿Cuál es la relación que se establece entre las condiciones del ambiente áulico y la conducta disruptiva en niños de preescolar?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre las condiciones del ambiente áulico y la conducta disruptiva en niños de preescolar, para controlar su conducta y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
¿Cuál es la correspondencia entre el denominado comportamiento disruptivo del preescolar y la opinión de los agentes que interactúan con él?

Definir y valorar el comportamiento disruptivo del preescolar a través de analizar la opinión de los agentes que interactúan con él.

Partiendo de estas interrogantes, en la presente tesis se elaboraron dos instrumentos como parte del proceso de aplicación del conocimiento psicológico. En lo relacionado a la «Validación Social de la Conducta Disruptiva», se plantearon las siguientes preguntas de investigación y objetivos por contexto en el cual se desenvuelve el niño, como parte de la primera fase de aplicación del conocimiento psicológico (ver tabla 2).

**Tabla 2.**

*Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración social del problema*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Condiciones</th>
<th>Pregunta</th>
<th>Objetivo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Comportamiento</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de los agentes que interactúan con él en el ambiente de la escuela?</td>
<td>Establecer la relación entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de la educadora en el ambiente de la escuela para valorar la existencia de un problema social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Contexto</td>
<td>Escuela</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conducta Disruptiva</td>
<td>¿Cuál es la conexión entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de los agentes que interactúan con él en el ambiente de la familia?</td>
<td>Explicar la relación entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de la educadora en el ambiente de la familia para valorar la existencia de un problema social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Contexto</td>
<td>Familia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conducta Disruptiva</td>
<td>¿Cuál es el vínculo entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de los agentes que interactúan con él en el ambiente de convivencia?</td>
<td>Describir la relación entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de la educadora en el ambiente de la convivencia para valorar la existencia de un problema social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Contexto</td>
<td>Convivencia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conducta Disruptiva</td>
<td>¿Cuál es la vinculación entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de los agentes que interactúan con él en el ambiente de juego?</td>
<td>Indicar la relación entre el comportamiento disruptivo del niño en preescolar y la opinión de la educadora en el ambiente del juego para valorar la existencia de un problema social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Contexto</td>
<td>Juego</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Posteriormente relacionado con <<Valoración Interdisciplinar de la Conducta Disruptiva>>, se identificaron preguntas de investigación y objetivos por contexto en general de cada uno de las funciones del comportamiento disruptivo (ver tabla 3), y objetivos más específicos de los elementos del ambiente de cada uno de los contextos mencionados (véase apéndice A), esto como parte de la segunda fase de aplicación del conocimiento psicológico.

**Tabla 3.**

**Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Contexto</th>
<th>Pregunta</th>
<th>Objetivo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Comportamiento</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Material didáctico</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de interrumpir durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de interrumpir durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de complejidad de la tarea</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de interrumpir durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de interrumpir durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interrumpir en la actividad</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-compañero</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de interrumpir durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de interrumpir durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-educadora</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de interrumpir durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de interrumpir durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 3 (continuación)</td>
<td><strong>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Material didáctico</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Nivel de complejidad de la tarea</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Obtener algo en la actividad</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interacción niño-compañero</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interacción niño-educadora</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Huir o escapar de la actividad</strong></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de huir o escapar durante la actividad?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Material didáctico</strong></td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de huir o escapar durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla 3 (continuación)
Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pregunta de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</th>
<th>Nivel de complejidad de la tarea</th>
<th>Huir o escapar de la actividad</th>
<th>Distraerse o distraer a alguien en la actividad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de obtener algo durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de obtener algo durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al material didáctico y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa al nivel de complejidad de la tarea y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabla 3 (continuación)

**Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interacción niño-compañero</th>
<th>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad?</th>
<th>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-compañero y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Interacción niño-educadora</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad?</td>
<td>Identificar la relación que se establece entre la condición del ambiente áulico relativa a la interacción niño-educadora y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</td>
</tr>
</tbody>
</table>

No obstante este es un reporte de la aplicación del problema psicológico que corresponde construcción de instrumentos de valoración social e interdisciplinar de la conducta disruptiva dentro de la primera y segunda fase. Posterior a estos procesos se requeriría intervenir en la dimensión psicológica de la conducta disruptiva, la cual se debe analizar identificando los elementos del entorno educativo, entendido como el ambiente en el cual se llevan a cabo las situaciones didácticas que propician el aprendizaje de los alumnos. Estos elementos, que constituyen el entorno, y que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: a) recursos físico y humanos; b) interacciones docente-alumno, alumno-alumno y alumno-material; y c) situaciones de aprendizaje, es decir las formas de organización del trabajo docente donde se incluye aprendizajes esperados, campos formativos, momentos de las situaciones de aprendizaje y previsión de recursos. Posterior a la intervención, se realiza nuevamente la valoración interdisciplinar y social del problema, para identificar si la intervención impactó en la solución de la problemática.
Método

La construcción de los instrumentos de medición utiliza la estrategia metodológica para la aplicación del conocimiento científico propuesto por Ribes (2009), donde hace referencia a un proceso que conlleva varias etapas: la validación social del problema social, la validación interdisciplinar e intervención de la disciplina psicológica, para finalmente retornar en la valoración social e interdisciplinar (véase figura 1). Este informe considera las primeras dos fases de esta estrategia, construyendo un instrumento para cada una de ellas: valoración social e interdisciplinar.

Figura 1. Estrategia metodológica de la aplicación del conocimiento psicológico
EXPERIMENTO 1. VALORACIÓN SOCIAL DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Participantes

En total fueron doce participantes, incluyendo tres educadoras con Licenciatura en Educación Preescolar que laboran en un Jardín de niños rural con experiencia de más de siete años trabajando en grupo. Tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar. Tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar. Y tres compañeros <<niños de preescolar de entre 4 y 6 años>>.

Situación

La aplicación del instrumento se llevó en el Jardín de Niños “Juan Enrique Pestalozzi” de la localidad Mesa de Guadalupe en el municipio de Alto Lucero. El periodo de aplicación fue del 17 al 18 de junio de 2016, en un horario de 9:00am a 12:00pm.

Recursos

_Materiales:_ hojas del instrumento para el proceso de validación, aula rectangular de 4mx5m del Jardín de niños para usos múltiples, que cuenta con mesas y sillas adecuadas para los niños, mobiliario para colocar material, cuatro ventanas para una iluminación, con puerta de acceso y ventilador en el techo.


Procedimiento

_Etapa I. Construcción del instrumento._

1. Identificación los elementos histórico-conceptual y empírico del término conducta disruptiva, empezando por analizar los paradigmas desde los cuales se ha estudiado.
al niño, a la conducta, y los caminos que se han tomado para solucionar esta problemática.

2. Definición operacional y funcional de la conducta disruptiva

3. Distinción de la dimensión psicológica del comportamiento disruptivo, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: educadora, madre de familia, hermano, compañero de clases.

4. Identificación de indicadores informativos de cada uno de los actores, con base en la definición funcional de la conducta disruptiva.

5. Redacción de los cuestionamientos del instrumento de valoración social de la conducta disruptiva, dirigido a los agentes mencionados.

6. El instrumento consta de: preguntas a evaluar, escala de calificación <<adecuado-inadecuado-no entendí>> y apartado de observación para mejorar el lenguaje y contenido de los reactivos (ver apéndice B).

**Etapa II. Jueceo del instrumento por expertos**

7. Llenado del instrumento por tres educadoras y tres madres de familia.

8. Aplicación de instrumento a hermanos: lectura de reactivos y registro de información con ayuda de las madres.

9. Aplicación de instrumento a compañeros: lectura de reactivos, grabación de la entrevista, y registro de información.

**Etapa III. Tabulación y análisis de datos**


11. Exportación de datos al Programa SPSS.

12. Inserción de nomenclatura de acuerdo a variables

   a. Contexto: escuela=2; familia=1.

   b. Participantes: hermano=1; madre=2; educadora=3; compañero=4.

   c. Dimensión: familia=F; escuela dentro del aula=ED; escuela fuera del aula=EF; convivencia=C; juego=J.

   d. Reactivos: R1, R2, R3, […] R23.
i. Valor para cada reactivo: adecuado=1; inadecuado=2; no entendí=3; y no respondió=4.

13. Inserción de variable nominal complementaria:
   a. Edad de participante: «Adultos – niños»

   a. Por tipo de participante: «Adultos – niños»
      i. Total del instrumento
      ii. Por dimensiones
      iii. Reactivo

15. Diseño y captura de las tablas correspondientes a los datos conseguidos, utilizando el formato APA.

Etapa IV. Instrumento final.

16. Eliminación de reactivos que obtuvieron en la categoría de adecuado, un valor menor de 50% para el tipo de participante «niños», y menos de 80% para los adultos.

17. Reestructuración de algunos reactivos considerando las observaciones pertinentes de los participantes (ver apéndice C).
EXPERIMENTO 2. VALORACIÓN INTERDISCIPLINAR DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Participantes

Participaron cuatro educadoras de preescolar, con grado de estudios en licenciatura, siete años de experiencia trabajando frente a un grupo de preescolar, laborando actualmente en un jardín de niños rural.

Situación

La aplicación del instrumento se llevó en el Jardín de Niños “Juan Enrique Pestalozzi” de la localidad Mesa de Guadalupe en el municipio de Alto Lucero. El periodo de aplicación fue el 26 de octubre 2016, en un horario de 9:00am a 12:00pm.

Recursos

**Materiales:** Hojas del instrumento para identificación de la conducta disruptiva en preescolar, lápiz, un aula rectangular de 4m X 5m, que consta de dos mesas, 15 bancos de plástico, un pintarrón, seis ventanas cuadradas para una mejor iluminación y un ventilador en el techo. Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales 4 (Pichot, 1995). Evaluación funcional de las conductas problema (2011).

**Equipo:** Samsung Laptop / Intel Core i5 Processor / 14" Display / 4GB Memory / 640GB Hard Drive QX410-S02 con Sistema operativo Windows 2010., Programa estadístico informático SPSS, Office 2013 y Excel 2013.

Procedimiento

**Etapa I. Construcción del instrumento**

1) Identificación de los elementos histórico-conceptual y empírico del término conducta disruptiva, empezando por analizar los paradigmas desde los cuales se ha estudiado al niño, a la conducta, y los caminos que se han tomado para solucionar esta problemática.
2) Análisis de la definición de conducta disruptiva.
3) Definición operacional y funcional de la conducta disruptiva.
4) Definición de cada una de las funciones de la conducta disruptiva.
5) Distinción de la dimensión psicológica del comportamiento disruptivo, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: educadora, madre de familia, hermano, compañero de clases.


7) Redacción de los 22 reactivos del instrumento incluidos en cuatro dimensiones:
   1) Interrumpir e interferir en las actividades, 2) Obtener algo, 3) Huir o escapar de alguna actividad y 4) Distraerse o distraer a sus compañeros durante la actividad, impidiendo con esto su participación y la de las personas que lo rodean (véase apéndice D).

**Etapa II. Aplicación del instrumento**

8) Aplicación del instrumento a cuatro educadoras.
   a. Explicación breve y clara de la conducta disruptiva a las educadoras.
   b. Indicación general: <<identificar un posible caso de niño con conducta disruptiva>>
   c. Llenado del instrumento basando las respuestas en su conducta.

**Etapa III. Análisis y tabulación de datos**

9) Registro de los datos haciendo uso del programa Excel 2013. Para calificar cada uno de los reactivos se empleó una escala ordinal con cinco niveles: Nunca, Muy pocas veces, Algunas veces, Casi siempre y Siempre. Cada nivel se codificó con valores del 1 al 5 respectivamente.

10) Exportación de datos al Programa SPSS.

11) Inserción de nomenclatura de acuerdo a variables
   a) Sub-entornos: Dentro del aula=D; Fuera del aula=F.
   b) Dimensiones:
      i. Sub-entorno Dentro del aula: Interrumpir e interferir en las actividades=DI, Obtener algo=DO, Huir o escapar de alguna actividad=DH, Distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad=DD.
ii. Sub-entorno Fuera del aula: Interrumpir e interferir en las actividades=FI, Obtener algo=FO, Huir o escapar de alguna actividad=FH, Distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad=FD.

  c) Reactivos: R1, R2, R3, […] R22.

   i. Valor para cada reactivo: Nunca=1, Muy pocas veces=2, Algunas veces=3, Casi siempre=4; y Siempre=4.

12) Generación de frecuencias absolutas y porcentuales.

   a) Total del instrumento
   b) Sub-entorno
   c) Dimensiones
   d) Reactivo

13) Diseño de figuras correspondientes a los datos conseguidos, utilizando el formato APA.

14) Establecimiento de la escala, para considerar si el niño presenta una conducta disruptiva, cuando el valor total del instrumento corresponda al nivel <<casi siempre o siempre>>.
Resultados

EXPERIMENTO 1. VALORACIÓN SOCIAL DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Los resultados obtenidos arrojan la frecuencia relativa de 100% en el instrumento total en los Adultos consultados para la categoría de <<Adecuado>> en las dimensiones de Juego y Sub-dimensión de Escuela-Fuera del Aula. En la misma categoría pero en la dimensión Familia se reporta un porcentaje de 88.9 (ver tabla 4).

Tabla 4.
Frecuencias relativas por dimensión en el instrumento de juezeo aplicado a los adultos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensión</th>
<th>Adecuado</th>
<th>Inadecuado</th>
<th>No entendí</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Familia</td>
<td>88.9</td>
<td>09.3</td>
<td>01.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Escuela</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dentro del Aula</td>
<td>91.7</td>
<td>08.3</td>
<td>00.0</td>
</tr>
<tr>
<td>Fuera del Aula</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
<tr>
<td>Convivencia</td>
<td>94.4</td>
<td>05.6</td>
<td>00.0</td>
</tr>
<tr>
<td>Juego</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Para el tipo de participante niños, se obtiene un valor de 100% en la categoría de <<Adecuado>> que pertenece a la dimensiones de Juego y sub-dimensión de Escuela-Fuera del Aula; en la Sub-dimensión Escuela-Dentro del Aula la cifra porcentual registrada es 66.7%. La categoría <<Inadecuado>>, presenta un 0% en todas las dimensiones para este tipo de participantes (véase tabla 5).
**Tabla 5.**

*Frecuencias relativas por dimensión en el instrumento de juzgamiento aplicado a los niños.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensión</th>
<th>Frecuencia relativa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Adecuado</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia</td>
<td>79.6</td>
</tr>
<tr>
<td>Escuela</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dentro del Aula</td>
<td>66.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Fuera del Aula</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Convivencia</td>
<td>94.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Juego</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los valores porcentuales registrados para cada reactivo en participantes *Adultos*, la categoría «Adecuado» se muestra un 100% en los reactivos 4, 5, 16, 17 de la dimensión Familia; 7, 9, 10, 11, 23 de la sub-dimensión Escuela- Dentro del Aula y Fuera del Aula reactivo 21; de dimensión Convivencia 8 y 9; y de juego 14 y 15. Por otra parte los reactivos 2 de la dimensión Familia y 22 sub-dimensión Escuela- Dentro del Aula arrojan un valor de 66.7%, mismos que tienen 33.3% en la categoría «Inadecuado» (véase apéndice E1).

Finalmente, los resultado por reactivos en participantes *Niños*, presentan respecto a la categoría de «Adecuado» 100% en los reactivos 6, 16 y 18 de la dimensión familia; 22 y 23 de la sub-dimensión Escuela-Dentro del Aula, y 21 en Fuera del Aula; además de los reactivos 8 y 9 de Convivencia y 14 y 15 de la dimensión Juego. En la misma dimensión se manifiesta un valor de 33.3% en los reactivos 2 de la dimensión Familia, y 12 de la sub-dimensión Escuela-Dentro del Aula. Se muestra un valor de 0% en todas las dimensiones en lo correspondiente a la categoría «Inadecuado» (ver apéndice F1).
EXPERIMENTO 2. VALORACIÓN INTERDISCIPLINAR DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Los resultados del total de participantes, muestra que el 70% en el nivel de "casi siempre" y un 0% en "muy pocas veces" y "nunca" (ver figura 2).

Figura 2. Frecuencias relativas al entorno de la escuela
En relación con el del sub-entorno dentro del aula se obtuvo un 70% en el nivel <<casi siempre>> y un 0% en <<nunca>> y <<muy pocas veces>> (ver figura 3).

**Figura 3. Frecuencias relativas al sub-entorno Dentro del Aula**

Además de 80% en el nivel <<casi siempre>> del sub-entorno Fuera del Aula y 0% en <<nunca>>, <<muy pocas veces>> y <<siempre>> (ver figura 4).

**Figura 4. Frecuencias relativas al sub-entorno Fuera del Aula**
En relación a las dimensiones del sub-entorno Dentro del Aula, en "Interrumpir e interferir en las actividades" se muestra 60% en el nivel "casi siempre" (ver apéndice G1). En "obtener algo" el 60% se presenta en el nivel "algumas veces"; y 40% en "muy pocas veces" (ver apéndice G2). En cuanto a la dimensión de "huir o escapar de alguna actividad", 50% corresponde al nivel "algumas veces" (véase apéndice G3). En la última dimensión de "distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad", se muestra 60% en el nivel "algumas veces" y un valor de 0% en "nunca" y "muy pocas veces" (ver apéndice G4).

En el sub-entorno Fuera del Aula los resultados de la dimensión "Interrumpir e interferir en las actividades", muestran 90% en nivel de "casi siempre" (ver apéndice H1). En "obtener algo", 60% se manifiesta en el nivel "algumas veces" (véase apéndice H2). Con respecto a "huir o escapar de alguna actividad", un 50% en el nivel "algumas veces" y "casi siempre" (ver apéndice H3). Finalmente en "distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad", se presenta 50% en el nivel "casi siempre" y 0% en "nunca" y "siempre" (véase apéndice H4).

De los diez niños evaluados, considerando la calificación total del instrumento, ocho (sujeto 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) se encuentran en el nivel de "casi siempre" (ver tabla 6).

**Tabla 6.**

_{Calificación General del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas aplicado a diez alumnos_}

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valor Total del Instrumento</th>
<th>Alumno</th>
<th>Tipo de Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Nota: El tipo de respuesta está clasificadas del 1 al 5; el 1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=algumas veces, 4=casi siempre, 5=siempre.*
En relación con la calificación del sub-entorno *Dentro del aula*, un niño (sujeto 5) se encuentra <<siempre>> y siente (sujeto 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9) en <<casi siempre>> (ver tabla 7).

**Tabla 7.**

*Calificación del entorno escuela, especificando Sub-entorno Dentro del aula del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sub-entorno</th>
<th>Alumno</th>
<th>Tipo de Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>Fuera del aula</td>
<td>5</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>9</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Nota:* El tipo de respuesta está clasificadas del 1 al 5; 1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=algunas veces, 4=casi siempre, 5=siempre.

Del sub-entorno *Fuera del aula* ocho niños (sujeto 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10) se manifiestan en el nivel <<casi siempre>> (véase tabla 8).

**Tabla 8.**

*Calificación del entorno escuela, especificando Sub-entorno Fuera del aula del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sub-entorno</th>
<th>Alumno</th>
<th>Tipo de Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>Dentro del aula</td>
<td>5</td>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>9</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Nota:* El tipo de respuesta está clasificadas del 1 al 5; 1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=algunas veces, 4=casi siempre, 5=siempre.
En el sub-entorno Dentro del aula con respecto a la dimensión "Interrumpir e interferir en las actividades", tres niños (sujeto 4, 6 y 7) se presentan en el nivel "siempre"; y seis (sujeto 1, 2, 3, 5, 8, 9) en "casi siempre". En "huir o escapar de alguna actividad", dos niños (sujeto 2 y 9), se muestran en "casi siempre" y dos (sujeto 5 y 6) en "siempre". Por último en la dimensión de "distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad", dos niños (sujeto 3, 6) en el nivel "casi siempre" y dos (sujeto 5, 9) en "siempre" (véase apéndice I1).

Del sub-entorno Fuera del Aula, en la dimensión "Interrumpir e interferir en las actividades", nueve niños (sujeto 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10) se localizan en el nivel "casi siempre". En "obtener algo", indica un niño (sujeto 8) en el nivel de "siempre" y seis niños (2, 3, 4, 5, 9, 10) en "casi siempre". Con relación a "huir o escapar de alguna actividad", cinco sujetos (2, 3, 5, 6, 7) están en el nivel "casi siempre". Finalmente en "distraerse o distrae a sus compañeros durante la actividad" cinco sujetos (3, 4, 5, 6, 9) pertenecen a "casi siempre" (ver apéndice I2).
Comentarios

La presente investigación dio respuesta al objetivo planteado, es decir definir y valorar el comportamiento disruptivo del preescolar a través de analizar la opinión de los agentes que interactúan con él. Para abordarlo se hizo uso de la disciplina psicológica a través de su proceso de aplicación, en el que Ribes (2004) menciona que es necesario considerar las circunstancias bajo las cuales se aplica el conocimiento generado de una investigación básica. Así mismo reconoce que los problemas sociales no están ahí, sino son siempre problemas valorados por los individuos que están inmersos en la interacción.

La disciplina psicológica al estudiar el comportamiento en general y la conducta del niño en particular, cae en el error de reconocerlo como algo naturalmente dado <<interno>>, donde a partir de esta concepción lógica <<dualista>> se trata de encontrar las respuestas al comportamiento desde una perspectiva externalista. Es decir no existe una lógica entre la forma de preguntarse y la de responder a los cuestionamientos que surgen acerca de la conducta.

De modo que cuando se menciona que existe un problema de <<Conducta Disruptiva>> que posee el niño, se plantean cuestionamientos acerca de ¿cómo solucionar el problema del niño que tiene <<Conducta Disruptiva>>?, y se quiere buscar solución a través de un enfoque externalista. Hay que considerar que en primer lugar esta pregunta tiene origen en una perspectiva dualista, por lo que se debe replantear la pregunta de manera que siga una lógica. En este sentido si se pretende hacer uso de una visión externalista, es necesario analizar el comportamiento bajo ciertas condiciones a partir de las interacciones que tiene con ciertos elementos del medio, no precisamente que el niño como sujeto posea de manera natural la conducta, sino que la conducta es a partir de la interacción con ciertas circunstancias.

Ante esta reflexión, se considera indispensable modificar los planteamientos o las formas de preguntar acerca del comportamiento. Ribes (1984) no se restringe únicamente a la forma de las preguntas si no a la cuestión fundamental de qué es lo que se propone conocer, lo cual se transforma en prácticas o métodos de conocimiento, donde exista una alineación entre los fundamentos epistémicos-lógica-metodológicos.

En el presente proyecto se planteó una propuesta funcional del comportamiento la cual está fundamentada en nociones epistémicas: acerca de <<Juego de Lenguaje>> que trata de visualizar al lenguaje como convención, no solo como formas o palabras, destacando que forma parte de una
actividad o la segunda de las nociones "Forma de Vida". Lógicas que analizan el evento psicológico como una interacción, es decir un flujo continuo de relación del individuo con objetos de estímulo que se encuentran en un medio (Kantor, 1967). Finalmente metodológicas: derivada del análisis experimental de la conducta, a partir de las relaciones de contingencia, es decir relaciones de condicionalidad o circunstancialidad recíprocas entre los diversos elementos que participan en la interacción. (Ribes 2004).

Con base en esta perspectiva funcional de la conducta es como se va a entender el comportamiento en situación, es decir haciendo uso de los Juegos del Lenguaje, el evento psicológico como interacción y el análisis de las contingencias. Esto tiene fundamento en lo que menciona Skinner (1979) al decir que “los programas de reforzamiento explican las probabilidades sostenidas de respuestas atribuidas corrientemente a disposiciones o rasgos y así sucesivamente” (p.14), es decir que el comportamiento es una aplicación constante de programas de reforzamiento, porque sucede en un momento y a partir de circunstancias específica, es ahí donde se da el sentido de contingencialidad. Es bajo este enfoque como adquiere una lógica la pregunta planteada en este proyecto de investigación ¿Cuál es la relación que se establece entre las condiciones del ambiente áulico y la conducta disruptiva en niños de preescolar?, la cual se responderá a partir de la misma lógica.

En la presente investigación se hace uso del proceso de psicología aplicada, considerando las circunstancias bajo las cuales se aplica, está constituido por tres fases: en la primera surge los elementos de la valoración social, la cual para definir los problemas sociales están sostenidos por apreciaciones generales no disciplinares, se dan en las prácticas sociales. La segunda fase propone construir tareas y condiciones para evaluar el efecto que tenga un principio de la disciplina sobre el problema reconocido en la fase anterior. Las bases para establecer dichas condiciones son los términos o conceptos que rigen la descripción en la disciplina, ya no es dependiente de la valoración social, es dependiente de la disciplina, a partir de la intervención en la dimensión psicológica, de esta manera se va a medir con reglas específicas lo que la teoría propone para explicar o describir el evento psicológico, haciendo uso de los mismos principios empleados. Como última fase, se regresa a la valoración social del problema para volver a identificar y cuestionarse acerca de si ha cambiado la valoración social del problema. Dentro de las tres fases mencionadas es importante en la aplicación identificar un elemento fundamental que es la medición, esto es ¿de qué manera se va
a medir la valoración social, el uso de un principio derivado de la disciplina para poder volver a la valoración social una vez que se hace la intervención?

La presente tesis es un proyecto que corresponde a la primera fase de valoración social, como parte de las etapas de aplicación del conocimiento psicológico mencionadas. En la cual se elaboró un instrumento para medir la valoración social de la conducta disruptiva; este proceso se efectuó en cuatro etapas: en la construcción, jueceo, tabulación y análisis de datos, e instrumento final. A través de la construcción del instrumento de valoración social se enmarcan las nociones filosóficas acerca de los <Juegos del Lenguaje y Formas de Vida> que dan sentido al individuo y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación, y que se aprenden directamente de otros que conocen o participan del juego de lenguaje en cuestión. (Tomasini, 2012). Es a partir de ahí donde los individuos que forman parte del problema efectúan la valoración social del mismo con base en sus prácticas cotidianas, en sus convenciones.

En lo concerniente a la aplicación del conocimiento psicológico, Ribes (2009) identifica la existencia de dos problemas con el conocimiento que se aplica, uno hace referencia al cuerpo de principios teóricos estructurados y consensuados de aplicación en otras disciplinas científicas, y la traductibilidad del conocimiento analítico propio de la teoría científica a la dimensión sintética característica del conocimiento tecnológico y práctico, es decir la falta de un lenguaje de inter-fase entre el lenguaje específico de la teoría y el lenguaje de los fenómenos.

En la fase de construcción del instrumento disciplinar se hace uso de una teoría del comportamiento, con fundamento en nociones epistemológicas, lógicas y metodológicas mencionadas en párrafos anteriores, considerando las limitaciones en la falta de principios consensuados en dicha ciencia. En consecuencia identificamos que hace falta construir una verdadera teoría del desarrollo a partir de la evidencia empírica, esto es la elaboración de investigaciones basadas en una teoría del comportamiento que trasforme alguna propuesta explicativa acerca del desarrollo del niño, donde dé una explicación de la conducta disruptiva del preescolar. Además pudimos ver a través de este proceso de investigación básica, que la psicología posee deficiencias en sus fundamentos teóricos, es decir no cuenta con un cuerpo de conocimientos científicamente validado y susceptible de aplicación, además de un objeto de estudio de estudio
consensuado; los cuales puedan ser someterlos a prueba en su uso en los problemas valorados socialmente.

A partir de la investigación obtenida, se reconoce que el conocimiento psicológico no es aplicable en forma de una profesión, sino como contribución a la multidisciplina y a la interdisciplina en todos aquellos casos en que los objetos de conocimiento o de aplicación de conocimiento posean una dimensión psicológica.

Dentro de estas limitantes en la aplicación del conocimiento psicológico, pudimos reconocer la importancia de la valoración social, como una fase necesaria en la identificación de problemáticas social y la valoración interdisciplinar como un momento clave para la intervención psicológica en dicha problemática. En este sentido sabemos que la psicología no posee principios teóricos con un catálogo de recursos listos para su aplicación, por tanto es necesario generar esas leyes, tarea que le corresponde a la psicología como ciencia básica. Pero como los problemas siguen existiendo, y la sociedad está en movimiento, las personas validan o califican las conductas, independientemente que haya o no un principio establecido, de ahí la importancia de considerar la valoración social como forma de medición. Posterior a la valoración social e interdisciplinar se espera la generación de un programa que conlleve a la identificación de las condiciones del medio a partir de las interacciones que tiene el niño con los recursos, interviniendo en la dimensión psicológica de dicha interacción. Este proceso conduce al retorno equivalente al proceso de valoración interdisciplinar y posteriormente social para valorar el impacto de la intervención de la disciplina psicológica.

Finalmente como una alternativa de aplicabilidad en la intervención de los problemas valorados socialmente dentro del entorno educativo, se encuentra la hermenéutica analógica, la cual tiene una postura que ayuda a resolver el problema del multiculturalismo, es decir la existencia de distintas forma de vida que implica, costumbres, tradiciones, lenguas, etc. Así se espera que la educación identifique de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un límite de sus semejanzas. Una de las formas de analogía es a través de la iconicidad vista como la base de los paradigmas y los parecidos de familia (Beuchot, 2007). Con lo referente al paradigma, éste no se puede decir, sólo se puede mostrar, por tanto en la educación se puede representar en virtudes, en formación de valores, necesitando al maestro como paradigma, tratando de mantener con él cierto parecido de familia.
Bibliografía y Referencias


Comisión sobre los derechos del niño (1990). Recuperado de: http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx


aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Recuperado de:

http://www.uam.es/personalpdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf


Apéndices
### Tabla A1. Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Condiciones</th>
<th>Contexto</th>
<th>Pregunta</th>
<th>Objetivo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Interrumpir en la actividad</strong></td>
<td><strong>Material didáctico</strong></td>
<td>Identificar las relaciones entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td>Identificar las relaciones entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de complejidad de la tarea</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de interrumpir dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de interrumpir dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de interrumpir dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de interrumpir dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla A1. (continuación)</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el conteo y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el conteo y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre escuchar cuentos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre escuchar cuentos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la observación de imágenes o videos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la observación de imágenes o videos y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades comprensión lectora y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades comprensión lectora y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla A1 (continuación)

**Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>¿Cuál es la correspondencia entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</th>
<th>Identificar la relación entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interacción niño-compañero</strong></td>
<td><strong>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula?</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-educadora</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de interrumpir dentro del aula?</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de interrumpir dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de interrumpir dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar las relaciones entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de complejidad de la tarea</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de obtener algo dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de obtener algo dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de obtener algo dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de obtener algo dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el conteo y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el conteo y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pregunta de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td>Resolución</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre escuchar cuentos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre escuchar cuentos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la observación de imágenes o videos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la observación de imágenes o videos y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades comprensión lectora y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades comprensión lectora y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabla A1 (continuación)
Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interacción niño-compañero</th>
<th>Identificar la relación entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de interrumpir durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de obtener algo durante la actividad dentro del aula?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla A1 (continuación)</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| **Interacción niño-educadora** | ¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de obtener algo dentro del aula?  
Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de obtener algo dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.  
¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de obtener algo dentro del aula?  
Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de obtener algo dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.  
¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de obtener algo dentro del aula?  
Identificar la relación entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de obtener algo dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. |
| **Huir o escapar de la actividad** | **Material didáctico**  
¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?  
Identificar las relaciones entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabla A1 (continuación)</th>
<th>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla A1 (continuación)

**Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel de complejidad de la tarea</th>
<th>¿Cuál es la correspondencia entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de huir o escapar dentro del aula?</th>
<th>Identificar la relación entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de huir o escapar dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de huir o escapar dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de huir o escapar dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de huir o escapar dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de huir o escapar dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el conteo y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el conteo y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre escuchar cuentos y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre escuchar cuentos y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-compañero</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades comprensión lectora</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades comprensión lectora y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades comprensión lectora y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades numéricas</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades musicales</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades comprensión lectora</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades comprensión lectora y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades comprensión lectora y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades numéricas</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades musicales</td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-educadora</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de huir o escapar durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de huir o escapar dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de huir o escapar dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabla A1 (continuación)
**Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Distraerse o distraer a alguien en la actividad</th>
<th>Material didáctico</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de los materiales manipulables (plastilina, pegamento líquido, masa, pintura vinílica, tierra, arena, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar las relaciones entre el uso de los materiales para recortar y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de huir o escapar dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel de complejidad de la tarea</th>
<th>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</th>
<th>Identificar la relación entre el uso de textos (cuentos, revistas, periódico, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el uso de material para armar (rompecabezas, cubos, figuras, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la elaboración de grafías o dibujos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la distribución de las mesas y sillas y el acomodo de los niños y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el tema acerca del que se habla en la actividad y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre el conteo y la conducta de distraerse o distraer</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre el conteo y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre escuchar cuentos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre escuchar cuentos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la observación de imágenes o videos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la observación de imágenes o videos y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades comprensión lectora y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades comprensión lectora y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades numéricas (clasificación, orden, sumatoria, resta, reparto, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-compañero</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre actividades musicales (escuchar, cantar, bailar, etc.) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre expresar oralmente ante los compañeros y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo en equipo (dos, tres, cuatro o más integrantes) y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de trabajo individual y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción niño-educadora</td>
<td>Preguntas de investigación y objetivos generales de valoración interdisciplinar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-compañero en las actividades de juego con reglas establecidas y la conducta de distraerse o distraer a alguien durante la actividad dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad de forma oral y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-educadora al dar las indicaciones de la actividad utilizando imágenes o videos y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la correspondencia entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de distraerse o distraer a alguien dentro del aula?</td>
<td>Identificar la relación entre la relación niño-educadora al contar un cuento y la conducta de distraerse o distraer a alguien del aula, para controlar la conducta disruptiva del niño y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Apéndice B. Instrumento preliminar de Valoración Social

**Valoración Social de la Conducta Disruptiva: instrumento preliminar en preescolar**

Las preguntas diseñadas con la finalidad de obtener datos acerca del comportamiento que desempeña el niño en los contextos familiar y escolar. Por tal motivo, a través del siguiente cuadro, se solicita hacer una evaluación de dichas preguntas planteadas, para identificar si son adecuadas, inadecuadas o no se entienden.

**Instrucciones generales:** Leer detenidamente las preguntas presentadas dentro del cuadro y marcar con una (X) las características que considera que tiene dicha pregunta, es decir si es adecuada, inadecuada o no se entendi la pregunta. Posteriormente en el apartado de observaciones escribir, si es necesario, las modificaciones que se podrían hacer a las preguntas para mejorarlas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PREGUNTA</th>
<th>ADECUADA</th>
<th>INADECUADA</th>
<th>NO ENTENDI</th>
<th>OBSERVACIONES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Cuántos integrantes están en casa? ¿Quiénes?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la rutina en su casa?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Tiene horarios para cada actividad?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuáles son las reglas que tiene en casa? ¿Existen reglas a la hora de la comida?, ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles son?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan las reglas en casa?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Sus hijos tienen tarea en casa (ej. tender su cama, guardar sus juguetes, sacar la basura, guardar su ropa, etc.)?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan sus obligaciones?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Cuál es la rutina en el salón de clases? ¿Tiene horarios específicos para cada actividad? ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿En su salón existen reglas y/u obligaciones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones? ¿Cómo es su comportamiento?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones? ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Juegas con él? ¿Por qué?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿A qué juegan? ¿Se prestan sus juguetes?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿En tu casa hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes andar en bici dentro de casa, jugar pelota, etc.)?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. debes tender tu cama, o tienes que levantar tus juguetes, recoges tu ropa)? ¿Quién lo hace?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Tu hermano tiene obligaciones (ej. levanta su ropa, recoge sus juguetes, ayuda a levantar los platos, etc.)? ¿Quién lo hace?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Quién es tu mejor amigo? ¿Quién no es tu amigo?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Con quién te gusta trabajar? ¿Con quién no te gusta? ¿Por qué?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Con quién juegas en el recreo? ¿A qué juegan?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿En tu salón hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>¿Alguno de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra? ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Apéndice C. Instrumento Valoración Social

Medición de Valoración Social: ¿la Conducta Disruptiva un problema?

*Cuestionario dirigido a madres de familia*

Las preguntas diseñadas en el presente instrumento están dirigido a madres de familia, con la finalidad de obtener información acerca del comportamiento que desempeña su hijo en los diferentes contextos donde interactúa, en este caso su desenvolvimiento específicamente en el ambiente familiar; de esta manera valorar la existencia o no de un problema social, a través de la observación de la conducta del niño en dichas circunstancias.

**ENTORNO: FAMILIAR**

<table>
<thead>
<tr>
<th>DATOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nombre:</td>
</tr>
<tr>
<td>Escolaridad:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PREGUNTAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. ¿Cuántas personas viven en casa? ¿Quiénes?</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ¿Cuáles son las reglas que tiene en casa?</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ¿Existen reglas a la hora de la comida? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>8. ¿Existe alguna complicación para que sus hijos cumplan las reglas en casa?</td>
</tr>
<tr>
<td>9. ¿Qué responsabilidades tiene su hijo en casa (ej. tender tu cama, levantar tus juguetes, recoger tu ropa)?</td>
</tr>
<tr>
<td>10. ¿Existe alguna complicación para que sus hijos cumplan sus responsabilidades?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Cuestionario dirigido a hermanos del niño**

Las preguntas diseñadas en el presente instrumento están dirigido a hermanos del niño en cuestión, con la finalidad de obtener información acerca del comportamiento que desempeña en los diferentes contextos donde interactúa, en este caso su desenvolvimiento específicamente en el ambiente familiar; de esta manera valorar la existencia o no de un problema social, a través de la observación de la conducta del niño en dichas circunstancia.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENTORNO: FAMILIAR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>DATOS GENERALES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre:</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**PREGUNTAS**

1. ¿En tu casa hay reglas?

2. ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?

3. ¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. tender tu cama, levantar los juguetes, recoger tu ropa, etc.)?

4. ¿Quién lo hace?

5. ¿Tu hermano tienes obligaciones en tu casa (ej. tender tu cama, levantar los juguetes, recoger tu ropa, etc.)?

6. ¿Quién lo hace?

**JUEGO**

7. ¿Juegas con tu hermano? ¿por qué?

8. ¿A qué juegan? ¿Se prestan los juguetes?

**CONVIVENCIA**

9. ¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué?
Cuestionario dirigido a la educadora

Las preguntas diseñadas en el presente instrumento están dirigido a la educadora, con la finalidad de obtener información acerca del comportamiento que desempeña el niño en los diferentes contextos donde interactúa, en este caso su desenvolvimiento específicamente en el ambiente escolar; de esta manera valorar la existencia o no de un problema social, a través de la observación de la conducta del niño en dichas circunstancia.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENTORNO: ESCOLAR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>DATOS GENERALES</td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre:</td>
</tr>
<tr>
<td>Grado que imparte:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PREGUNTAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dentro del Aula</td>
</tr>
<tr>
<td>1. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ¿Cuál es la rutina en el salón de clases?</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ¿Tiene horarios específicos para cada actividad?</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles?</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ¿Cuáles son las reglas y/u obligaciones que hay en su salón?</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
<tr>
<td>8. ¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
<tr>
<td>9. ¿Cómo es su comportamiento cuando no cumplen las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
<tr>
<td>10. ¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
<tr>
<td>11. ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no las reglas y/u obligaciones?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Cuestionario dirigido a los compañeros de grupo**

Las preguntas diseñadas en el presente instrumento están dirigido a compañeros de grupo, con la finalidad de obtener información acerca del comportamiento que desempeña del niño en los diferentes contextos donde interactúa, en este caso su desenvolvimiento específicamente en el ambiente escolar; de esta manera valorar la existencia o no de un problema social, a través de la observación de la conducta del niño en dichas circunstancias.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENTORNO: ESCOLAR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>DATOS GENERALES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre:</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>PREGUNTAS</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Dentro del Aula</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1. ¿En tu salón hay reglas?</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ¿Alguno de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra?</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>CONVIVENCIA</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5. ¿Quién es tu mejor amigo? ¿por qué?</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ¿Quién no es tu amigo? ¿por qué?</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ¿Con quién te gusta trabajar? ¿por qué?</td>
</tr>
<tr>
<td>8. ¿Con quién no te gusta trabajar? ¿por qué?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Fuera del Aula</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9. ¿Con quién juegos en el recreo? ¿por qué?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>JUEGO</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>10. ¿A qué juegan? ¿Se prestan los juguetes?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Apéndice D. Instrumento de Valoración Interdisciplinar

**Valoración Interdisciplinar: detección de Conducta Disruptiva en preescolar**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESCUELA</th>
<th>Dentro del Aula</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Interrumpir e interferir en las actividades</strong></td>
<td>SIEMPRE</td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que interrumpe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los compañeros comunican al maestro que no los deja realizar la actividad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que interfiere en las actividades de sus compañeros</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los compañeros se quejan cuando no respetan las reglas del juego</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Obtener algo</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Los compañeros se quejan de que todo lo que hacen para obtener algo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que su comportamiento es para obtener algo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Huir o escapar de alguna actividad</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Los compañeros comunican al maestro que no termina sus actividades</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los compañeros comunican al maestro que no quiere trabajar en la actividad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro se da cuenta que no realiza su actividad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Se distrae o distrae a sus compañeros durante la actividad, tarea, conversación, juego, etc., impidiendo con esto su participación y la de las personas que lo rodean</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El maestro se da cuenta que no responde las preguntas que le realiza</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los compañeros se quejan porque no cumplen su rol en las actividades por equipo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica no continúa la conversación</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Valoración Interdisciplinar: detección de Conducta Disruptiva en preescolar
(continuación)

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESCUELA</th>
<th>Fuera del Aula</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Interrumpir e interferir en las actividades</strong></td>
<td>SIEMPRE</td>
</tr>
<tr>
<td>Los alumnos de la escuela comunican a los maestros que no los deja jugar o realizar una actividad.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que interfiere en las actividades de sus compañeros.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los compañeros se quejan cuando no respetan las reglas del juego.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que interrumpe las conversaciones de los compañeros o maestros.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Obtener algo</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Los compañeros se quejan de que todo lo hace para obtener algo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica que su comportamiento es para obtener algo.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Huir o escapar de alguna actividad</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Los compañeros comunican al maestro que no quiere trabajar en la actividad.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro se da cuenta que no realiza su actividad.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Se distrae o distrae a sus compañeros durante la actividad, tarea, conversación, juego, etc., impidiendo con esto su participación y la de las personas que lo rodean</strong></th>
<th>SIEMPRE</th>
<th>CASI SIEMPRE</th>
<th>ALGUNAS VECES</th>
<th>MUY POCAS VECES</th>
<th>NUNCA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El maestro se da cuenta que no responde las preguntas que le realiza.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El maestro identifica no continua la conversación.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Apéndice E. Frecuencias relativas del instrumento-adultos-

**Tabla E1**

*Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los adultos en el proceso de jueceo.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensión Familia</th>
<th>Frecuencia relativa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Adecuada</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R01.</strong> ¿Cuántos integrantes están en casa? ¿Quiénes?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R02.</strong> ¿Cuál es la rutina en su casa? ¿Tiene horarios para cada actividad?</td>
<td>66.7</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R03.</strong> ¿Cuáles son las reglas que tiene en casa? ¿Existen reglas a la hora de la comida? ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R04.</strong> ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan las reglas en casa?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R05.</strong> ¿Sus hijos tienen tarea en casa (ej. tender su cama, guardar sus juguetes, sacar la basura, guardar su ropa, etc.)?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R06.</strong> ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan sus obligaciones?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R16.</strong> ¿En tu casa hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes andar en bici dentro de casa, jugar pelota, etc.)?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R17.</strong> ¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. debes tender tu cama, o tienes que levantar tus juguetes, recoges tu ropa)? ¿Quién lo hace?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R18.</strong> ¿Tu hermano tiene obligaciones (ej. leva su ropa, recoge sus juguetes, ayuda a levantar los platos, etc.)? ¿Quién lo hace?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimensión Escuela</td>
<td>Dentro del aula</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R07.</strong> ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?</td>
<td>100 00.0 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R08.</strong> ¿Cuál es la rutina en el salón de clases? ¿Tiene horarios específicos para cada actividad? ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles?</td>
<td>83.3 16.7 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R09.</strong> ¿En su salón existen reglas y/u obligaciones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones?</td>
<td>100 00.0 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R10.</strong> ¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones?</td>
<td>100 00.0 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R11.</strong> ¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones? ¿Cómo es su comportamiento?</td>
<td>100 00.0 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R12.</strong> ¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones? ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no?</td>
<td>83.3 16.7 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R22.</strong> ¿En tu salón hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?</td>
<td>66.7 33.3 00.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>R23.</strong> ¿Alguno de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra? ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso?</td>
<td>100 00.0 00.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fuera del aula</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>R21.</strong> ¿Con quién juegas en el recreo? ¿A qué juegan?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensión convivencia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>R13.</strong> ¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Tabla E1 (continuación)**

*Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los adultos en el proceso de jueceo.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>R08. ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Quién no es tu amigo?</th>
<th>100</th>
<th>00.0</th>
<th>00.0</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R09. ¿Con quién te gusta trabajar? ¿Con quién no te gusta? ¿Por qué?</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Dimensión Juego**

<table>
<thead>
<tr>
<th>R14. ¿Juegas con él? ¿Por qué?</th>
<th>100</th>
<th>00.0</th>
<th>00.0</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R15. ¿A qué juegos? ¿Se prestan sus juguetes?</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Apéndice F. Frecuencias relativas del instrumento-niños-

Tabla F1

Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de jueceo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensión Familia</th>
<th>Frecuencia relativa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Adecuada</td>
</tr>
<tr>
<td>R01. ¿Cuántos integrantes están en casa? ¿Quiénes?</td>
<td>50.0</td>
</tr>
<tr>
<td>R02. ¿Cuál es la rutina en su casa? ¿Tiene horarios para cada actividad?</td>
<td>33.3</td>
</tr>
<tr>
<td>R03. ¿Cuáles son las reglas que tiene en casa? ¿Existen reglas a la hora de la comida?, ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>R04. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan las reglas en casa?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>R05. ¿Sus hijos tienen tarea en casa (ej. tender su cama, guardar sus juguetes, sacar la basura, guardar su ropa, etc.)?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>R06. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan sus obligaciones?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>R16. ¿En tu casa hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes andar en bici dentro de casa, jugar pelota, etc.)?</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>R17. ¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. debes tender tu cama, o tienes que levantar tus juguetes, recoges tu ropa)? ¿Quién lo hace?</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>R18. ¿Tu hermano tiene obligaciones (ej. levanta su ropa, recoge sus juguetes, ayuda a levantar los platos, etc.)? ¿Quién lo hace?</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla F1 (continuación)
Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de juezeo.

| Dimensión Escuela |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| **Dentro del Aula** |                 |                 |                 |
| R07. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo? | 50.0 | 00.0 | 50.0 |
| R08. ¿Cuál es la rutina en el salón de clases? ¿Tiene horarios específicos para cada actividad? ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles? | 50.0 | 00.0 | 50.0 |
| R09. ¿En su salón existen reglas y/u obligaciones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones? | 66.7 | 00.0 | 33.3 |
| R10. ¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones? | 83.3 | 00.0 | 16.7 |
| R11. ¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones? ¿Cómo es su comportamiento? | 50.0 | 00.0 | 50.0 |
| R12. ¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones? ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no? | 33.3 | 00.0 | 66.7 |
| R22. ¿En tu salón hay reglas? ¿Qué “cosas” les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)? | 100 | 00.0 | 00.0 |
| R23. ¿Alguna de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra? ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso? | 100 | 00.0 | 00.0 |

| Fuera del Aula |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| R21. ¿Con quién juegas en el recreo? ¿A qué juegan? | 100 | 00.0 | 00.0 |

| Dimensión Convivencia |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| R13. ¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué? | 83.3 | 00.0 | 16.7 |
| R08. ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Quién no es tu amigo? | 100 | 00.0 | 00.0 |
Tabla F1 (continuación)

*Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de jueceo.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>R09. ¿Con quién te gusta trabajar? ¿Con quién no te gusta? ¿Por qué?</th>
<th>100</th>
<th>00.0</th>
<th>00.0</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Dimensión Juego</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>R14. ¿Juegas con él? ¿Por qué?</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
<tr>
<td>R15. ¿A qué juegos? ¿Se prestan sus juguetes?</td>
<td>100</td>
<td>00.0</td>
<td>00.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Apéndice G Dimensión Dentro del Aula

Frecuencias relativas a las dimensiones del Sub-entorno Dentro del Aula

Figura G1. Frecuencias relativas a la dimensión Interrumpir e Impedir las actividades del Sub-entorno Dentro del Aula
Figura G2. Frecuencias relativas a la dimensión Obtener algo del Sub-entorno Dentro del Aula

Figura G3. Frecuencias relativas a la dimensión Huir o escapar de alguna actividad del Sub-entorno Dentro del Aula
Figura G4. Frecuencias relativas a la dimensión se Distrae o distrae a sus compañeros del Sub-entorno Dentro del Aula
Apéndice H. Dimensión Fuera del Aula

Frecuencias relativas a las dimensiones del Sub-entorno Fuera del Aula

**Figura H1.** Frecuencias relativas a la dimensión Interrumpir e impedir las actividades del Sub-entorno Fuera del Aula
Figura H2. Frecuencias relativas a la dimensión Obtener algo del Sub-entorno Fuera del Aula

Figura H3. Frecuencias relativas a la dimensión Huir o escapar de alguna actividad del Sub-entorno Fuera del Aula
Figura H4. Frecuencias relativas a la dimensión se Distrae o distrae a sus compañeros del Sub-entorno Fuera del Aula
Apéndice I. Dimensiones entorno Escuela

Calificaciones relativas a las dimensiones del entorno Escuela

Tabla 11

Calificación de las dimensiones del sub-entorno Dentro del Aula, correspondientes del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas aplicado a diez alumnos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alumnos</th>
<th>Interrumpir e interferir en las actividades</th>
<th>Obtener algo</th>
<th>Huir o escapar de alguna actividad</th>
<th>Se distrae o distrae a sus compañeros</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Siempre</td>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Siempre</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Siempre</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nota: El tipo de respuesta está clasificadas del 1 al 5; el 1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=algunas veces, 4=casi siempre, 5=siempre.
Tabla I2
Calificación de las dimensiones del sub-entorno Fuera del Aula, correspondientes del instrumento de Detección de Niño con Conductas Disruptivas aplicado a diez alumnos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alumnos</th>
<th>Dimensiones</th>
<th>Interrumpir e interferir en las actividades</th>
<th>Obtener algo</th>
<th>Huir o escapar de alguna actividad</th>
<th>Se distrae o distrae a sus compañeros</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Muy pocas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Casi siempre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Casi siempre</td>
<td>Algunas veces</td>
<td>Algunas veces</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nota: El tipo de respuesta está clasificadas del 1 al 5; el 1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=algunas veces, 4=casi siempre, 5=siempre.